

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

18. évfolyam, 2020/3–4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

18. évfolyam 2020/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslav Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

18. évfolyam, 2020/3-4. szám

Volume 18, 2020 Issue 3-4.

TARTALOM

Table of Contents

FÖLDI FANNI:

*Beszámoló a XIII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi
Neveléstudományi Konferenciáról*..... 9

TANULMÁNYOK

DINNYÉS KATALIN JULIANNA – PUSZTAFALVI HENRIETTE

*A szabadidőeltöltés és a pszichés stressz kapcsolatának vizsgálata
az egészségnevelés folyamatában*..... 13

MÁRTA GELENCSÉRNÉ BAKÓ – DÓRA ULLMANN:

*The effect of canine therapy on the development of social and emotional areas in
children with learning disabilities in school age*..... 28

KISS HEDVIG – PIKÓ BETTINA:

*Unalom és kontrollvesztés: a problémás okostelefon-használatot előrejelző
pszichológiai változók vizsgálata magyar fiatalok mintáján*..... 41

KOLLARICS TÍMEA – HARTL ÉVA – MOLNÁR KATALIN:

*Fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök feltárása különböző
célcsoportokban*..... 50

KOVÁCS KRISZTINA:

A német tanítóképzés intézményesülési folyamatainak főbb lépései 60

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT:

A tanulási céllal ingázó magyar tanulók helyzete az ausztriai közoktatásban..... 69

MOLNÁR CSILLA:

A népi kultúra erotikus szimbolikája 77

PÁSZTOR ENIKŐ:

*A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió kialakulása 1959-től, különös
tekintettel a soproni képző intézményre* 85

VARGA LÁSZLÓ – NÉMETH DÓRA:

*A hatvan évvel ezelőtt felsőfokúvá vált Soproni Óvónőképző Intézet
első szakdolgozatai*..... 96

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BORSOS ÉVA: <i>Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanító szakos hallgatóinak növényismerete a 2018/2019-es tanévben</i>	106
CZINEGE MONIKA – SZABÓ CSABA: <i>Kooperatív tanulás a felsőoktatásban – nemzetközi kitekintés</i>	116
CSIHA TÜNDE NOÉMI: <i>Kooperatív filmelemzési módszer a tanulói autonómia támogatására – Gyermeki megismerés és felnőtté válás Guillermo del Toro: A Faun labirintusa című filmjében</i>	126
FRANG GIZELLA: <i>Anyanyelvfejlesztés nyelvjárási háttérrel</i>	135
KITZINGER ARIANNA: <i>Interviewing Very Young Children on Multilingualism</i>	144
KLEIN ÁGNES – TANCZ TÜNDE: <i>Bölcsődei interakciók elemzése</i>	154
KOVÁCS ZSÓFIA – PRISZTÓKA GYÖNGYVÉR: <i>Vízbiztonság és úszáskompetenciák megjelenése az iskolai tantervekben, utasításokban és tervezetekben</i>	165
NAGY ENIKŐ: <i>Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban</i>	176
SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES: <i>CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében</i>	187

RECENZÍÓK

KLOIBER ALEXANDRA: <i>Parapatics, A. (2020). A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés</i>	203
LANTOS TÜNDE: <i>Recenzió Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.) (2015): Tanulástámogatás a felsőoktatásban c. művéről</i>	208

MESTERMUNKÁK – VÁLOGATÁS A BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR MESTERSZAKOS HALLGATÓINAK KUTATÁSAIBÓL

ADORJÁN BALÁZS: <i>A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején</i>	213
BARANYAI MIHÁLY: <i>Az elveszett iránytű – avagy az osztályozásról, az énképről és a teljesítményről</i>	227

FEHÉR ÁGNES:	
	<i>Integráció: igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez.....</i>
	<i>236</i>
FODOR VIRÁG:	
	<i>A győri és Győr környéki kisgyermekes szülők érdeklődése a neuropedagógia iránt</i>
	<i>253</i>
GÁL EDIT:	
	<i>A vezetésfejlesztés kiemelt szerepe a köznevelési intézményekben</i>
	<i>266</i>
HAJCZINGER KRISZTINA:	
	<i>Mi a pálya? Gondolatok a középiskolai pályaválasztásról</i>
	<i>279</i>
HALVAX JULIANNA:	
	<i>A motiváció vizsgálata kisiskolás korban</i>
	<i>291</i>
HÓBOR DORINA:	
	<i>Pedagógiai innováció az óvodában – az éjszakai óvoda ötlete Szolnokon</i>
	<i>303</i>
HORVÁTH SZABINA:	
	<i>A fiatal felnőttkor fenntarthatósági kihívásai</i>
	<i>319</i>
TAMÁS BARBARA ANNA:	
	<i>A szülői példamutatás szerepe a sportolás tekintetében, s ennek hatása a kisgyermekkor mozgótevékenységekre</i>
	<i>331</i>

FÖLDI FANNI¹**Beszámoló a XIII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi
Neveléstudományi Konferenciáról**

A Kaposvári Campus Pedagógiai Kar és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar együttműködésének köszönhetően valósult meg a 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia 2020. október 1–3. között. A tudományos rendezvény a „Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira” címet viselte. A konferencia eredeti helyszíne Kaposvár lett volna, de a jelenlegi vírushelyzet miatt egy online platformon keresztül követhettük az előadásokat. Ez a rendezvény volt hazánkban az első, nagy létszámú résztvevőt fogadó online konferencia a neveléstudomány területén. A konferencia elnöke Józsa Krisztián, titkára Bencéné Fekete Andrea volt.

A Képzés és Gyakorlat Konferencia először 2007-ben a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának a szervezésében valósult meg, majd 2010-től a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar együttműködésével rendezik meg évenként a konferenciát, hol Kaposváron, hol Sopronban. A Kaposvári Egyetem 2020. augusztus 1-én egybeolvadt a Szent István Egyetemmel, ezért a 2020. évi konferencia szervezésben már mint a Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kara vett részt. Az eredetileg áprilisra tervezett háromnapos rendezvény az eddigiektől eltérően online formában, a Microsoft Teams keretei között valósult meg októberben. A teljes program és az előadások összefoglalóit tartalmazó kötet (Józsa, 2020) megtalálható a konferencia hivatalos weboldalán (<https://kepzesesgyakorlat.ke.hu/>).

A konferencia az oktatás-nevelés bármely területéről várta azokat az oktatókat és kutatókat, általános és középiskolai tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat, kisgyermeknevelőket, gyógypedagógusokat és pszichológusokat, egyetemi hallgatókat, akik szívesen bemutatják kutatásaik eredményeit, tapasztalataikat, vagy akik szívesen vennének részt különböző szakmai programokon. A regisztrált résztvevők mellett a Szent István Egyetem és a Soproni Egyetem pedagógus hallgatói is lehetőséget kaptak arra, hogy figyelemmel kísérjék az előadásokat.

¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; fannifoldi94@gmail.com

A bírálati rendszerű szakmai rendezvényre előzetesen elektronikus formában benyújtott összefoglalókat vártak három műfajban: szimpózium, tematikus előadás és poszter, magyar és angol nyelven. A beérkezett anyagok száma több mint 300 résztvevőtől több mint 200 összefoglalót jelentett. A Tudományos Programbizottság tagjai különböző egyetemek jeles képviselői voltak: Horváth Kinga, Józsa Krisztián, Kéri Katalin, Mesterházi Zsuzsa, Pusztai Gabriella, Varga László és Zsolnai Anikó voltak.

Az elfogadott anyagok alapján két szimpózium négy-négy előadására, 36 szekció és 152 tematikus előadásra, valamint 19 poszter bemutatására került sor, amelyből 8 angol nyelvű és 11 magyar nyelvű volt. A három nap alatt minden nap egy-egy plenáris előadás indította el a rendezvényt.

A „Kutatások a zenei nevelés területén 3-14 éves korosztályban” szimpózium általános iskolás, óvodáskorú gyermekek és speciálisan zeneiskolás tanulók vizsgálatára irányult. Általános iskolai diákok körében a zenei műveltség és a könnyűzene megjelenését, valamint a tanulók hangszerismeretét vizsgálták online tesztkörnyezetben. A Zenesziget applikáció segítségével vizsgálták meg az óvodáskorú gyermekek zenei képességeit. A zeneiskolás tanulók kottaolvasását a NeuroSky MindWave EEG szoftver alkalmazásával elemezték. A Befogadó Egyetem szimpózium a felsősoktatásban részt vevő hallgatók támogatására irányuló programokat célozza, egy vidéki felsőoktatási intézmény inkluzivitására és a Roma szakkollégiumokra irányult.

A programot Józsa Krisztián, a konferencia elnöke nyitotta meg, ezt követően Kissné Zsámboki Réka, a Képzés és Gyakorlat folyóirat főszerkesztője köszöntötte a résztvevőket. Az első plenáris előadást Molnár Gyöngyvér, a Szegedi Tudományegyetem professzorra tartotta meg a „Digitális forradalom az oktatásban és a neveléstudomány kutatásokban” címmel. Az előadásban a tanulásban és az oktatásban betöltött, technológiával támogatott módszerek szerepére hívta fel a hallgatók figyelmét. Kitért a jelenlegi vírushelyzet miatt kialakuló friss kutatásokra, valamint a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport által fejlesztett eDia rendszer elméleti kereteire és alkalmazási lehetőségeire. A résztvevők ezt követően a plenáris előadások széleskörű témái közül választhattak. Angol nyelven három tematikus blokk várta az érdeklődőket: (1) Új utak és lehetőségek a tanulásban és a képességek mérésében (New pathways and opportunities in learning and ability measurement), (2) tantermi oktatás (Classroom education), (3) motiváció (Motivation to learn). A magyar nyelvű előadások az oktatás számos elemét tárgyalták, mint a kora gyermekkor területét, ezen belül a bölcsődekutatásokat, az óvodai nevelés és készségfejlesztést, az óvodatörténetet és szemléletformálást az óvo-

dában. Különböző mérési módszerekről kaptunk betekintést a gyógypedagógiában és az oktatásban egyaránt. A sporttudomány iránt érdeklődők a testnevelés mérése és motivációs lehetőségei, történeti és gyakorlati nézőpontokat ismerhettek meg. Választhattak még a pedagógusképzéssel kapcsolatban felmerülő tapasztalati eredményekről, valamint a fenntarthatóság és egészségnevelés előadások közül. További témakörök: történelem és honvédelem, illetve történeti narratívák; motiváció és motivációs stratégiák; fejlesztés és hátránykompenzáció; nyelvhasználat és kommunikáció; tehetségfejlesztés és -felismerés a gyakorlatban.

A második napot a művészetpedagógia aktuális kérdéseit tárgyaló plenáris előadás indította Kárpáti Andrea előadásában, melynek címe a „Művészetpedagógia az Új Képkorszakban: a rajzolás-tanítástól a vizuális kultúra közös alakításáig” volt. Előadásában a rajz-tanítás és a vizuális kultúra alakulásának történeti áttekintését ismerhettük meg. Tematikus szekciók témái: Gyógypedagógiai kutatások és módszerek; média és a digitális kompetencia az oktatás szolgálatában; írás, olvasás és szövegértés az általános iskolában; óvodaválasztás és iskolaérettség; pedagóguspálya: közérzet, fejlődés és életpályamodell; iskola, család és a testi/lelki egészség; értékek, izlés, együttműködés és változás a pedagógiában

Az utolsó napon a gyógypedagógia helyzetére vonatkozó plenáris előadást Papp Gabriella tartotta meg „Merre tovább, gyógypedagógia?” címmel. Kitért a gyógypedagógia fontosságára és a gyógypedagógiával kapcsolatban felmerülő nehézségekre és problémákra. A zárónapon az alábbi témakörök közül választhattak az érdeklődők: Lemorzsolódás és pályaválasztás; neveléstörténeti kutatások; különleges bánásmódot igénylő gyermekek, amely angol nyelven zajlott, tanító szakos hallgatók vizsgálata; zenei nevelés elmélete és gyakorlata; nyelvtanulás és nyelvtanítás, szintén angol nyelven; tantárgypedagógia, valamint felsőoktatási kutatások.

A résztvevők adatai alapján -amelyet az 1. táblázat szemléltet- látható, hogy igen változatos intézmények szakemberei, oktatói és hallgatói vettek részt a konferencián.

Intézmények	Résztvevők
Anthropolis Egyesület	1
Balástyai Csudavilág Óvoda és Bölcsőde	1
Benedek Elek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet, Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola, Szakiskola	1
Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest	1
Budapesti Corvinus Egyetem	2
Debreceni Egyetem	9
Eötvös József Főiskola	2
Eötvös Loránd Tudományegyetem	17
Eszterházy Károly Egyetem	11
Honvédség és Társadalom Baráti Kör	1
Károli Gáspár Református Egyetem	6
Katonai Emlékpark Kft.	1

Intézmények	Résztevők
Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium	1
Kodolányi János Egyetem	1
Líra Zeneiskola	2
MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport	1
Neumann János Egyetem	1
Nyíregyházi Egyetem	1
Oktatási Hivatal	2
oktOpus Multimédia Intézet	2
Pannon Egyetem	2
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	2
Pécsi Tudományegyetem	53
Rigó József Általános Iskola	1
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	13
Széchenyi István Egyetem	7
Szegedi Tudományegyetem	30
Szent István Egyetem	36
T-Tudok Zrt.	1
Újvidéki Egyetem	1
University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland	5
Vadvirág Alapítvány	1
Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola	1

Összegzésként elmondható, hogy a Képzés és Gyakorlat folyóirathoz köthető, sokszínű, tartalmasságú szakmai találkozó a neveléstudomány és a társtudományok szakemberei számára ismételt lehetőséget adott az eszmecserére mindazoknak, akik az oktatás területén releváns kérdéseket és gyakorlati problémákat vetnek fel.

IRODALOMJEGYZÉK

Józsa, K. (2020, szerk.). *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia [Educational Science – Possible Answers for the Challenges of the New Millennium: 13th Training and Practice International Conference on Educational Science] : Program és absztraktok : Program and Abstracts*. Gödöllő: Szent István Egyetem.

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2020.3-4.2

DINNYÉS KATALIN JULIANNA¹–PUSZTAFALVI HENRIETTE²**A szabadidőeltöltés és a pszichés stressz kapcsolatának vizsgálata az egészségnevelés folyamatában**

Az egészség egy multidimenzionális fogalom, az alakításában részt vesznek a testi, lelki-szellemi és társadalmi elemek, a természeti-társadalmi környezet, a sikerélmény, az elégedettség és a pozitív önkép alakítása (Tarkó–Benkő, 2005). A két legfontosabb szocializációs szintéren, a családban és az iskolában, sajátíthatjuk el az egészséghez szükséges alapvető tudást és értéket, valamint e két szintér szoros kapcsolata szükséges az egészség értékének közvetítésében (Meleg, 2002). Az egészségtan a 19. század második felében került be a középiskolai tantárgyak sorába, és az oktatása a középiskolai iskolaorvosok és egészségtan tanár végzettségűek feladata volt. Jelenleg az egészségtan nem önálló tantárgyként szerepel az iskolai oktatásban (Pusztafalvi, 2013), viszont az egészségtan szükségességét nem csak a történelmi múlt igazolja, de a lakosság egészségi állapota és a NAT2020 célkitűzései is. Célunk a szabadidőeltöltés és a stressz hatásokkal való megküzdés kapcsolatának vizsgálata.

A szabadidőeltöltés és a mentális egészségi állapot nemzetközi és hazai viszonylatban

A WHO 1986-ban tartotta meg első egészségfejlesztési konferenciáját, ahol több mint 60 ország szakembere képviseltette magát. Itt hozták létre az Ottawai Chartát, amely mérföldkőnek tekinthető az egészségfejlesztésben (Benkő, 2009; Lippai, 2016, In. Tarkó–Benkő, 2016). A Charta (1986) szerint az egészségfejlesztés „*olyan folyamat, amely módot ad az embereknek egészségük kézben tartására és tökéletesítésére*” (Benkő, 2009, p. 25) és az egészség a Charta szerint „*egy bio-pszicho-szociális-ökológiai jólét, a szükségletek kielégítése, a kívánságok és remények valóra váltása, a környezet feletti teljes ellenőrzés és a változtatás képessége*” (Benkő, 2009, p. 25). Arisztotelész szerint „*az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége*” tökéletesen összegzi azt a szemléltet, amit az egészségfejlesztés takar és ki is egészíthető, hogy az egészséges élet művelése „*az örömmel végzett szokásokban rejlik*” (Lippai,

¹ doktorhallgató, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; dinnyes.kato@gmail.com

² Dr. habil. PhD, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar; henriette.tigyi@etk.pte.hu

2016, In. Tarkó–Benkő, 2016). A lakosság egészségi állapotában észlelt problémák aktualitását az életevek során tapasztalható nem megfelelő életminőség, az idő előtti halálozás és a megbetegedések magas aránya mutatja. A népesség mortalitási adatai vészjelzőként villognak a számunkra (Vitrai, Bakacs, Varsányi, 2017) és a WHO (2017) becslései alapján több mint 300 millió ember szenved depresszióban, amely a világ népességének közel 4,4%-t tesz ki (WHO, 2017). Számos nemzetközi és hazai törekvést hajtottak végre, hogy a népesség egészségének területén észlelt problémák megoldásra kerüljenek (European Commission, 2009), viszont a WHO (2017) adatai alapján az alacsony jövedelmű országokban a mentális zavarral küzdők száma globálisan növekszik és a helyzetet tovább nehezíti, hogy a depresszió és szorongás kialakulását a szegénység, a munkanélküliség, az alkohol- és drogfogyasztás tovább növeli (WHO, 2017, 5). A hazai betegségekhez köthető egészségveszteségek Vitrai, Bakacs, Varsányi (2017) szakirodalmi alapján 87%-ot a nem fertőző betegségek teszik ki, és ezek közül az összes egészségveszteség felét a szív-és érrendszeri problémák és a sorban a mentális betegségek, viselkedési zavarok (6%) foglal helyet.

Az 1952-ben alakult World Leisure Organization (WLO), ami vezető szerepet tölt be a minőségi szabadidő eltöltésének előmozdításában. Serkentik a fenntartható gazdagság növekedését, hogy ezzel minden ember életminőségét javítsák világszerte. A WLO jövőképét négy fő terület szerint határozták meg: érdekképviselés, kutatás, oktatás és ismeretátadás (WLO, 2019). A világszervezet szerint mindenkinek joga van a megfelelő szabadidő eltöltésére kortól-nemtől függetlenül. Mindenkinek joga van az elvégzett munka mellett a jogszabályokhoz kötött fizetett szabadidőre (WLO, 2019) és joga van részt venni a kultúrában is, ami az UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights szerint az egyén saját maga és a közösségek által egyaránt végezhető: a zene és a dal, a szertartások, a sport-játékok, a természet és ember alkotta környezet, a művészet, a szokások és hagyományok. A megfelelő szabadidős tevékenység elvégzéséhez a kulturális időtöltéshez szükséges a közös terek, a parkok, a természet ajándékai és ezek lehetőségei (ICESCR, 2009).

A vizsgálat készítésekor a Nemzeti Alaptanterv 2012-es változata volt a legfrissebb és hatályos alaptanterv, amely A testi és lelki egészségre nevelés fejlesztési területe alapján az egészséges életre nevelés segíti az egészséges testi és lelki élet megélését. Ebben a folyamatban kulcsfontosságú szerepe van a pedagógusnak, aki képes ösztönözni a tanulókat a helyes táplálkozásra, a mozgásra és még a stresszkezelési módszer elsajátítására. Az oktatási intézmény feladata a betegség-megelőzése, a testi higiéniére való motiválás és a veszélyes körülmények felismerése is egyaránt. A NAT2012-ben az önismeret, a testi és lelki egészség alakítása a Családi életre nevelés nevű fejlesztési területet határozta meg (NAT, 2012).

Az egészségtan oktatása kezdetben más keretek között valósult meg, majd a 19. századtól kezdődően a kötelező tantárgyak sorában jelent meg. Az orvosokkal együttműködve, tanítók segítségével oktatták a tanulókat és szüleiket egyaránt. Az 1800-as évek végétől kötelezően kellett foglalkoztatni iskolaorvost és egészségtan tanárt. A díjazást az állam és a fenntartó vállalta fel. Az oktatott tananyag mennyiségét és a hangsúlyt mindig a tankönyv határozta meg, illetve az orvos és a képzett egészségtantanító együttes munkája (Pusztafalvi, 2013). Láthatóvá válik a számunkra, hogy a magyar oktatás történetében sem volt idegen az egészségtan oktatásának integrált megvalósulása, és az aktuálpolitikai lépések is biztatóak a számunkra. Az egészségnevelés keretein belül lehetőség van, hogy a mentális betegségek kialakulását megakadályozzuk és a szabadidő tudatos eltöltésére vonatkozó tanácsok átadásával meg is előzhetőek legyenek ezek a pszichés problémák.

A felmérés célja és hipotézise

A szakirodalmi háttér tükrében az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: Az információs technológiák fejlettségének idején mitől függ az egyén egészségmagatartása? Összefügg-e a lakosság egészségmagatartása a kihívásokkal szembeni válaszkészséggel? Meg lehet-e határozni, hogy a szabadidőeltöltés összefügg a pszichés stressz mértékével? Kutatásunk célja, hogy átfogó képet kapjunk a lakosság egészségmagatartásán belül a szabadidőeltöltésükről, valamint a pszichés stressz kapcsolatáról.

Vizsgálatunkban azt feltételezzük, hogy a szabadidőstevékenység összefügg a pszichés stressz mértékével.

Minta és módszerek

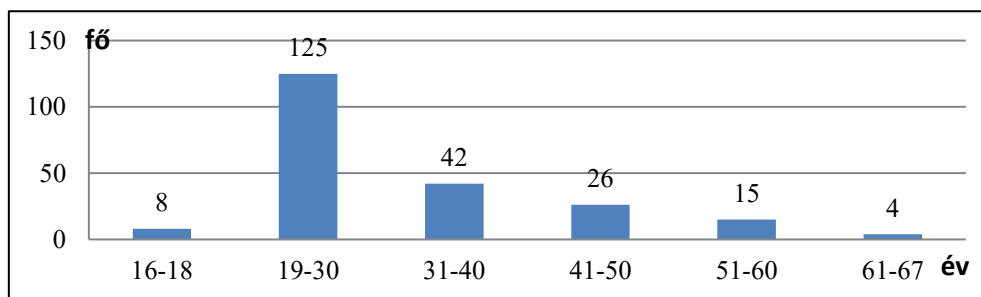
Kutatási módszer

Az adatgyűjtési módszerünk az online kikérdezés volt, a felmérés pedig önkitöltős kérdőívvel történt. A kérdőívünk közel 60 – négy főbb csoportba sorolható – kérdést tartalmazott, a kérdéscsoportok az alábbiak: az első a szocio-demográfiai adatok (kor, nem, szülők és a válaszadó iskolai végzettsége, családi állapot, keresőtevékenységre vonatkozott, anyagi helyzete megítélése, állandó és tartózkodási lakóhely); a második az életkörülményekre vonatkozó kérdések, a harmadik az egészségkultúrára és az egészségmagatartásra vonatkozó kérdések (dohányzás, alkoholfogyasztás, alvás, fizikai aktivitás); a negyedik az egészségi állapottal kapcsolatos kérdések (szubjektív egészség, betegség jelenlegi és korábbi megléte, lelki egészség, társas támogatottság). A kérdőívünkben a kérdések tartalmának megfelelően alkalmaztunk nyílt és zárt

kérdéseket. A kérdések egyszeri vagy többszörös választásúak voltak. A kérdőív magában foglalta a lelki egészség felmérésére a pszichés stresszt mérő, 12 kérdéses General Health Questionnaire-12 (GHQ-12) (Balajti és mtsai, 2007) kérdőívet. Ez egy önbecslő skála, mely a lelki egészség zavarainak, hangulati-szorongásos tünetekkel járó, és az érzelmi zavarokkal járó problémák becslésére szolgál. A kérdések az elmúlt két hétre vonatkoztak és az elérhető legtöbb pontszám 12 volt, a négy feletti pontszám tekintendő kórosnak. Az adatfeldolgozáshoz Microsoft Word és Excel, illetve a statisztikai elemzéshez SPSS 20 programcsomag segítségét vettük igénybe. A leíró statisztikai módszer keretén belül gyakoriságot, szórást számoltunk, a csoportok összehasonlítására Khi-négyzet próbát alkalmaztunk, variancaanalízist, korreláció számítást végeztünk, az eltéréseket $p < 0,05$ érték mellett tekintettük szignifikánsnak.

Vizsgálati minta bemutatása

A vizsgálatunk nem véletlenszerű, keresztmetszeti vizsgálat, azonban igyekeztünk minél szélesebb kört megcélolni a hitelesebb kép kialakítása érdekében. A kérdőívünket összesen 220 fő töltötte ki, amelyből 42 férfi (19,09%) és 178 fő (80,91%) nő volt. Lakóhely- és állandó tartózkodási helyet nyitott kérdésként fogalmaztunk meg: összesen 72 helyről érkezett válasz. Három külföldi válaszadón kívül (Anglia, Németország, Románia) a legtöbb válaszadó, szegedi (192 fő), illetve budapesti (33 fő) volt. A válaszadók átlagéletkora 31,05, (a medián 26 életév). Az 1. ábra szemlélteti a válaszadók kor szerinti megoszlását.

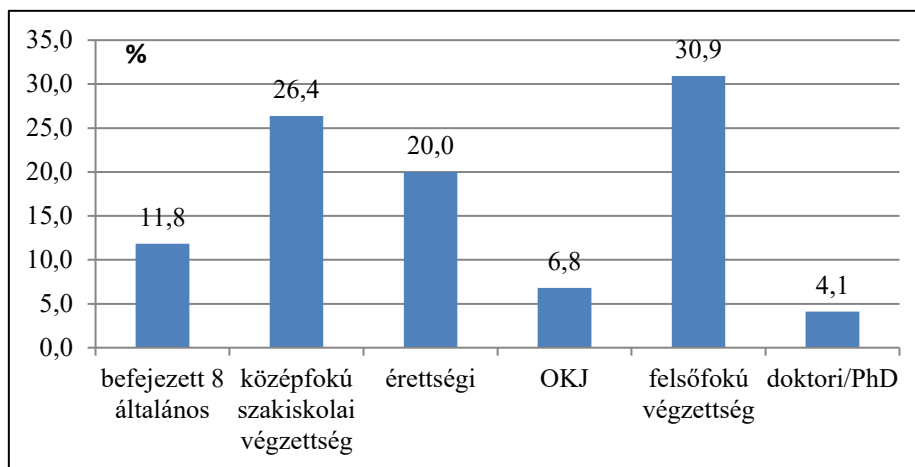


1. ábra: A válaszadók kor szerinti megoszlása (fő) (N=220)

A válaszadók közül 117 fő felsőfokú végzettséggel, 64 fő érettségivel, 19 fő OKJ-s végzettséggel, 9 fő doktori/ PhD fokozattal, 7 fő középfokú szakiskolai végzettséggel rendelkezik és csak 4 fő rendelkezik befejezett nyolc általános iskolai végzettséggel. Fontos megemlíteni, hogy két válaszadó 16 és 17 közötti, így ez magyarázatul szolgál, hogy miért jelölte két fő, hogy nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezik.

A válaszadók édesanyjának végzettsége a 2. ábrán látható. A válaszadók édesanyja 30,9%-nak felsőfokú végzettséggel rendelkezik, míg a legkevesebb 4,1%-nak doktori fokozata van.

Összevetve a két változót korrelációs vizsgálat alapján szignifikáns kapcsolat van, tehát a válaszadó és az édesanya végzettsége között van összefüggés ($p=0,047$).

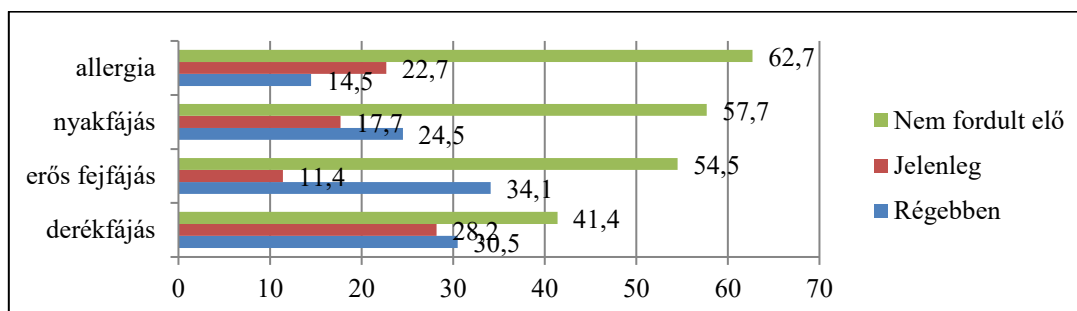


2. ábra: A megkérdezettek édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége (%) (N=220)

Az édesapák végzettségét tekintve a legtöbben, 32,2%, középiskolai szakiskolai végzettséggel rendelkeznek és csak 28,6 % rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az édesanyák 20%-a, míg az édesapák 19%-a rendelkezik érettséggel és összevetve a két változót a korrelációs vizsgálat alapján nincs szignifikáns kapcsolat, tehát a válaszadó és az édesanya végzettsége között nincs összefüggés ($p=0,106$).

Megkérdezettek közül 76 fő válaszolta, hogy nem folytat aktív kereső tevékenységet (58 fő tanuló, 8 fő GYED-ben részesül, 4-4-4 fő GYES-en van, nyugdíjas vagy munkanélküli). Az aktív keresőtevékenységet folytatók közül többen: pedagógusok (14 fő), védőnők (8 fő), alkalmazottak (5 fő), ápolók (3 fő) és eladók (2 fő). Felmértük az aktív dolgozó válaszadók heti munkaórával töltött idejét és az órák átlaga 36,64, míg a módusz értéke 40 volt.

A kutatásban résztvevő 220 fő egészségi állapotával kapcsolatosan 26 felsorolt betegségről kellett bejelölniük, hogy régebben, jelenleg vagy, hogy egyáltalán fenn állt-e korábban. A legtöbb betegségnél a legnagyobb arányban a „nem fordult elő” válaszlehetőség szerepelt. Az eredményeket a 3. ábra szemlélteti.

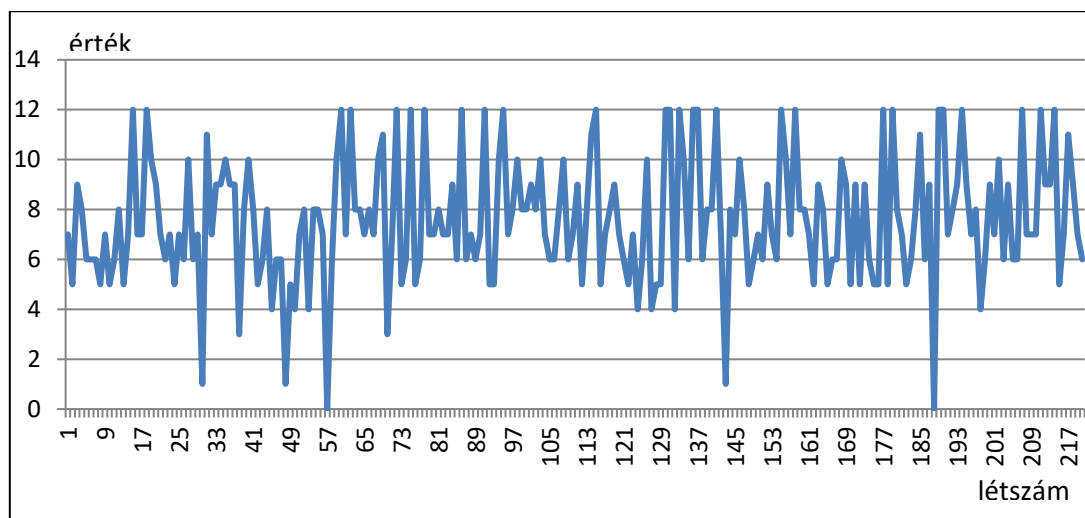


3. ábra: A válaszadók egészségi állapota a betegség megléte alapján (%) (N=220)

A válaszadók társas kapcsolati rendszerére vonatkozóan a legtöbben azt választották, hogy „megbízható baráti kapcsolatrendszerrel” rendelkeznek, többen választották, hogy a családjukra is tudnak támaszkodni és örülnek, hogy a kapcsolati rendszerükre tudnak számítani a nehéz helyzetben. Közel 10 fő válaszolta, hogy nem tud egyetlen barátot sem megnevezni és egyedül érzi magát. Többen számszerűen megjelölték, hogy hány közeli barátot tudnak maguk mellett, volt aki 6-7, de a legtöbben „kevés barátom van, de rájuk számíthatok” választ jelölték meg.

A vizsgálat eredményei

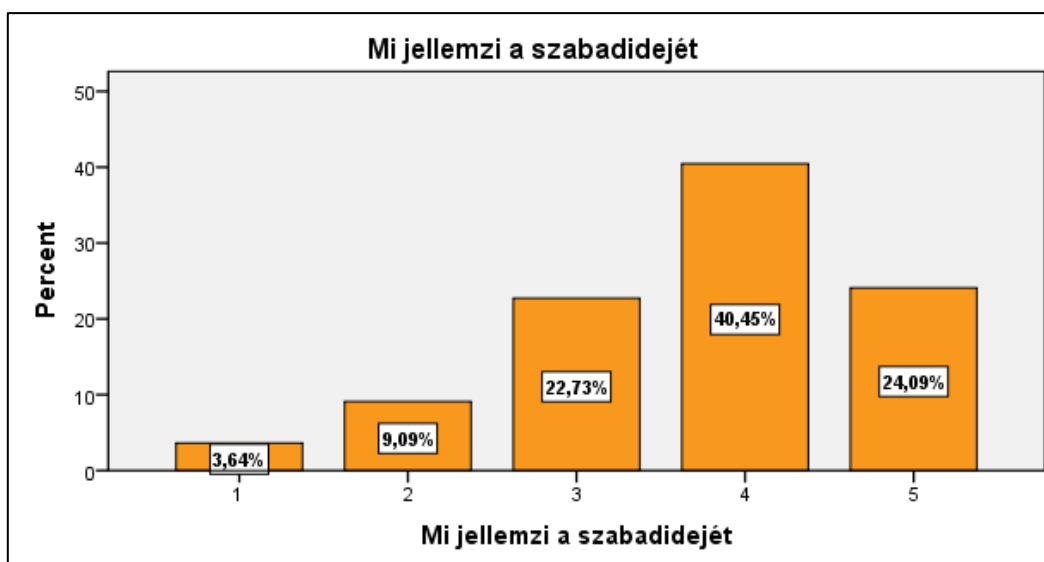
A lakosságnak több mint 93%-a kóros értéket ért el a GHQ-12 kérdőívben. A válaszadók eredménye 0-12 pont között lehet, és 4 felett már kórosnak tekintendő az érték. Ennek tudatában, a lakosságnak a túlnyomó többségénél a vizsgálatot megelőző két hétben előfordult, hogy lelki egészségi zavarokkal, vagy érzelmi zavarokkal járó problémával küzdött.



4.ábra: GHQ-12 eredményei (érték) (N=220)

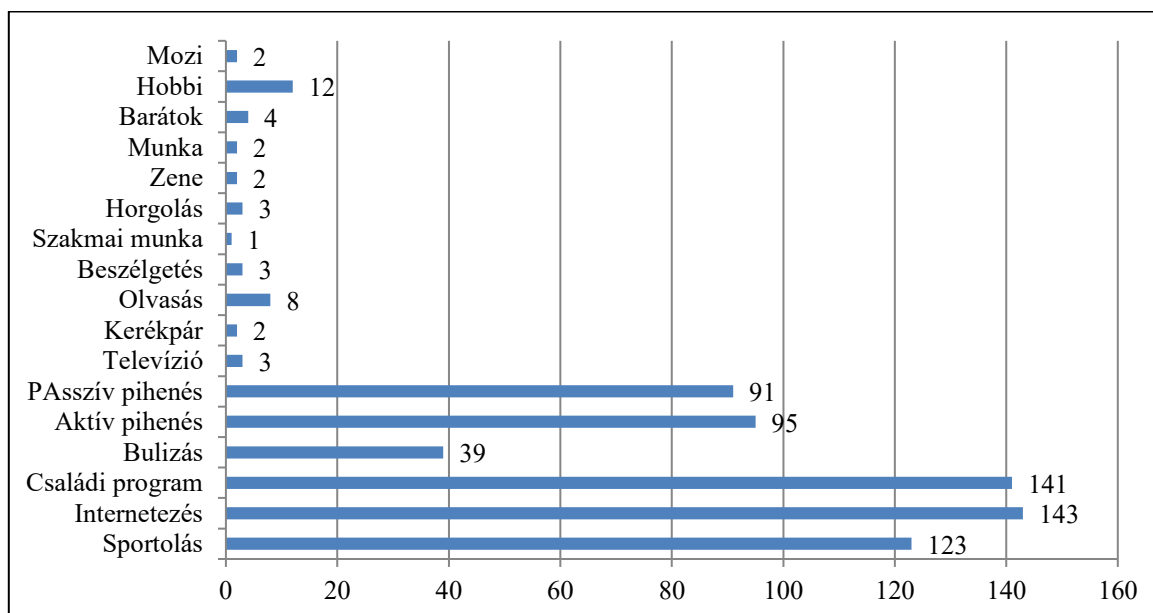
Az eredmények alapján a lakosság értékei igen szélsőséges értékek között ingadoznak. Kóros értéknek tekinthető, ha az elért érték négy feletti, ennek tudatában megállapítható, hogy az általunk vizsgált lakossági csoport 6,4% (14 fő) kivételével, mindenki több mint négy pontot ért el. Az önbecslő skála alapján a vizsgálatot megelőző két hétben előfordult a megkérdezetteknél a lelki egészség zavarainak, hangulati-szorongásos tünetekkel járó, érzelmi zavarokkal járó probléma.

A válaszadók a saját szabadidejük minőségéről alkotott véleményét az alábbi Likert-típusú skála mutatja, miszerint a legtöbben, 40,45% 4-esnek, illetve 24,09% 5-ösnek értékelte, tehát összességében elmondható, hogy pozitívnak értékelik szabadidejüket.



4. ábra: A szabadidő értékelése (%) (N=220)

A lakosság szabadidős tevékenységét többszörös válaszlehetőséggel tudták megjelölni, illetve egy „egyéb” lehetőséget kiválasztva lehetőségük volt kifejezni milyen egyéb tevékenységet csinálnak szabadidejükben. Az eredmények összegzésekor készült el az 5. ábra, ami alapján a leggyakoribb szabadidős tevékenység az internetezés volt (143 fő), valamint a családi program (141 fő). Kimagaslóan sokan válaszolták, hogy sportolnak (123 fő), aktív pihenéssel (95 fő), illetve passzív pihenéssel (91 fő) tölti az idejét. A következő ábra a válaszadók szabadidős tevékenységét kívánja szemléltetni.



5. ábra: A válaszadók szabadidős tevékenysége (N=220)

A szabadidős tevékenységek során felsorolt öt legmagasabb értéket összevetettük a GHQ-12 skálán kapott eredményekkel. Elsőként a GHQ-12 értéket az internetezési szokással, majd a

családi programot végzőkkel, a sportolási szokással, az aktív és passzív pihenéssel vetettük össze egy keresztábra segítségével, ahol a változók típusa miatt korrelációs elemzés és Khi-négyzet próba alapján is értékelhető. A korreláció a két érték szorosságát mutatja, míg a Khi négyzet arra a nullhipotézisre keresi a választ, hogy az eloszlások megegyeznek-e a csoportban. A következő táblázatban összegeztük a statisztikai próbákat, amely mutatja a férfi/nő megoszlás arányát. A legtöbb nő (119 fő) a szabadidejében családi programot választ, míg a legtöbb férfi (32 fő) sportolással tölti az idejét.

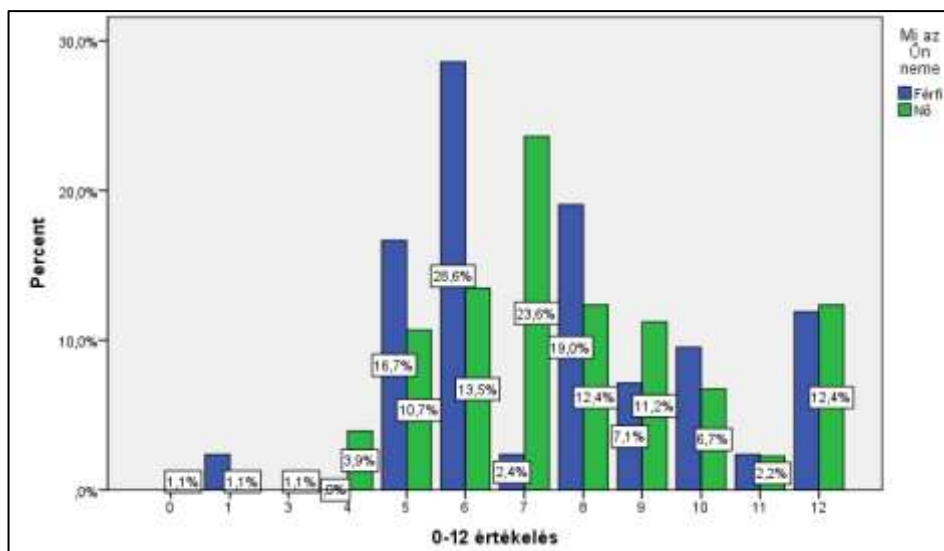
A korreláció két változó szorosságát mutatja és az eredmények alapján egyik tevékenység-nél sem mutatkozik a tevékenység és a nem között szoros a kapcsolat. Az internetezésnél a korreláció 0,250, a Khi négyzet próba alapján pedig nincs szignifikáns különbség a két nem között (0,183). Sportolás tekintetében szoros a nem és az ezt a tevékenységet választók kapcsolata, hiszen a korreláció 0,006, és szignifikánsan több férfi választotta ezt a tevékenységet, mint nő ($p=0,003$).

	<i>Internetezés</i>	<i>Családi program</i>	<i>Sportolás</i>	<i>Aktív pihenés</i>	<i>Passzív pihenés</i>
Nő	112 fő	119 fő	91 fő	77 fő	77 fő
Férfi	31 fő	22 fő	32 fő	18 fő	14 fő
Spearman korreláció	$p=0,250$	$p=0,114$	$p=0,006$	$p=1,000$	$p=0,317$
Khi négyzet próba	$p=0,183$	$p=0,079$	$p=0,003$	$p=0,962$	$p=0,240$

1. táblázat: Rekreációs tevékenység megoszlása a két nem között és a statisztikai eredmények (N=220)

Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés, a barátaival szereti eltölteni a szabadidejét és a pszichés stressz mértéke között, a Khi négyzet próba alapján állítjuk, hogy szignifikáns különbség van a két változó között ($p=0,004$).

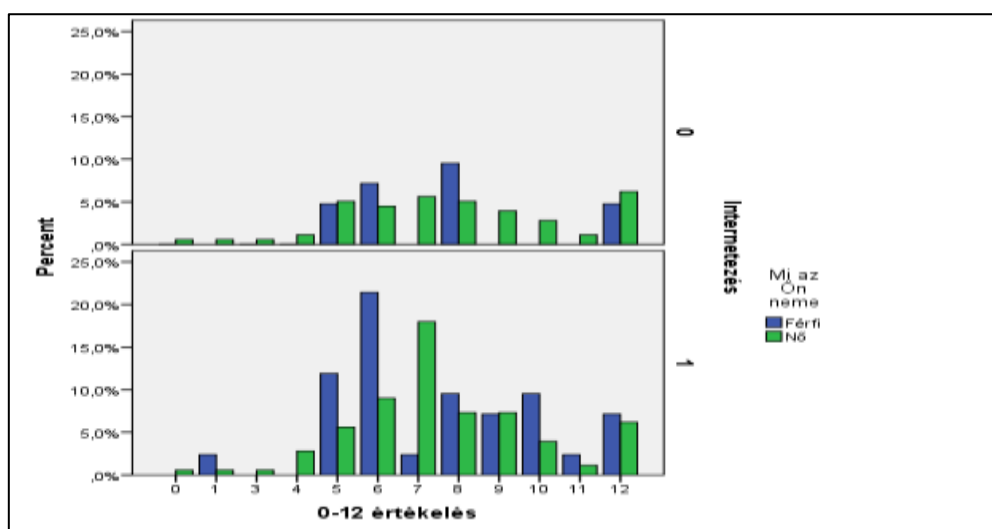
A következő, 6. számú ábra a nemenkénti bontásban látható GHQ-12 kérdőív értékeit szemlélteti. Az eredmények alapján a magasabb értéket a 4-12 tartományban, négy esetben a férfiak érték el.



6. ábra: GHQ-12 kérdőív értékei nemeként lebontva (%) (N=220)

A következő diagramokon az adott szabadidős tevékenységet, a GHQ-12 kérdőív értékeit összegeztük nemenkénti bontásban. A diagramokon a 0, a „Nem” választ jelenti, míg az 1, az „Igen” választ, valamint a zöld szín a női válaszolót, míg a kék szín a férfi válaszolót jelzi.

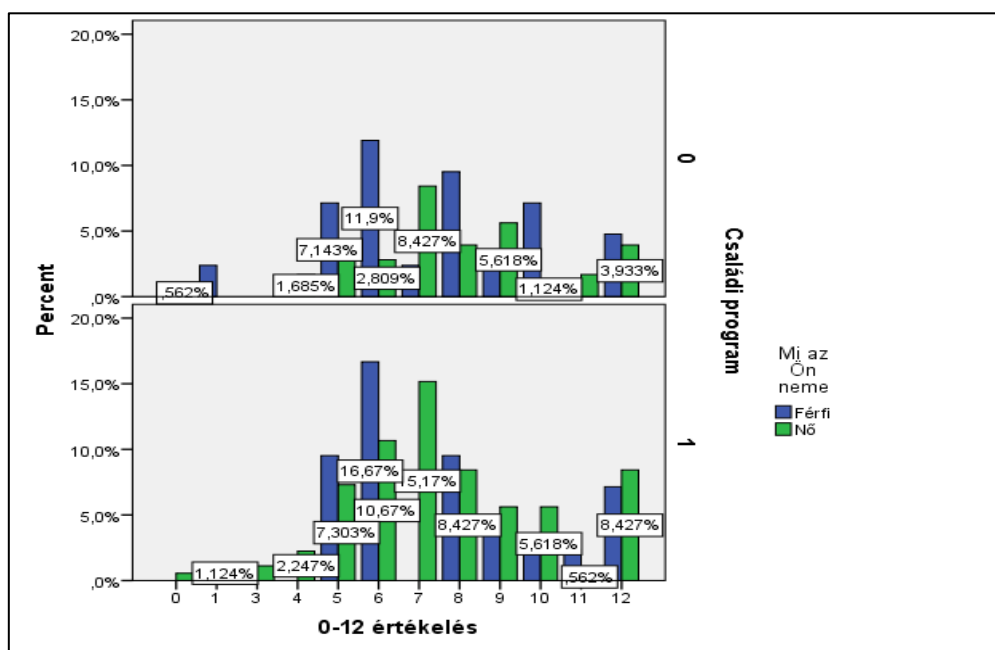
Az alábbi diagram az internetező (1) és nem internetező (0) válaszolókat mutatja be. Az eredmények alapján magasabb pszichés stresszt élnek (GHQ-12 4-12-ig terjedő értékskála) meg azok, akik rendszeresen interneteznek. Összességében a legmagasabb értékek 5-6-7 volt, azoknál, akik rendszeresen interneteznek, viszont 8-tól felfele lényegesen kevesebb a magas pontszámot elérők száma. A nők válaszát vizsgálva, látható, hogy magasabb a 0-4-ig terjedő értéket elérők száma, azoknál, akik internetezéssel töltik a szabadidejüket. Megállapítható, hogy összefügg a szabadidő azzal, hogy az illető jó pontot ér-e el a pszichés stressz skálán.



7. ábra: Az internetező és nem internetező férfi/női válaszolók GHQ-12 értékei (%) (N=220)

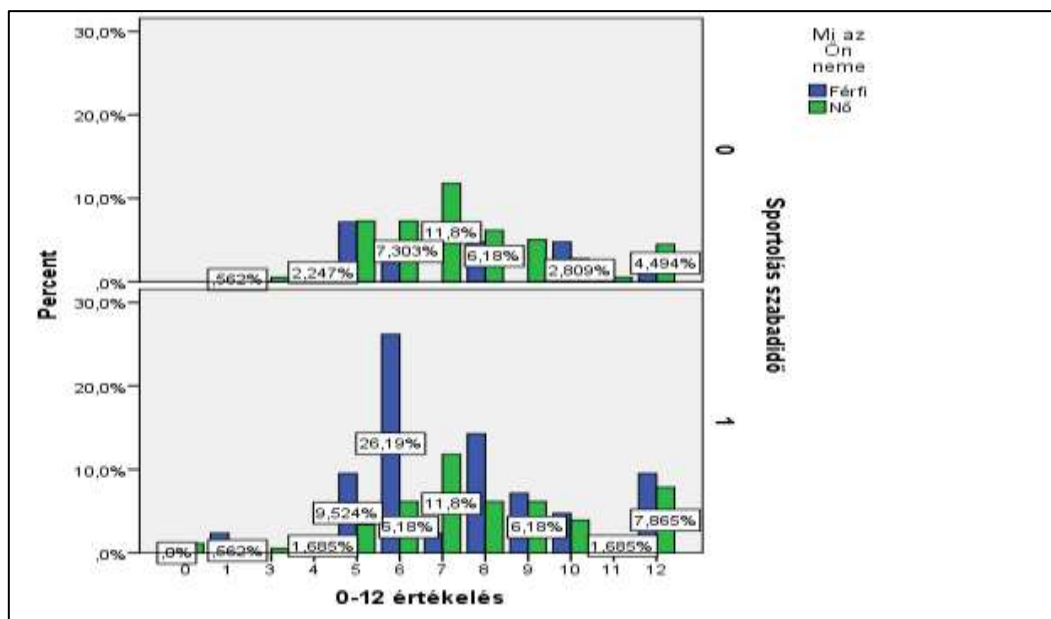
A következő (8) ábra a családdal eltöltött rekreációs tevékenységet preferáló és nem preferáló válaszokat mutatja, szintén a pszichés stressz értékeivel összevetve. Az ábra alapján látható, hogy nincs lényegi különbség a családi programot választó és nem választó pszichés stressz mértéke között. Akik választják ezt a szabadidős tevékenységet azok közül többen értek el 0-4 pontot a GHQ-12 kérdőívben, ami kiemelten pozitívnak mondható.

A következő ábrán is magasabb a 0-4 pontot elérték száma, azaz magasabb azoknál a nőknél, akik családjukkal töltik a szabadidejüket. Megállapítható, hogy összefüggés van a szabadidő eltöltése, és a jó pont elérése között a pszichés stressz skálán.



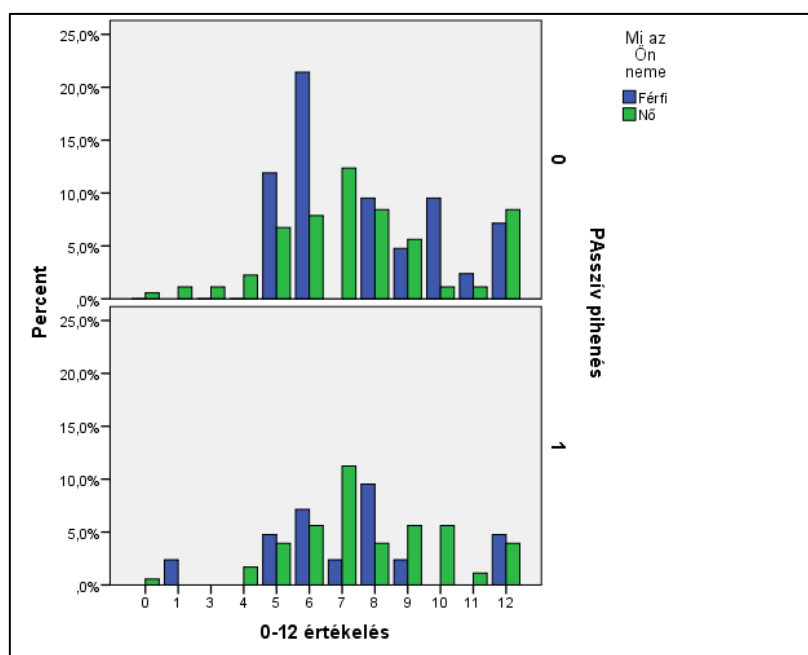
8. ábra: Családi programot választók és nem választók eredményei, GHQ-12 értékek szerintosportosítva (%) (N=220)

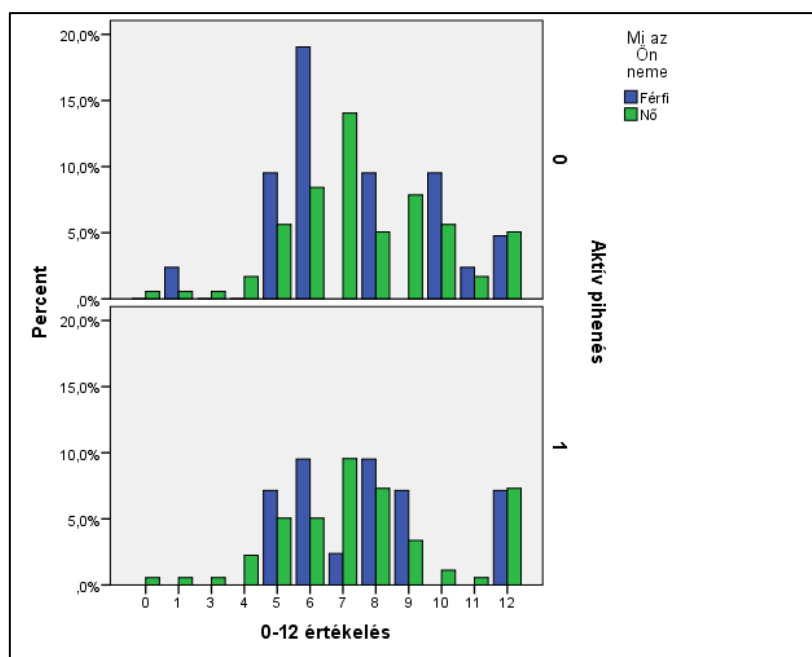
A következő oszlopdiagram a fizikai aktivitást, mint szabadidős tevékenységet választók számát mutatja, nemenkénti megoszlásban. Azok a válaszadók, akik a sportolást választják szabadidejükben, szintén többször értek el jó eredményt a pszichés stressz skálán (0-4-ig). Az ábrán is magasabb a 0-4 pontot elérték száma azoknál a nőknél, akik fizikai aktivitással töltik a szabadidejüket. Megállapítható tehát, hogy összefügg a szabadidő aktív eltöltése azzal, hogy jó pontot ér-e el a pszichés stressz skálán az illető.



9. ábra: Sportolás – GHQ-12 értékek (%) (N=220)

A következő két oszlopdiagram az aktív és passzív pihenést választó válaszadókat mutatja. Mind a két esetben, közel arányosan értek el 0-4-ig terjedő értéket a GHQ-12 skálán, viszont kimagaslóan sok pontot értek el azok a pszichés stressz skálán, akik nem végeznek aktív vagy akár passzív pihenést a szabadidejükben. Az eddigi eredményeket látva egyértelműen megállapítható, hogy negatívan hat az egyénre, ha nem végzünk pihentető rekreációs tevékenységet. A 10. ábrán is látható, hogy magasabb a 0-4 pontot elérték száma azoknál a nőknél, akik aktív vagy passzív pihenéssel töltik a szabadidejüket.





10. ábra: Aktív és passzív pihenés – GHQ-12 értékek (%) (N=220)

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a pihenéssel eltöltött szabadidő összefügg azzal, hogy jó pontot ér-e el az egyén a pszichés stressz skálán, ezért kijelenthetjük, hogy az általunk vizsgált lakosságcsoporthoz szabadideje saját megítélésük alapján jó/megfelelő minőségű, a pszichés stressz skálán 93,4% 4 feletti pontszámot ért el, azaz kóros a kapott érték, valamint összefügg a barátokkal, sportolással eltöltött szabadidő és a pszichés stressz mértéke. Nincs szignifikáns kapcsolat az internetezők, aktív, passzív pihenéssel eltöltött szabadidő és a GHQ-12 értékek között. Mindezek mellett fontos kiemelni, hogy szinte mindegyik szabadidős tevékenységnél magasabb volt a nőknél a jó pontszámot elérők száma, abban az esetben, ha végeznek valamilyen rekreációs tevékenységet.

Összegzés és szakmai javaslat

Kutatásunk célja az egészségmagatartás vizsgálatán belül a pszichés stressz mértékének vizsgálata volt, amit a szabadidő-eltöltéssel kívántuk összehasonlítani. A célunk megvalósult, hiszen a GHQ-12 eredményei láthatóvá tették a számunkra a pszichés stressz mértékét. A statisztikai elemzéseket követően megállapítottuk, hogy a mintánk alapján a szabadidős tevékenység és a pszichés stressz mértéke között nincs szignifikáns kapcsolat az internetezők, aktív, passzív pihenéssel eltöltött szabadidő és a GHQ-12 értékek között, viszont szinte mindegyik szabadidős tevékenységnél magasabb volt a nőknél a jó pontszámot (0-4) elérők száma, abban az esetben, ha végeznek valamilyen rekreációs tevékenységet.

Az általunk vizsgált téma sok szakmát érintő terület: orvos, pszichológus, gyógytornász, edző, dietetikus, mentálhigiénikus, védőnő, szociális munkás, pedagógus és még számos jelentős szakember idesorolható. Véleményünk szerint a kutatási eredményeink alapján nagy hangsúlyt kell fektetni a prevencióra, amely jelen körülmények között az egészségtan óra keretein belül nem tud megvalósulni, viszont bármelyik más óra keretei alkalmas lehet az információátadás, a tudás bővítése, a gyakorlatias szemlélet átadására, amivel pozitív eredményt lehet elérni. Konkrét szakmai javaslatként fogalmazzuk meg, hogy az előadást, mint oktatási módszertant mellőzve, egy nyitottabb, nyugodtabb légkörben zajló csoportfoglalkozás, segíthet az ismeretek elmélyítésében, például iskolai keretek között egészségnap, klubfoglalkozás, felnőttek számára rendezvényekhez kapcsolódóan, workshopok tematikus bontásokban, rendszeresen pszichológus, pedagógus és egészségügyi szakember vezetésével. Játékosítás módszerével, akár online oktatási keretek között még élvezetesebbé lehet varázsolni a tudásátadást. Az értintettek számára megfelelő hőmérsékleti viszonyok között szabadidős tevékenységeket lehetne bemutatni (sportfoglalkozások, közös főzés, étrendösszeállítás). Javasoljuk, hogy nem a kampányszerű változásokra van szükség, hanem folyamatos, rendszeres, komplex, egymásra épülő egészségfejlesztési lépéseket szükséges tenni, amellyel a családi életre nevelés és az egészséges életmód kialakítása megvalósulhat és ez csakis a hatékony egészségfejlesztés keretei között tudna megvalósulni.

BIBLIOGRÁFIA

- A kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66.sz. 10635-10848. oldal [online] https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2020.10.13]
- Balajti, I. – Vokó, Z. – Ádány, R. – Kósa, K. 8 (2007): A koherencia-érzés mérésére szolgáló rövidített kérdőív és a lelki egészség (GHQ12) kérdőív magyar nyelvű változatainak validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8. évf. 2. sz., pp. 147–161. DOI: [10.1556/Mental.8.2007.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental.8.2007.2.4)
- Benkő, Zs. Tarkó, K. (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged.
- Edginton, Christopher R. (2009): *World Leisure: Enhancing the Human Condition*. [online] <https://www.questia.com/read/1G1-210441850/world-leisure-enhancing-the-human-condition>

- Lippai, L. (2016): Előszó helyett... Bevezetés az egészségfejlesztésbe, avagy miként járul hozzá a tudomány az egészséges élet művészetéhez. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016. szerk.): *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 9-22.
- Meleg, Cs. (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. PTE BTK Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 19-49. In: Varga, Aranka (Szerk. 2015): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Pusztafalvi, H. (2013): Egészségtan tanítása a Tanítóképzőkben, a 19. században használt tankönyvek alapján, In: Pinczésné, Palásthy Ildikó (szerk.), *Református Tanítóképzők kötete*. Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, (2011) pp. 86–91.
- Tarkó, K. (2016): A sokszínű társadalom – kisebbségi csoportok Magyarországon. In: Tarkó Klára, Benkő Zsuzsanna (2016. szerk.): *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, pp. 67–78.
- Tarkó, K., Benkő, Zs. (2016. szerk.): *"Az egészség nem egyetlen tett, hanem szokásaink összessége": Szemelvények egy multidiszciplináris egészségfejlesztő műhely munkáiból*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016.
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (2009). *Guidelines on Treaty-specific Documents to be Submitted by States Parties Under Articles 16 and 17 of the ICESCR*. Document E/C.12/2008/2. New York: UN, pp. 4–5.
- Vitrai, J., Bakacs, M., Varsányi, P. (2017): Hazai egészség-pillanatkép, 2017. *Egészségfejlesztés*, LVIII. évf., 4. sz. pp. 59–75.
- WHO (2017) *Depression and Other Common Mental Disorders*. (pp. 6–8) [online] <https://www.who.int/publications/i/item/depression-global-health-estimates> [2020.10.13]
- World Leisure Organization (2019): *Who we are*. [online] <https://www.worldleisure.org/about-us/> [2020.10.13]
- World Leisure Organization (2019): *WLO Charter for Leisure*. [online] <https://www.worldleisure.org/text-of-the-wlo-charter-for-leisure/> [2020.10.13]

KATALIN JUDIT DINNYÉS – HENRIETTE PUSZTAFALVI

*THE CONNECTION BETWEEN THE CHOICE OF LEISURE ACTIVITIES AND PSYCHOLOGICAL STRESS IN
HEALTH EDUCATION*

Health is multidimensional - it is influenced by physical, mental and social elements as well as by the natural environment, the feeling of success and satisfaction and by a positive self-image. (Tarkó, Benkő 2005). In the two most important social environments – at home and at school – can we acquire the knowledge and values that are essential to health and the close connection between these two environments is necessary to convey the benefits of health. (Meleg, 2002). Health education became part of the school curriculum in the 19th century and was taught by school GPs and health educators. Currently, health education does not appear in the curriculum as an individual subject (Pusztafalvi, 2013), although the importance of health education is not only justified by the historical past but also by the state of health of the population and by the goals of NAT2020. Our aim is to examine the connection between fighting the effects of stress and the choice of leisure activities.

MÁRTA GELENCSÉRNÉ BAKÓ¹ – DÓRA ULLMANN²

The effect of canine therapy on the development of social and emotional areas in children with learning disabilities in school age

The goal of our research is to investigate the impact of canine therapy on the development of children with learning disabilities, with special regard to social and emotional competence. The research question was: to what extent does intensive animal-assisted therapy influence the behaviour of the pupils enrolled in the sample, and can the long-term effects of the therapy be demonstrated and justified? To explore the longitudinal study over six months, a qualitative and quantitative test method was used. As a research tool, we used the Conners Questionnaire on Child Behaviour, which was revealed by descriptive and mathematical statistical analysis. Owing to the multi-focus study, the positive effects of canine therapy were confirmed from several sides. Based on the results we can prove that the canine therapy positively and lastingly influenced the behaviour of the examined children, which showed a positive change in several areas.

Positive effects of animals on humans

The development of animal-assisted therapy can be traced back to 1912, when animal-assisted treatments were used in a mental health program at St. Elizabeth's Hospital in Washington (Bánszky–Kardos–Rózsa–Gerevich, 2012), later the presence of animals was included in the treatment of somatic patients (Topál and Hernádi, 2011).

At a conference of the American Psychological Association in New York in 1960, Levinson reported on his discovery that in a little boy, he was only able to break down the communication and psychological barriers that prevented contact through the presence of the dog. Levinson's name is associated with the creation of the concept of "pet therapy", which can be dated to 1964. (Klimke, 2001, p. 17)

Babos (2013) writes that the mental well-being of people is supported by unconditional acceptance and love from animals. We are able to share our sorrow, the sadness with them, to which they react compassionately and provide comfort in difficult times. It is due to these factors that the presence of animals reduces anxiety and feeling of loneliness. In a stressful

¹ PhD, associate professor, Szent István University Kaposvár Campus, Faculty of Pedagogy, Institute of Special Education; gelencserne.bako.marta@szie.hu

² certified special education teacher; ullmandora@gmail.com

situation, animals are able to divert people's attention to more pleasant things, thus contributing to a calmer state.

Children reach out of the stroller without fear after everything that flies or passes them, writes Klimke (2003). If we look at the plush stock of young children, we can see that countless dogs, cats, young calves, donkeys, etc. are between them. Kids simply love animals.

Surveys have shown that about 80% of families accept an animal because of their children. The most common reason for this is that parents believe that animals enhance children's sensitivity, sense of responsibility, and serve as companions for them (Becker & Morton, 2002).

The positive effects of involving animals in the classroom are reported by Zassloff et al. (1999), students have better self-image, attitudes toward school, adults, and animals. Rud and Beck (2003) in their study, animals help the learning process as a natural stimulus, increasing the effectiveness of learning. Molnar et al. (2019) students' anxiety was studied in schools in Kaposvár. The effect of the dwarf rabbit showed a significant decrease.

The impact of canine therapy on the social and emotional areas of children with learning disabilities

The definition of „learning disability” was determined by Zsuzsa Mesterházi as follows: *„To the group of children with learning disability belong the children, which due to weaker function abilities of the nerve system owing to biological and/or genetical reasons and due to unfavourable environmental effects show permanent, comprehensive learning difficulties, learning ability dysfunctions”* (Mesterházi, 1998, pp. 17–20). Learning disability is ungeneralized, it occurs on every field of learning comprehensively, permanently and heavily. In every case long-lasting developing and therapeutical care is required. The problems can occur during perception, execution and on the social-emotional area as well.

The use of the Animal-Assisted Interventions (AAI) for special pedagogical purposes has been around for a long time (O'Haire, M. E, 2012).

According to Klimke (2003), animals have a significant influence on the development of emotional intelligence. In times of emotional crisis, children, wherever they live, turn to animals primarily for help. Animals provide emotional support for children to help them go through a major emotional trial. A survey in 1985 found that 75% of children between the ages of ten and fourteen turn to animals when they are sad. Another study also found that those who received/receive significant emotional support from their animals were less impatient or withdrawn. In these difficult times, children receive from animals what they need: attention,

reassurance, and companionship (Becker & Morton, 2002). This is why the sentimental and emotional effects of canine therapy are emphasized. For the child, the feeling as well as the awareness that it is able to control a dog also significantly increases its self-confidence and self-esteem (Babos, 2013). Thanks to the dogs' gratitude and positive feedback, the consciousness of importance is strengthened and it helps social-emotional development as a social support (Fenyvesiné & Gelencsérné, 2015).

Animals do not judge, but approach and are devoted to man unconditionally. The relaxed state into which children are placed during therapy results in a sense of inner calm, which reduces tension on the one hand and anxiety on the other. Reaching this state is explained by the biophilic hypothesis, the essence of which is that the sedative effect of dogs can be traced back to their historical role when they were responsible for perceiving the source of danger. If a dog behaves calmly, it is a sure sign that there is no danger nearby (Babos, 2013).

A study by Dr. Becker and Morton (2002) between 1983 and 1992 demonstrated that animals, including the dog, develop children's empathic skills, that is, their ability to empathize with and react to other people's mental state accordingly. We have long been aware of the fact that dogs make it easier to connect because they are full of energy and this in itself makes children more proactive with others, thereby also reducing their social isolation.

Due to anxiety as well as a decrease in tension, a calmer behaviour appears instead of aggressive behaviour. The dog is able to sense the current condition of its owner or client and behave accordingly. As a result of this, children will also be more sensitive to environmental problems (Fenyvesiné & Gelencsérné, 2015).

The research

Methods

The aim of the research is to explore the impact of canine therapy on the development of children with learning disabilities, with particular reference to social and emotional competence in the study population. It was formulated as a research question: to what extent does intensive animal assisted therapy influence the behaviour of the studied pupils, and can the longer-term effect of the therapy be demonstrated?

In order to explore the longitudinal study qualitative and quantitative test methods were used. Thanks to the multi-focus study, we obtained confirmation from several sides about the effects on canine therapy. Based on the revealed results, it can be said that based on the opinions of the interviewed professionals the development of children in several areas is greatly

promoted by participation in canine therapy. This was supported by the results of the *Conners teacher version* of the *Children's Behaviour Questionnaire for Pupils* and the mathematical statistical analysis showing that canine therapy had a positive and longer-lasting effect on the behaviour of the children studied.

Analysis of children's behavioural questionnaire

In the research, we used the questions of the child behaviour questionnaire for the purpose of impact assessment, so that the research question would gain certainty about the effect of dog therapy on the developmental change of children with learning disabilities. The survey site was provided by the methodological centre of a county-level city, where a class teacher of fifth-graders with learning disabilities completed a teacher version of the Children's Behaviour Questionnaire (Conners) for pupils. Thirteen pupils participated in the research, which lasted six months (November, December, April). The children received intensive canine therapy for two months, during which we monitored the developmental changes, and then we wanted to support the long-term effect of canine therapy with the April questionnaire. The questionnaire completed by the class teacher contained 28 statements with overlaps between them. In terms of responses, there were 4 options, 0 (never, rarely), 1 (sometimes), 2 (often), and 3 (very often), which had to be marked based on changes in pupil behaviour. During the preparation of the tables, 6 behavioural aspects were highlighted from the questionnaires.

Key monitoring aspects:

- inattentive, easily diverted
- restless, fidgeting
- actively opposes or refuses to comply with adult requests
- outbursts of rage are common, its behaviour is flammable, unpredictable
- irritable, impulsive
- restless, constantly bustling.

Table 1 shows the results of pupils A, B, C, D, E, and F. The legend is as follows: 0 (never, rarely), 1 (sometimes), 2 (often), 3 (very often).

The first person presented was *A.*, who turned 13 during the research. On the area of *actively opposes or refuses to comply with adult requests*, the change can be seen already after the first month, with a long-term effect. Similar changes were observed by the class teacher in terms of *irritability and impulsivity*.

B. 12-year old, changes can be seen in three aspects. The first is *inattention, easily diverted*, the second is *restless, fidgeting*. The third area of development is *restless, constantly bustling*. The long-term impact of the classes can be demonstrated, which is supported by the April data.

About 13 years old C. there are November and December data on the pupil, because we were no longer able to record the month of April due to moving. There has been an improvement in *irritability and impulsivity* over the two months.

D. 11 years old, for whom we can highlight two areas in terms of development. There is a positive change in the area of *inattentive, easily diverted*, and *frequent outbursts of anger and unpredictable behaviour*. The long-term impact of the development is confirmed by the April data.

In 12-year-old E., *flammable, unpredictable behaviour* decreased as a result of canine therapy, which can also be observed in April. Development and long-term effects can also be experienced on the area of *actively opposing or refusing adults request*.

F. is 13 years old. Based on the behavioural questionnaire completed by the class teacher, we see progress in four areas. In the areas of *inattentive, easily distracted, restless, fidgeting, flammable, unpredictable* and *irritable and impulsive* behaviour. Positive change and long-term impact can also be demonstrated in the areas.

pupils	A			B			C			D			E			F		
	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr
Inattentive, easily diverted	1	1	1	2	1	1	2	2		2	1	1	0	0	0	2	1	1
Restless, fidgeting	0	0	0	1	0	0	1	1		1	1	1	0	0	0	1	0	0
It actively opposes or refuses to comply with adult requests	1	0	0	0	0	0	1	1		1	1	1	1	0	0	0	0	0
Outbursts of rage are common, its behaviour is flammable, unpredictable	0	0	0	0	0	0	0	0		2	1	1	1	0	0	1	0	0
Irritable, impulsive	1	0	0	0	0	0	1	0		1	1	1	0	0	0	1	0	0
Restless, constantly bustling	0	0	0	1	0	0	0	0		1	2	1	0	0	0	0	0	0

Table 1, Presentation of development results (pupils A, B, C, D, E, F)

Table 2 shows the results of pupils G, H, I, J, L and M. The legend is as follows: 0 (never, rarely), 1 (sometimes), 2 (often), 3 (very often).

In the case of *G.*, who is 12 years old, there has been a change in the *inattentive, easily diverted* area, the long-term appearance of which is confirmed by the April data.

In the case of the 12-year-old pupil *H.*, we can see progress in the *inattentive, easily diverted*, and *restless, fidgeting* area, the lasting effect of which was also confirmed by the April responses given by the teacher.

I. at the age of 12, the educator experienced a positive change in the positive direction of the *inattentive, easily diverted*, and *restless, constantly bustling* area and the sustainability of the development.

J. is also 12 years old. It struggled with significant behavioural problems in terms of his behavioural tendencies. There is a significant change in the *restless, constantly bustling* statement when looking at the December data. A similar change can be reported in the *irritable, impulsive* area, where the long-term effect of better results was also felt by the educator in April. In the case of *unpredictable, flammable* behaviour, a more unfavourable result was achieved in April after stagnation.

Student *L.* turned 13 during the research, similarly to the previous pupil. In terms of development, we highlight two areas. The first is *inattentive, easily diverted*, the long-term impact of which is also confirmed by the April data. The other significant change and long-term effect is seen in the *restless, fidgeting* statement.

M. is 13 years old. The statement of *actively opposing adults* showed an evolving trend due to the therapy, the long-term effect of which was also felt by the educator.

K. pupil's data were not displayed in the table. It turned 13 years of age during the studies. The relevant data relate to November as well as December, as it was no longer able to be present during the survey taken in April due to relocation. There was an improvement in *irritability and impulsivity*, which was given a "never" rating by the teacher in December after the "sometimes" rating in November.

pupils	G			H			I			J			L			M		
	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr	Nov	Dec	Apr
Inattentive, easily diverted	2	1	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0
Restless, fidgeting	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0
It actively opposes or refuses to comply with adult requests	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
Outbursts of rage are common, its behaviour is flammable, unpredictable	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0
Irritable, impulsive	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0
Restless, constantly bustling	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0

Table 2, Presentation of developmental results (pupil G, H, I, J, L, M)

An important aspect of the research was the study of the effect of canine therapy on children with learning disabilities. The results revealed during the written interview were encouraging in terms of research effectiveness from several perspectives. Development and its long-term effects were observed in several cases in the child. Of the six areas evaluated in the study, the *inattentive, easily diverted* aspect showed the most positive development. In five children, we experienced changes in *irritability and impulsivity* and in the *restless, fidgeting* manner, the behaviour of four children changed.

In the course of the research, we examined the development trends of the two-month run-down period, as well as the long-term effect covering four months, but already during this short period of time we proved a favourable development. Indicators obtained during the study confirm that canine therapy significantly influences the social and emotional development of children with learning disabilities along with all factors influencing development. This is supported by the mathematical statistical test presented in the next subsection.

Results of a two-sample paired (self-controlled) T-test

The pupils Child behaviour questionnaire (Conners) - teacher version incoming data were also processed by two-sample paired (self-controlled) T-test statistical analysis. We sought evidence for the likelihood that canine therapy has a developmental effect on the behaviour of pupils with learning disabilities. During the processing, we compared the data of six months (November, December, April), during which the pupils received intensive dog therapy, as well

as the results of April, where we examined the long-term effect. Two results are highlighted in the studies, the expected values and the double-edged value $P (T \leq t)$. In the evaluations, we examined the results received for all 28 statements, and then the focus was on the six statements presented in detail above.

In the first T-test, we took into account the results obtained in the 28 statements for all 13 pupils, comparing the months of November and December, respectively (see Table 3). At the expected values, a significant change can be observed, which supported the beneficial effect of canine therapy. The expected value was still 16,153 in November, however, this decreased significantly by December and produced a result of 12. It is important to highlight the double-edged value $P (T \leq t)$ generated during the course of the program, which helped to determine the probability. Since the value of $P (0.01)$ is less than 0.05 ($0.01 < 0.05$), it shows a significant value, so we can conclude that students' behaviour is most likely to change positively due to dog-assisted occupations through the period considered.

	November	December
Expected values	16.153	12
$P (T \leq t)$ double-edged	0.01	

Table 3, Results of the November and December T-tests for 28 statements

During the second trial, the focus was on the long-term effects of canine therapy with data from December and April, respectively. Data from 11 children were taken into account in this study, as two pupils were no longer present at the time of the April data collection due to moving. In terms of values, as shown in Table 4, there was minimal modification that strengthens the long-term effect of therapeutic sessions. We got a result of 10,818 in December, the month of April produced a value of 10.454. The changes in pupils that emerged as a result of two months of intensive canine therapy were noticeable even in April. It can be stated that the P value (0.76) is greater than 0.05 ($0.76 > 0.05$) based on the data, according to which the difference is not significant, so the behavioural changes showed stagnation.

	December	April
Expected values	10.818	10.454
$P (T \leq t)$	0.76	

Table 4, Results of the December and April T-tests for 28 statements

The next T-test focused on the November and April data for the size of the variable in terms of the two-month outcome. There was a significant change in the April values when examining the data of the 11 pupils, which is shown in Table 5. While the expected value was 15,727 in November, this result reduced to 10,818 by April. The value of $P (0.009)$ should also be

emphasized, from which it can be read that the difference is significant, as it is significantly less than 0.05 ($0.009 < 0.05$), so the measured result is significant.

	November	April
Expected values	15.727	10.818
P (T<=t) double-edged	0.009	

Table 5, Results of the November and April T-tests for 28 statements

From the data received from 28 statements averages were also calculated, as shown in Figure 1. It is clear from the chart that the pupils underwent a significant change in the months of November and December, respectively. Examining the data of all 13 pupils, the value of 16.15 in November changed to 12.00 in December, which confirms the positive effect of canine therapy on the development of children. Considering the value of the month of April (10.45), there was no significant change in the pupils, so the positive effects that canine therapists achieved in the pupils were retained.

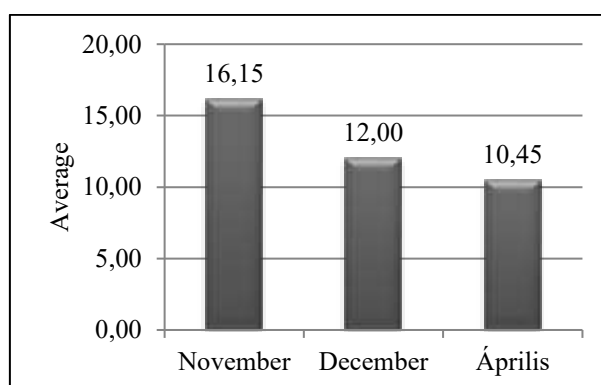


Figure 1, Average of the values received for 28 statements

In the subsequent T-tests, we considered the six statements that were authoritative for the research.

Key monitoring aspects:

- inattentive, easily diverted
- restless, fidgeting
- actively opposes or refuses to comply with adult requests
- outbursts of rage are common, its behaviour is flammable, unpredictable
- irritable, impulsive
- restless, constantly bustling.

During the first program, we worked with the results of 13 pupils with the data of December and November, respectively. It can be stated that, similarly to the previous trials, a positive

change was observed. The expected value in November fell to 3,769 while in December it fell to 2,076. Also worth highlighting is the P value (0.0002), which is less than 0.05 ($0.0002 < 0.05$), so it can be said that the difference is significant and the positive developments are owing to the participation in canine therapy. (see Table 6)

	November	December
Expected values	3.679	2.076
P (T<=t) double-edged	0.0002	

Table 6, Results of the November and April T-tests for six statements

Evaluating the December and April data of 11 pupils (Table 7), there was stagnation in the six statements that testify to the long-term effects of canine therapy. For both months, the expected value is 1,909 and the P value (1) is greater than 0.05 ($1 > 0.05$), indicating no difference.

	December	April
Expected values	1.909	1.909
P (T<=t)	1	

Table 7, Results of the December and April T-tests for six statements

Looking at the November and April data of the 11 pupils received for the six statements, it can also be reported that the values are significant. Thanks to dog-assisted activities, the results in the children were also felt in April, according to the class teacher. In November, the expected value was 3,727, which went through a significant decline and changed to 1,909. Regarding the P value (0.0004), it can be said that the difference is authoritative as it is less than 0.05 ($0.0004 < 0.05$), which is illustrated in Table 8.

	November	April
Expected values	3.727	1.909
P(T<=t)	0.0004	

Table 8, Results of the November and April T-tests for six statements

From the data received for the six statements, an average was calculated, the results of which supported the beneficial effect of canine therapy, taking into account the data of 13 pupils in November and December, respectively. In November, the result of 3.77 underwent a significant decline, and finally in December, due to the therapeutic hours, we obtained a value of 2.08. The April average of 1.91 confirmed the long-term effect on 11 pupils, as it did not result in a significant difference between the December and April data (Figure 2).

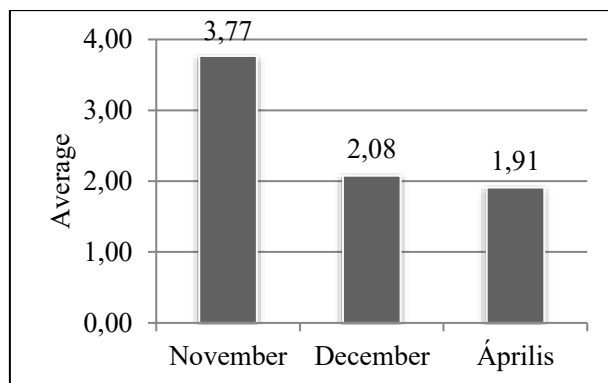


Figure 2, Average of the values received for six statements

Regarding the values of the two-sample (self-controlled) T-test, we can say that we obtained positive results, which confirm that canine therapy had a beneficial effect on the development of social and emotional competencies of children with learning disabilities, even at a time interval of a few months. Looking at two months of development, but taking six months into account, the pupils underwent a significant change that the class teacher perceived also in April. In the case of the T-tests performed on 28 and 6 statements, respectively, actual modifications were observed, which confirmed the positive and long-lasting influencing effect of canine therapy by mathematical statistical analysis.

Summary

The aim of our research is to investigate the effect of canine therapy on the development of children with learning disabilities, with particular reference to social and emotional competence. It was formulated as a research question: to what extent does intensive animal assisted therapy influence the behaviour of the studied pupils, and can the longer-term effect of the therapy be demonstrated?

In order to explore the longitudinal study qualitative and quantitative test methods were used. Owing to the multi-focus study, the positive effect on canine therapy was confirmed from several sides. Based on the revealed results, it can be stated that based on the opinions of the interviewed professionals the development of children in several areas has been greatly promoted by participation in canine therapy. This was supported by the positive change in the Conners questionnaire for pupils, a two-sample (self-controlled) T-test values, as a result of which canine therapy had a positive and long-lasting effect on the behaviour of the studied children. The pupils underwent a perceptible change - two months of intensive canine therapy - the effect of which can be measured even in April. We obtained a statistically validated answer

to the research question raised here, according to which canine therapy has a positive and demonstrable effect on the components of children's behaviour after several months.

The research goal has been achieved, and we received evidence that canine therapy has a developmental effect on the social and emotional aspects of pupils with learning disabilities. The research results confirm our belief that there is an excellent opportunity in our hands to involve animals, it is up to us whether we live with it or not.

Our long-term goal is to prove the importance of animal-assisted pedagogy and the possibility of incorporating it into public education through further research in addition to canine therapy.

BIBLIOGRAPHY

- Babos, E. (2013). Állatasszisztált terápia - módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére. *Alkalmazott pszichológia*, 13. évf. 3. sz. pp. 59–81.
- Bánszky, N.–Kardos, E.–Rózsa, L.–Gerevich, J. (2012). Az állatok által asszisztált terápiák pszichiátriai vonatkozásai. *Psychiatria Hungarica*, 27. évf. 3. sz. pp 180–190.
- Becker, M.–Morton, D. (2002). *Az állatok gyógyító ereje*. Budapest: Gold Book Kft.
- Fenyvesiné, R. E.–Gelencsérné, B. M. (2015). Az állatasszisztált terápia és a figyelem fejlesztésének lehetősége az óvodában. In: Takács, I. (Ed.). *Állatasszisztált kutatások*. (pp. 33–46.) Kaposvár.
- Klimke, V. (2003). *Gyógyító állatok*. Gladiátor Kiadó
- Mesterházi, Zs. (1998). A tanulási akadályozottság helye a gyógypedagógiai tipológiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26. évf.
- Molnár, M.–Iváncsik, R.–DiBlasio, B.–Nagy, I.(2020). Examining the Effects of Rabbit-Assisted Interventions in the Classroom Environment. *Animals*, 10 (26). DOI: [10.3390/ani10010026](https://doi.org/10.3390/ani10010026)
- O'Haire, M. E. (2012). Animal-Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *J Autism Dev Disord*, 43, 1606–1622. DOI: [10.1007/s10803-012-1707-5](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1707-5)
- Topál, J.–Hernádi, A. (2011), Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás?. *Magyar Tudomány*. 6. sz. pp. 678–686. [online] <http://epa.oszk.hu/00600/00691/00090/pdf/0678-0686.pdf> (2018. 01. 16.)
- Rud, A.G. Jr. & Beck, A.M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools, *Anthrozoös*, 16 (3), 241–251. DOI: [10.2752/089279303786992134](https://doi.org/10.2752/089279303786992134)

Zasloff, R. L.–Hart, L. A.–De Armond, H. (1999), Animals in Elementary School Education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science* 2 (4):347–357. DOI: [10.1207/s15327604jaws0204_8](https://doi.org/10.1207/s15327604jaws0204_8)

Kiss Hedvig¹ – Pikó Bettina²

Unalom és kontrollvesztés: a problémás okostelefon-használatot előrejelző pszichológiai változók vizsgálata magyar fiatalok mintáján

A fiatal generációk életében egyértelmű az okostelefonok térnyerése. A velük kapcsolatos viselkedési függőség, a problémás okostelefon-használat kutatott jelenség, mely esetében számos rizikó- és védőfaktort azonosítottak már. Kutatásunkban 14–28 év közötti magyar fiatalok mintáján vizsgáltunk pszichikai változókat, melyek előjelezhetik a problémás használatot. A bináris és többszörös logisztikus regressziók alapján az unalomra való hajlam és az önkontroll csökkenése jósolja be leginkább a vizsgált jelenséget, melyet ezek mellett a relatív ingerszegénység elkerülése iránti igény és a viselkedési függőségeket irányító kényszeresség is magyarázhat.

Bevezetés

Világszerte egyre nagyobb figyelem irányul a különböző ún. okoseszközökkel kapcsolatos vagy a hozzájuk kötött, aggodalomra okot adó viselkedési mintákra. Különösképpen a serdülők, fiatalok eszközhasználata hajlamosíthat problémás viselkedésre (Johnson és Blum, 2012). A téma igen aktualitás, hiszen a digitális eszközök és az online kommunikáció értéke majdhogynem felbecsülhetetlenné vált napjainkban, azonban a velük összefüggő problémaviselkedések előfordulása is jelentősen megemelkedett (King és mtsai, 2020).

Az okostelefonok esszenciális jelenléte a fiatalok mindennapjaiban ma már nem megkérdőjelezhető: szociális életükben, társas kapcsolataik fenntartásában, iskolai teendőik intézésében, személyiségüknek a világ felé történő kifejezésében fontos eszköz. Azonban ahogyan az okostelefonok egyre elterjedtebbé válnak, ezzel párhuzamosan a fiatalok mentális egészsége, pszichikai állapota és érzelmi stabilitása romlik (Patalay és Gage, 2019). A problémás okostelefon-használatot mint jelenséget a kétezres évek közepe óta találjuk meg a szakirodalomban (Bianchi és Phillips, 2005), habár letisztult és univerzálisan elfogadott definíciója még hiányzik; mint viselkedési függőség, hat komponens határozza meg: tolerancia, szalencia (kiemelkedés), megvonás, konfliktus, hangulatmódosítás és visszaesés (Griffiths, 1998; Demetrovics,

¹ orvos – szakfordító – PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola – óraadó, Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Magatartástudományi Intézet; hedvig.kiss.dr@gmail.com

² orvos, magatartáskutató, egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Magatartástudományi Intézet; fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

2013). Mivel e komplex viselkedési függőség negatív pszichológiai és fizikális következményeit nem hagyhatjuk figyelmen kívül, szükségessé vált a lehetséges rizikó- és védőfaktorok vizsgálata (Xin és mtsai, 2018).

Az elmúlt 15 évben számos kutatásban vizsgálták a problémás viselkedést befolyásoló tényezőket, pl. a nemet, életkort, szociodemográfiai változókat, más problémaviselkedéseket és pszichikai tényezőket (Choi és mtsai, 2014). Ezekkel néhol találtak összefüggéseket, azonban az okostelefonok egyre szélesebb körben való elterjedésével párhuzamosan ma már inkább jellemző, hogy az objektívebb faktorok mint a nem és az iskolázottság nem jelzik előre a problémás használatot, sokkal inkább a személyiségtípus és egyes pszichés faktorok (Rozgonjuk és mtsai, 2019).

A rizikófaktorok közül kiemelhetjük a relatív ingergazdagságból eredeztethető alacsony unalomtűrést, a flow és az élményszerzés iránti fokozott igényt, valamint a társas támogatást, amelyek problémás használathoz vezethetnek (Elhai és mtsai, 2017; Wang és mtsai, 2018; Liu és Ma, 2018). Ezek mellett védőfaktorként funkcionál pl. az önkontroll és az önbecsülés, illetve a reziliencia képessége (Geng és mtsai, 2018; Berger és mtsai, 2018; Robertson és mtsai, 2018). Habár ezen adatokat legtöbbször ázsiai és amerikai fiatalok mintáiból nyerték, úgy véljük, hazánkban is hasonló eredményeket találunk.

A kutatás céljai

Kutatásunk céljai közé tartozott azon kockázati és védő pszichológiai tényezők azonosítása, melyek hozzájárulhatnak a problémás okostelefon-használathoz, amihez a releváns szakirodalom ismereteit vettük alapul. Az eredmények így a jövőbeni prevenciós tevékenységnek, illetve az ilyesfajta eszközökkel és magával az online térrel kapcsolatos edukációs programoknak az alapjait képezhetik. Kutatásunkat a leginkább kockázatos életkori tartományba helyeztük, ezáltal valamelyest kurrens képet kaphatunk a vizsgált populáció okostelefon-használati szokásainak és pszichés állapotának kapcsolatáról.

Minta és módszer

Keresztmetszeti kutatásunkhoz – melyet az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága jóváhagyott – az adatokat 2017 novemberétől 2018 januárjával bezárólag gyűjtöttük össze, saját szerkesztésű online kérdőívvel, amelyet 14 és 28 év közötti fiatalok számára terveztük. A minta 249 főből állt (62,2% lány; a minta átlagéletkora 22,5 év, szórása 3,5 év). Az életkori kritériumra tekintettel osztottuk meg a kérdőív publikus linkjét különböző, fiatalok

által népszerű közösségi oldalakon a magasabb kitöltési arány reményében. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt.

A kérdőívünk rövid tájékoztatással és a kutatás céljainak ismertetésével indult. A szociodemográfiai adatok a következők voltak: nem, életkor, iskolázottság, a család anyagi helyzetének szubjektív kategorizálása (alsó, alsó-közép, közép-, felső-közép, felső osztály) és szerkezete (teljes, nem teljes család).

Az alkalmazott skálák: Smartphone Addiction Inventory (SPAI) (Lin és mtsai, 2014) kérdőív magyar változata (Csibi, Demetrovics és Szabó, 2017) (CA: 0,914)³, a Problémás Internethasználat Kérdőív (Demetrovics, 2004) (CA: 0,88), illetve a pszichológiai változókat mérő kérdőívek: a 8-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála (Hoyle és mtsai, 2002; Mayer és mtsai, 2012) (CA: 0,78), a Rosenberg Önértékelés Skála (Rosenberg, 1965; Sallay és mtsai, 2014) (CA: 0,90), az Önkontroll Kérdőív (Luszczynska és mtsai, 2004) (CA: 0,84), a Flow Állapot Kérdőív (Magyaródi és mtsai, 2013) (CA: 0,89), a 10-ites Reziliencia Kérdőív (Campbell-Sills és Stein, 2007; Járai és mtsai, 2015) (CA: 0,84), az Unalomra Való Hajlam Skála (Farmer és Sundberg, 1986) (CA: 0,71), és végül a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017) (CA: 0,89).

Eredmények

Az alábbiakban található statisztikai elemzéseket az IBM SPSS Statistics 24 programmal végeztük. Az adatelemzést a leíró statisztikával kezdtük (1. táblázat).

Változó	Nem rizikócsoport (fő)	Rizikócsoport (fő)	F-érték ⁴ ANOVA
Nem			
férfi	85,1% (80)	14,9% (14)	0,539 N.S.
nő	81,3% (126)	18,7% (29)	
Életkor			
14-18 év	77,8% (28)	22,2% (8)	2,457 N.S.
19-23 év	79,6% (78)	20,4% (20)	
24-28 év	87,0% (100)	13,0% (15)	
Szocioökonómiai státusz			
alsó/alsó-középosztály	72,2% (39)	27,8% (15)	3,964 N.S.
középosztály	85,3% (128)	14,7% (22)	
felső/felső-középosztály	86,7% (39)	13,3% (6)	
Iskolázottság			
középfokú	77,2% (44)	22,8% (13)	1,766 N.S.
felsőfokú képzés	84,7% (161)	15,3% (29)	

³ CA: a Cronbach-alfa a skálák megbízhatóságának értéke, mely 0 és 1 között mozoghat.

⁴ Az F-értékkel a csoportok közötti átlagértékek eltérését ellenőrizhetjük.

Változó	Nem rizikócsoport (fő)	Rizikócsoport (fő)	F-érték ⁴ ANOVA
Családszerkezet			0,001 N.S.
teljes család	82,6% (142)	17,4% (30)	
nem teljes család	82,4% (61)	17,6% (13)	

1. sz. táblázat: A SPAI skála alapján létrehozott két csoport (nem rizikócsoport: <73 pont; rizikócsoport: ≥74 pont) leíró statisztikája
(Egyik esetben sem volt szignifikáns különbség. N.S. = nem szignifikáns)

Mintánkat a problémás okostelefon-használat rizikóját detektáló SPAI skála pontértékei alapján két csoportra bontottuk: a skála átlagpontszámától (55) egy szórásnyira (19) felfelé található kitöltők kerültek a rizikócsoportba, akik pedig nem érték el ezt a pontszámot (74), őket soroltuk a „nem rizikócsoportba”. Kétmintás t-próbák elvégzése által megállapítottuk, hogy egyik változó esetében sem szignifikánsak a különbségek (maximális szignifikancia-szint: 0,05).

A problémás használat kialakulását befolyásoló tényezők elemzéséhez elsőként bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk, melynek eredményeit a 2. táblázat tartalmazza.

Változó	Problémás okostelefon-használat [OR (95% CI)]
Szenzoros élménykeresés	1,326 (0,944; 1,863)
Élménykeresés	0,994 (0,841; 1,174)
Izgalom- és kalandkeresés	1,033 (0,910; 1,172)
Gátolatlanág	1,118 (0,973; 1,285)
Unalomtűrés	1,310 (1,097; 1,564)**
Önértékelés	0,778 (0,563; 1,075)
Önkontroll	0,580 (0,413; 0,814)**
Flow	1,407 (0,975; 2,029)
Kihívás-készség	1,026 (0,974; 1,081)
Egybeolvadás a feladattal	1,077 (1,010; 1,149)*
Reziliencia	0,835 (0,606; 1,149)
Unalomra való hajlam	2,205 (1,558; 3,119)***
Társas támogatás	0,975 (0,932; 1,020)
Család	0,994 (0,907; 1,090)
Barátok	0,906 (0,818; 1,004)
Jelentős mások	0,941 (0,802; 1,103)
Problémás internethasználat	5,340 (3,294; 8,658)***
Kényszeresség	1,432 (1,282; 1,601)***
Elhanyagolás	1,452 (1,290; 1,634)***
Kontroll	1,344 (1,222; 1,479)***

2. sz. táblázat: A pszichológiai változók ráhatása a problémás okostelefon-használatra: bináris logisztikus regresszió. (*p < 0,05; ** p < 0,01; * p < 0,001)**

A lehetséges előrejelző összefüggések kifejezésére a regressziós modell becsült értékeiből kiszámított esélyhányadosokat (OR, Odds Ratio) tüntettük fel 95%-os konfidenciaintervallum (CI) mellett. Az 1-nél magasabb OR pozitív összefüggést jelöl a vizsgált faktorial, míg az 1-nél alacsonyabb OR ennek az ellenkezőjét indikálja. A nem, az életkor és az egyéb

szociodemográfiai változók kontrolltényezőként szerepeltek az elemzésben. Az általunk vizsgált magyarázó változók közül az alábbiaknál találunk szignifikáns pozitív értéket: a szenzoros élménykeresés unalomtűrés alszkálája (OR: 1,310 [CI: 1,097; 1,564]), az önkontroll (OR: 0,580 [CI: 0,413; 0,814]), a flow egybeolvadás alszkálája (OR: 1,077 [CI: 1,010; 1,149]), az unalomra való hajlam (OR: 2,205 [CI: 1,558; 3,119]), illetve a problémás internethasználat (OR: 5,340 [CI: 3,294; 8,658]) és annak mindhárom alszkálája, az kényszeresség (OR: 1,432 [CI: 1,282; 1,601]), az elhanyagolás (OR: 1,452 [CI: 1,290; 1,634]) és a kontroll (OR: 1,344 [CI: 1,222; 1,479]).

Ezt követően többszörös logisztikus regresszióval vizsgáltuk azokat a bináris szintű szignifikáns változókat, melyek leginkább hozzájárulhatnak a problémás használathoz (3. táblázat). Legnagyobb mértékben az unalomra való hajlam (OR: 2,076 [CI: 1,340; 3,216]), a kényszeresség (OR: 1,298 [CI: 1,112; 1,516]) és a kontroll (OR: 1,182 [CI: 1,034; 1,351]) játszanak szerepet a problémás okostelefon-használat előrejelzésében.

Változók	Problémás okostelefon-használat [OR (95% CI)]
Szenzoros élménykeresés – Unalomtűrés	1,197 (0,944; 1,518)
Önkontroll	0,674 (0,432; 1,054)
Flow – Egybeolvadás a feladattal	1,065 (0,974; 1,169)
Unalomra való hajlam	2,076 (1,340; 3,216)***
Problémás internethasználat – Kényszeresség	1,298 (1,112; 1,516)***
Problémás internethasználat – Elhanyagolás	1,088 (0,896; 1,321)
Problémás internethasználat – Kontroll	1,182 (1,034; 1,351)**
Cox & Snell R ² / Nagelkerke R ²	0,330 / 0,549

3. sz. táblázat: A különböző pszichológiai változók ráhatása a problémás okostelefon-használatra: többszörös logisztikus regresszió. (*p < 0,05; ** p < 0,01; * p < 0,001)**

Láthatjuk, hogy néhány szignifikáns érték eltűnt (pl. a flow egybeolvadás faktora), azonban az unalom és a kontroll így is szignifikáns maradtak. A legjobban illeszkedő modell kiválasztásában és az illeszkedés jóságának kiszámításában a Cox & Snell R²/Nagelkerke R² értékek voltak a mérvadóak, melyek a bevont feltételezett magyarázó változók által megmagyarázott variancia százalékát mérik. A kapott értékek alapján a modell jósága elfogadható.

Következtetések

Elemzéseink fókusza a problémás okostelefon-használatot nagymértékben bejósoló pszichológiai változók felderítése volt. Kutatásunk relevanciáját számos publikáció alátámasztja, melyek szerint valódi és növekvő problémával állunk szemben (Sohn és mtsai, 2019). Pedagógiai

fontosságát pedig az indokolja, hogy az iskolai környezet a legalkalmasabb terület a fiatalok digitális eszköz-használatának formálására (Prievara és Pikó, 2016).

Eredményeinkből kitűnik, hogy az unalomra való hajlam és az unalomtűrés messze a legkardinálisabb rizikófaktor. Ezt jól magyarázza az a jelenség, hogy az ingerszegény állapot elkerülése, a folyamatos multitasking, az „üresjárat” kitöltése egy majdhogynem ösztön szintű cselekvéssé vált. Ezzel ellentétben a flow és az élménykeresési vágy nem kapcsolódik össze a problémás használattal. Feltételezhető, hogy az okostelefon kevésbé elmélyült, inkább felszínes tevékenységre használják. Emellett az önkontroll hiánya szorosan összefügg a kényszerességgel, hiszen az önkontroll képessége ad lehetőséget a kívánt viselkedésforma késleltetésére és racionális döntésekre. Sem az önbecsülés, sem pedig a társas támogatás nem kapcsolódik a problémás használatához, bár más szerzők az önbecsülést védőfaktoroként (Kim és Davis, 2009), a társas támogatás és elfogadás iránti emelkedett igényt pedig rizikótényezőként azonosították (Wang és mtsai, 2018). A problémás internethasználattal való összefüggés egyrészt igazolja, hogy a különböző viselkedési függőségek természete nagyban egyezik, ezáltal hajlamosabbak az emberek halmozni ezeket a magatartásmintákat, másrészt, hogy az online tér és az okostelefonok elválaszthatatlanok.

Kutatásunk korlátai közé tartozik, hogy vizsgálatunk keresztmetszeti, ezáltal nem alkalmas ok–okozati összefüggés igazolására. Emellett a jelenség komplexitásából fakadóan csak pár releváns pszichés tényezőt vizsgálhattunk. Ezek ellenére úgy véljük, eredményeink hozzájárulnak a problémás okostelefon-használat mibenlétének pontosabb megértéséhez. Jövőbeni kutatásra adhat lehetőséget a még fiatalabb korosztály okostelefon-használati mintáinak feltérképezése és a használatot leginkább vezérlő tényezők megállapítása, melyek között pszichés, szociális és egyéb jelentős környezeti faktorokat (oktatás, média, erőforrások) egyaránt megtalálhatunk.

BIBLIOGRÁFIA

- Berger, S., Wyss, A. és Knoch, D. (2018). Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals. *Computers in Human Behavior*, 86. sz. pp. 45–51. DOI: [10.1016/j.chb.2018.04.031](https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.031)
- Bianchi, A. & Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 8. évf. 1. sz. pp. 39–51. DOI: [10.1089/cpb.2005.8.39](https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.39)
- Campbell-Sills, L. & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20. évf. 6. sz. pp.1019–1028. DOI: [10.1002/jts.20271](https://doi.org/10.1002/jts.20271)

- Choi, S-W., Mok, J. Y., Kim, H. S. et al. (2014). Risk and protective factors associated with problematic smartphone use in university students. *The Canadian Journal of Addiction*, 5. évf. 2. sz. p. 28. DOI: [10.1097/02024458-201406000-00027](https://doi.org/10.1097/02024458-201406000-00027)
- Csibi, S., Demetrovics, Zs. és Szabó, A. (2017). Az Okostelefon-használat Megvonási Tüneteskála (OMT) validálása iskolás gyermekekkel. *Psychiatria Hungarica*, 32. évf. 3. sz. pp. 307–312.
- Demetrovics, Zs. (2013). *Viselkedési addikciók: spektrumszemléletű kutatások* [Akadémiai nagydoktori értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Demetrovics, Zs., Szeredi, B. és Nyikos, E. (2004). A Problémás Internethasználat Kérdőív bemutatása. *Psychiatria Hungarica*, 19. évf. 2. sz. pp. 141-160.
- Elhai, J. D., Vaquez, J. K., Lustgarten, S. D. et al. (2017). Proneness to Boredom Mediates Relationships Between Problematic Smartphone Use With Depression and Anxiety Severity. *Social Science Computer Review*, DOI: [10.1177/0894439317741087](https://doi.org/10.1177/0894439317741087)
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50. évf. 1. sz. pp. 4–17. DOI: [10.1207/s15327752jpa5001_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2) Fordította: Horváth Gábor [online] http://www.unalom.hu/unalomra_valo_hajlam_skala.pdf [2020. június 29.]
- Griffiths, M. D. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In: J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*, (pp. 61–75). San Diego: Academic Press.
- Hoyle, R. H., Stephenson, M. T., Palmgreen, P., Lorch, E. P. és Donohew, L. (2002). Reliability and validity of scores on a brief measure of sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 32. évf. 3. sz. pp. 401–414. DOI: [10.1016/S0191-8869\(01\)00032-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00032-0)
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L. et al. (2015). A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15. évf. 1. sz. pp. 129–136.
- Johnson, S. B. & Blum, R. W. (2012). Stress and the brain: How experiences and exposures across the life span shape health, development, and learning in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 51. évf. 2. sz. pp. S1–S2. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2012.06.001](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.001)
- Kim, H-K. & Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, 25. évf. 2. sz. pp. 490–500. DOI: [10.1016/j.chb.2008.11.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.11.001)

- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. és Potenza M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9. évf. 2. sz. pp. 184–186. DOI: [10.1556/2006.2020.00016](https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016)
- Lin, Y-H., Chang, L-R., Lee, Y-H., Tseng, H-W. és Kuo, T.B.J. (2014). Development and Validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PLoS ONE*, 9. évf. 6. sz. e98312. DOI: [10.1371/journal.pone.0098312](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098312)
- Liu, C., & Ma, J. (2018). Social support through online social networking sites and addiction among college students: The mediating roles of fear of missing out and problematic smartphone use. *Current Psychology*, 39. évf. pp. 1892–1899. DOI: [10.1007/s12144-018-0075-5](https://doi.org/10.1007/s12144-018-0075-5)
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Dona, B., Kuusinen, P. és Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation. Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 37. évf. 3. sz. pp. 555–566. DOI: [10.1016/j.paid.2003.09.026](https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.026)
- Magyaródi, T., Nagy, H., Soltész, P., Mózes, T. és Oláh, A. (2013). Egy újonnan kidolgozott flow állapot kérdőív kimunkálásának és pszichometriai jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia*, 33. évf. 1. sz. pp. 15–36. DOI: [10.1556/Pszicho.33.2013.1.2](https://doi.org/10.1556/Pszicho.33.2013.1.2)
- Mayer, K., Lukács, A. és Pauler, G. (2012). A 8-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála (BSSS-8) magyarországi adaptálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13. évf. 3. sz. pp. 297–312. DOI: [10.1556/Mental.13.2012.3.3](https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.3.3)
- Papp-Zipernovszky, P., Kékesi, M. Z., és Jámbori, Sz. (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18. évf. 3. sz. pp. 230–262. DOI: [10.1556/0406.18.2017.011](https://doi.org/10.1556/0406.18.2017.011)
- Patalay, P., & Gage, S. H. (2019). Changes in millennial adolescent mental health and health-related behaviours over 10 years: a population cohort comparison study. *International Journal of Epidemiology*, 48. évf. 5. sz. pp. 1650–1664. DOI: [10.1093/ije/dyz006](https://doi.org/10.1093/ije/dyz006)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400876136](https://doi.org/10.1515/9781400876136)
- Rozgonjuk, D., Elhai, J. D. & Hall, B. J. (2019). Studying Psychopathology in Relation to Smartphone Use. In: Baumeister H., Montag C. (Eds.) *Digital Phenotyping and Mobile Sensing. Studies in Neuroscience, Psychology and Behavioral Economics*, (pp. 185–199.), Cham: Springer. DOI: [10.1007/978-3-030-31620-4_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-31620-4_11)

- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T. és Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15. évf. 3. sz. pp. 259–275. DOI: [10.1556/Mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7)
- Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B. et al. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19. évf. 356.. DOI: [10.1186/s12888-019-2393-z](https://doi.org/10.1186/s12888-019-2393-z) és [10.1186/s12888-019-2350-x](https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x)
- Wang P., Lei, L., Wang, X., Nie, J. et al. (2018). The exacerbating role of perceived social support and the “buffering” role of depression in the relation between sensation seeking and adolescent smartphone addiction. *Personality and Individual Differences*, 130. sz. pp. 129–134. DOI: [10.1016/j.paid.2018.04.009](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.009)
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L. et al. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behavior Reports*, 7. évf. pp. 14–18. DOI: [10.1016/j.abrep.2017.10.003](https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003)

HEDVIG KISS – BETTINA PIKÓ

BOREDOM AND LACK OF CONTROL: EXAMINATION OF PREDICTIVE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROBLEMATIC SMARTPHONE USE AMONG HUNGARIAN YOUTH

The expansion of smartphone use among young generations is obvious. The related behavioural addiction called problematic smartphone use is a researched phenomenon; several risk and protective factors were identified. Psychological variables - which may predict problematic use - have been examined among teenagers and young adults aged between 14 and 28. According to binary and multiple logistic regression, mainly proneness to boredom and low self-control predicted the phenomenon which can be explained by the need to avoid the relative lack of stimuli and by obsession that controls behavioural addictions.

KOLLARICS TÍMEA¹ – HARTL ÉVA² – MOLNÁR KATALIN³**Fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök feltárása különböző célcsoportokban⁴**

A fenntartható életmóddal kapcsolatos felmérésünkben célul tűztük ki, hogy hat célcsoportban megismerjük a válaszadók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteit, attitűdjeit és viselkedésmintáit. A kutatás területeit az ENSZ 2015 Fenntartható fejlődési célok pontjai közül azok alkották, amelyek összefüggésbe hozhatók a fenntartható élettel. Jelen publikáció keretében területi korlátok miatt a felmérés nagy volumenére és a célcsoportok sokszínűségére való tekintettel csak a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök bemutatására törekszünk, az ezzel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok eredményeit elemezzük.

Elméleti és kutatási háttér

A fenntarthatóságra nevelés célkitűzése a 21. században olyan környezettudatos, felelős magatartásformák kialakítása minden korosztályban és nevelési szinten, ahol a környezet-gazdaság-társadalom összefüggéseit értő és azokért tenni akaró, felelősségtudattal rendelkező nemzedékek nevelkednek. A Nemzeti Környezeti Nevelés Stratégia meghatározása szerint a fenntarthatóságra való felkészítés egész életen át tartó tanulási és szocializációs folyamat, amely tájékozott és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, eligazodnak a természet-és környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és etikusan felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös döntéseikért, tetteikért (Czippán–Havas–Victor, 2010). A fenntarthatóság tehát központi és rendkívül hangsúlyos kérdés mai társadalmunkban, ezért kulcsszerepe van az oktatás, nevelés, szemléletformálás folyamatában. A fenti célokat csak egy megváltozott szemléletmóddal rendelkező társadalomban tudjuk megvalósítani a fenntarthatóság pedagógiájának segítségével (Havas, 2001; Havas–Varga, 2006; Lányi, 2007; Lükő, 2011). A fenntarthatóságra nevelés folyamatában kulcsszere-

¹ PhD., adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; kollarics.timea@uni-sopron.hu

² PhD., egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; hartl.eva@uni-sopron.hu

³ PhD., egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom, Szociális- és Kommunikációtudományok Intézet; molnar.katalin@uni-sopron.hu

⁴ Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

pük van a pedagógusoknak és a pedagógusokat képző intézményeknek, hiszen az óvodapedagógusok, a tanítók és a tanárok azok, akik (a családon kívül) nagy hatással vannak a felnövekvő nemzedékekre. A fenntarthatóságra nevelés céljait csak olyan pedagógusok képzésével lehet megvalósítani, akik elkötelezettek, hitelesek, példát mutatnak (Bauer et al. 2017).

Az ENSZ 2015-ben megfogalmazta az emberiség Fenntartható Fejlődési Céljait (2016-2030), amelyek 17 célt és ezeken belül 169 részcélt tartalmaznak. Az oktatásról szóló cél tíz részcélt tartalmaz, amelyek közül az egyik a fenntartható fejlődésre vonatkozó tudás terjesztését hangsúlyozza (Mika–Kiss, 2018).

Számos kutatás foglalkozott és foglalkozik a fenntarthatósággal gazdasági, környezeti és társadalmi megközelítésben, amelyek közül számunkra a társadalomtudományi (különösen a pedagógiai) kutatások a leghangsúlyosabbak (Kövecses Gósi et al., 2020; Farkas–Mika, 2019; Jankó et al. 2018; Polgár et al. 2019; Varga–Könczey, 2019). Kutatócsoportunk a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon működik. Jelen felmérésünk előzményeihez tartozik, hogy kiemelt figyelmet szentelünk képzéseinkben a környezeti/fenntarthatósági tartalmaknak, illetve szakmai kapcsolatban vagyunk agrár-műszaki (erdészeti-környezetvédelmi) és közgazdasági felsőoktatásban dolgozó kollégákkal. Jankó Ferenc és szerzőtársai lakossági felmérését kutatásunk közvetlen előzményének tekintjük, bizonyos kérdéstípusok felmérésükből történő adaptálásával (Jankó et al. 2018).

A felmérés céljai és módszerei

Felmérésünkben célul tűztük ki, hogy hat célcsoportban megismerjük a válaszadók fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteit, attitűdjeit és viselkedésmintáit. Célunk volt továbbá, hogy az eredményektől függően ösztönző, népszerűsítő, valamint az oktatásban is hatékonyan alkalmazható programokat dolgozzunk ki a jövőben.

A kutatás területeit az ENSZ 2015 Fenntartható fejlődési célok pontjai közül azok alkották, amelyek összefüggésbe hozhatók a fenntartható élettel:

- Minőségi oktatás
- Tiszta víz és alapvető köztisztaság
- Megfizethető és tiszta energia
- Fenntartható városok és közösségek
- Felelős fogyasztás és termelés
- Fellépés az éghajlatváltozás ellen

- Szárazföldi ökoszisztémák védelme
- Partnerség a célok eléréséért

A célcsoportok kijelölésénél az volt az elsődleges célunk, hogy a populációk kapcsolódjanak egymáshoz: pedagógusok, középiskolai tanulók, óvodapedagógus hallgatók (nappali tagozat), óvodapedagógus hallgatók (levelező tagozat), fiatal szülők, nagyszülők. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatókból lesznek a jövőben a példamutatók, akik a fiatal korosztályt nevelik, és kapcsolatba kerülnek a szülőkkel és a nagyszülőkkel. A célcsoportok közös jellemzője tehát a nevelési intézményekkel való szoros kapcsolat.

Kutatásunkhoz az írásbeli kikérdezés módszerét választottuk abból kiindulva, hogy a hat kijelölt populációt a lehető leghatékonyabban tudjuk elérni és minél nagyobb mintaszámot tudjunk felmutatni. Az írásbeli kikérdezés módszeréhez kérdőívet szerkesztettünk, amelyet 2018-ban bocsátottunk a kitöltők rendelkezésére. A kérdőívben többnyire zárt kérdéseket alkalmaztunk, azonban a részletesebb információnyerés céljából használtunk félig zárt kérdéseket és egy nyílt kérdést is. A legtöbb kérdés a lista- és a skála-jellegű kérdéstípushoz tartozott (pl. Likert-skála). Az 1-7. kérdések a demográfiai adatokra vonatkoztak, a 8-16. kérdések a környezeti, fenntarthatósági összefüggésekre kérdeztek rá. Néhány kérdésnél igyekeztünk csupán egy-egy témát fókuszba helyezni (pl. oktatás, vízfogyasztási szokások, energiatakarékosság), de a legtöbb kérdés összetett módon közelítette meg a fenntarthatósági aspektusokat. Az eredmények kiértékelését excel-program segítségével leíró statisztikai módszerekkel végeztük.

Eredmények

A felmérésben 159 pedagógus (77 fő óvodapedagógus és 82 fő középiskolai tanár), 176 középiskolai tanuló, 108 levelező tagozatos és 154 fő nappali tagozatos óvodapedagógus hallgató, valamint 220-220 fő fiatal szülő és nagyszülő vett részt (összesen: 1037 fő). Az eredmények kiértékelésénél néhány esetben előfordult, hogy egy-egy kérdésre nem kaptunk értékelhető választ, ezért a válaszok száma néhol nem egyezik meg a célcsoport létszámával.

A kitöltők életkora a középiskolai tanulók és a nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók esetében szűkebb intervallum, a pedagógusok életkori megoszlása kiegyenlített (31-40 év: 28,6 %; 41-50: 29,2 %; 51-60: 27,9 %). A levelező tagozatos óvodapedagógusok közül legtöbben (31 %) a 20-25 éves korosztályba tartoznak a válaszadók közül. A fiatal szülők 44,5 százaléka 36-40 éves, 23,6 % a 31-35 éves, 25 % pedig a 25-30 éves korosztályba tartozik. A nagyszülők esetében a legtöbben a 61 év feletti korosztály tagjai (55,4 %). A nemek szerinti megoszlást tekintve csupán a középiskolai tanulók esetében volt magasabb a fiúk aránya (60,2 %),

a pedagógusoknál 77,9 %, az óvodapedagógus hallgatóknál 98 % (levelező) és 99% (nappali) volt a hölgyek aránya. A fiatal szülők kérdőívét 77 férfi (35 %), a nagyszülők kérdőívét 75 nagypapa (34 %) töltötte ki.

A középiskolai tanulók kivételével minden célcsoportban nagyobb volt a városi, mint a vidéki lakosok aránya (51-79 %). A középiskolásoknál 51,2 % a vidékiek aránya. A pedagógusok esetében átlagosan 3,14 fő él egy háztartásban, a középiskolás tanulóknál ez a szám 4,14. A nappali és a levelezős óvodapedagógus hallgatókra a 3-4-5 fős egy háztartásban együttélés volt a jellemző a mintában. Mindkét egyetemi hallgató célcsoportban a „négyen laknak együtt” kitétel került a legmagasabb százalékban jelölésre (nappali tagozat 45%, levelező tagozat 29%). A levelező tagozatos hallgatók 26%-a három fős egy háztartásban élők, 14 % ötödmagával él együtt. A fiatal szülők és nagyszülők esetében 220-220 értékelhető válasz alapján a válaszadók többsége (FSZ: 63 fő; NSZ: 56 fő) közepes városban lakik, mindkét mintában kevés volt a fővárosiak aránya. A vidéki kitöltők összesen (FSZ: 78%; NSZ: 77%) a válaszadók több mint felét tették ki.

A kitöltők közül minden célcsoport esetében a Győr-Moson-Sopron megyei lakosok aránya 50-60 % volt.

A fiatal szülők közül mindössze egy főnek van általános iskolai végzettsége. Szakmunkás végzettséggel 27 fő, érettségivel 93 fő rendelkezik. 99 fő főiskolai, egyetemi végzettséget jelölt meg. A 220 válaszadó nagyszülő közül kettő főnek (0,9 %) nyolc általánosnál alacsonyabb az iskolai végzettsége, 10 fő nagyszülőnek nyolc általános (4,5 %), 52 főnek szakmunkás végzettsége (23,6 %) és 87 nagyszülőnek érettségije (39,5 %) van. Főiskolai, egyetemi végzettséggel 69 fő nagyszülő (31,4 %) rendelkezik. Tehát a minta 70 %-a érettségizett, illetve felsőfokú végzettségű.

Mint ahogy az összefoglalóban említettük, jelen tanulmány keretei között csak a fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdök bemutatására törekszünk. Az attitűdök vizsgálatára a 8., 10., 12. a 14. zárt kérdések, illetve a 16. nyílt kérdés bizonyos válaszai alkalmasak.

A nyolcadik kérdés a kitöltők környezetére vonatkozott: azt kértük a válaszadóktól, hogy állítsák fontossági sorrendbe a megadott környezeti problémákat, hogy véleményük szerint melyek jelentik a legnagyobb fenyegetést közvetlen környezetükre nézve. A fontossági skála kilenc előre megadott lehetőséget tartalmazott: biológiai sokféleség csökkenése; talajszennyezés, elsivatagosodás; vízszennyezés; ózonréteg elvékonyodása; levegőszennyezés, szmog, savas eső; hulladéktermelés növekedése, kezelésének problémái; éghajlatváltozás; természeti erőforrások/nyersanyagok kimerülése; épített környezeti elemek állapotának romlása. A hulladéktermelés és kezelés problémaköre esetében a válaszadó pedagógusok 34,9 százaléka (52 fő)

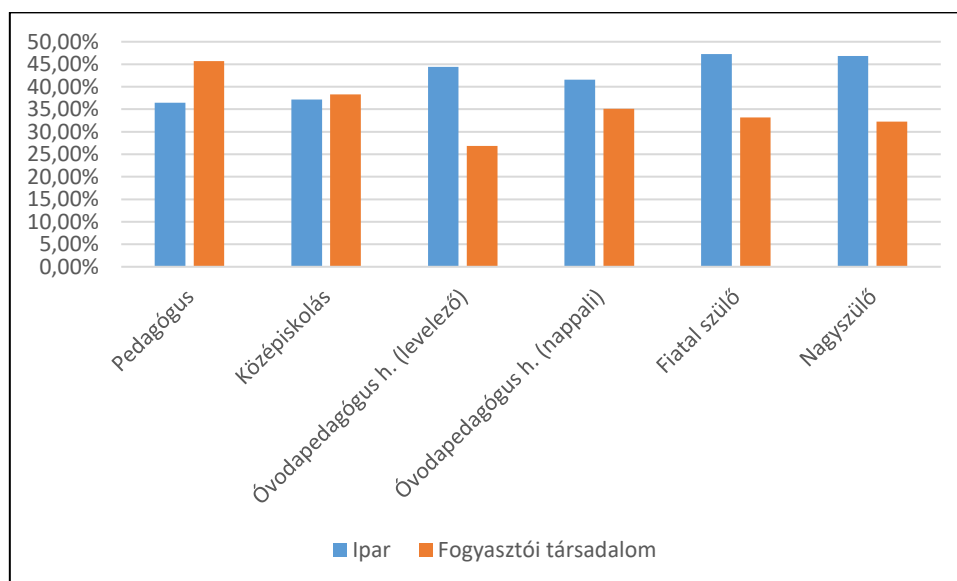
első helyre sorolta a környezeti problémát. A nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók közül is a legtöbben (29-en) első helyen nevezték meg a hulladék-gondokat. Az éghajlatváltozás kényes és aktuális problémáját a pedagógusok közül 25-en sorolták első helyre (16,8 %), hasonlóan vélekedtek a levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók is (24 fő érzékeli a legsúlyosabb problémának). A középiskolások közül a legtöbben (29 fő) az ózonréteg elvékonyodását tartják súlyosnak, feltehetően még nincsenek ismereteik a probléma megoldásáról. A nagyszülők közül a legtöbben a levegőszennyezést sorolták első helyre (49 fő), a levelező tagozatos óvodapedagógusok közül is 28-an gondolták így (1. táblázat).

Célcsoport	Környezeti probléma	Legtöbb válasz	Helyezés
<i>Pedagógusok</i>	Hulladéktermelés növekedése, kezelésének problémái	52	1.
	Éghajlatváltozás	25	1.
<i>Középiskolai tanulók</i>	Ózonréteg elvékonyodása	29	1.
<i>Óvodapedagógus hallgató (levelező)</i>	Levegőszennyezés, szmog, savas eső	28	1.
	Éghajlatváltozás	24	1.
<i>Óvodapedagógus hallgató (nappali)</i>	Hulladéktermelés növekedése, kezelésének problémái	29	1.
<i>Fiatal szülő</i>	Vízszennyezés	55	1.
<i>Nagyszülő</i>	Levegőszennyezés, szmog, savas eső	49	1.

1. táblázat: A legsúlyosabbnak érzékelt környezeti probléma a célcsoportok válaszai alapján

A 10. kérdésben arra kértük a válaszadókat, hogy fejezzék ki rangsorolással, véleményük szerint mely tevékenység felelős elsősorban a környezet károsításáért (a leginkább felelős álljon az első helyen). Öt lehetőséget adtunk meg a leginkább környezetkárosító tevékenységek megnevezésével: ipar, mezőgazdaság, közlekedés-szállítmányozás, fosszilis energiahordozó alapú energiatermelés és a fogyasztói társadalom pazarló életmódja. A pedagógusok többsége a fogyasztói társadalom pazarló életmódját (69 fő, 45,7 %) és az ipart (55 fő, 36,7 %) sorolta első helyre. A középiskolásoknál hasonló volt az arány: fogyasztói társadalom pazarló életmódját (64 fő, 38,3 %) és az ipart (62 fő, 37,1 %) nevezték meg a leginkább felelős tevékenységnek. A nappali és a levelező tagozatos hallgatók is hasonlóan vélekedtek. Az első helyre mindkét célcsoport az ipart (nappali tagozat 64 fő, levelező tagozat 48 fő), és a fogyasztói társadalom pazarló életmódját (nappali tagozat 54 fő, 41,56 %; levelező tagozat 29 fő, 27%) jelölte a legmagasabb százalékban. A fiatal szülők esetében szintén a válaszadók többsége az ipar (104 fő) és a fogyasztói társadalom pazarló életmódjának (73 fő) szerepét tartotta a leginkább felelősnek a környezet károsításáért. Az ipar a második leginkább felelős tevékenységként (2-es érték) is jelentős számú szavazatot kapott (53 fő). A nagyszülői válaszok többsége az ipart (103 fő, 46,8 %) és a fogyasztói társadalom pazarló életmódját (71 fő, 32,2 %) sorolta első helyre. Ha

összehasonlítjuk az előző célcsoportok kérdőíveinek eredményeivel, nagyon nagy a hasonlóság (1. ábra).



1. ábra: Véleménye szerint mi felelős leginkább a környezet károsításáért? (Első helyre sorolt tevékenységek százalékos aránya)

A 12. kérdésben arra kerestük a választ, hogy a kitöltők véleménye szerint van-e szerepe az oktatásnak/témanépszerűsítő programoknak a környezetünk állapotának megóvásában. A zárt kérdésben három lehetőséget adtunk meg: „határozottan pozitív szerepe van”; „nincs jelentős szerepe”; illetve „nem tudom, ezen még nem gondolkodtam el”. A megkérdezett pedagógusok döntő többsége (144 fő, 90,6 %) szerint határozottan pozitív szerepe van az oktatásnak, szemléletformálásnak a környezetvédelemben. A megkérdezett tanulók többsége (105 fő, 61,4 %) szintén így nyilatkozott, bár kisebb arányban, mint a pedagógusok. A középiskolások véleményéhez nagyon hasonló válaszokat kaptunk a fiatal szülők és a nagyszülők esetében is: 68 % (149 fő-149 fő) szerint a hatás nem megkérdőjelezhető. A nappali tagozatos hallgatók több mint kétharmada (128 fő, 83%) és a levelező tagozatos hallgatók döntő többsége (90 fő, 83,3%) is úgy látta, hogy az oktatásnak/ tudománynépszerűsítő programoknak határozottan pozitív szerepe van a környezetünk állapotának megóvásában.

A 14. kérdés Likert-skála típusú volt: a válaszadóknak azt kellett bejelölniük a skálán, hogy mennyire fontosak számukra a lakóhelyükön bizonyos környezeti/fenntarthatósági/infrastrukturális feltételek, jellemzők. A „-2” érték jelentette, hogy egyáltalán nem fontos, a „2” pedig a nagyon fontos értéket képviselte. Az eredményeket a 2. táblázatban foglaltuk össze. Összességében a 14. kérdés eredményei alapján láthatjuk, hogy a megkérdezett célcsoportok számára minden környezeti/fenntarthatósági tényező fontos a lakóhelyükön (1-es és 2-es értékek).

Állítás		-2	-1	0	1	2
Elegendő zöld felület (parkok, játszótérek, virágágyások, stb.)	<i>Pedagógus</i>	0	2	7	15	135
	<i>Középiskolai tanuló</i>	5	2	19	30	119
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	0	7	9	92
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	1	0	5	21	127
	<i>Fiatal szülő</i>	3	4	28	51	134
	<i>Nagyszülő</i>	1	2	16	50	151
Az épületek megfelelő állapota	<i>Pedagógus</i>	0	0	12	58	89
	<i>Középiskolai tanuló</i>	3	4	17	66	84
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	0	6	43	59
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	1	17	75	61
	<i>Fiatal szülő</i>	1	8	24	96	91
	<i>Nagyszülő</i>	5	5	18	80	112
Az ivóvíz minősége	<i>Pedagógus</i>	0	0	2	10	147
	<i>Középiskolai tanuló</i>	1	1	8	21	144
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	0	3	5	100
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	1	0	0	8	145
	<i>Fiatal szülő</i>	0	0	6	27	187
	<i>Nagyszülő</i>	0	2	3	24	191
A levegő tisztasága	<i>Pedagógus</i>	0	1	2	15	141
	<i>Középiskolai tanuló</i>	1	4	6	25	139
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	0	1	6	101
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	0	2	10	137
	<i>Fiatal szülő</i>	0	2	7	39	172
	<i>Nagyszülő</i>	0	3	11	16	190
A tömeg/közösségi közlekedés hatékonysága	<i>Pedagógus</i>	3	1	28	62	64
	<i>Középiskolai tanuló</i>	5	3	38	60	69
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	3	7	23	38	37
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	1	28	69	56
	<i>Fiatal szülő</i>	12	18	57	68	65
	<i>Nagyszülő</i>	13	11	39	75	82
Kerékpárutak	<i>Pedagógus</i>	4	4	22	52	77
	<i>Középiskolai tanuló</i>	8	17	41	48	61
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	2	5	23	35	43
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	3	7	25	64	55
	<i>Fiatal szülő</i>	15	20	46	68	71
	<i>Nagyszülő</i>	23	11	30	77	79
Gyalogos közlekedés biztonsága	<i>Pedagógus</i>	0	2	8	33	116
	<i>Középiskolai tanuló</i>	3	2	23	57	90
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	1	5	22	80
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	1	8	45	100
	<i>Fiatal szülő</i>	2	12	34	54	118
	<i>Nagyszülő</i>	5	7	22	51	135
Az utcák tisztasága	<i>Pedagógus</i>	0	3	5	35	115
	<i>Középiskolai tanuló</i>	3	4	17	47	104
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	0	1	2	27	78
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	1	6	43	104
	<i>Fiatal szülő</i>	0	1	26	68	125
	<i>Nagyszülő</i>	1	3	14	60	142
Szelektív hulladékgyűjtés elérhetősége	<i>Pedagógus</i>	0	3	12	44	99
	<i>Középiskolai tanuló</i>	7	10	34	51	73
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	1	3	7	25	72
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	0	1	13	64	76
	<i>Fiatal szülő</i>	3	4	29	75	109
	<i>Nagyszülő</i>	7	4	19	67	123
Közösségi élet, elérhető programok	<i>Pedagógus</i>	2	5	30	66	55
	<i>Középiskolai tanuló</i>	12	12	36	54	61
	<i>Óvodapedagógus h. (levelező)</i>	4	6	14	31	53
	<i>Óvodapedagógus h. (nappali)</i>	1	5	27	60	61
	<i>Fiatal szülő</i>	7	13	55	92	53
	<i>Nagyszülő</i>	17	18	49	77	59
	<i>Pedagógus</i>	1	0	13	35	105
	<i>Középiskolai tanuló</i>	5	5	24	45	94

Állítás		-2	-1	0	1	2
Természeti értékek megőrzése (idős fa, fasor, gyümölcsösök, helyi védettségű értékek, stb.)	Óvodapedagógus h. (levelező)	0	1	8	32	67
	Óvodapedagógus h. (nappali)	0	3	13	45	93
	Fiatalszülő	4	11	25	60	120
	Nagyszülő	1	6	22	43	148

2. táblázat: Milyen környezeti/fenntarthatósági/infrastrukturális feltételek fontosak Önnek a lakóhelyén?

A 16. nyílt kérdésben arra kértük a válaszadókat, hogy osszák meg velünk a fenntarthatósággal kapcsolatos egyéb észrevételeiket. E lehetőséggel kevesen éltek, az általuk adott megjegyzéseket idézzük elsőként a fiatal szülők véleményéből szemezve:

„Szerintem fontosak az ilyen fajta felmérések, mert döntően hozzájárulhatnak a közjó minőségének emeléséhez.”

„Jó, hogy az oktatás és a közmédia egyre többet foglalkozik ezzel a tematikával.”

„A környezettudatosságra való nevelésben a család a legfontosabb.”

Néhány nagyszülői vélemény:

„A témában is nagy a szülői felelősség.”

„Élni és élni hagyni.; környezetünkre fokozott figyelemmel kell lennünk nap mint nap!”

„A gyerekek tudatos tanítása, nevelése a környezet megóvása érdekében az óvodától kezdve.”

Az óvodapedagógus hallgatók témához kapcsolódó megjegyzéseiből:

„Sokan csak akkor veszik észre, ha baj van, ha már késő, Amit tudunk meg kell tenni a Föld érdekében és a jövő nemzedék érdekében.”

„A környezettudatosságra nevelést kiskorban el kell kezdeni.”

„Mindannyiunknak tenni kell azért, hogy egészségesen élhessünk. Ennek érdekében fontos a környezettudatosság.”

Összegzés

A fenntarthatósággal kapcsolatos kutatásunk során az attitűdök felmérése hat célcsoportban történt meg. Az eredmények alapján elmondható, hogy a környezethez fűződő viszony minden célcsoportban pozitív, optimizmusra ad okot. A mintában a válaszadók többsége fontosnak tartja az oktatást, szemléletformálást. A környezetkárosításért felelős tevékenységeket és a lakóhelyük iránti környezeti igényeiket minden célcsoportban hasonlóan ítélték meg. Az egyes környezeti problémák súlyosságának rangsoroltatásakor a célcsoportoknál különbözőséget tapasztaltunk. Összegezve megállapítható, hogy az attitűdmérés eredményei biztatók. Azonban

van még mit tenni ezen a területen, és minden lehetőséget meg is kell ragadni erre a szemléletformálás érdekében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bauer, Z.–Hill, K.–Darvay, S.–Vitályos, G. Á. (2017). Fenntarthatóságra nevelés a tanító- és óvóképzésben. In: Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai*, (pp. 373–385). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Czippán, K.–Havas, P.–Victor, A. (2010). Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In: Vásárhelyi Judit (Ed.), *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés: 2010*, (pp. 33–41). Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Farkas, A.–Mika, J. (2019). Tudásfelmérés, tudásátadás energia- és környezetbiztonsági kiterjesztésben. In: Földi, L.–Hegedüs, H. (Ed.), *Adaptációs lehetőségek az éghajlatváltozás következményeihez a közszolgálat területén*, (pp. 772–798). Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- Havas, P. (2001). A fenntarthatóság pedagógiája. In: Wheeler, K. A.–Bijur, A. P. (Ed.) *A fenntarthatóság pedagógiája: A remény paradigmája a 21. század számára*, (pp. 9–40). Budapest: Körlánc.
- Havas, P.–Varga, A. (2006). A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, (pp. 49–72). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Jankó, F.–Bertalan, L.–Hoschek, M.–Komornoki, K.–Németh, N.–Pappné Vancsó, J. (2018). Perception, understanding, and action: attitudes of climate change in the Hungarian population. *Hungarian Geographical Bulletin*, 67. évf. 2. sz. pp. 159–171. DOI: [10.15201/hungeobull.67.2.4](https://doi.org/10.15201/hungeobull.67.2.4)
- Kövecses Gösi, V.–Lampert, B.–Petz, T.–Csenger, L. (2020): Investigation of the attitudes of first-year-students towards sustainability and environmental awareness at Széchenyi István University. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10. évf. 3. sz. pp. 24–44.
- Lányi, A. (2007). A fenntartható társadalom. Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Lükő, I. (2011). A környezetpedagógia fókuszában a fenntarthatóság. In: Hegedüs, J. –Kempf, K. –Németh, A. (Ed.), *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány - a múlt értékei és a jövő kihívásai: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók*, (p. 436). Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság.

- Mika, J.– Kiss, A. É. (2018). Oktatás az ENSZ Fenntartható Fejlődési céljaiban (2016-2030). In: Endrődy–Nagy, O. –Fehérvári, A. (Ed.), *Innováció, kutatás, pedagógusok*, (pp. 119-129). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Polgár, A.–Pintérmé Nagy, E.–Vincze, M.–Elekné Fodor, V. (2019). A környezeti nevelés, a lakosság környezettudatosság és a környezetközpontú irányítás helyzetének komplex felmérése Sopron városban. In: Juhász, E. –Endrődy, O.(Ed.), *Oktatás-gazdaság-Társadalom*, (pp. 167–182). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Varga, A.–Könczey, R. (2019). Which ways of evaluation of education for sustainability is acceptable for Hungarian teachers? *Hungarian Educational Research Journal*, 9. év. 4. sz. pp. 654–667. DOI: [10.1556/063.9.2019.4.54](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.54)

TÍMEA KOLLARICS – ÉVA HARTL – KATALIN MOLNÁR
EXPLORING SUSTAINABILITY ATTITUDES IN DIFFERENT TARGET GROUPS

In our survey on sustainable living, we aimed to learn about respondents' knowledge, attitudes, and behaviors about sustainability in six target groups. The areas of the research were the UN 2015 Sustainable Development Goals that can be related to sustainable living. In the framework of this publication, due to space constraints, we only try to present attitudes related to sustainability, we analyze the results of the answers to the related questions.

KOVÁCS KRISZTINA¹**A német tanítóképzés intézményesülési folyamatainak főbb lépései**

Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján jött létre. Ahhoz, hogy szisztematikusan fel tudjuk tárni a dualizmus kori magyar népiskolai tanítók szakmásodásának folyamatát, lényeges a német tanítóképzés felől érkező főbb intézménytörténeti hatáselemek elemzése. Jelen tanulmány a német tanítóképzés intézményesülési folyamatának nemzeti sajátosságait és fontosabb tendenciáit mutatja be. Az első rész a német népoktatás fejlődésének főbb mozzanatait ismerteti, a második rész pedig a német tanítóképzés intézményrendszerének kialakulási folyamatait vizsgálja a 17. században megjelenő első magánintézmények keletkezésétől a nemzetiszocializmus 20. században történő létrejöttéig.²

A német tanítóképzés intézményrendszerének kiépülése

A Közép-Európában kibontakozó modernizációs folyamatnak egyik jellemzője az egyre erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami megmutatkozik abban, hogy a tanítóképzést országos szintű törvényekkel és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotással kezdték el szabályozni, központi tantervi szabályozást hoztak létre, valamint a tanítóképzés mindinkább állami ellenőrzés és felügyelet alá került (Kelemen, 2004). A német intézményes tanítóképzés fejlődési tendenciáit figyelembe véve, három fő periódust különíthetünk el: 1) szemináriumi tanítóképzés, 2) pedagógiai akadémián történő képzés (később a pedagógiai akadémiákat pedagógiai főiskoláknak nevezték át) és 3) egyetemen történő tudományos képzés.

Szemináriumi tanítóképzés

A német szemináriumi tanítóképzés kezdete a 17. század második felére nyúlik vissza. Elsőként Ernst Fromme³ herceg, Gotha városában ismerte fel a tanítóképzés szükségességét. Ő maga még tanítóképző szemináriumot nem hozott létre, helyette a tanítók önképzése céljából összegyűjtötte a módszertani szabályokat, ami 1641-ben Iskolai módszertanok (Schulmethodus) címmel jelent meg. A módszertani munka azonban az elvárt eredményt nem hozta meg, mivel

¹ Dr. PhD, főiskolai docens, SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet; kovacs.k@szte.jgypk.hu

² A tanulmány az Iskolakultúrában megjelenő korábbi publikációmra épül, az írás első részének bővített és átdolgozott anyagát tartalmazza. Kovács Krisztina (2020): Adalékok a német népiskolai tanítóképzés intézményesülési folyamatainak történetéből és a néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner neveléstan könyvének tükrében (1868). *Iskolakultúra*, 30 évf. 6. sz. pp. 82–96.

³ I. Ernst Fromm (1601-1675): 1640-től a Szász-Gothai német herceg

annak autodidakta módon való feldolgozása, módszertani és pedagógiai előismeretek, gyakorlati tapasztalatok nélkül túl nehéznek bizonyult a tanítók számára. Belátva a tanítói szemináriumok szükségességét Fromme herceg végrendeletében javaslatot tett egy iskolai és egyházi szolgálatban álló intézmény létrehozására. Unokája, a gothai II. Frigyes, 1698-ban tíz skolasztika szemináriumot („*Seminaria Scholastica*”) alapított tanítók képzésére (Thiele, 1938, p. 81).

A tanítóképzésre irányuló első elszigetelt törekvések között tartják számon a 17. század végén és a 18. század elején végbemenő August Hermann Francke⁴ törekvéseit. 1694-ben Francke Halleban megnyitotta az első szegények iskoláját, ami csakhamar önállóan gazdálkodó intézménnyé nőtte ki magát, amihez fonoda, takácsműhely, gyógyszertár és egy nyomda is tartozott (Graumann, 2014). Ezt követte egy árvaház és egy polgári iskolai tanárképző intézet létrehozása, majd 1717-ben tanítóképző intézetet (Institut des Präparandie) létesített teológusok számára (Thiele, 1938, p. 341). Arról megoszlanak a szakmai vélemények, hogy Francke intézményei valóban a 19. századi értelemben vett tanítói szemináriumok voltak-e. Thiele (1938) meglátása szerint, ezek a létesítmények ugyan rendelkeztek a tanítóképző sajátosságaival, mégsem lehet tanítóképzőnek nevezni azokat, mivel kizárólag teológiahallgatóknak voltak fenntartva, és a tanítóképzés mellett a lelkészi hivatást helyezték előtérbe (Thiele, 1938). 1748-ban Francke egyik tanítványa, Johann Julius Hecker Berlinben alapította meg az első porosz „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amit az 1730-ban létrehozott reáliskolához csatoltak. Az intézményben 1788 és 1799 között 410 tanító szerzett képesítést. Később a katolikus Sziléziában Ignaz Felbiger kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés. A német pedagógus 1762-ben felmérte a Poroszországban csak későn kialakult tanügy helyzetét, majd a tapasztalatokat figyelembe véve a Poroszországhoz tartozó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres reformját hajtotta végre (Németh, 2012, p. 19). Johann Andreas Cramer⁵ teológus, a Kieli Christian Albert Egyetem professzora, Kielben 1781-ben nyitotta meg az első tanítói szemináriumot a szintén Poroszországhoz tartozó Schleswig-Holstein területén. Halála után az intézmény vezetését 1788-ban a 29 éves Heinrich Müller⁶, német teológus vette át, ami irányítása alatt 1823-ig működött, majd megszűnt.⁷

A tanítóképzés kezdeti próbálkozásai tehát egyedülállóak és elsősorban magánkezdeményezések voltak. A létrehozott tanítóképzőket többnyire közvetlenül más korabeli intézményekhez csatolták, mint például árvaházakhoz, gimnáziumokhoz, reáliskolákhoz. Csak a 19.

⁴ August Hermann Francke (1663-1727): német evangélikus teológus, lelkész, pedagógus és gyermekdal író

⁵ Johann Andreas Cramer (1723-1788): német író és teológus

⁶ Heinrich Müller (1759-1814): német teológus, tanítói szeminárium vezetője, a Kieli Egyetem professzora

⁷ V.ö. [https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Andreas_Cramer_\(Theologe\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Andreas_Cramer_(Theologe)) Utolsó letöltés: 2020. 01. 24.

században váltak a tanítói szemináriumok önálló intézménnyé (Graumann, 2014). Az ott képzett tanítók csekély száma hosszú ideig nem volt elég ahhoz, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (Schadt-Krämer, 1990). A népiskolai tanítást főként olyan sekrestyések, helyi kézművesek vagy „leszerelt” katonák látták el, akik semmilyen tanítói előképzettséggel nem rendelkeztek (Blömeke, 2009).

Mivel a tanítóképzők biztosították az intézményi keretet a néptanítói tudás kanonizációs folyamataihoz, a porosz kormányzat a népiskolák belső reformját a szemináriumok tartalmi munkájától, és a magasan kvalifikált népiskolai tanítóktól remélte. A 19. század kezdetén a reformok során tanítói szemináriumokat és „preparandiákat” hoztak létre, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak. A tanítóképzés struktúráját jellemezte, hogy a népiskola befejezése után a leendő tanítók 14 éves koruktól előkészítő tanítóképzőbe, „preparandiákba” jártak, vagy pedig egy tanító vagy lelkész tanította őket. Az előkészítő képzés célja az általános műveltség bővítése, a népiskolai tananyag elmélyültebb elsajátítása, valamint a tanítói szeminárium felvételi vizsgájára való felkészítés volt. Ez a három évfolyamos képzés átmenetet képezett a népiskola és a 17. életév utáni két-, később hároméves tanítói szemináriumok között. 1850 után Poroszországban a „preparandiák” működését államilag átszervezték. Míg 1850 előtt a tanítói előkészítők nem rendelkeztek intézményes jelleggel, inkább különböző módon megszervezett oktatást jelentettek, addig 1850 után törvényileg szabályozott intézménnyé alakultak át. Felvételi követelményként a sikeres népiskolai tanulmányokat, jó egészségi állapotot és zenei alkalmasságot írták elő. Az intézmény tanári kara általában három tanítói szemináriumi végzettséggel rendelkező tanárból állt. Az intézmény vezetőjének „rektori vizsgát” kellett szereznie, a másik két pedagógusnak pedig a népiskolai tananyag ismerete mellett a rajz és zene oktatásához szükséges tudással és képességekkel kellett rendelkeznie. A „preparandiák” a tanulói létszámot figyelembe véve kisebb, a falusi iskolákhoz hasonló intézmények voltak. Az állami előkészítő intézetek száma 1901 és 1910 között 40-ről 82-re nőtt, ami hozzájárult a népiskolai tanítók szemináriumokkal együtt alkotott 6 éves elméleti képzéséhez (Tenorth, 1995; Bruhn, 1995).

A tanítói szemináriumokba felvételi vizsga útján lehetett bekerülni, aminek célja annak megállapítása volt, hogy a jelentkezők a tanítói előkészítőkből milyen ismereteket sajátítottak el és rendelkeznek-e tisztességes, erkölcsös magatartással. A „preparandiákkal” szemben a tanítói szemináriumok jellemzően internátusként működtek. A képzés gyakorlati része a tanítói szemináriumi tanulmányok befejezése után következett. Az eredményes szemináriumi záróvizsgát a népiskolai gyakorlat követte, ami egy második tanítói vizsgával zárult. Legtöbbször a szemináriumi iskolákhoz gyakorlóiskola is tartozott. A tanítói szemináriumot elvégzett

tanítójelöltek 18-19 évesen „fiatal tanítói” státuszt kaptak, ami mind a pedagógusi hierarchiában, mind fizetésben megkülönböztette őket a gyakorlatban dolgozó tanítóktól. A frissen végzett segédtanítókkal egy tapasztalt tanítómester foglalkozott, aki egyrészt pedagógiai és didaktikai ismereteket közvetített számukra, másrészt támogatása mellett a tanítójelöltek a gyakorlat során hospitálási és tanítási tapasztalatokat gyűjthettek. A tapasztalt tanítónak mintát, „normát” kellett mutatnia a módszereit figyelő tanítójelölt számára. A tanítóképzés színvonalának emelkedése érdekében 1826-ban bevezették a szemináriumi záróvizsgát és a három éves gyakorlati időszakot követő tanítói vizsgát, majd 1872-ben egy új vizsgarendszert dolgoztak ki a Karl Schneider⁸ által megalkotott „Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok számára” (Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) című rendelet megjelenését követően (Geißler, 2011; Tenorth, 1995).

A 19. században a nők számára is megnyílt a lehetőség arra, hogy népiskolában tanítsanak. Az első porosz tanítónői szemináriumot 1832-ben hozták létre, melynek háttérében a tanítóhiány állt. A tanítónők nem köthettek házasságot és csak meghatározott időtartamra szóló szerződést kaptak, ami felgyorsította az alkalmazásukat és az elbocsátásukat. A képzés megszerzését követően a tanítónők a népiskolák lányosztályaiban vagy a felső-leányiskolák alsó tagozataiban taníthattak. A tanítónők és tanférfiak képzése 1920-ig külön intézményben történt (Blömeke, 2009; Graumann, 2014).

A 19. században a szemináriumi iskolai rendszer kiépült, és a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött. A tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. Míg 1811-ben Poroszországban 15 tanítói szeminárium működött, addig 1871-ben már 81-re nőtt a számuk, majd 1880-ban 109 és 1913-ban 204 szemináriumot tartottak nyilván. A tanítói szemináriumok számszerű növekedése mellett a képzés színvonala is emelkedett, amihez többek között az 1872-es rendeletben előírt pedagógia tantárgy magasabb óraszámra is hozzájárult (Schadt-Krämer, 1990, pp. 13–15). A Német Birodalom létrejöttétől az első világháborúig terjedő időszakban a népiskolai oktatásban tanítók száma több mint duplájára nőtt. Az 1911-es statisztikai adatok szerint a népiskolákban 185 485 tanító tanított. Ennek ellenére a 19. században még a császárság ideje alatt is, a tanítói szakma kifejezetten hiányszakmának számított.

⁸ Karl Schneider (1826-1905): Tanítóképző intézeti tanár és igazgató volt Sziléziában és a Poznan tartományban. 1870-ben Berlinben a Diesterweg által alapított tanítói szeminárium igazgatója lett, majd 1872-ben Ferdinand Stiehl utódjaként a kultuszminisztériumba került. A korábbi Stiehl-féle szabályzatokat (Stiehlschen Regulativen) az általa kidolgozott liberális szemléletű általános rendelkezések (Allgemeinen Bestimmungen) váltották fel, amely 1921-ig volt érvényben (Wittmütz, 2007).

Pedagógiai akadémián történő tanítóképzés

1900-tól több tartományban összevonták a preparandiákat a tanítói szemináriumokkal és egy hatéves tanítóképzést hoztak létre (Geißler, 2011). A századforduló után sorra szűntek meg a tanítói szemináriumok, az utolsót Poroszországban 1926-ban zárták be. Helyettük hároméves pedagógiai akadémiákat hoztak létre, ahová a felvételi követelményt érettségihez kötötték (Schadt-Krämer, 1990, pp. 13–15). 1926-tól összesen 15 porosz pedagógiai akadémiát létesítettek, melyek többsége felekezeti fenntartású volt. Baden-Württembergben és Bayerben már 1910 óta működtek hasonló – főként felekezeti fenntartású – tanítóképző intézmények (Graumann, 2014).

A pedagógiai akadémiák szakmai koncepcióját Eduard Spranger⁹ dolgozta ki az 1920-ban megjelenő „Gedanken über die Lehrerbildung. Konzept für die Volksschullehrerbildung” [Gondolatok a tanárképzésről. A tanítóképzés koncepciója] című tanulmányi programjában. Spranger tanítóképe kultúrpedagógiai felfogásában és az önmagát változtatni képes, a totalitásra törekvő ember képének elemeiben gyökerezik. A kultúrát tanulással elsajátítható normák és szokások együtteseként értelmezi, amit az egyének társadalmi közvetítéssel sajátíthatnak el. A kultúra a szocializáció folyamatának része, amely társadalmi viselkedésnormákat jelenít meg az egyének számára. Spranger szerint „*az ember létezése alapvetően értékekre irányul. Mivel a kultúra történetileg kialakult alkotásai értékekkel telítettek, ezek teszik képessé az embert, hogy értékeket éljen át, és általuk újabb értékek létrehozására váljon alkalmassá*” (Zsinka, 2012, p. 12). Így jut Spranger arra a következtetésre, hogy a tanító egyik legfontosabb feladata a kultúra és a műveltség közvetítése. A népiskolai tanítónak „szellemi szabadságra” van szüksége. Tanítóképét tudatosan összekapcsolja az emberi fejlődéssel, a gondolkodás és cselekvés szabadságának igényével. A német teoretikus nézete szerint az emberek képzése („Menschenbildung”) meghatározott kompetenciákat igényel, és sajátos feladatokkal jár együtt. Spranger tanítóképének egyik meghatározó eleme, hogy „*minden tanítónak a saját tudományának birtokában kell lennie*”, ami a felsőfokú oktatásban intézményi szinten szükségesé teszi az egyetem és a technikai főiskolák mellett egy harmadik intézménytípus bevezetését (Lattmann, 1983). Javaslatára szerint a tanítóképzés számára „képzési főiskolákat” kell létesíteni („Bildnerhochschule”). Koncepciója a következő alapelvekre épült:

⁹ Eduard Spranger (1882-1963): német filozófus, pedagógus és pszichológus, egyetemi tanár, a 20. század egyik nagy hatású gondolkodója. 1909-ben a Berlieni Egyetemen habilitált. Tevékenyen közreműködött a pedagógia önálló tudománnyá válásában. Jelentős hatást gyakorolt a németországi pedagógusképzés alakulására. 1917-től a porosz oktatási minisztériumban tanácsadói feladatot látott el. 1920-tól a berlini egyetem filozófia és pedagógia professzora lett. 1925-től a Porosz Tudományos Akadémia tagja, majd elnöke (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

- A népiskolai tanítók tanulmányai a pedagógiai akadémiákon történik.
- A képzési idő az érettségit követően 6 szemeszter. Az első négy szemeszterben a szakmai tantárgyak és a pedagógia áll a középpontban. A harmadik év a szakmai gyakorlat éve.
- Tartalmilag négy csomópont köré csoportosul a tanulmányi program: a pedagógia, mint bölcsészettudományi területbe tartozik a német, történelem és a történeti-nyelvi szabadon választható tárgyak; a természettudományi kategóriába a matematika és a természettudományos választható tárgyak, valamint a képzési program részét képezik a technikai és művészeti választható tárgyak.
- A szakmai gyakorlatot biztosító utolsó tanulmányi év az elméleti megalapozottságú szakmai életbe való bevezetést szolgálja.
- Alapelv, hogy a pedagógiai akadémiák is alkalmasak arra, hogy a „közösségi erőt” fejlesszék. A képzés teret ad a reformpedagógia¹⁰ és az ifjúsági mozgalmak ötleteinek, egyes elemeinek is (Lattmann, 1983).

A berlini professzor javaslatai 1926-ban az első porosz pedagógiai akadémia létrehozásával realizálódott. A Spranger-féle tanulmányi program megvalósulása a pedagógiai akadémia létesítésével Eduard Spranger és Carl Heinrich Becker¹¹ együttműködésének egyik eredményének tekinthető. A német politikus akkoriban államtitkárként, később miniszterként nagy hatást gyakorolt a vezetésre a porosz kultuszminisztériumban.

Spranger programja a támogatói vélemények mellett kritikai visszhangokra is talált. A kritikák főként két forrásból származtak. Az egyik oldalon azoknak a köre állt, akik a tanítóképzést be akarták integrálni az egyetemi struktúrába és ezzel a tanítóképzés egy szintre emelését követelték a felsőbb iskolák számára létrejött pedagógusképzés terén. Ebbe a csoportba tartozott a néptanítói társadalom nagy része. A másik oldalon megszólalt azoknak a hangja, akik az akadémiai tanítóképzés bevezetését fölöslegesnek tartották. Helyettük inkább a régi szemináriumi képzés megtartását tartották helyesnek. Az intézménytípus létjogosultságát, támogatói azzal indokolták, hogy a népiskolák számára nincs szükség tudományosan képzett szakemberekre, helyettük jól képzett nevelőkre van igény. A pedagógiai akadémiáknak nem tudományos kutatást kell folytatniuk, hanem a szakmai képzés középpontjába inkább az esztétikai-zenei tapasztalatok átadását kell helyezni (Oelkers és Neumann, 1985, p. 129). A népiskolai tanítók érdekeit képviselő egyesület más véleményen volt és a tanítók számára a gimnáziumi tanárokkal azonos

¹⁰ V.ö. Renner, G. (2019). Primary school in Germany: History, fields of activity and future challenges. In: K. Kovács, A. F. Dombi (szerk.), *Education and training. National and international tendencies of education and training*, (pp. 77–91). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

¹¹ Carl Heinrich Becker (1876-1933): politikus. 1921-ben és 1925-1930 között porosz kultuszminiszterként tevékenykedett. A weimari köztársaság idején jelentős felsőoktatási reformot hajtott végre.

szintű tudományos képzés biztosításának lehetőségét követelték (Graumann, 2014). A pedagógiai akadémiák csak relatív rövid élettartammal működtek. 1932-től különböző okok miatt az akkori intézmények több mint felét megszüntették.

Összegzés

A nép egészére kiterjedő iskoláztatás tette szükségessé a kellő szaktudással rendelkező szakképzett segítők, néptanítók képzését. A 18. századtól kezdődően az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek háttérében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a mindenki számára megszerezhető műveltség igénye állt. Ekkor még a tanítóképzés változó színvonalon mozgott. A német oktatásügyben végbemenő modernizáció a 19. század utolsó harmadában indult gyors fejlődésnek. Jogi szabályozók alapján állami tanítóképzésként hozták létre. A tanítóképzés átformálása a népiskolai tanítók szakmai csoportjának fejlődését eredményezte, ami a jobban képzett népiskolai tanítók számának jelentős növekedését eredményezte. A 20. század elején a pedagógiai akadémiák létrejöttét az a szakmai vita váltotta ki, hogy a népiskolai tanítók képzéséhez egyetemi szintű tudományos vagy inkább gyakorlatorientált szemináriumi képzés szükséges. 1909-ben a Német Pedagógusegyesület (Deutscher Lehrerverein) kompromisszumként a pedagógiai akadémiák létrejöttét javasolta, ami átmenetet képezett a korábbi szemináriumi tanítóképzők és a később megjelenő egyetemi szintű képzés között.

BIBLIOGRÁFIA

- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In: Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (szerk.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*, (pp. 483-490). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Bruhn, A. (1995). *Die Präparanden. Lehrerbildung in Schleswig-Holstein 1867-1918. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte)*. Köln: Böhlau Verlag.
- Geißler, R. (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: [10.1007/978-3-531-92055-9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92055-9)
- Graumann, O. (2014): Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung. *IDE-Online Journal*, 1. évf. 1. sz.
- Kelemen Elemér (2004). A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története Magyarországon II. *Iskolakultúra*, 14. évf. 6–7 sz. p. 145.

- Kovács Krisztina (2020): Adalékok a német népiskolai tanítóképzés intézményesülési folyamatainak történetéből és a néptanítói identitás elemei Lorenz Kellner neveléstan könyvének tükrében (1868). *Iskolakultúra*, 30 évf. 6. sz. pp. 82-96.
- Lattmann, P. (1983): Der Lehrer als Kulturträger und Kulturvermittler: Eduard Spranger - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 évf. 3 sz. pp. 15-16.
- Mészáros István, Németh András & Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh András & Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Németh András (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1988). *A népoktatás politikai megteremtése: európai kezdetek és világméretű intézményesülés*, (pp. 7–33). Budapest: OKI.
- Renner, G. (2019). Primary school in Germany: History, fields of activity and future challenges. In: K. Kovács, A. F. Dombi (szerk.), *Education and training. National and international tendencies of education and training*, (pp. 77-91). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Schadt-Krämer, C. (1990). *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert: dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Stöcker, K. (2018). *Medialisiertes Vermittlungswissen. Untersuchung der Wandbilder zum Anschauungsunterricht und ihrer Begleittexte im Zeitraum 1872-bis 1914*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H-E. (1995). Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, K-E. & Lundgreen, P. (Ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. 1800-1870*, (pp. 250–270). München: Verlag C.H.Beck.
- Thiele, G. (1938). *Geschichte der Preußischen Lehrerseminare. Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der preußischen Lehrerseminare*. Berlin: Weidmann.
- Wittmütz, V. (2007). Die preussische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Fisch, S., Gauzy, F. & Metzger, C. (Ed.), *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. - Apprendre et enseigner an Allemagne et en France*, (pp. 5–32). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Zsinka, László (2012). *Az európai paideia kultúrfilozófiai alapjai. Személy és történelem - kultúra és művelődés. Műhelytanulmány (working paper)*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

KRISZTINA KOVÁCS

MAIN STEPS OF THE GERMAN INSTITUTIONALIZATION PROCESS IN TEACHER TRAINING

In Central Europe professions connected to training have become institutionalized based on German examples. In order to systematically explore the process of professionalization of Hungarian folk school teachers in the age of dualism, it is essential to analyse the main institutional historical influences coming from German teacher education. The present study presents the national peculiarities of the institutionalization process of German teacher education. The first part analyses the development of German folk education, the second part examines the processes of the development of the institutional system of teacher education in Germany from the emergence of the first private institutions in the 17th century to the establishment of National Socialism in the 20th century.

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT¹**A tanulási céllal ingázó magyar tanulók helyzete az ausztriai közoktatásban**

Jelenleg kb. 2000 magyar anyanyelvű gyermek tanul osztrák iskolában, többségük naponta ingázik magyarországi lakhelye és az ausztriai iskola között. Ausztriában a bevándorlási státuszától függetlenül az iskolalátogatás fontos kritériuma az oktatás nyelvének, a német nyelvnek a megfelelő szintű ismerete. A nem német anyanyelvű migrációs háttérű tanulók integrációjára és nyelvi fejlesztésére vonatkozó elveket az osztrák kormány szövetségi szinten határozza meg. A magyar gyerekek helyzete azonban ebből a szempontból sajátos, mivel többségük nem Ausztriában él, tehát nem bevándorló, nyelvi értelemben és a „migrációs háttérű” meghatározás értelmében viszont a tanulók ezen csoportjához tartoznak. A tanulmány célja annak feltárása, hogy a migrációs háttérű tanulókra vonatkozó elvek megvalósulnak-e az ingázó magyar gyerekek esetében, és ha igen, milyen formában.

Tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén²

Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása óta a nyugat-magyarországi régióban a szülők egy része nem helyi, magyarországi óvodába és iskolába járattja gyermekét, hanem az osztrák-magyar határ túloldalán lévő ausztriai óvodákba és iskolákba, az Ausztriában tanuló magyar gyerekek száma jelenleg kb. 2000 főre tehető³. Esetükben kimutatható mind a tanulási célú migráció, amikor is a család az ausztriai iskoláztatás miatt határ menti osztrák településen telepedik le, mind pedig az ingázás, amikor a család továbbra is Magyarországon él, a gyerekek azonban Ausztriában járnak iskolába.

Jelen tanulmány keretében arra keressük a választ, hogy az ausztriai határ menti iskolában tanuló állandó osztrák lakhellyel rendelkező vagy ingázó magyar gyerekeket milyen mértékben tekintik bevándorló háttérű tanulónak és ugyanolyan mértékben részesülnek-e a migráns háttérű gyerekek oktatási és társadalmi integrációját szolgáló szakpolitikai intézkedésekből, mint a távolabbi országból érkező bevándorló családok gyermekei.

¹ PhD, adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; buchwald.judit@ppk.elte.hu

² A tanulási célú ingázás jelenségének vizsgálatára vonatkozó kutatás eredményeit a Langerné Buchwald Judit (2017) Ingázó diákok avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén. Budapest: Fakultás Kiadó. c. kötet foglalja össze.

³ Statistik Burgenland 2012-2019 [online] <https://www.burgenland.at/service/statistik-burgenland/publikationen/jahrespublikationen/> [2019. 03. 20.]

Migrációs háttérű tanulók az ausztriai iskolákban

Ausztriában a bevándorlók száma magas, felük pedig nem EU tagországból származik. Ennek köszönhetően a közoktatásban is magas a migrációs háttérű tanulók aránya. A 2016/2017-es tanév adatai szerint 276 150 tanulónak nem német az anyanyelve, ami a tanulók 25,4%-át jelenti. Arányuk Bécsben a legmagasabb, ahol jelenleg az alsó tagozatos tanulók fele migrációs háttérű tanuló, míg a legkevesebben Burgenland tartományban vannak.⁴

A statisztikák szempontjából Ausztriában azt a személyt tekintik migrációs háttérűnek, aki külföldön született vagy külföldi állampolgár, vagy mindkettő.⁵ Az oktatási statisztika ezzel szemben nem tartja nyilván a tanuló szüleinek születési országát vagy állampolgárságát, hanem a nem német anyanyelv/első nyelv kategóriát használja. Ennek értelmében a Magyarországon élő ingázó diákok is bevándorló háttérű tanulóknak minősülnek az osztrák közoktatási intézményekben, ami alapján pedig feltételezhető, hogy ugyanolyan feltételek mellett tanulhatnak, mint a ténylegesen Ausztriában letelepedett külföldi gyerekek.

A migrációs háttérű tanulók iskolai hátrányai az egyén, a család és a származási csoport, valamint a társadalom szintjén egyaránt gyökereznek.⁶ Az egyén szintjén a legnagyobb iskolai hátrányt az iskolában használt többségi nyelv ismeretének hiánya vagy alacsony szintű ismerete jelenti, ezért az iskolai egyenlőség annál nagyobb, minél korábban érkezik a gyermek a fogadó országba, illetve minél hamarabb lép be az iskolarendszerbe, tehát minél korábban kezdi a befogadó ország nyelvének elsajátítását (Esser, 1990). Emellett az iskolai teljesítményt befolyásolja a családi háttér, a származási csoport, valamint a lakó és iskolai környezet kontextusa is. (Diefenbach, 2007; Unterwurzacher, 2007; Weiß, 2007; Herzog-Punzenberger– Unterwurzacher, 2009, p. 176). A lakókörnyezeten belüli és az iskolai etnikai szegregáció redukált kapcsolati lehetőségekhez vezetnek a többségi nyelvet beszélőkkel, ami pedig csökkenti a nyelvtanulási lehetőségeket (Esser, 2001; Stanat, 2006, 2012; Wroblewski, 2006, p. 47–48) és negatívan befolyásolja az iskolai teljesítményt és az integrációt (Langerné Buchwald, 2017).

A migrációs tanulók iskoláztatására vonatkozó szakpolitikai rendelkezések

Ausztriában a bevándorló tanulók helyzete az iskolába járás tekintetében kedvezőnek mondható, ugyanis tartózkodási jogtól függetlenül ugyanolyan feltételek mellett jogosultak iskolába

⁴ www.mipex.eu/austria

⁵ Bildungsbericht Österreich 2009: 162

⁶ A migrációs háttérű tanulók iskolai hátrányainak okát a tanulmány terjedelmi korlátai miatt itt részletesen nem tárgyaljuk, csak a vizsgálat szempontjából fontos tényezőkre térünk ki. Ezt részletesebben a Langer-Buchwald, J. (2019). The situation of migrant children in the Hungarian and the Austrian education system: Multilingualism, interculturalism, and integration. *Hungarian Educational Research Journal HERJ* 9, 3; tanulmány keretében tárgyaljuk.

járni, mint az osztrák állampolgárságú diákok. Az iskolai tanulmányok szempontjából fontos kritérium az oktatás nyelvének, a németnek a megfelelően magas szintű ismerete ahhoz, hogy a gyerekek problémamentesen tudják követni az oktatást az iskolában, és nem igényelnek külön nyelvi fejlesztést. Ha a gyermek megfelelően beszél németül, akkor ún. rendes tanulóként (ordentlicher Schüler) veszik fel az iskolába, ha viszont nem, akkor ún. rendkívüli tanulóként (außerordentlicher Schüler) német nyelvi fejlesztő osztályba.⁷ Ezek megszervezése az iskola számára 8 fő felett kötelező, és iskolatípustól, iskolafoktól, osztálytól függetlenül történik a nyelvi szint figyelembevételével. Ha a tanulólétszám nem éri el a nyolc főt, akkor a nyelvi fejlesztés a normál osztályba integráltan történik. Az oktatás nyelve alapvetően a német, a tanórák között használt nyelvet azonban a tanuló szabadon megválaszthatja, a német nyelv használatának előírását, illetve más nyelv használatának tiltását pedig a törvény nem engedi.

A rendkívüli tanulók tanulmányi teljesítményének értékelése is eltérő, ugyanis esetükben figyelembe kell venni a nyelvi nehézségeket, valamint az értékeléstől el is lehet tekinteni. Ezt az elvet abban az esetben is folytatni lehet, főként a nyelvi szempontból igényesebb tantárgyak esetében, amikor a tanuló már rendes tanulóként teljesíti az iskolát.

A külföldön szerzett iskolai bizonyítványok elismerése és honosítása az oktatási minisztérium jogkörébe tartozik, de nem szükséges az elismertetés, ha a tanuló szintfelmérő vizsga eredménye alapján kerül felvételre, vagy igazoltan elvégzett nyolc évfolyamot egy másik ország oktatási rendszerében.

2011 óta Ausztriában egy integrációs egyezmény van életben, ami a tanulókra is vonatkozik. Ennek értelmében az újonnan bevándorlók kötelesek német nyelvtanfolyamon részt venni, nyelvtudásuk meglétét pedig tartózkodási jogcímük megadásánál vagy meghosszabbításánál érdemben igazolniuk kell. Ez alól azonban kivételt képeznek az EU és az EWG tagállamainak polgárai, így a magyar gyerekek is.⁸

A szakpolitikai intézkedések implementációja

Mint ahogyan azt az előzőekben említettük, az osztrák kormány oktatási szakpolitikájának értelmében Ausztriában minden gyermeknek joga van arra, hogy egyforma feltételekkel kezdhesse meg iskolai tanulmányait. Ebben kiemelt jelentősége van a német nyelv és az anyanyelv megfelelő szintű ismeretének, ezért a gyermekek német és anyanyelvi képességeinek célzott

⁷ Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985, Fassung vom 21.12.2018 [online] <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (2018. 12. 21.)

⁸ Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch [online] http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf (2018.12.21.)

fejlesztése elengedhetetlen. Ezért már az 1990-es évektől kezdődően a nem német anyanyelvű tanulók számának növekedésére reagálva négy alapvető intézkedés van érvényben: a német mint második nyelv fejlesztése, az első nyelv (anyanyelv) fejlesztése, a rendkívüli tanulói státusz és az interkulturális tanulás elve az oktatásban. 2008-tól egy újabb átfogó koncepció született. Ennek egyik kiemelt eleme a többnyelvű gyermekek fejlesztése, ami az óvodai nyelvi fejlesztéstől kezdve a német mint második nyelv fejlesztésén át egészen az opcionális iskolai anyanyelvoktatásig terjed (Herzog-Punzenberger–Unterwurzacher, 2009). A stratégia gyenge pontja azonban az, hogy alkalmazásuk nem kötelező az iskolákra nézve, így a burgenlandi iskolák jelentős része sem alkalmazza. A nem német anyanyelvű tanulók integrációját elősegítő nyelvi fejlesztő kurzusok megvalósítását és hatékonyságát is megkérdőjelezik a felmérések eredményei, mivel azoknak az óvodai csoportoknak az összetétele, ahova a migráns háttérű gyermekek járnak, olyan, hogy a német anyanyelvűekkel való találkozás esélye önmagában kevés (Stanzel-Tischler, 2011). Az iskolai nyelvi fejlesztés esetében is kétségek merültek fel azzal kapcsolatban, hogy a gyermek nyelvi szintjének megfelelő mértékben részesülnek-e fejlesztésben (Bauer–Kainz, 2007), illetve a nyelvi fejlesztő kurzusok megvalósítása is változatos képet mutat tartományonként, és gyakran nem kerül megszervezésre azzal az indokkal, hogy a tanulók száma nem éri el a törvényben meghatározott minimális létszámot (Amtmann–Stanzel-Tischler, 2010). Ezen kívül mivel alkalmazásuk nem kötelező, használatuk teljes mértékben az ott dolgozó tanároktól függ (Herzog-Punzenberger – Unterwurzacher, 2009; Herzog Punzenberger–Schnell, 2012), és megszervezésük főleg az alacsony bevándorló aránnyal rendelkező tartományokban, így Burgenlandban is hiányzik.

A migrációs háttérű tanulók integrációja az ingázó magyar diákok tapasztalatainak tükrében

A migrációs háttérű gyerekek közoktatási integrációját célzó szakpolitikát és az integrációs programok implementálását tekintve Ausztria rendelkezik olyan migrációs hálózatokkal és támogató rendszerekkel, amelyek elősegítik a bevándorlók társadalmi integrációját, az intézkedések megvalósítása terén azonban még hiányosságok mutatkoznak (Langer-Buchwald, 2019). Ezt támasztják alá 60, gyermeküket osztrák iskolába járató családdal végzett interjú alapján felmérés eredményei is. Az ausztriai lakhellyel rendelkező gyerekek hivatalosan is bevándorló háttérűnek minősülnek és megilleti őket az oktatással kapcsolatos minden jog. Az ingázó gyerekeket azonban ausztriai lakhely hiányában nem tekintik annak, ezért az állami oktatási intéz-

mények nem is kötelesek felvenni őket, a nem állami iskolákban viszont van lehetőségük tanulni. Az iskolába történő felvételüknél döntő szempont a német nyelvtudás szintje, azaz csak olyan ingázó magyar tanulót vesznek fel jelenleg az osztrák iskolákba, aki olyan szintű nyelvtudással rendelkezik, hogy viszonylag problémamentesen részt tud venni az oktatásban.

Az iskolában zajló német nyelvi fejlesztés biztosítása azonban már egységes képet mutat az ingázó és nem ingázók esetében, és a magyar gyerekek számára nem szerveznek külön nyelvi fejlesztő kurzusokat. Egyes iskolákban, az ott tanuló magyar gyerekek létszámától függően, van lehetőség német nyelvi korrepetáláson való részvételre. Ezeket a lehetőségekhez mérten magyar nyelven beszélő tanárok tartják, de jellemzően tanulástámogatás, korrepetálás céljával működnek és a német tantárgy tananyagában való előrehaladást segítik, nem pedig a német mint idegen nyelv tanulást. Emiatt a német nyelvi fejlesztés teljes mértékben a családra hárul, és általában magyarországi magántanár alkalmazásával történik, illetve spontán módon zajlik a német nyelvi közegben a mindennapi nyelvhasználat során. A fejlesztő kurzusokat egyrészt a nem német anyanyelvű tanulók alacsony száma miatt nem biztosítják, másrészt – a gyerekek és a szülők beszámolóí alapján – az érintett iskolákban az a felfogás jellemző a magyar gyerekek esetében, hogy ők szabad elhatározásuk alapján járnak Ausztriában iskolába, nem tekinthetők migrációs háttérű tanulóknak, ezért nem szükséges számukra megszervezni a nyelvi fejlesztést annak ellenére sem, hogy mindkét tekintetben – születési ország/állampolgárság és anyanyelv – annak minősülnek. Más a helyzet azokban az iskolákban, amelyek a magyar gyerekek fogadására specializálódtak. Itt a nyelvi nehézségek leküzdésére magyarul is beszélő tanárokat alkalmaznak, akik segítenek a diákoknak az iskolai feladatok elvégzésében. Ezekben az iskolákban viszont magas a magyar anyanyelvű tanulók száma, a gyerekek pedig nincsenek rákényszerülve a német nyelv használatára, ezért lassabb a tanulók német nyelvi fejlődése.

Az iskolai nyelvhasználat tekintetében a burgenlandi iskolák azonban követik a törvényi előírásokat, és az iskolai mindennapokban a magyar gyerekek egymás között beszélhetnek és beszélnek is magyarul. A beszámolóí alapján azonban volt arra is példa, hogy a tanár felszólította a magyar gyerekeket arra, hogy németül beszéljenek egymás között is az iskolában, hogy ezáltal is gyorsabban tudják elsajátítani a nyelvet, de ez nem volt jellemző.

Hasonló a helyzet a rendkívüli tanulók, illetve a nem megfelelő német nyelvtudással rendelkező tanulók értékelésére vonatkozó irányelvek implementálása területén is, és figyelembe veszik a gyerekek aktuális nyelvtudásszintjét. Lehetőséget biztosítanak a törvényben meghatározott időtartamra az értékelés alóli mentesülésre és a szülők döntése alapján értékelik vagy

nem értékeli a tanuló teljesítményét. Ezt az időszakot követően, valamint, ha a szülő az értékelés mellett dönt, a tanárok figyelembe veszik a teljesítménymérések és -értékelések során a diákok német nyelvtudását.

Összegzés

Jelen tanulmány keretében egyrészt képet kaphattunk Ausztria migráns háttérű tanulók oktatási integrációját elősegítő szakpolitikájáról és annak megvalósítását gátló implementációs problémákról, illetve külön foglalkoztunk a speciális helyzetben lévő, bevándorlásjogi szempontból nem migrációs háttérű, de oktatási szempontból annak minősülő tanulói réteg, az ingázó gyerekek helyzetével az osztrák iskolákban. Mind a vonatkozó releváns osztrák szakirodalom, mind az ausztriai határ menti iskolákban tanuló magyar gyerekek tapasztalatai rámutattak arra, hogy önmagukban a törvényi előírások, szakpolitikai intézkedések és integrációs stratégiák nem elegendők a migrációs háttérű tanulók eredményes iskolai integrációjának megvalósításához, ehhez a mindennapi oktatásban történő megfelelő alkalmazásuk is elengedhetetlen. Az Ausztriában tanuló magyar gyerekek esetében az integrációs intézkedések megvalósítása terén azonban még hiányosságok mutatkoznak, ami a kötelező jelleg bevezetésével, az alkalmazás ösztönzésével javítható lenne és számukra is biztosíthatná ugyanazokat a lehetőségeket az oktatáson belül, mint a valódi migrációs háttérű tanulóknak.

BIBLIOGRÁFIA

- Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2010). *Evaluation der Sprachförderkurse (§ 8e SchOG). Endbericht zu den Befragungen auf Schul- und Verwaltungsebene*. Graz: BIFIE.
- Bauer, F. & Kainz, G. (2007). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang [Teilschwerpunkt „Bildung“]. *WISO*, 30 (4), pp. 17–64.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, (pp. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag. DOI: [10.1007/978-3-322-91777-5_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91777-5_6)
- Esser, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. (= MZES Arbeitspapier Nr. 40). Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.

- Herzog-Punzenberger, B. – Schnell, Ph. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur.
- Herzog-Punzenberger, B. – Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* Wien: Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur 161-181.
- Langerné Buchwald, J. (2017). Ingázó diákok – avagy tanulási célú ingázás az osztrák magyar határ mentén. Budapest: Fakultás Kiadó.
- Langer-Buchwald, J. (2019). The situation of migrant children in the Hungarian and the Austrian education system: Multilingualism, interculturalism, and integration. *Hungarian Educational Research Journal HERJ*, 9, 3; pp. 434–461. DOI: [10.1556/063.9.2019.3.39](https://doi.org/10.1556/063.9.2019.3.39)
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp. 189–220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: [10.1007/978-3-531-90082-7_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_5)
- Stanzel-Tischler, E. (2011). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/201*. (BIFIE-Report). Graz: Leykam
- Unterwurzacher, A. (2007). „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Weiss (Hrsg.) *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*, (pp. 71–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: [10.1007/978-3-531-90563-1_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90563-1_3)
- Unterwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule*.
- Wroblewski, A. (2006). Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich. Working Paper Nr. 10 der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) der Österr. Akademie der Wissenschaften* (pp. 41–50). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

JUDIT LANGER-BUCHWALD

*REPORT ON HUNGARIAN STUDENTS CURRENTLY STUDYING IN THE AUSTRIAN PUBLIC SCHOOL SYSTEM
WITHOUT PERMANENT RESIDENCY IN AUSTRIA*

Currently approximately 2000 Hungarian-speaking children are studying in Austrian public schools, most of them commuting daily between their place of residence in Hungary and the school in Austria. In Austria, regardless of immigration status, an important criterion for attending school is an adequate level of knowledge of the language of instruction, German. The principles for the integration and language development of students with a non-German-speaking migrant background are set by the Austrian government at a national level. However, the situation of Hungarian children is special in this aspect, as most of them do not live in Austria, so they do not belong to this group of students in the sense of non-immigrant language and “migration background”. The aim of the study is to explore whether the principles for students with a migrant background are implemented in the case of Hungarian children, and if so, in what form.

MOLNÁR CSILLA¹**A népi kultúra erotikus szimbolikája²**

Tanulmányomban a hagyományos népi kultúra erotikus szimbolikájának kortársi vizsgálatainak egyik lehetőségét szeretném bemutatni. Értelmezésemben kapcsolódom Mihail Bahtyin kutatói hagyományához, tehát a népi itt össznépi értelemben szerepel. Magyar vonatkozásban ennek a témának szemiotikai-antropológiai úttörő kutatói közül ki kell emelni Lükő Gábor és Bernáth Béla nevét. Tanulmányom egyik végkövetkeztetése, hogy a vonatkozó elemzések egyik további lehetséges irányát a Richard Shusterman nevéhez kapcsolódó szomaesztétikai megfontolások bevonása jelentheti. Ez egyúttal figyelembe veszi az 1990-es évektől újra felívelő hazai vizuális antropológiai kutatások eredményeit. Ennek kiemelkedő képviselője volt Kunt Ernő.

Bevezetés

Írásomban a hagyományos népi kultúra erotikus szimbolikájára vonatkozó magyar és külföldi kutatások néhány összefüggése nyomán a kortársi vizsgálatokban való továbblépés egyik lehetőségét szeretném bemutatni. Értelmezésemben – kapcsolódva a Mihail Bahtyin nevével fémjelzett kutatói hagyományhoz – a népi itt össznépi értelemben szerepel. Más kérdés, hogy a hagyományos életforma elemeiből, így az ebbe ágyazódó erotikus kultúra szemantikájából a legtöbb élő elemet a közelmúltig az agrárnépeesség őrizte meg, ennél fogva a hazai és külföldi gyűjtések is főként ebből a társadalmi csoportból származnak.

Magyar vonatkozásban a témakör szemiotikai-antropológiai kutatásának úttörői közül ki kell emelni Lükő Gábor és Bernáth Béla nevét. Az ő kezdeményezéseikre is építve bontakozott ki az 1980-as évek elejére az a kutatási hullám, amelynek eredményeit két jelentős szerkesztett kötet foglalta össze 1987-ben.³ Úgy vélem – és tanulmányomban is ezt szeretném alátámasztani – hogy a vonatkozó kutatások egyik további lehetséges irányát a Richard Shusterman nevéhez kapcsolódó szomaesztétikai megfontolások bevonása jelentheti, amely egyúttal figyelembe veszi az 1990-es évektől újra felívelő vizuális antropológiai kutatások eredményeit, amelynek egyik kiemelkedő hazai képviselője Kunt Ernő volt.

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

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

³ Hoppál M. – Szepes E. (szerk. 1987). *Erősz a folklórban*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Hoppál M. – Szepes E. (szerk. 1987). *A szerelem kertjében. Erotikus jelképek a népművészetben*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Az elfeledett jelentés a népi kultúrában

Az erotikus jelentéstartalmak szemiotikájára vonatkozóan sem kerülhetjük meg az összefüggést, amelyet az 1970-es évektől a dekonstrukció nyomán szemlélhetünk. Ennek megfelelően talán okkal kételkedhetünk, amikor valamiféle hivatalosan szentesített, stabilnak tételezett metafizikai fundamentumokra utaló jelentés létesült egy olyan világban, ahol az sem feltételezhető biztosan, hogy ezt mindenki így gondolta akkor. Hiszen a népi kultúra egyik jellegadó vonása – Bahtyintól eredő felismerés – hogy mindent kétségbe von, és ez alól a korabeli, megkérdőjelezhetetlennek láttatott entitások sem kivételek.

Az egykori népi, azaz inkább össznépi kultúra szabados mivoltáról alkotott, napjainkra egyre inkább alátámasztott jelleg megkérdőjelezi azt az egyoldalú és hamis képet, amelyet az újkor első szakaszában alkottak a megelőző századokról. Gondolok itt az állítólagos komor, örömtelen, pánikgombot nyomogató középkori ember karikatúraszerű alakjára, amely inkább a kora újkor visszavetített torz önképeként értelmezhető. De ugyanezzel a lélegzettel azokra a középkor féltelenségét valló, az idők során tovább színezett koholmányokra is utalhatunk, amelyet többek között az orgiavádak példáznak. „*Nyilvánvaló, hogy az orgiavád felbukkanása, terjedése értelmezhető önálló, saját fejlődési iránnyal rendelkező expanzív történeti folyamatként*” (Klanciczay, 1987, p. 62).

A huszadik század második felében nem csupán a fentebb hivatkozott Bahtyin, hanem vele egy időben, de tőle függetlenül Norbert Elias, majd Philippe Ariés, illetve az ő kutatásait folytató Áron Gurevics és a kibontakozó történeti antropológia képviselői csak megerősítették, amit a velük egykori populáris kultúra meg is valósított, hogy különböző korokban, az éppen érvényben lévő uralmi rendszerek nélkül, az elfojtásoktól mentesen – de nem nélkülözve azért a saját normákat – a kontroll nélküli orgiák helyett vagy mellett létezhet olyan, öntörvényű rend, amelyben a szexualitás, a nemiség fontos szerepet tölt be, és amelynek résztvevői sajátos nyelven szólnak egymáshoz.

Ha ilyen nyilvánvaló mindez, akkor miért kellett ennek mintegy újdonságként kiderülnie a 20. század második felében? A válasz erre éppen a szemiotikai rendszerek természetében kereshető. Hiába látjuk, hogy voltak a szűkebb értelemben vett népi kultúrának a 20. század második felében tovább élő képviselői, akik beszélték még ezt a nyelvet – és a mindennapi szokásaik, tréfáik, ugratásaik, szójátékaik, évődéseik között központi helyet foglalt el az erotika – ha nem volt semmilyen kommunikációs kompetenciájuk a 20. század második felében kibontakozó ifjúsági szubkultúra felé, és vice versa, hiszen mindkettőből hiányzott az a fajta reflektáltság, amely egy adott kultúra képviselőiben a történelem során, úgy tűnik, csak ritkán van meg,

és amelynek hiánya nem csupán a művelődés más formáival való kommunikációra való képtelenséget, hanem az adott kultúra képviselőinek eltűnése után ezen kultúra jelentésszerű formáinak végleges elenyészését is magával hozza. Ez nem hiba, csupán a kultúrák, szubkultúrák visszatérő jellemzőjének tűnik – míg az (ön)reflektáltság inkább látszik kivételesnek, mint pl. az antik görög művelődésben, a romantika korában vagy a mai posztmodern kultúra idején.

Antropológia és szemiotika

Így tehát a társadalmilag domináns beszédmódokkal szemben az efféle szövegek szemiotikája többnyire periférikus vagy a társadalom többsége számára rejtett maradt. Ennek nyomán talán nem túlzó az a feltételezés, hogy az antropológiai kutatásokon belül különösen a vizuális antropológia lehetőségei nagyok még ebben az összefüggésben, ahogyan erre Kunt Ernő az 1990-es évek elején már rámutatott (Kunt, 2003). Az agrárnépeség kultúrájának, és ezen belül a tárgyi kultúrának a folklórja mintegy tovább élő jellegűnek is tekinthető a Kunt által vázolt összefüggést tovább gondolva. „Magyarországon – és a szomszédos kelet-európai országokban – különös tanulságokkal szolgálhat az a tény, hogy az agrárnépeség kultúrája egyes vidékeken még érvényesíthette hatását, amidőn a fotográfia már elterjedt. Így ezeken a vidékeken még hiteles, dokumentum értékű fényképfelvételek készülhettek az egyes etnikai, illetve foglalkozási csoportok tagairól, valamint azok tárgyi kultúrájáról” (Kunt, 2003, p. 133).

Ez az általunk vizsgált összefüggésben azt jelenti, hogy egy adott szemiotikai rendszer az életforma, az adott társadalmi-gazdasági feltételek változása után is fennmarad egy ideig a hagyományok, a szokások, a minták, a *konnotációk* keretei között. Ez az a jelenség, amelyet a néprajzi, antropológiai terminológiában *survival* néven ismerünk, szemben a tudatos hagyományörzés, hagyományélesztés tevékenységével, amely *revival* elnevezéssel azonosítható.

Némiképpen paradoxnak is tűnhet, de tulajdonképpen a modern technikának köszönhető, hogy mégsem lett a teljes enyészet áldozata a szűkebb értelemben vett, régiségből maradt népi kultúra. Ahogyan a fentebbi idézet is kiemeli, a 19. század közepétől vidéken is rendszeressé váló fényképkészítés – és hozzátehetjük ehhez, a 19. sz. végétől a hangrögzítés, majd az 1900-as évek elejétől a mozgóképfelvétel gyakorlatának elterjedése – megörökítette az értőbb, nyitottabb utókor számára a népi művelődés egyes területeinek (népzene, néptánc, ünnepkörhöz kapcsolódó szokások stb) jelentésszerű világát, így ez később bizonyos fokig rekonstruálható vagy ami talán még fontosabb, újra értelmezhető lett.

Erotika vagy pornográfia?

Az iparosodás előtti társadalmak – ahogyan hasonló összefüggésben a törzsi társadalmak, vagy éppen a kortárs ifjúsági szubkultúrák – tanulmányozásának és megértésének egyik visszatérő kérdése, hogy az adott kultúrában megjelenő szabados, zabolátlan szexuális jelentéstartalmak vajon értelmezhetők-e az erotika keretében, vagy inkább afféle kezdetleges pornográfiáról lehet szó? Erre válaszként elsősre a pornográfia és az erotika közötti szemiotikai különbségről érdemes röviden szót ejteni, hiszen a vonatkozó kutatások a kultúra minden történeti állapotában bizonyos fokig érvényesek lehetnek. Ennek megfelelően azt mondhatjuk, hogy a különbség a kettő között a látvány szintjén még csekélynek tűnhet, azonban míg a pornográf ábrázolás esetén a test bemutatása öncél, és az ábrázolt ember tárgy (így pusztán az érzéki felizgatás tárgyáról beszélhetünk), addig az erotikus ábrázolásnak mindig van valami alárendelt jellege, amely a láthatóvá tett emberi testet hordozó személyre (annak állapotára, morális minőségére, érzelmeire stb.) utal. Ez azt jelenti, hogy az erotika egy további művészi cél, vagy akár valami átfogóbb emberi, antropológiai jelentés összefüggésében is szemlélhető. Míg az erotikusan megjelenített emberi alak ébreszthet vágyat, lehet vonzó testileg, de ezen túl magában hordoz még valamit (identitást, a személyiség varázsát), így ebben az esetben a testnek a Roland Barthes (1996) által bevezetett értelemben vett konnotatív jellege van szemiotikai értelemben, addig a pornográf nem több, mint a puszta test láthatóvá tétele. Azonban nem állítom, hogy a kettő határai szigorúan megvonhatók lennének. Éppen a történelmi tapasztalat mutatja, hogy amit a maga idején obszcénnek minősítettek, egy idő után már az erotikus kifejezés újszerű formájaként kerülnek elismerésre, mint például Caravaggio festményei. Ugyanakkor az is fontos szempont, hogy a népi ábrázolások, szólások, dalok erősen elvont, stilizált kifejezésmódja, szimbolikus jellege miatt már eleve kódolt az erotikus mondanivaló, így ezek megértése egyfajta kódolvasást igényel a kívülálló értelmező részéről, nem úgy, mint annak, aki mintegy természetes közegeként ebben nevelődik fel, és eltanulja a kódot.

Az is nyilvánvaló összefüggés, hogy a meztelenség mindig a ruházathoz képest érthető meg. A magyar hagyományban – csakúgy, mint szerte Európában – a meztelenség gyakran nélkülözi az erotikus összefüggést, a meztelen női testnek inkább tragikus konnotációi vannak, különösen olyan társadalmakban, ahol a ruhátlanság a közös tisztálkodás alapvető módja volt az élő vizekben vagy a dézsában történő fürdés során (Hoppál, 1987). Ugyanakkor a még ruhának minősíthető viselet fokozatai is alaposan megváltoztak idővel. Az előző századforduló strandruházata a huszadik század második felétől nevetségesnek tűnik, mint ahogy a mai női fürdőruhák közbotrányt okoztak volna az 1930-as években, illetve ahogyan a testképzetek is

jelentős átalakuláson mentek keresztül. Azonban ez utóbbi összefüggések érdemi áttekintése is meghaladná ennek az írásnak a kereteit.

E gondolatmenet összegzéseként mindenesetre annyit talán megjegyezhetünk, hogy az előbbi, barokk képzőművészeti példa, vagy az elbeszélő irodalomnak az újkor hajnalán az európai művelődésben meghonosodott változata jól mutatja, hogy paradox módon éppen a magaskultúrába is sorolható alkotások jelentése egy bizonyos érzéki szintig nyilvánvaló lehet még a vonatkozó jelentésrendszerben nem különösebben járatos nézők, olvasók számára is. Eközben a tradicionális kultúrák nyelvezete vagy akár a mai szubkultúrák beszédmódja erősen stilizált, többszörösen kódolt jelleget mutat, így a kívülállók számára nem nyilvánvaló, sőt sokszor teljesen érthetetlen marad a jelentésük.

Hogy konkrét példákkal is kísérjem mondanivalómat, az erotikának a fentebb tárgyalt vizuális jelentésösszefüggését az időben a tánc kapcsán szeretném felidézni. Abban az esetben, ha szólótáncot vagy párostáncot látunk, annak – kívülálló számára inkább sejthetően – a tradicionális és a populáris kultúrában is egyaránt hangsúlyosan erotikus jellege van. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ebben rejlik az értelme. A néptáncokban a nők passzívnak tűnő egyhelyben billegése, forgása, a férfitáncosok energikus mozdulataival kísérve, vagy a szólótáncosok, a táncospárok mozgása a táncelőadás számára biztosított térben mind ilyen példák. A laikus számára mindez talán a versenytáncok (parkett-tánc) esetén a legnyilvánvalóbb, de megtalálható az ún. magasművészetben is, pl. a klasszikus balettben. De itt említhetjük a zenei előadóművészet más területeit. Ha megfigyeljük a táncos, a hangszeren játszó vagy az énekes sokszor igen visszafogott mozdulatait, csípőjének billentését, fejtartását, (fejrázás, ld. Beatles) és sok más egyéb mozdulatot, talán érteni véljük mi is, ahogyan ezek jelentését, úgy tűnik, jól érti a nézőközönség is. Mindez mögé tetszés szerint belemagyarázható szinte bármi, az erotikán túl az egész világegyetem, az azonban kétségtelen, hogy bármiről is szóljon, az mindig egy történet keretei között zajlik le.

Erősz és játék

Az erotika fentebb említett különbsége a pornográfia és művészet viszonylatában nem csupán egy tágabb, filozofikus horizontból szemlélve jelenti az ember eszközként, illetve célként való szemléletét. A művészet – erotika párhuzam azonban egy másik vonatkozásban is megfelelést mutat. Ezt az összefüggést még Zelnik József vetette fel vonatkozó tanulmányában (Zelnik, 1987). Ezt tovább gondolva a művészetet játékként, azaz célszerűen, szabályok által irányított, formaadó tevékenységként értelmezhetjük, annak megfelelően, ahogyan azt Gadamer (1984)

részletesen kidolgozta. Ennek kontextusában az erotika népi kultúrából ismert stilizált, formalizált, szimbolikus jellege is további értelmet nyer, hiszen így az erotikus tapasztalat bármiféle emberi kifejezése formát igényel, és akárcsak az érzéki tapasztalat alakba öltöztetésének bármilyen más módja, alkotó tevékenységként értelmezhető. Ez jól beilleszthető az esztétikai alkotás kitágított értelmébe, amelyet újra fogalmazva, a kortársi beszédmód nyelvén Shusterman (2003) elméletéhez kapcsolhatunk. Ő mutatott rá arra, hogy az esztétikai tapasztalat magában foglalja a kulináris élményt csakúgy, mint az erotika empirikus világát. Mindezt egy másik összefüggésből úgy is szemlélhetjük – visszautalva Gadamerre is – hogy az ilyen értelemben vett alkotó érzéki tevékenység ideje az ünnep lesz. Ünnep és játék, játék és erotika viszonya azonban át is alakul a történelem folyamán. A rájuk vonatkozó, általuk hordozott jelentések rendjét egyre inkább átformálja a modern hatalom, amely ugyan más-más módon nyeri el a legitimitását, de törekvése kezdettől fogva változatlanul arra irányul, hogy kontrollálja, majd megszabja a jelentések érvényességét, *„hogyan az élet mélyebb struktúráit is megpróbálja ellenőrzése alá vonni. Ez akkor még nem sikerül. Viszont elindul egy történetileg egyre fokozódó folyamat, a népi ünnep lecsupaszodása, az erotikus és játékfunkciók leértékelődése”* (Zelnik, 1987, p. 243).

Az erotika kiszorítása az ünnepekből – párhuzamosan azzal a tendenciával, hogy az ünnep egyre inkább a hatalom által kontrollált ünnepekkel azonossá válik – egész Európára jellemző tendencia, amelynek során végül már csak egy olyan, a hétköznapi halandó számára is hozzáférhető ünnep maradt, ahol legitim formában megjelenhetett az erotikus jelentés, ez pedig az esküvői ünnepkör világa. Nem véletlen, hogy a házasságkötés rítusaihoz a népi kultúrában világszerte sokrétű és kidolgozott erotikus szimbolika kapcsolódik. Ezek közül számos elem a modernizálódott, városi életben is megmaradt. Itt is említhető elsősorban a zenéhez kapcsolódó vizualitás, amibe beleérthető az is, ahogyan a lakodalmak zenéje kivonul az ünnepről, és lagzis zene vagy mulató zene formájában önálló műfajjá válik az 1980-as években (*3+2 együttes, Cirnos Kormos koktél, ZiZi Labor*, stb.), sőt ennek újabb al-műfajai képződnek, pl. a presszó rock.

Következtetés: Erósz és elbeszélés

Amennyiben elfogadjuk azt a nézetet, hogy az önazonosságunk alapvetően elbeszélte identitás (Ricoeur, 1998), akkor felvetődhet az a kérdés, az erotikus szimbolikának vajon mi lehet a viszonya az elbeszélésnek ehhez a konstitutív módozatához? Az erotika vajon az önmagunkon átszűrt valóság-tapasztalat idő mentén elrendezett, nélkülözhetetlen részének tekinthető, vagy

inkább olyasféle – az ösztönök, a vágyak, tiltások és tabuk keretei között formálódó független – jelrendszerként értelmezhető, amelyet mintegy kívül helyezhetünk a narratíván? Kockázatosuk meg munkám zárásaként azt a konklúziót, hogy a kultúrán átszűrt, és ezért szükségképpen stilizált, szimbolikus rendként feltűnő erotika nem, vagy csak kevésbé tartalmaz időbeli vonatkozásokat. Sokkal inkább érvényes lehet rá az a megközelítés, hogy valójában pillanatképek sorozata, amely a jelen bűvöletét idézi meg számunkra. Talán éppen ez jelenti a vonzerejét, mert megadja mindannyiunk számára az ifjúság időtlenné tünő, örökkévalóságként megtapasztalt varázsához fűződő eltéphetetlen kötelékét? És ez adja az erotika sebezhetőségét is, amelyet a korábban megemlített veszély fenyeget a hatalom részéről – a tiltások, a tabuk és a kisajátítás Foucault (1999) által részletesen sorra vett eljárásaiban?

Én úgy vélem, hogy a népi erotika megértésének kulcsa lehet ez a fajta tisztázatlan viszony az időhöz, ez a saját szemiotikai rendszer, jelegyüttes kiformalódása újra és újra az, amely mintegy kívül áll a temporalitáson. És ne zárjuk ki, hogy ez a felvetés lehet a nyitánya az erotika szemiotikája további kutatásának.

BIBLIOGRÁFIA

- Bahtyin, M. (2002). *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Barthes, R. (1996). A műtől a szöveg felé, in: uő: *A szöveg öröme* (pp. 67-74). Budapest: Osiris Kiadó.
- Bernáth B. (1986). *A szerelem titkos nyelvén. Erotikus szólások és egyéb folklórszövegek magyarázata*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Foucault, M. (1999). *A szexualitás története I*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Gadamer, H-G. (1984). *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hoppál M. – Szepes E. (1987). *Erősz a folklórban*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Hoppál M. – Szepes E. (1987). *A szerelem kertjében. Erotikus jelképek a népművészetben*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Hoppál M. (1987). A meztelenség mint az erősz tagadása, In: Hoppál M. – Szepes E. (szerk.) *A szerelem kertjében. Erotikus jelképek a népművészetben*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó. 223 -- 239.
- Klanciczay G. (1987). A középkori orgiavádak nyomában. In: Hoppál M. – Szepes E. (szerk.) *A szerelem kertjében. Erotikus jelképek a népművészetben*. (pp. 58-74). Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

- Kunt E. (2003). Vizuális folklór – vizuális antropológia. In: *Az antropológia keresése. válogatott tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan – MTA Néprajzi Kutatóintézet.
- Ricoeur, P. (1998). *Az én és az elbeszélte identitás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Shusterman, R. (2003). *Pragmatista esztétika A szépség megélése és a művészet újragondolása*. Pozsony: Kalligram.
- Zelnik J. (1987). Homo Ludens Eroticus. in: Hoppál M. – Szepes E. (szerk.) *A szerelem kertjében. Erotikus jelképek a népművészetben*. (pp. 240-254). Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

CSILLA MOLNÁR

EROTIC SYMBOLISM IN FOLK CULTURE

This study is aiming to identify where the erotic symbolism of traditional folk culture could be a possibility in contemporary studies. In my interpretation I relate to Mikhail Bakhtin's research tradition, so folk is included here in a total population sense. In Hungarian terms, the names of Gábor Lükő and Béla Bernáth should be highlighted among the pioneering semiotics and anthropology researchers of this topic. One of the conclusions of my study is that a possible further direction of the relevant analysis could include soma aesthetic considerations related to Richard Shusterman. At the same time. These take into account the results of Hungarian visual anthropological research, which has become popular since the 1990s. Its outstanding representative was Ernő Kunt.

PÁSZTOR ENIKÓ¹

A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió kialakulása 1959-től, különös tekintettel a soproni képző intézményre²

Közel kétévszázados múltja van a hazai intézményes óvodai nevelésnek. Az óvodapedagógusok képzése gyakorlatilag rögtön az első óvoda megnyitásával kezdetét vette, hiszen Brunszvik Teréz 11 fiatal lányt vett maga mellé, és nagy gondot fordított az ő képzésükre is (Kövérné, 1996). 2019-ben ünnepeltük az óvóképzés felsőfokúvá válásának 60. évfordulóját Magyarországon. Kecskeméten, Sopronban és Szarvason alakult meg elsőként az érettségire épülő felsőfokú óvónőképző intézet. Az 1958. évi 26. tv. 1 §. 1 bekezdése alapján két óvónőképző intézetben indulhatott meg a nemzetiségi óvónők képzése (Sopronban német, Szarvason szláv, délszláv és román). Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy az elmúlt hat évtizedben a német nemzeti-ségi képzés Sopronban milyen fejlődési utat járt be.

Bevezető

Ma országszerte nagy népszerűségnek örvendenek a kétnyelvű nevelést biztosító óvodák, közöttük elsősorban a nemzetiségi intézmények. Magyarországon 200 feletti a német nemzetiségi óvodák száma, ahová nem csupán nemzetiségi gyermekek járnak. 1959-ben vált hazánkban felsőfokúvá az óvodapedagógusok képzése. Ezzel egyidőben indult meg a nemzetiségi óvónők képzése is. Kutatásom célja, hogy bemutassam a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés történetét, elsősorban a soproni képző intézményre fókuszálva. Hosszas mérlegelést követően a kvalitatív kutatási stratégia mellett döntöttem, amelyhez nem kell feltétlenül hipotézist felállítani, ugyanis az nem feltétele, hanem tulajdonképpen célja a kutatásnak (Szabolcs, 2001; Szokolcsy, 2004).

A kutatásomat elindító kérdések:

- A nemzetiségi óvodapedagógus-képzés 1959-es elindulása óta milyen változásokon esett át, hogyan hatottak ezek a változások a képzés hatékonyságára?
- Mi volt a szerepe a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jogelődjeinek a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés változásaiban?

¹ PhD, egyetemi adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; pasztor.eniko@uni-sopron.hu

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

A kutatás módszerei:

– Kvalitatív interjú

A kvalitatív interjú sokféle változata közül narratív interjúkat készítettem nyugdíjas és ma is aktív óvodapedagógusokkal és a nemzetiségi óvodapedagógusképzés egykori oktatóival, akik személyes visszaemlékezései további adalékkal szolgáltak a kutatási célom eléréséhez.

– Dokumentumelemzés

Kutatásaim során számos olyan dokumentumot sikerült fellelnem, melyek segítségével következtetéseket vonhattam le a nemzetiségi óvodapedagógus-képzés alakulásának rekonstruálásához. Így kerültek vizsgálódásaim fókuszába a képzésre vonatkozó tartalmak, mint például a tantárgyak, az óraszámok, az oklevelek. Ugyancsak nélkülözhetetlen dokumentumok voltak számomra a különböző törvények, törvényerejű rendeletek is (Nádasi, 2004). Kutatómunkám jelentős részét tette ki a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar irattárában fellelhető törzskönyvek tanulmányozása.

A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésének történetisége

A német nemzetiségi óvodaügy tekintetében fontos évszám 1959, hiszen ebben az esztendőben vette kezdetét Sopronban a német nemzetiségi óvónők képzése is. A megnövekedett elvárások az óvónőkkel szemben, valamint a politikai akarat eredményeképpen, az 1958. évi 26. tv. 1 §. 1. bekezdése alapján két óvónőképző intézetben indulhatott meg a nemzetiségi óvónők képzése (Sopronban német, Szarvason szláv, délszláv és román).

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán őrzött régi törzskönyvek, valamint a korabeli pedagógiai szaksajtó tanulmányozása alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az első évtizedre az egyhelyben toporgás, az útkeresés volt a jellemző. Ebben erősít meg *Stark Ferenc Negyedszázados a nemzetiségi óvodahálózat* című cikke, mely az Óvodai Nevelés című folyóiratban jelent meg 1980-ban. Beszámolójából megtudhatjuk, hogy 1975-ig a felsőfokú óvónőképző intézetekben a nemzetiségi képzés gyakorlatilag a nyelv fakultatív oktatásából állt. Az 1959-ben beiratkozott hallgatók közül 1961. július 18-án 107 szerzett oklevelet. Ebből 14-en tanultak német, heten angol nyelvet. Az első hallgatók az első szemeszterben heti két órában, majd a másodiktól a képzés végéig már csak heti egy órában tanulhatták a német nyelvet. A hallgatók többsége német nemzetiségi gimnáziumokból érkezett, és megfelelő német nyelvtu-

dással rendelkezett (Kónya, 1978). A nevüket és az édesanyák neveit megvizsgálva megállapítható, hogy a többség valószínűsíthetően német származású lehetett (Kling, Schatzl, Schmalzl, Ohr, Czichert, Trogmayer, Müller, Pfliegler, Leitold, Rutscher, Mayer, Schäffer, Wéber, Jäger, Imgrund, Klein, Streicher, Fleckenstein, Grätzl, Triebel, stb.). Az első években főként Győr-Sopron, Komárom, Vas és Veszprém megyékből érkeztek a hallgatók. Az 1960-as évek második felétől pedig egyre többen jöttek Baranya, Tolna, Somogy és Bács-Kiskun megyékből is.

A tárgyat nem egységesen hallgatták ugyanabban a szemeszterben és nem ugyanannyi ideig. Vannak, akik négy szemeszteren keresztül végig tanulták a németet, míg mások csak két vagy három féléven át. Érdemjegyet nem kaptak, a tárgy teljesítését aláírással igazolta a tanár, de az aláírás mellett ilyen tanári megjegyzéseket is találunk: „szorgalmas”, „igen szorgalmas”. Az első években Bauer Tiborné tanította a hallgatóknak a Soproni Óvónőképző Intézetben a német nyelvet, aki egyébként a törzskönyvben felsorolt tanárok sorában, mint a magyar nyelv és irodalom tanára szerepel.

Az 1964-ben végzett óvónők közül már 27 fő választotta a német nyelvet, és az azt követő években végig húsz fölötti a létszám, 1967-ban pedig már 28. 1961 és 1976 között a létszámban először növekedést tapasztalunk, majd 1971-től egy erőteljes csökkenést figyelhetünk meg. Voltak, akik nem tanulták két éven keresztül végig a német nyelvet, többen is voltak, akik az oroszra váltottak. 1966-tól néhány éven keresztül a tantárgyak sorában az eszperantó is megtalálható. Többen a németről erre a nyelvre váltottak, majd 1967-től néhányan az oroszra.

Az egyik adatközlőm 1970-ben szerzett oklevelet a Soproni Óvónőképző Intézetben. A tanulmányai kezdetén még fel sem merült benne, hogy német nemzetiségi óvónő legyen. Elmondása szerint, a képzés elején megkérdezték a hallgatókat, ki szeretne németül tanulni, és így jött össze a német nyelvi csoport, melynek tagjai heti két délután német nyelvtant tanultak Bauer Tibornétól. Alapfokú nyelvvizsgát tettek a képzés végén. Ekkor még nemzetiségi óvodai módszertant nem tanultak az óvónő jelöltek. A törzskönyvekben először 1964-ben találtam bejegyzést arra vonatkozóan, hogy a hallgatók német nyelvű nemzetiségi óvodákban működésre jogosító kiegészítő államvizsgát tettek.

Az 1960-as évek végén jelentős fejlődés következett be a nemzetiségi óvodák terén. A nemzetiségi óvodák számának emelkedése miatt egyre több óvónőre lett szükség, éppen ezért a felsőfokú óvónőképzés mellett 1974-től beindult a német és szlovák, 1975-től pedig már a horvát-szerb nyelvi középfokú óvónőképzés is. A nemzetiségi oktatás hatékonyságának javítása érdekében megkezdődött a külföldi kapcsolatok kiépítése is, így a Soproni Óvónőképző

Intézet hallgatói ettől kezdve a Német Demokratikus Köztársaságban vehettek részt részképzésen (Kővágó, 1981). Erre utalást a törzskönyvekben a tanulmányaikat 1987-ben megkezdett német nemzetiségi hallgatóknál találtam először³. Ugyanakkor az egyik olyan adatközlőmtől, aki 1970-ben szerzett oklevelet, megtudhattam, hogy ő is volt hallgató korábban a Hallei Óvónőképző Intézetben részképzésen.

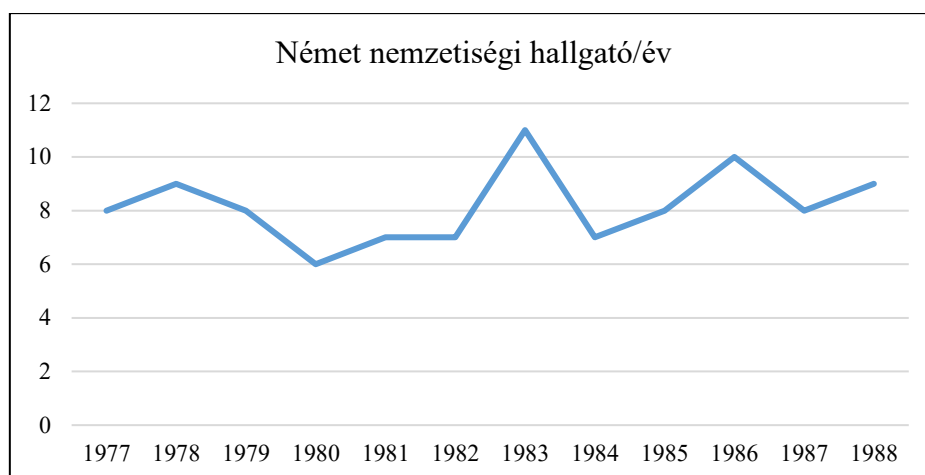
1975-től egy minisztériumi utasítás értelmében az óvónőképzőkben a nemzetiségi képzésben megkezdődött a pályára való felkészítés. Új program és tanterv szerint képezték a nemzetiségi óvónőket, melynek újszerűségét elsősorban az adta, hogy megjelent a nyelvművelés és a módszertan a tantárgyak között, illetve megteremtették a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségét is a hospitálások bevezetésével (Stark, 1980). A hallgatók a képzésük második évében szerezhettek a német óvodai foglalkozásokhoz módszertani ismereteket. A német nemzetiségi óvónőképzés számára a tantervet a Soproni Óvónőképző Intézet tanára, Bauer Tiborné készítette el. Munkájában segítségére volt a Pécsi Tanárképző Főiskola német tanszékének vezetője, dr. Szende Béla tanszékvezető⁴ is (Kónya, 1978).

Egy 1977-ben Sopronban megtartott anyanyelvi konferencián⁵ Szende Béla, a Magyarországi Németek Demokratikus Közösségének munkatársa, az anyanyelvi bizottság elnöke arra hívta fel a figyelmet, hogy a német nemzetiségi óvónők felkészítése nem csak a német nyelv oktatásából áll, hanem ezeket a hallgatókat alkalmassá kell tenni közművelődési feladatok ellátására is. Példaként Ágfalvát hozza, ahol a gyakorlatukat végző hallgatók bekapcsolódtak a település német nemzetiségű embereinek életébe azzal, hogy tagjai lettek a nemzetiségi ének-karnak, valamint a tánccsoportnak (Kónya, 1978). Mint ahogyan az 1. számú ábra is jelzi, a német nemzetiségi óvónőképzés iránti igény 1977-ben emelkedett, majd 1980-ig fokozatosan csökkent, míg újra növekedést mutat. 1983-ban 11 hallgatója volt a német nemzetiségi képzésnek Sopronban.

³ A törzskönyvben a német nemzetiségi hallgatók adatainál a következő bejegyzés található: „1988. február 15-től június 15-ig 4 hónapos német nyelvi részképzésen volt a Hallei Óvónőképző Intézetben (NDK).” A hallgatók a következő évtől már csak 3 hónapos német nyelvi részképzésen vettek részt egészen 1994-ig. Onnantól kezdve a hallgatók Ausztria és Németország óvodáiban tölthették szakmai gyakorlatukat.

⁴ Dr. Szende Béla a Pécsi Tanárképző Főiskola tanszékvezetője és a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetségének munkatársa, az anyanyelvi bizottság elnöke is volt.

⁵ 1977. november 11-én ülésezett a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetségének Anyanyelvi Oktatási Bizottsága Sopronban. A megbeszélés témája a német óvónőképzés volt.



1. sz. ábra: A német nemzetiségi hallgatók száma Sopronban 1977 és 1988 között

Az 1980-as évektől egyre több német nemzetiségi óvoda létesült, ahol sok esetben megfelelő szakemberek híján képesítés nélküli óvónők dolgoztak. 1985-ben Sopron után másodikként, Szekszárdon is elindulhatott a kétév folyamatos felsőfokú német nemzetiségi óvónőképzés, 1987-ben pedig Baján is lehetővé vált már a német és a horvát óvodapedagógusok képzése (Kurucz, 2010; Klein, 2011; Manz, 2011).

1975-től a Soproni Óvónőképző Intézetben a német nemzetiségi hallgatók a következő német tárgyakat tanulták elméleti és gyakorlati órák vonatkozásában:

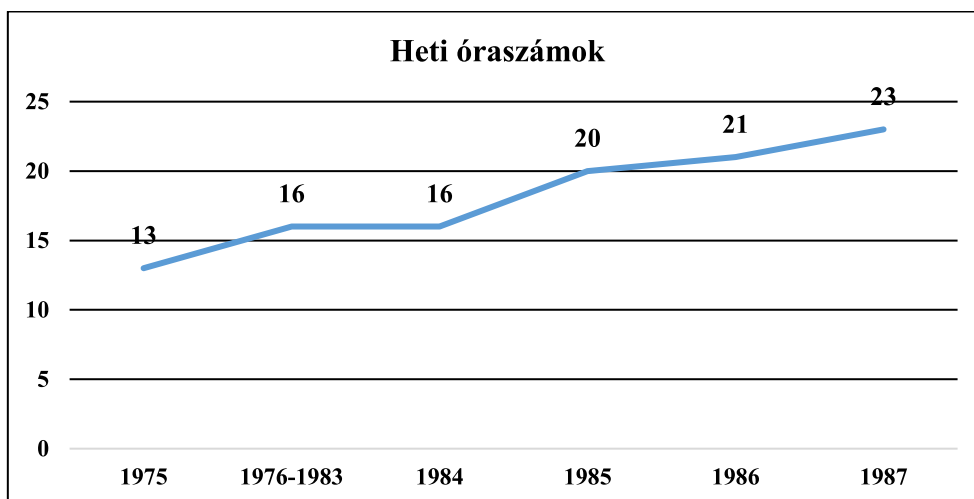
Tantárgyak	1.szemeszter	2.szemeszter	3.szemeszter	4.szemeszter
Német nyelv	Elmélet: - Gyakorlat: 2	-	-	-
Nemzetiségi német	-	Elmélet: - Gyakorlat: 2	Elmélet: - Gyakorlat: 4	Elmélet: - Gyakorlat: 4
Német óvodai foglalkozások módszertana	-	-	Elmélet: - Gyakorlat: 1	

1. sz. táblázat: Elméleti és gyakorlati óraszámok a tantárgyak vonatkozásában a nemzetiségi képzésben 1975-ben

A következő évtől (1976) már bővült a tantárgyak száma, valamint emelkedést figyelhetünk meg az óraszámok tekintetében is. A hallgatók már heti 4 órában hallgathattak a német nyelvhez kapcsolódó tárgyakat. Ettől az évtől már nemzetiségi németet, német nyelvtant és nyelvművelést is tanulhattak.

1984-ben a heti óraszámok változatlanok (4 óra), de a tantárgyak tekintetében némi átrendeződés és gyarapodás figyelhető meg. Ebben az évben hiányzik a tárgyak sorából a nemzetiségi német. 1985-től a tantárgyi palettán megjelenik a Nemzetiségi ismeretek és a Nemzetiségi irodalom is. Az óvónő hallgatók heti, német vonatkozású óraszámja a 2. és a 4. szemeszterekben

4-ről 6-ra emelkedett. A többi 2 szemeszterben viszont változatlanul heti 4 órában tanulhatták a német tárgyakat. 1985 és 1987 között jelentős emelkedés figyelhető meg a heti óraszámok terén. Míg az első szemeszterben továbbra is csak 4, de a másodikban és a negyedik már 6, a harmadikban pedig 5 olyan tantárgy szerepelt a nemzetiségi képzésben, amely a hallgatók német nyelvtudását, nemzetiségi, irodalmi és óvodai módszertani ismereteiket gyarapította. Az 1988-ban végzett német nemzetiségi óvónők képzésében pedig a heti óraszámok alakulása szemeszterenként a következő: 5 – 6 - 6 - 6.



2. sz. ábra: Heti óraszámok alakulása a német nemzetiségi képzésben 1975 és 1987 között

Jól látható, hogy a német nemzetiségi óvónők képzésében a német tantárgyak száma 1975-höz képest 1987-ben a 13-ról 23-ra emelkedett. A német nyelvtan és nyelvművelés mellett már nemzetiségi ismereteket és irodalmat is tanulhattak, valamint heti egy órában felkészülhettek a német óvodai foglalkozások módszertanából is.

A kétéves képzés mellett az 1987/1988. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is elindultak, majd 1989 szeptemberétől már egységesen minden óvodapedagógus hallgató a hároméves főiskolai képzésben kezdhette meg tanulmányait. 1996-ban Budapesten (Akadémia utca 1-3. sz.) kétéves levelező tagozatot is indítottak Talabér Ferencné irányításával székhelyen kívüli képzésben felsőfokú óvodapedagógus végzettségűeknek, amely 2006-ig tíz éven át működött nagy népszerűséggel (Babai, 2012).

Az immáron 3 éves főiskolai képzésben tanult német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók 1988-tól az alábbi tárgyakat tanulták:

- Német stílusgyakorlat
- Német nyelvtan
- Német nyelvművelés

- Országismeret
 - Phonetik
 - Hospitation
 - Kinderliedersingen
 - Landeskunde
 - Sprachpflege
 - Grammatik
 - Literatur
 - Kinderliteratur
- NDK-ban töltött
szemeszter alatt
hallgatott
szaktárgyak⁶
- Nemzetiségi ismeretek
 - Német irodalom
 - Német óvodai foglalkozások módszertana
 - Német irodalom
 - Nemzetiségi közművelődés
 - Német gyermekirodalom
 - Nemzetiségi irodalom

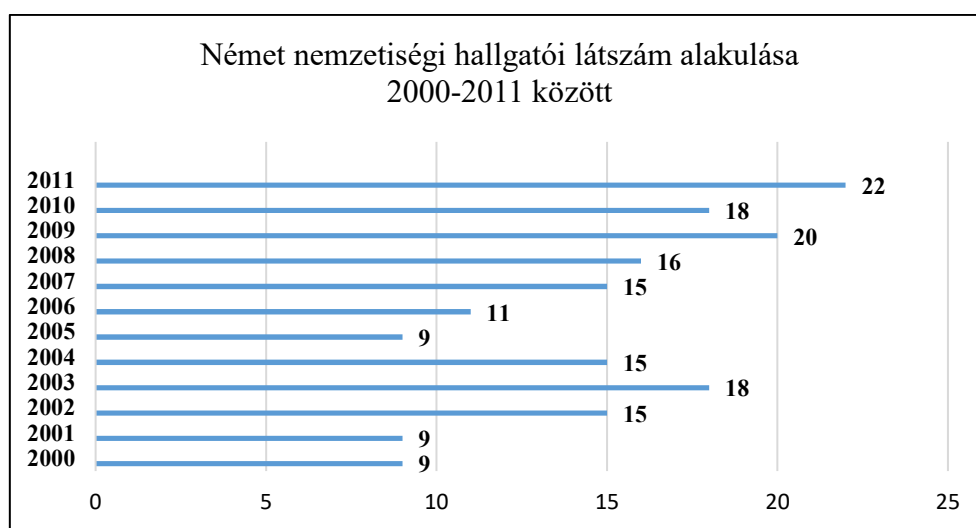
Az 1990-ben felvételt nyert nemzetiségi hallgatók heti óraszámában megindul a csökkenő tendencia, de a szaktárgyak mennyisége nem változik. A tantárgyak között találunk olyanokat, melyek feltüntetése a törzskönyvekben magyar és német nyelven történt. Ennek nagy valószínűséggel az az oka, hogy a hallgatók a 2. szemesztert Halleban (NDK) töltötték és így különítették el az ott teljesített tárgyakat a többitől. Az 1990-es évek közepétől nemzetiségi gyermek-táncokat és játékokat is tanulhattak. Egyre több oktató vett részt már a képzésben, és az országban elsőként ebben az intézményben foglalkoztathattak Németországból lektort az 1980-as évek végétől.

1989-ben 3 éves német nemzetiségi szakosító tanfolyam is indult Sopronban már végzett óvónők számára a 7/1987. (VI.29.) MM sz. rendelet 7. § (2.) bekezdés a. pontja alapján, melynek keretében 13 fő végzett német nemzetiségi szakosító óvodapedagógusként. 1995-től a hallgatók már nem vettek részt német 3 hónapos nyelvi részképzésen Halleban, 3-3-hetes szakmai gyakorlataikat azonban nem csupán Magyarországon, hanem Ausztriában, illetve Németországban is végezhettek.

⁶A képzés Halleban (Német Demokratikus Köztársaság) töltött időszakában hallgatott szaktárgyak felsorolása az irattárban őrzött törzskönyvekben német nyelven van feltüntetve.

Az 1990-es évek végétől lehetőség volt arra, hogy a hallgatók az első tanulmányi év végén a két hetes, majd a harmadik év elején a három hetes szakmai gyakorlatukat osztrák óvodákban tölthették (Babai, 2012). A 2019-ben beiratkozott hallgatók azonban már egy teljesen új rendszerű gyakorlati képzésben részesülnek.

A hallgatói létszám a 2000-es évektől emelkedő tendenciát mutat (3. sz. ábra), és hazánk Európai Unió-hoz való csatlakozása pedig egyértelmű emelkedést hozott a nemzetiségi képzésben. Ennek oka, hogy a német nemzetiségi óvodapedagógusok iránt egyre nagyobb érdeklődést mutatnak az osztrák és a német óvodák. Az itt végzetek szinte azonnal álláslehetőséghez jutnak német nyelvterületen.⁷



**3. sz. ábra: A német nemzetiségi óvodapedagógus hallgatók létszáma
2000 és 2011 között Sopronban**

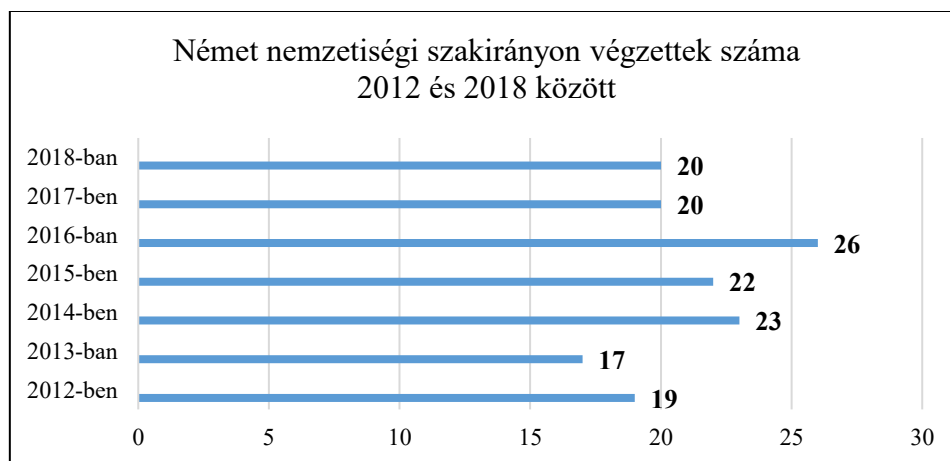
Forrás: Babai (2012)

Az ezredforduló után a 2000-es évek közepén a német nemzetiségi hallgatók az alábbi tárgyakat tanulták a képzésük során: Német nyelvtan, Német stílusgyakorlat, Német nyelvmuvelés, Német irodalom, Német gyermekirodalom, Nemzetiségi irodalom, Országismeret (Németország), Német nemzetiségi közművelődés, Kétnyelvűség elmélete és gyakorlata, Német nemzetiségi ismeretek, Német dalok gitárkísérettel.

2006 óta az ELTE Tanító és Óvóképző Karán is lehet már német nemzetiségi óvodapedagógus végzettséget szerezni (Márkus, 2011). 2012-ben hat év kihagyás után újra indult soproni helyszínnel a kétéves képzés levelező tagozaton óvodapedagógus diplomával már rendelkezők

⁷ Ezt a megállapítást kutatási eredményekkel alátámasztani nem tudom, de oktatói munkámból kifolyólag rendelkezem információkkal a hallgatók munkavállalásáról a diploma megszerzését követően.

számára. Jelentős presztízsvesztést hozott a Bolognai rendszer a német nemzetiségi óvodapedagógus képzés számára, hiszen az önálló szakból szakiránnyá vált. A hallgatók azóta a különböző tárgyakat csökkentett óraszámokban tanulják (Babai, 2012).



4. sz. ábra: A német nemzetiségi szakirányon végzett hallgatók létszáma 2012 és 2018 között Sopronban

A német nemzetiségi szakirányon végzett óvodapedagógusok száma Sopronban 2016-ban volt a legmagasabb (26). 2012-höz képest emelkedő tendenciát mutat. 2018-ban levelező tagozaton 7 fő szerzett diplomát.

Összegzés

A német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésének kutatása megerősített abban, hogy a soproni képző az 1959-es indulásától kezdve folyamatosan az ország egyik legjelentősebb nemzetiségi és kétnyelvű óvodapedagógusokat képző intézménye. A nemzetiségi óvodapedagógusok képzésének volt egy sokáig felfelé ívelő szakasza, amely az 1980-as évek legvégén érte el a csúcspontját, majd aztán az óraszámok és a kurzusok csökkentése, végül pedig az önálló szak szakiránnyá átminősítése következett. Továbbra is népszerű országszerte a német nemzetiségi szakirány (elsősorban az ELTE TÓK-on és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán). Az óvóképzés felsőfokúvá válása óta eltelt hat évtizedben jelentősen bővült azoknak a felsőoktatási intézményeknek a száma, ahol nemzetiségi óvodapedagógusokat is képeznek.

BIBLIOGRÁFIA

- Babai Zs. (2012): Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. In: *Társadalmi együttélés – A kisebbségi lét dimenziói*. I. évf. 2. szám
- Klein Á. (2011): Theorie in der Praxis – Praxis in der Theorie – Über die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Spiegel des Zweitsprachenerwerbs und Kulturbewahrung der Ungarndeutschen. In: Bús I. – Klein Á. – Meskó N. (szerk.): *Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, pp. 134–149.
- Kónya Á. (1978): A hazai német nemzetiségi óvónőképzés. In: *Óvodai Nevelés* 1978. 113.
- Kövér S. (1996): Óvóképzésünk múltjának néhány manak szóló tanulsága. In: Varga Gy. (szerk.): „... Amit a tükör önmaga teremt” HWIPF, Hajdúböszörmény, pp. 4–16.
- Kővágó L. (1981): *Nemzetiségek a mai Magyarországon*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Kurucz R. (2002): *Az első magyar óvóképző 1837–1843*. Babits Kiadó, Szekszárd
- Manz, A. (2011): Die Aus- und Fortbildung von Minderheitenpädagoginnen Aktualitäten und Perspektiven an der Eötvös József Főiskola Baja. In: Bús I. – Klein Á. – Meskó N. (2011): *Nevelés és kutatás – Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez – Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, pp. 163–168.
- Márkus É. (2011): Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagoginnen für den Kindergarten an der Fakultät für Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerbildung der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE TÓK). In: Bús I. – Klein Á. – Meskó N. (szerk.): *Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, pp.168–172.
- Nádasi M. (2004): A dokumentumelemzés. In: Falus I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, pp. 317–329.
- Stark F. (1980): Negyedszázados a nemzetiségi óvodahálózat. In: *Óvodai Nevelés* 1980/9. szám 33. évf., pp. 313.
- Szabolcs É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában – Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest

ENIKŐ PÁSZTOR

*THE DEVELOPMENT OF THE GERMAN ETHNIC MINORITY PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING SINCE 1959
WITH PARTICULARS RELATING TO THE THIRD LEVEL EDUCATION INSTITUTE IN SOPRON*

Hungary has been offering public preschool education for nearly 200 years. Professional training for preschool teachers began with the opening of the first preschool in Hungary. Terez Brunszvik hired 11 young women, and she devoted great care to their training. (Koverne, 1996) In 2019 Hungary celebrated the 60th anniversary of third-level preschool teacher training. The first colleges to offer preschool teacher training and certification were founded in Kecskemet, Sopron, and Szarvas. According to the 1958 regulations [26,1,1], in addition to the regular program two colleges were assigned to offer training and certification for preschool teachers specialized in teaching children of ethnic minority. The college in Sopron offers German language training and the college in Szarvas offers Slavic, Southern Slavic, and Romanian language training. In my research, I focused on the development of the German ethnic minority preschool teacher training program in Sopron.

VARGA LÁSZLÓ¹ – NÉMETH DÓRA²**A hatvan évvel ezelőtt felsőfokúvá vált Soproni Óvónőképző Intézet első szakdolgozatai³**

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara kettős jubileumot ünnepel: egyrészt 1899-ben a városban alapított első kisdedovóképző-intézet 120 éves, valamint a jogelődként tisztelt Soproni Óvónőképző Intézet felsőfokúvá válásának 60. évfordulóját. Az évfordulók jó alkalmat teremthetnek arra, hogy még alaposabban megismerhessük a nagy múltú intézmény történetének ezen fejezetét. A kutatás során a Soproni Óvónőképző Intézet első államvizsga-jegyzőkönyveinek kvalitatív vizsgálatára kerül sor 1961 és 1965 között. A kutatás során megvizsgáltuk az 1959-ben felsőfokúvá vált Soproni Óvónőképző Intézet első éveinek szakdolgozati témáit és értékelését. Jelen tanulmányban a szakdolgozatok elemzésére, bemutatására vállalkoztunk.

Bevezetés

A 2019/20-as tanévet kettős jubileumi évként ünnepelte a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar. A felsőfokúvá vált óvónőképzés 60., a városban 1899 óta működő óvónőképzés 120. évfordulójára emlékezve. Az ünnepi megemlékezések során a figyelem középpontjába kerültek azok a hallgatók, akik elsőként szerezhettek a soproni képző falai között felsőfokú oklevelet. A szerzők kíváncsiságát felkeltette a résztvevők által felidézett sok emlék, a vizsgák és megmérettetések izgalmai. Kérdésként fogalmazódott meg: hogy változott a kétéves felsőfokú képzés és a jelenlegi hároméves, egyetemi diploma megszerzésével záruló képzés vizsgarendszere? Hogyan zajlott a záróvizsga, milyen követelményeknek kellett a hallgatóknak megfelelniük? Munkánkban a Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet államvizsga jegyzőkönyveit vizsgáltuk meg. Az államvizsga jegyzőkönyvet, a tételek címén, a feltett kérdéseken és osztályzatokon túl tartalmazzák a vizsgázó hallgató szakdolgozatának címét és értékelését is. Munkánk célja, hogy bemutassuk a felsőfokúvá vált képzés új kimeneti követelményei közül az elkészített szakdolgozatokat, valamint azt, hogy az új típusú képzés első évfolyama és a képzés oktatói mennyire tudtak alkalmazkodni a kor politikai-ideológiai szellemiségéhez.

¹ PhD, habil. egyetemi docens, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; varga.laszlo@uni-sopron.hu

² tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu

³ Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

A kutatás módszerei és forrásai

Munkánk során a Soproni Óvónőképző Intézet államvizsga jegyzőkönyveit vizsgáltuk meg 1961-től 1965-ig. A vizsgált időszak első időpontja a felsőfokú óvónőképzés első államvizsgájának éve. A vizsgálat során a lélektan és pedagógia tétélekkel foglalkozunk részletesebben. Vizsgálatunkban összesen 691 államvizsga jegyzőkönyvet elemeztünk. Az államvizsgák 1961 és 1965 között kerültek megrendezésre a Soproni Óvónőképző Intézetben. Az első évfolyam kivételével minden tanévben sor került levelezős hallgatók államvizsgájára is. A vizsgálat során a szakdolgozati információkra és eredményekre térünk ki. A kutatásunk során a tartalom- és dokumentumelemzés módszereit használva vizsgáltuk meg az államvizsga jegyzőkönyvek adatait. A tartalomelemzés módszerének alkalmazása során az egyes államvizsga jegyzőkönyvekben ismétlődő, vagy témaköreikben azonos szakdolgozati címeket és az érdemjegyek összehasonlító elemzését végeztük el. A dokumentumelemzés során eltekintettünk a kvantitatív módon elemezhető információk (életkor, születési hely) vizsgálatától. A kvantitatív módszerek közül a leíró statisztika módszerét alkalmazva könnyen összehasonlítható ábrákra igyekeztünk szemléltetni a szakdolgozatok minőségét.

A Soproni (Felsőfokú) Óvónőképző Intézet megalakulásának előzményei és rövid összefoglalása

Sopronban az első, kisgyermek nevelésére felkészítő tanfolyam 1876-ban nyílt meg, a Soproni Fröbel Egylet felügyelete alatt, egyéves gyermekkertésznői tanfolyamként (Kelényi, 1968, p. 14). Bár ezen kezdeményezés az érdeklődők alacsony száma miatt hamarosan megszűnt, 1899-ben már intézményes keretek között, az Isteni Megváltóról Nevezett nővérek Kongregációjának intézményében megkezdődött a kisednevelő képzés, mely a mai napig folyamatosan jelen van a város életében (Kelényi, 1968, p. 71). A kezdetben két, majd háromévfolyamos középfokú képzés gyakorlati oldalát a rend által működtetett gyakorlóóvoda is segítette (Baranyai, 2009, p. 13). Az intézet egészen 1948-ig a szerzetesnők felügyelete alatt állt- ez idő alatt számos apácanövendék szerzett óvónői, vagy tanítónői oklevelet- majd 1948-tól Állami Tanító és Óvónőképzőként, négyéves képzésben, érettségi vizsgával záródó képzésként működött tovább (Kelényi, 1975a, p. 6). A következő években a képzés óvónőképző tagozatos pedagógiai gimnáziummá, majd alig egy tanév elteltével szakiskolai képzéssé alakult (Kelényi, 1975a, 10; 1975b, p. 15).

A folyamatosan változó társadalmi igények, az egyre növekvő gyermeklétszám, mind egy, a középszintű képzésen túlmutató, felsőfokú óvónőképzés megszervezésének szükségességét

erősítették. A soproni intézmény két munkatársa, a későbbi képző oktatói, Kelényi Ferenc és Major László készítettek el azt a részletes javaslatot, mely az ún. óvónőképző akadémiák megalapítására, a tanterv kialakítására tett javaslatot (Szabados, 1964, p. 53).

1956 szeptemberében jelentették be az érettségire épülő képzés megszervezésének szándékát (Szabados, 1964, p. 53). A közzétett tervezetek később parázs szak- és oktatáspolitikai vitát indítottak el a Köznevelés és a Pedagógiai Szemle hasábjain, melyet Patyi Gábor (2010, 2020) mutat be részletesen. Végül az 1958. évi 26. törvénycikk kihirdetése után 3 felsőfokú óvónőképző intézet kezdte meg működését Sopronban, Kecskeméten és Szarvason (Szabados, 1964, p. 54). A képzők helyszínéül választott városok elhelyezkedéséből is látható, hogy a soproni intézmény valójában az összes, eddig a dunántúli országrészen működő középfokú képző (pl. Esztergom, Zalaegerszeg, Pécs) utódaként az egész régió pedagógusképzőjeként működött. Mindez a beiskolázási terület megvizsgálásakor is kiderülhet számunkra: elsősorban a Kisalföldről, Somogy és Zala megyéből, valamint Baranya megyéből várták a jelentkezőket (Szabados, 1964, p. 59). A képzés legnagyobb újdonsága az érettségire épülő kétéves képzési forma volt, mely egyetemi/főiskolai végzettséget nem, de felsőfokú óvónői képesítést adott a végzett hallgatóknak.

A szakdolgozatok vizsgálata

A felsőfokú oktatási szint egyik fontos különbsége az eddigi középszintű formához képest, hogy két év után a hallgatók szakdolgozatot készítettek, melynek érdemjegye az oklevél minősítésének egyik eleme volt. Ez a változás is az óvó- és tanítóképzés felsőfokú jellegének megerősítését jelentette (Varjú, 1966, p. 41). Varjú (1966) tanulmányában kiemeli: annak ellenére meghonosodott az óvó- és tanítóképzésben a szakdolgozatírás hagyománya, hogy a felsőfokúvá válást lehetővé tevő rendeletek (Elnöki Tanács 26/1958 sz. törvényerejű rendelete, 187/1958 (M. K. 23.)) nem említik a szakdolgozatot követelményként. A szakdolgozatkészítés követelményét az intézetek Szervezeti Szabályzataiban szerepeltetik elsőként.

Érdekes megfigyelni, hogy a benyújtott szakdolgozatok jellemzően három különböző csoportba sorolhatók:

1. Ideológiai témájú dolgozatok

Ebbe a csoportba kerültek azok a szakdolgozati témaválasztások, amelyek valamilyen módon a szocialista pedagógia népszerű témaköreit érintik, innen merítenek ihletet. Több esetben megjelenik a címek részleges vagy teljes egyezése. Néhány példát sorolunk fel:

– „*Lenin, Sztálin hatása a neveléstörténelemre*” (1961)

- „*A Horthy-rendszer óvodarendszerének és a mai óvodarendszernek összehasonlítása*” (1961)
- „*A Magyar Tanácsköztársaság iskolapolitikája, különös tekintettel az óvodákra*” (1961)
- „*Engels tanítása a nevelésről*” (1961)
- „*A szocialista óvónő személyisége.*” (1962)
- „*Az óvodai szaklapok gyermekköltészetének irányai a Horthy-korszak 30-as, 40-es éveiben*” (1963)⁴

A felsorolt példákat látva is érzékelhető, hogy a felsőfokú óvónőképzés első végzős hallgatói készítettek a legnagyobb számban ilyen témakörben szakdolgozati munkát. A következő években folyamatosan csökkent az ilyen témakörben íródott munkák száma, helyüket a következő csoportban bemutatott neveléstörténeti és módszertani munkák vették át. A záróvizsga jegyzőkönyveket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a politikai-ideológiai szakdolgozati témák választása nem minden esetben következett a hallgatók egyéni érdeklődéséből. A korszakban a szakdolgozatot készítő hallgatók a szakcsoportok (később tanszékek) által meghirdetett témákra jelentkezhettek. Szintén kiemelkedő a korszak neveléstörténeti témái között a letűnt Horthy-korszak iskolarendszerének bírálata, a korszakban született kutatási eredmények, eszmék bagatellizálása (Szabolcs és Golnhofer, 2014 p. 89).

2. Neveléstörténeti, helytörténeti témájú dolgozatok

Az elkészített szakdolgozatok igen tekintélyes részét foglalják el a különböző neveléstörténeti témák. A fenti, politikai-ideológiai témakörtől eltérően ebben a csoportban jellemzően az egyetemes és magyar neveléstörténet olyan szereplőit és eseményeit mutatják be a hallgatók, amelyek elfogadottak, vagy legalábbis függetlenek a korabeli oktatáspolitikai kánontól.

- „*A szombathelyi Rákóczi Ferenc utcai óvoda története*” (1961)
- „*Kodály Zoltán munkásságának jelentősége az ének-zene tanításában*” (1961)
- „*Brunszvik Teréz élete és munkássága*” (1961)
- „*A verstanítás módszerének fejlődése a XX. században*” (1961)
- „*Wargha István és az óvodai nevelés, valamint az óvodai nevelők képzése*” (1961)
- „*Az énektanítás története az óvodában*” (1962)

⁴ Forrás: Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyvek (1961-1965) Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára

Kifejezetten nagy számban található az első magyar óvodákról, és Brunszvik Teréz munkásságáról szóló dolgozatokat, de megjelenik a különböző módszertani elvek fejlődésének kronológiai nyomon követése, pl. a verstanítás, vagy az ének-zenei foglalkozások történetének bemutatása. Ezek a témák mintegy átmenetet képeznek a harmadik nagy csoportba, amelyben az óvodai neveléssel kapcsolatos, különböző módszertani problémákkal foglalkoznak a hallgatók lélektani, vagy pedagógiai megközelítésben.

3. Neveléstörténet az ideológia hálójában: reformpedagógiai témák

A vizsgálat és a témák csoportokba rendezése során kialakult egy harmadik, igen különleges csoport: a reformpedagógia témában született munkák témaköre. A címek között Maria Montessori módszere három alkalommal jelenik meg. A korszakban a három felsőfokú óvónőképző intézet (Sopron, Szarvas, Kecskemét) közül a kecskeméti intézet vezetője volt 1959-1962 között Bélaváry-Burchard Erzsébet. Elismert pedagógusként nagy szerepe volt a két világháború között hazánkban is meghonosodott Montessori pedagógia elveinek a szocialista időszakra való „átmentésében” (Nagy, 2005, p. 67). A Montessori módszert már az 1930-as évektől betiltották a Szovjetunióban, és az ötvenes évektől hazánkban is a pedagógiai szaklapokban egyre többször jelent meg a Montessori-módszer elmarasztalása, annak „reakciós, metafizikai lélektana miatt” (Kurucz, 2007).

- „Claparede hatása a nevelésre” (1961)
- „Krupszkaja pedagógiai nézete és tevékenysége” (1961)
- „Makarenko nevelési nézetei-Az új ember kovácsában.” (1961)
- „Montessori hatása a magyar óvodákra” (1961)
- „Montessori rendszerének lélektani alapjai” (1961)
- „Tolsztoj Leó (sic!) pedagógiai nézetei és gyakorlata” (1961)
- „A családi nevelés Makarenko művei alapján” (1963)
- „A közösségi nevelés Makarenko művei alapján” (1963)
- „Tolsztoj hatása a nevelésre” (1963)⁵

A fent látható témák között olvasható még Claparede, aki a korszakban használt, még a középszintű óvónőképzésből megörökölt Egyetemesek Neveléstörténet könyvben sem jelenik meg. (1957). Megjelenik azonban Montessori, akinek bár elismerik, hogy a gyermekeknek életkoruk szerinti megfelelő nevelést javasolt ugyanakkor - a szerző szerint -

⁵ Forrás: Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyvek (1961-1965) Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

elidegeníti őket a társadalomtól azzal, hogy mesterséges külön gyermeki világot hoz létre (Vág, 1957, p. 48). Szintén helyet kap ebben a műben Krupszkaja óvodai nevelést érintő munkássága és nézetei, valamint az eddigi gondolkozókhöz képest némivel több oldal-számban Makarenko (Vág, 1957, pp 55–56, ill. 56–59). A tankönyv nem említi Lev Tolsztojt, így az ő munkásságának választására nem a képző tankönyvének ismeretében került sor. A levelező tagozaton már az első végzős évfolyamban kizárólag Makarenko munkásságával kapcsolatos reformpedagógiai dolgozatok születhettek, míg a nappali tagozaton még megjelennek, bár csökkenő számban Montessori-módszerét érintő írások, illetve az új-iskolák hazai nevelésre gyakorolt hatásának vizsgálata is. 1963-tól a reformpedagógia témakörében már csakis az orosz reformpedagógiai törekvésekkel foglalkoztak az ilyen témában vizsgálódó hallgatók. A Makarenko témák mellett „kiskapus megoldás” lehet ebben a tanévben Lev Tolsztoj munkásságának bemutatása is, de mind a nappali, mind a levelező tagozaton határozottan érezhető a makarenkói témák vezető szerepe. Az utolsó vizsgált évben, 1965-ben, a nappali tagozaton készült két dolgozat, a levelező tagozaton viszont senki nem vállalkozott arra, hogy a reformpedagógia témakörében kutasson. Az 1965-ös évre –különösen a levelező tagozaton– a módszertani, pszichológiai témák vették át a vezető szerepet a választott szakdolgozati témák között.

4. Módszertani témájú dolgozatok

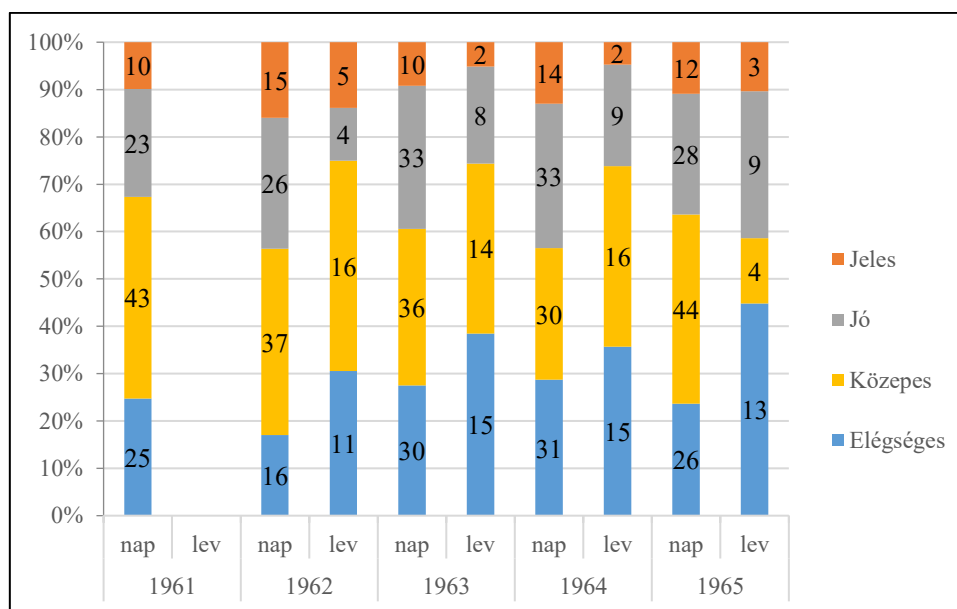
A szakmai-módszertani kérdéseket vizsgáló dolgozatok jellemzően a vizsgált korszak második felében jelennek meg egyre nagyobb számban, felváltva ezzel a politikai-ideológiai témákat.

- *„Az óvodai ének-zene foglalkozások nevelő hatása”* (1961)
- *„A munkára nevelés feladatai és lehetőségei az óvodában”* (1965)
- *„A séták és kirándulások felhasználása nevelési és oktatási feladatok megvalósítására”* (1965)
- *„A fantázia megnyilvánulása a gyermekalkotó játékában”* (1961)
- *„Az óvodai zenei nevelés jelentősége és szerepe a közösségi ember kialakulásában”* (1962)
- *„A fantázia és a mese hatása az óvodáskorú gyermekalkotó játékának alakulására”* (1963)⁶

⁶ Forrás: Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyvek (1961-1965) Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

A korszakban egyedüli óvodapedagógiai szakfolyóirat, az Óvodai Nevelés gyakori témái jelennek meg a témakörök között. Nem is lehet ez véletlen, hiszen a Soproni Óvónőképző Intézet első igazgatója, Szabados László a Soproni Szemlében megjelent beszámolójában maga is kiemeli, hogy a hallgatók többsége amellet, hogy szorgalmasan látogatja a képző szakkönyvtárát - amely ebben az időben több mint 80 különböző folyóiratot járat - többségükben maguk is előfizetői a folyóiratnak (Szabados, 1964, p. 58). Biztosak lehetünk abban, hogy a megjelent tanulmányokból, cikkekből is ihletet meríthettek a hallgatók.

Kutatásunk során összesen 668 elkészült szakdolgozat került osztályozásra a vizsgált időszakban, ami azt jelenti, hogy 23 fő esetén nem szerepelt a jegyzőkönyvben a szakdolgozat értékelése. Az alábbi, 1. sz. diagramon a vizsgált évkörben született szakdolgozati eredményeket ábrázoltuk a különböző évek és tagozatok megoszlásában.



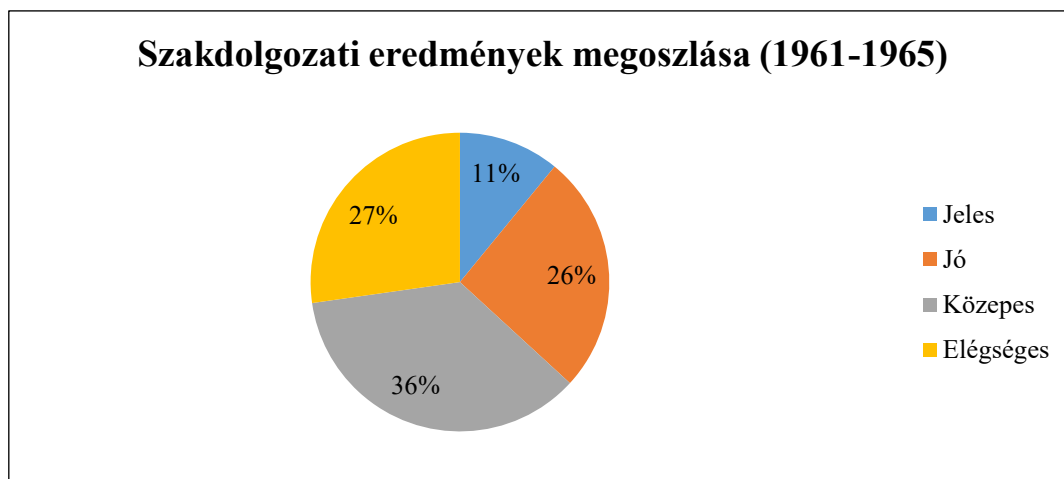
1. diagram: A szakdolgozat eredmények (1961-1965) N=668

*Forrás: Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyvek (1961-1965)
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára*

Láthatjuk, hogy az elkészített szakdolgozatok minősége, értékelése változatosan alakult. A legtöbb jeles dolgozat 1962-ben a nappali tagozat államvizsgáin született, 15 fő védte meg a legmagasabb eredménnyel munkáját. Elégséges szakdolgozat legnagyobb számban 1964-ben született, összesen 32 elégséges osztályzat került ekkor az államvizsga jegyzőkönyvek szakdolgozati rubrikájába. Csalóka lehet ugyanakkor csak a számokra hivatkozni, az adott évfolyamok létszámához viszonyítva könnyen észrevehetjük, hogy a levelezős évfolyamokon az alacsonyabb csoportlétszám miatt jóval hangsúlyosabb az egyes osztályzatok megoszlása, így

arányaiban a legtöbb elégséges osztályzat az 1965-ös levelező évfolyam államvizsgáin került be a jegyzőkönyvekbe.

Ha az összes szakdolgozati jegyet együtt vizsgáljuk, az alábbi, 2. sz. diagramon láthatjuk, hogy az összlétszámból 11% teljesítette jeles eredménnyel, 26% jó; 36% közepes; és 27% elégséges eredménnyel az államvizsga szakdolgozati követelményét.



2. diagram: Szakdolgozati eredmények megoszlása (1961-1965) (N=668)
Forrás: Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyvek (1961-1965)
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára

Összefoglalás

Munkánkban bemutattuk az 1959-ben felsőfokúvá vált óvónőképzés első éveinek szakdolgozatait. A vizsgált évkörben készült szakdolgozatok alapvetően három csoportra oszthatók: ideológiai-, nevelés-, és helytörténet; valamint módszertani témakörökbe tudjuk sorolni a négy vizsgált évben írott munkákat. Az ideológiai és neveléstörténeti témák között megjelenik egy negyedik alcsoport is, amely a neveléstörténeti és ideológiai témák egy különleges ötvözet: a kezdetben sokszínűbb, majd egyre inkább a szovjet-orosz irányzatot követő reformpedagógiai témák. Kutatásaink alapján elmondható, hogy kifejezetten érdekes, hogy a Mérei Ferencet elítélő, a gyermektanulmányt üldöző új neveléstudományi vonulat idején volt lehetőség különböző reformpedagógiai irányzatokat vizsgálni, lásd Montessori, vagy Claparède munkásságának bemutatása esetén. A szakdolgozatok készítése közben a hallgatók a kutatott témákban elmélyedve a központi tanterveknél, a kiadott tananyagoknál részletesebben vizsgálódhattak és specializálhatták ismereteiket. Hasonlóan más felsőfokú-, vagy felsőoktatási intézmények tudományos életéhez, a felsőfokú óvónőképzőkben elkészített szakdolgozatok is tükrözik a korszak politikai-ideológiai elveit és ez a szellemiség jelenik meg az egyes évek szakdolgozati témaválasztásaiban, az arányok alakulásában. A kutatás folytatásaként szeretnénk az

államvizsga jegyzőkönyveket tovább vizsgálni, és további adatokat elemezni az államvizsga feleleteiről.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Baranyai, L. (2009). *Az Isteni Megváltó Leányai Tanítónőképzője, és jogutódja, a Soproni Állami Tanítónőképző története 1899–1957*. Sopron: Hillebrand Nyomda.
- Géczi, J. (2006). A szovjet pedagógiai minta. A szovjet és a szovjet minta nyomán kialakított nemzeti törekvések sajtórepresentációja. *Iskolakultúra*, 16. évf. 9 sz. pp. 24–38.
- Golnhofer, E., Szabolcs, É. (2014). Pedagógiai a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés* 16. évf. 4. sz. pp. 88–101.
- Kelényi, F. (1968). A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 22. évf. 1. sz. pp. 67–72.
- Kelényi, F. (1975a). A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. *Soproni Szemle*, 29. évf. 3. sz. pp. 1–14.
- Kelényi, F. (1975b). A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. *Soproni Szemle*, 19. évf. 4. sz. pp. 15–29.
- Kurucz, R. (2007). Viták a Montessori-pedagógiáról (1910-1956). *Neveléstörténet*, 2007. évf. 3–4. sz.
- Sztinkóné, Nagy, I. (2005). A női szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra* 2005. évf. 2. sz. pp. 63–68.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. évf. 1. sz. pp. 99–105.
- Patyi, G. (2020). Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben. In: Molnár, B. (Ed.), *A Tanítóképzés múltja, jelene V. A tanárképzés múltja, jelene, II.* (pp. 58–66). Szombathely.
- Vág, O. (1957). Egyetemes Neveléstörténet az óvónőképzők III. osztálya számára, (Az iskoláskor előtti nevelés vázlatos története.) A Művelődésügyi Minisztérium rendeletére kiadja: Tankönyvkiadó, Budapest .
- Szabados, L. (1964). A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18. évf. 2. sz. pp. 50–64.
- Varjú, S. (1966). Az óvónőképzős hallgatók szakdolgozatainak tapasztalataiból. In: Tóth, L. (Ed.). *A magyarországi óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei*. IV. évfolyam. (pp. 4.– 56). Gyula: Békés megyei Nyomdaipari Vállalat.

Felhasznált források

Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyve 1961 Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyve 1962 Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyve 1963 Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyve 1964 Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

Soproni Óvónőképző Intézet Államvizsga jegyzőkönyve 1965) Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar irattára.

LÁSZLÓ VARGA – DÓRA NÉMETH

*THE FIRST THESES AT THE PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING INSTITUTE OF SOPRON,
WHICH GAINED THIRD-LEVEL EDUCATION STATUS SIXTY YEARS AGO*

The Faculty of Teacher Training at the Benedek Elek University of Sopron celebrates a double anniversary: on the one hand, the 120th anniversary of the first early childhood education institute founded in the city in 1899, and on the other hand, the 60th anniversary of the Pre-school Teacher Training Institute of Sopron gaining third level education status. Anniversaries create a good opportunity for us to learn even more about the history of such a well-established institution. As part of our research, the reports on the first theses written at the Pre-school Teacher Training Institute between 1961 and 1965 have been taken under qualitative examination. During our research, we examined the pedagogical and psychological topics and evaluation of the theses written in the first years of the Sopron Kindergarten Training Institute gaining third-level education status in 1959, furthermore, the academic effectiveness of the state examiners. In the present study, due to size constraints, we undertook the analysis and presentation of the theses.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2020.3-4.11

BORSOS ÉVA¹

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanító szakos hallgatóinak növényismerete a 2018/2019-es tanévben

Napjainkban az emberek egyre több időt töltenek a telefonok, a számítógépek képernyője előtt. A környezetükben élő növényeket és állatokat szinte észre sem veszik. A probléma akkora méretet öltött, hogy a jelenség már külön elnevezést is kapott: „plant blindness”. Azt a fenomént próbálja körül írni, hogy az emberek nem ismerik a közvetlen környezetükben élő növények nevét és nem is törekednek arra, hogy megismerjék őket. A megoldáshoz az oktatási intézmények és a szülők összefogására lenne szükség. Ezen belül is fontos szerep jut a jól képzett pedagógusoknak, ezért a tanítóképző egyetemek, főiskolák kiemelt jelentőséggel bírnak. Munkánkban egy felmérést mutatunk be, melynek során 4. éves tanító szakos hallgatók növényismeretét vizsgáltuk.

Bevezető

A világjárvány miatt a tanulók az iskolapadból átültek a számítógépek képernyője elé. A tantermen kívüli oktatás, a természet megismerése ily módon még inkább háttérbe szorult. A természetben hasznosan, tanulással eltöltött idő elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyerekek megismerjék a környezetükben élő növényeket és állatokat. Mindez fontos szerepet játszik környezettudatosságuk kialakulásában, hiszen tény hogy, amit a gyerekek szeretnek, azt védeni is fogják (Chawla, 2006).

A növényekkel kapcsolatos ismeretek hiánya olyan méreteket öltött, hogy külön fogalomként foglalkoznak vele a kutatók. Az angol elnevezése „plant blindness”, magyar megfelelője nincs, szó szerinti fordításban növény vakságot jelent (Wandersee, 1999). A kifejezés két jelenséget takar: az emberek nem tudják a környezetükben élő növények nevét és nem is törekednek arra, hogy megismerjék őket (Wandersee, 2001). Napjainkban ez a felnőtt nemzedékre és a gyerekekre is jellemző.

¹ dr., rendkívüli egyetemi tanár, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar;
email: bborsoseva@gmail.com

A folyamat enyhítésére kiváló lehetőséget nyújtanának a reális környezetben, a tantermen kívül megtartott tanítási órák. Ezek megvalósításában a legtöbb pedagógus számára a megfelelő helyszín kiválasztása illetve az időhiány okozza a problémát (Borsos, 2018a). Pedig az iskola udvara vagy egy park is kiválóan alkalmas arra, hogy a gyerekek megismerjék a közvetlen környezetükben élő növényeket és állatokat (Borsos, 2018b).

A szülők és az oktatási intézmények, a tanítók, tanárok szoros együttműködésére van szükség ahhoz, hogy a gyerekek több időt tartózkodjanak a szabadban és kevesebbet a számítógépek képernyői előtt. Ezt jól képzett pedagógusok tudják megvalósítani. A tanítóképző egyetemek, főiskolák ma már az ilyen kihívásokra is próbálják felkészíteni tanítványaikat.

Karunkon az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a tanító szakos hallgatók növényekkel kapcsolatos alapismereteiket a hatodik szemeszterben megtartott biológia előadásokon illetve gyakorlatokon szerezhetik meg. Ezen kívül néhány választható kurzus is foglalkozik a növények témakörével. Munkánkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a végzős hallgatók milyen szintű növény felismerési és megnevezési képességekkel rendelkeznek. Eleget-e tudásuk ahhoz, hogy ismereteiket hatékonyan át tudják majd adni a gyerekeknek.

Anyag és módszer

A felmérést a 2018/2019-es tanévben végeztük el, a tavaszi szemeszterben, márciusban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző karán. A növények felismerésében 22 fő: 20 nő és 2 férfi vett részt. Mindannyian 4. éves tanítószakos hallgatók. A vizsgálat során egy 60 képből álló power point prezentációt vetítettünk le. A feladat az volt, hogy a hallgatók ismerjék fel és írják le a képen látható növény magyar nevét. A képek különböző internetes adatbázisokból származtak és olyan formában mutatták be a növényeket, ahogyan a természetben is megtalálhatóak.

A felismerendő növényeket hat csoportra osztottuk fel az adatok egyszerűbb kezelhetősége miatt. Minden kategóriában tíz – tíz faj szerepelt. A zöldségek csoportjába tartozó növények: sárgarépa (*Daucus carota*), burgonya (*Solanum tuberosum*), karalábé (*Brassica oleracea Gongylodes Group*), brokkoli (*Brassica oleracea var. italica*), spárga (*Asparagus officinalis*), fokhagyma (*Allium sativum*), vöröshagyma (*Allium cepa*), karfiol (*Brassica oleracea var. botrytis*), paradicsom (*Solanum lycopersicum*), közönséges paprika (*Capsicum annuum*). A gyümölcsök csoportjába tartozó növények: nemes alma (*Malus pumila*), nemes körte (*Pyrus communis*), nemes szilva (*Prunus domestica*), őszibarack (*Prunus persica*), kajszibarack (*Prunus armeniaca*), meggy (*Prunus cerasus*), cseresznye (*Prunus avium*), borszőlő (*Vitis vinifera*),

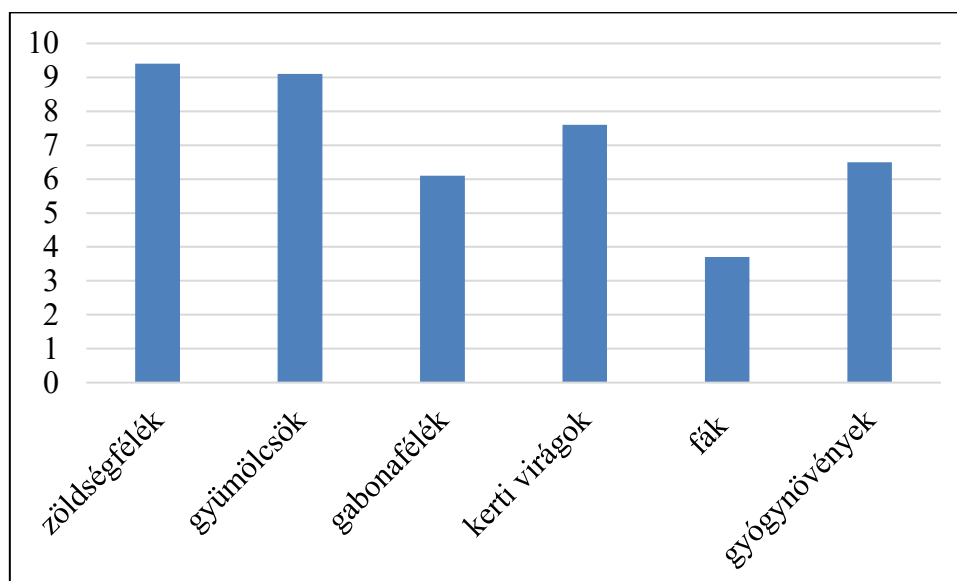
földi eper (*Fragaria vesca*), málna (*Rubus idaeus*). A gabonafélék csoportjába tartozó növények: közönséges búza (*Triticum aestivum*), kukorica (*Zea mays*), rozs (*Secale cereale*), árpa (*Hordeum vulgare*), abrakzab (*Avena sativa*), köles (*Panicum miliaceum*), cirok (*Sorghum vulgare*), cukorrépa (*Beta vulgaris subsp. vulgaris convar. vulgaris var. altissima*), napraforgó (*Helianthus annuus*), dohány (*Nicotiana tabacum*). A kerti virágok csoportjába tartozó növények: hóvirág (*Galanthus nivalis*), tulipán (*Tulipa sylvestris*), jácint (*Hyacinthus orientalis*), sárga nárcisz (*Narcissus pseudonarcissus*), tűzliliom (*Lilium bulbiferum*), közönséges orgona (*Syringa vulgaris*), májusi gyöngyvirág (*Convallaria majalis*), muskátli (*Pelargonium zonale*), illatos ibolya (*Viola odorata*), kerti nőszirm (*Iris germanica*). A park fái csoportba tartozó növények: kocsányos tölgy (*Quercus robur*), nagylevelű hárs (*Tilia cordata*), fehér nyár (*Populus alba*), közönséges nyír (*Betula pendula*), fekete fenyő (*Pinus nigra*), erdei fenyő (*Pinus sylvestris*), ezüstfenyő (*Picea pungens*), közönséges tiszafa (*Taxus baccata*), keleti tuja (*Platycladus orientalis*), vadgesztenye (*Aesculus hippocastanum*). A gyógy- és fűszernövények csoportjába tartozó növények: borsmenta (*Mentha × piperita*), kamilla (*Matricaria chamomilla*), vadrózsa (*Rosa canina*), orvosi zsálya (*Salvia officinalis*), nagy csalán (*Urtica dioica*), közönséges cickafark (*Achillea millefolium*), gyermekláncfű (*Taraxacum officinale*), fekete bodza (*Sambucus nigra*), rozmaring (*Rosmarinus officinalis*), kakukkfű (*Thymus serpyllum*).

A helyesen leírt tudományos illetve köznyelvben használt elnevezéseket egy ponttal értékeltük. A rosszul felismert, helytelenül leírt növénynevek nulla pontot értek. Így a maximális pontszám 60 pont lett. Az eredmények kiértékelése SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statisztikai program csomaggal történt (leíró statisztika). Az átlag pontszámokat úgy kaptuk meg, hogy összeadtuk a felmérésben résztvevő személyek pontszámait és elosztottuk a résztvevők számával.

Eredmények

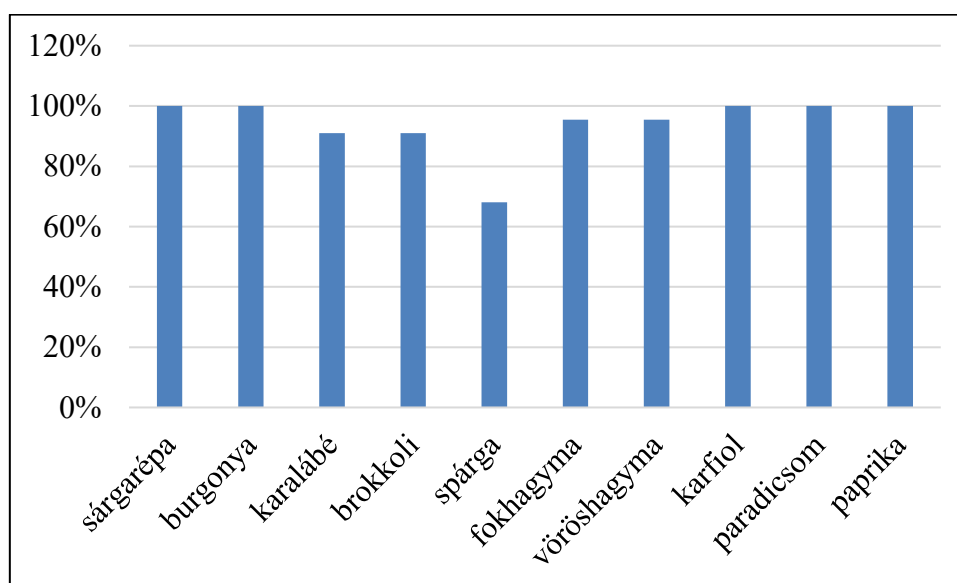
A pontszámok összeszámolása után megállapítottuk, hogy a részt vevők átlagosan 42.4 (± 14.0) pontot értek el, ez a maximálisan elérhető pontok 70.6%-t jelenti. A legjobb teszt 55 pontos (91.6%) volt, a legrosszabb pedig 22 pontot (36.6%) ért. Az egyes növénycsoportok felismerése során elért pontszámokat külön-külön is megvizsgáltuk (1. ábra). A hallgatók a legjobban a zöldségféléket ismerik (elért átlag pontszám: 9.4 (± 2.16)). A második helyre a gyümölcsök kerültek (elért átlag pontszám: 9.1 (± 3.0)), a harmadikra, pedig a kerti virágok (elért átlag pontszám: 7.6 (± 5.88)). A negyedik helyen a gyógy- és fűszernövények végeztek (elért átlag pontszám: 6.5 (± 9.16)). Az ötödik helyet a gabonafélék szerezték meg (elért átlag pontszám: 6.1

(± 7.87)). A legkevésbé ismert növénycsoport, a park fái kategória (elért átlag pontszám: 3.7 (± 586)).



1. ábra: Az egyes növénycsoportok felismerése során elért pontszámok

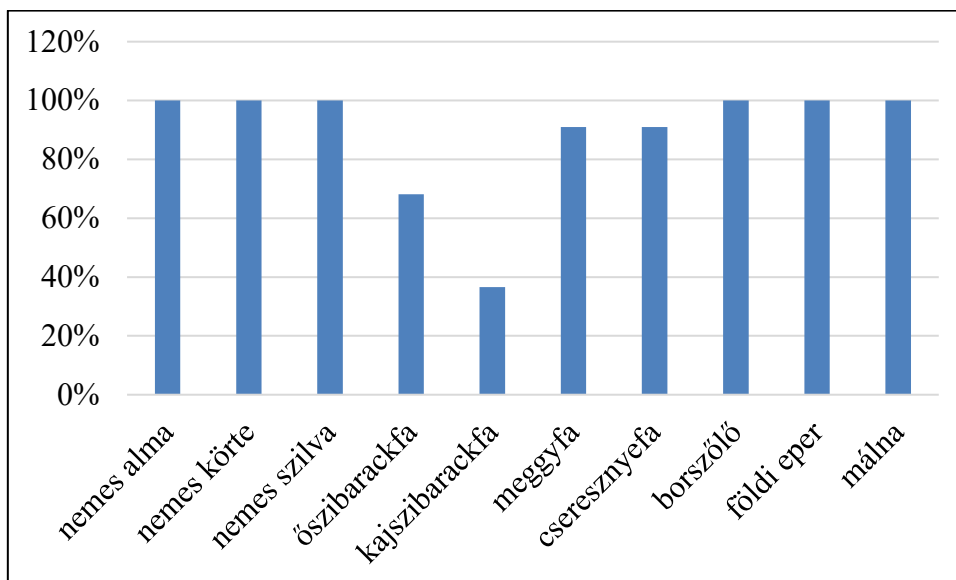
A zöldségfélék csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a sárgarépa, a burgonya, a karfiol, a paradicsom és a paprika esetében születtek (2. ábra). Ezeket a növényeket minden hallgató hibátlanul felismerte. A legnagyobb gondot a spárga beazonosítása jelentette.



2. ábra: Az egyes zöldségfélék felismerésének aránya százalékban kifejezve

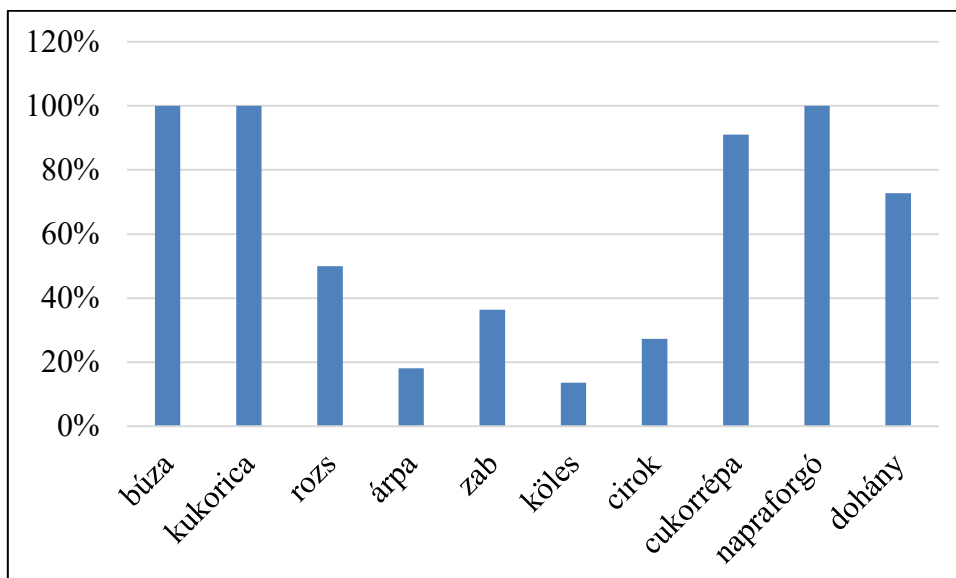
A gyümölcsök csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a nemes alma, a nemes körte, a nemes szilva, a borszőlő, a földiepere és a málna esetében születtek (3.

ábra). Ezeket a gyümölcsfajtákat minden hallgató helyesen megnevezte. A legnagyobb gondot az őszibarack és a kajszibarack megkülönböztetése jelentette. A hallgatók a legtöbb esetben összekeverték a két barackfajtát.



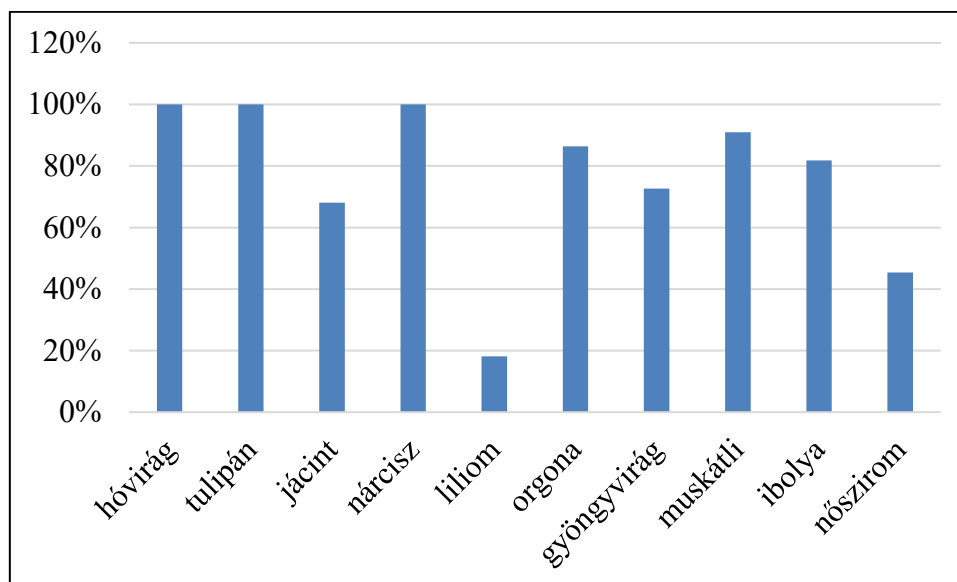
3. ábra: Az egyes gyümölcsök felismerésének aránya százalékban kifejezve

A gabonafélék csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a búza, a kukorica és a napraforgó esetében születtek (4. ábra). Ezeket a növényeket a hallgatók hibátlanul megnevezték. A legnagyobb gondot a köles és az árpa beazonosítása jelentette.



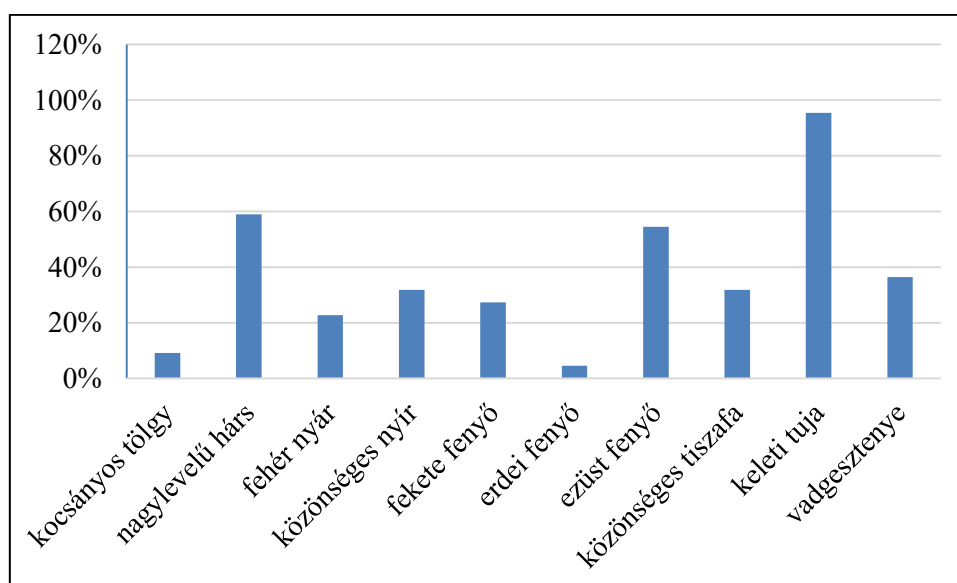
4. ábra: Az egyes gabonafélék felismerésének aránya százalékban kifejezve

A kerti virágok csoportba sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a hóvirág, a tulipán és a nárcisz esetében születtek (5. ábra). Ezen kerti virágok felismerése és megnevezése nem okozott gondot a hallgatóknak. A legnagyobb kihívást a liliom beazonosítása jelentette.



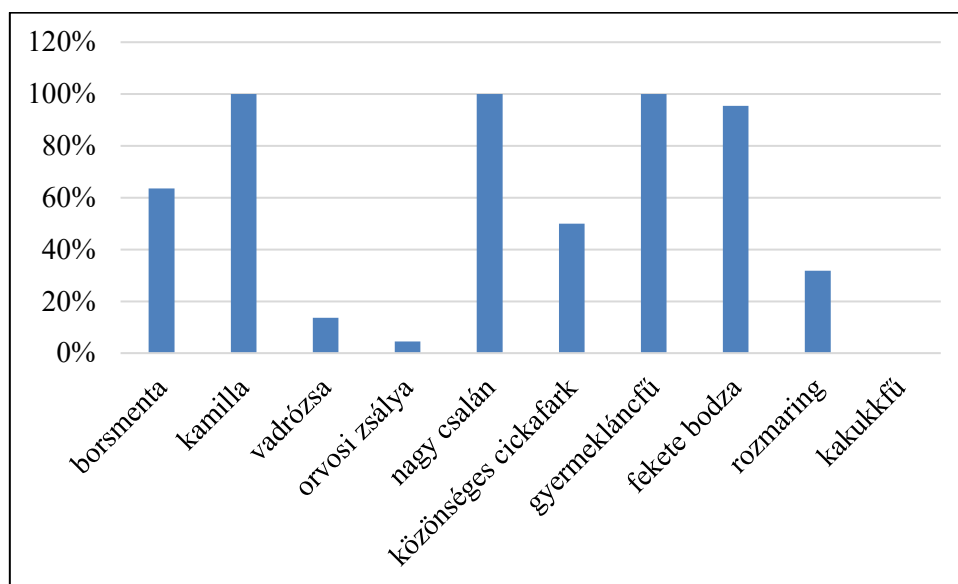
5. ábra: A kerti virágok csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve

A park fái csoportba sorolt növények felismerése során a legjobb eredmény a keleti tuja esetében született (6. ábra). Ezt a növényt csak egyetlen hallgató nem tudta helyesen megnevezni. A legnagyobb gondot a fenyő félék felismerése jelentette. Az erdei fenyőt csak egyetlen hallgató tudta pontosan beazonosítani.



6. ábra: A park fái csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve

A gyógy- és fűszernövények csoportjába sorolt növények felismerése során a legjobb eredmények a kamilla, a nagy csalán és a gyermekláncfű esetében születtek (7. ábra). A fent említett gyógynövényeket minden hallgató pontosan megnevezte. A kakukkfűvet viszont senkinek sem sikerült beazonosítani.



7. ábra: A gyógy- és fűszernövények csoportba sorolt növényfajok felismerésének aránya százalékban kifejezve

Következtetések

A növényekkel szemben tanúsított közöny, a „plant blindness” névre keresztelt jelenség ma már globális méretet öltött (Bebbington, 2008; Francovicova, 2011; Wandersee, 1998; Wandersee, 1999; Wandersee, 2001). Nem csak a gyerekek, de a felnőttek sem törődnek a közvetlen környezetükben élő növényekkel, nem ismerik nevüket, nem veszik észre szépségüket. Kivételt talán a szobanövények jelentenek. A probléma enyhítésére egy lehetséges megoldást jelentene a szülők és a pedagógusok együttműködése, melynek során megismertetik a diákokkal a növényeket. Ennek egyik lehetséges módja a természetben hasznosan, játszva tanulással eltöltött idő (Borsos, 2018c). Az egész folyamatban elengedhetetlen a tanítók, tanárok megfelelő növényismerete. Ebben játszanak jelentős szerepet a tanítóképző intézmények.

Egy 2015-ben végzett felmérés szerint a nők sokkal jobban ismerik a növényeket, mint a férfiak (Fritsch, 2015). Ezt mi sajnos nem tudtuk felmérni, a férfihallgatók alacsony esetszáma miatt.

Az általunk vizsgált végzős tanítóképzős hallgatók növényismerete kis jóindulattal kielégítőnek tekinthető. Eredményeink azt mutatják, hogy a „plant blindness” jelenség az általunk

vizsgált tanítószakos hallgatók növényfelismerési és megnevezési képességeit is jellemzi. A felismerendő növények átlagosan 70.6%-t sikerült felismerniük és helyesen megnevezniük. A felmérés során használt növények kivétel nélkül mind megtalálhatóak a hallgatók közvetlen környezetében. A forró égőben, hegyvidékeken stb. élő fajokat kihagytuk. Ezért a kapott eredmények meglepetést okoztak számunkra, hiszen még a zöldségféléket és a gyümölcsöket sem sikerült hibátlanul felismerniük. A legkevésbé ismert növények a park fái csoportba sorolt fafajok voltak, de a gabonafélék valamint a gyógy- és fűszernövények azonosítása és nevük helyes felírása is gondot okozott a hallgatók számára. Ennek egy lehetséges magyarázata, hogy a hallgatók sok időt töltenek egy virtuális világban, melyben nem találkoznak közvetlenül a növényekkel. Az egyetemi tanulmányaik során, pedig nem fordítanak kellő figyelmet a témára, mert nincsenek vele tisztában, hogy későbbi munkájuk során mennyire fontos szerepet kapnak, majd ezek az ismereteik.

Az eredmények kielemezése után az is megállapítható, hogy vannak olyan növény párok, melyeket a felmérésben részt vevő személyek nagy része összekever. Ilyen párosok a meggy és a cseresznye valamint az őszi barack és a kajsi barack. Elkésérítő, hogy a hallgatók nem tudják helyesen leírni a növények neveit. Néhány példa erre: zsája, kakukfű, játcint, rozmarin, csanál. Sokszor a növények pontos elnevezése jelenti a problémát: a kopasz barack, a szőrös barack, a csipkebokor, a karácsonyfa stb., csak néhány kiemelt eset. Sok esetben a növény neve helyett a termés nevét írták le, mert azt hitték, hogy magát a növényfajt is úgy hívják: makk, csipkeboggyó, barack, gesztenye.

A felmérést elvégeztük az óvószakos hallgatók körében is (Borsos, 2020d). Ők a tanítószakos hallgatókhoz viszonyítva rosszabb eredményt értek el az összpontszám tekintetében (64,5%) és az egyes növénycsoportok felismerése esetében is. A legnagyobb különbség a gyógy- és fűszernövények csoportba sorolt fajok esetében volt megfigyelhető (tanítószakosok: 6,5 átlag pontszám; óvó szakosok: 4,9 átlag pontszám).

Egyértelműen megállapítható, hogy egyetemünk oktatásában nagyobb figyelmet kell fordítanunk a tanítószakos hallgatóink növényismeretére, hogy megfelelően felkészíthessük őket leendő munkájukra. Ennek érdekében több tantermen kívüli „órát”, gyakorlatot kell tartani, melyek során a hallgatók közvetlenül megismerhetik a növényeket, illetve a kötelező és a választható tárgyak oktatása során is többet kell foglalkoznunk ezzel.

BIBLIOGRÁFIA

- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 39(2), 63–67. DOI: [10.1080/00219266.2005.9655963](https://doi.org/10.1080/00219266.2005.9655963)
- Borsos, É., Patocskai, M., Borić, E. (2018a). Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(1), 1–11.; doi: [10.1080/00219266.2017.1420679](https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1420679)
- Borsos, É., Borić, E., Patocskai, M. (2018b). Be in: teach outdoors! *Croatian Journal of Education*. 20(1); 20(3); 843–866. DOI: [10.15516/cje.v20i3.2978](https://doi.org/10.15516/cje.v20i3.2978)
- Borsos, É. (2019c). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants, *Journal of Biological Education*, 53(5), 492–505. DOI: [10.1080/00219266.2018.1501407](https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1501407)
- Borsos, É. (2020d). Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar óvodapedagógus hallgatóinak növényismerete a 2017/2018-as tanévben. Befogadó óvoda-befogadó iskola Nemzetközi Tudományos Konferencia, Baja. *In print*
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn*, 2, 57–78.
- Francovicova, J. & Prokop, P. (2011). Children’s ability to recognise toxic and non-toxic fruits. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(2), 115–120. DOI: [10.12973/ejmste/75186](https://doi.org/10.12973/ejmste/75186)
- Fritsch, E. M. (2015). Secondary school students’ and their parents’ knowledge and interest in crop plants: why should we care? *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 891–904.
- Wandersee, J. H. & Schussler, E. E. (1998). A model of plant blindness. Poster and paper presented at the 3rd Annual Associates Meeting of the 15 Laboratory, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Wandersee, J. & Schlusser, E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82–86. DOI: [10.2307/4450624](https://doi.org/10.2307/4450624)
- Wandersee, J. & Schlusser, E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 17(1), 2–9.

ÉVA BORSOS

*HORTICULTURAL AWARENESS AMONG HUNGARIAN SPEAKING STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF
NOVI SAD TEACHER TRAINING FACULTY IN THE 2018/2019 ACADEMIC YEAR*

Nowadays people spend more and more time in front of various screens and they barely take notice of any plants and animals living in their environment. This problem has grown so big that it has even got its own name: plant blindness. The term describes the phenomenon that people are not aware of the plants living in their close environment and do not have the desire to get to know them either. Bringing together educators and parents could provide a possible solution to this problem. Consequently, well-trained teachers play an important role, along with teacher training institutions. Our presentation contains a survey which examines the level of plant awareness and knowledge among fourth year teacher training students.

CZINEGE MONIKA¹ – SZABÓ CSABA²**Kooperatív tanulás a felsőoktatásban – nemzetközi kitekintés**

A felgyorsult technikai fejlődés és a munkaerő piaci elvárások a felsőoktatást új kihívások elé állítják. A kooperatív munka jelen van a termelés minden szintjén. Mindezekre egyfajta válasz lehet a kooperatív tanulás, mint oktatási módszer bevezetése a felsőoktatásban. A kooperatív tanulás megfelelő előkészítéssel hatékonyabb a felsőoktatásban jelen lévő hagyományos munkaformáknál, és többek között olyan kompetenciákat fejleszt, melyek a felsőoktatásból kikerülő hallgatók számára előnyt jelenthetnek a munkaerőpiaci érvényesülésben. A tanulmány körülfárja a kooperatív tanulás külföldi gyakorlatát, és bemutatja a módszer előnyeit és esetleges buktatóit.

Miért válasszuk az oktatási módszerek közül a kooperatív tanulást?

A XX. és a XXI. század fordulóján a technika fejlődése révén olyan szintű változások jöttek létre a társadalomban, és a kultúrában, amelyben megváltozik a tanulás és az emlékezet szerepe is (Csepeli és Prazsák, 2010). A tömegesedés strukturális és funkcionális változásokat kényszerít ki a hagyományos felsőoktatásban (Kozma, 2006). Mindeközben a felsőoktatásból kikerülő frissen végzett szakemberek képességei és kompetenciái nem minden tekintetben felelnek meg a munkaerő piaci elvárásoknak (Halász 2011). Felsőoktatásunk továbbra is erősen ismeret- és alig készség-centrikus (Bazsa, 2009). Felnőtt egy olyan fiatal korosztály, akik már készség szinten kezelik a technikát. A felsőoktatásban számukra egy megújulásra van szükség, amely egyaránt bemutatja a korszerű technológia gyakorlati hasznát a gazdasági életben, és olyan tudást ad, amely leginkább szolgálja a hallgatók érdekeit a munkavállalás során.

Az OECD országok meghatároztak egy 23 kompetenciából álló listát, amellyel a munkavállalók versenyképesek tudnak maradni a munkaerőpiacon. A kulcskompetenciák egyike a csoportmunka, amely a neve ellenére tanulási folyamatokban a kooperatív tanulási formának felel meg. A kooperatív tanulásnál a feladatok egy része csoport munkát igényel, ahol másokkal együttműködve kell egy adott problémát megoldani. Emellett a kooperatív tanulás során a tanulótársak hasznosítják egymás eltérő gondolkodási sémáit, viselkedési és probléma-

¹ PhD, adjunktus, Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Üzleti Elemzés Módszertan Tanszék; email: moni.czinege@gmail.com

² PhD, egyetemi tanár, MTA doktora, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Matematikai Intézet, Algebra és Számelmélet Tanszék; csaba@cs.elte.hu

megoldási gyakorlatait. A kooperatív tanulás élményalapú tanulási módszer is egyben, mert általa átélhető az együtt tanulás öröme. Az együtt tanulás élményét biztosító módszerek a felsőoktatásban azért is egyre fontosabbak, mert a hagyományos tankörök megszűnésével és a kreditrendszer megjelenésével, a hallgatók egyre ritkábban élhetik át ezt. A kooperatív módszer használata jól kombinálható más módszerekkel, például a projektmódszerrel.

A kooperatív tanulás abban különbözik a hagyományos csoportmunkától, hogy a hagyományos csoportmunkánál a résztvevők csoporton belüli feladata azonos, de mindenki önállóan dolgozik, míg a kooperatív csoportmunkánál: „*A feladat szerkezete akkor kooperatív, ha a diák a rábízott feladatot nem tudja egyedül megoldani. A csoporttagoknak ahhoz, hogy teljes legyen a feladat elkészítése, bele kell adniuk a maguk részét a közösbe. A csoport feladata az, hogy az anyag egészét elsajátítsa.*” (Kagan, 2004, p. 4–3). A kooperatív tanulás szempontjából a tanár kilép a hagyományos tanári szerepből és mentorrá válik.

A kooperatív tanulás hatékonyságának vizsgálatára kevés magyarországi példát találunk, szélesebb körben ismert például Benda József (2002) tanulmánya, melyben 9–11 év közötti gyerekeket vizsgált.

A magyar felsőoktatásban például a web programozás területén tesztelték a kooperatív tanulási módszert (Pap–Szigeti, 2007). A vizsgálat célja a tanulási módszer alkalmazási lehetőségének a vizsgálata volt. A kísérlet első félévében kevés adat állt rendelkezésre, kooperatív tananyagokat dolgoztak ki, és ezek kipróbálása zajlott. A visszajelzéseket félév közben és a félév végén is összegyűjtötték, majd kiértékeltek. Kedvező változások álltak be a hallgatók társas viselkedésében, órai aktivitásában, motiváltságában. A kis minta és a rövid időtartam nem adott lehetőséget megbízható következtetések levonására, de a szociális viselkedésben fellelhető javulás dokumentálható volt.

A kooperatív tanulás a 90-es évek felsőoktatásában

A kooperatív tanulás, mint oktatási stratégia leggyakrabban az óvodától a középiskola befejezéséig használatos, a legtöbb kutatás ezt az időintervallumot vizsgálta a tanulók iskolai fejlődésében. (Bennett, Rodheiser, Stevahn 1991, Bossert 1988–89, Slavin 1990. Az egyetemeken (Basili & Sanford, 1991, George, 1994) sokkal kevésbé gyakorolják és kutatják a kooperatív tanulás módszertanát. A felsőoktatásban az együttműködésen alapuló tanulásnak nagymértékű támogatói Astin (1993), Terenzini és Pascarella (1991) voltak.

Astin 22 esettanulmány során 88 környezeti tényezőt tanulmányozott felsőfokú végzettséget adó intézményekben. Megállapította, hogy a hallgatói-hallgatói interakció és a

hallgatói-oktatói interakció voltak a legerősebb tényezők. Arra a következtetésre jutott, hogy a diákok tanuláshoz való hozzáállása, és ahogy az oktató átadja a tananyagot, sokkal fontosabb, mint a tanterv tartalma és struktúrája.

Terenzini és Pascarella (1991) két évtized 2600 könyvét, könyvfejezetét, monográfiáját, folyóiratcikkét, műszaki jelentését, tanulmányokat és kutatási jelentéseket vizsgálták meg a diákok tanulásáról. Ők is arra a következtetésre jutottak, hogy a kooperatív és a kollaboratív megközelítések hatékonyabbak a hagyományos (előadási) megközelítéseknél, azért mert jobban kezelik a hallgatók tudásszintje közötti különbségeket, és figyelembe veszik egyéni tanulási stílusukat. Szerintük a kutatási szakirodalom világosan bizonyítja, hogy az aktív tanulás nagyobb mértékben növeli az akadémiai tudást és készségeket, ezzel egyértelműen támogatja az együttműködő tanulás különböző formáinak alkalmazását.

A tartalomtól független, jól strukturált kooperatív tanulócsoportokban a napi tevékenységeket specifikus tervek alapján működtetik (Kagan, 1990, Millis, 1995). Ezeket a struktúrákat több helyen magyarázzák, és olyan néven futnak, mint például a háromlépéses interjú, a kerekasztal, a strukturált problémamegoldás, vagy a kirakós játék. Amikor ezekhez a kooperatív struktúrákhoz hozzáadják a tartalmat, azok konkrét osztálytermi tevékenységekké válnak. Tapasztalatok alapján azonban a szerkezet önmagában nem elegendő a siker biztosításához; a hallgatókat képezni kell a hatékony csoport menedzsment technikákra (Millis, 1996).

A kooperatív tanulás során a tanári szerep is megváltozik, Davidson és Worsham (1992) 11 tanári szerepet vázolt fel a kooperatív tanulásban: oktató, facilitátor, moderátor, szakértői erőforrás, menedzser, tanterv specialistája - tervező, megfigyelő, feldolgozó, példa- modell, coach és értékelő. A felsőoktatási szemináriumokon való együttműködő tanulás kivitelezése összetettebb feladat mind a tanár, mind pedig a hallgató számára. Az egyetemi oktatás ilyen irányú fejlesztése, az intézmények támogató hozzáállása elengedhetetlen (Kaufman, Sutow & Dunn, 1997).

A kooperatív tanulás a gyakorlatban

Ázsián belül az egyes országok oktatási rendszereiben nagy eltérést találunk. Japánban az oktatási rendszer rendkívül merev, konzervatív, ám egyben hatékony is. A 2000-es évek eleje óta oktatási reform zajlik az országban. A reform egyik lényeges eleme a különböző projekt módszerek alkalmazása, amely lehetővé teszi az ismeretek komplexebb elsajátítását. Japánban a kooperatív tanuláshoz fűződő tanulmányokat az alábbi szempontokra építik:

- a kooperatív tanulás alkalmazhatóságának lehetősége és ennek motivációval való kapcsolata
- a tanulók hatékonyabb együttműködésének elősegítése
- közösségek alakulása az osztályon belül és azon túl is.

A Kagan műhelyből származó példákban Joritz–Nakagawa (2003) szerint a kooperatív tanulás strukturált egyenrangú interakció, melyben megvalósul a pozitív emberi kapcsolat, és a tanulók támogató és egyenlő alapon lévő együttműködése. A szerző szerint a kooperatív tanulást minden tantárgy tanításánál fel lehet használni. Ugyanakkor (Thanh, Gillies & Renshaw, 2008) a kooperatív tanulás ázsiai gyakorlata és annak megállapításai nem teljesen megbízhatóak. A legtöbb cikk és tanulmány csak a kooperatív munka előnyeit és eredményeit emeli ki. Ahol semleges vagy negatív eredményt találtak a kutatók, ott azt legtöbbször a tanulók tanuláshoz való passzív hozzáállásával indokolják. Ezekben az esetekben a diákok az akadémiai anyag oktatók általi bemutatását preferálták a saját önálló témafeldolgozásuk helyett. Megjegyzik, hogy fentiek ellenére is fontos lenne a felsőoktatásban nagyobb hangsúlyt fektetni a csoportmunkára, elsősorban azért, hogy a munkába lépés idejére már a hallgatók elsajátítsák a megfelelő képességeket.

Qatarban Hassan és Fook (2012) azt vizsgálta, hogy hatékonyan illeszthető-e a kooperatív tanulási módszer az e-learning alapú felsőoktatási modulokba, javítja-e a kooperatív módszer a tanulási hatékonyságot. A kutatás során a Qatar Egyetem e-learning technikáját vizsgálva észrevették, hogy az oktatók szinte csak feltöltik a tananyagot az e-learning rendszerbe anélkül, hogy bármilyen pedagógiai alapelv szerint megterveznék azt. Az e-learning rendszerek az egyéni tanulást az interakció és a hallgatók közötti együttműködés nélkül is biztosítják.

Ausztráliában a kooperatív tanulás az egyik legszélesebb körben kutatott terület, nem csak az oktatásban, hanem vállalati és más közösségi tevékenységekben is. Boyd (é.n.) tanulmánya szerint a kooperatív tanulás több mint egy osztálytermi oktatási módszer, hiszen a kooperációra szükség van az élet minden területén az emberiség alkalmazkodása és fejlődése fenntartása érdekében. A tanulmány az együttműködés és a verseny szerepét mutatja be a köz- és a felsőoktatásban, a vállalati és más közösségi területeken, és megvizsgálja a különböző módszerek integrálási lehetőségeit is. Összességében megmutatja, hogy ez a módszer hozzásegít a megfelelő kompetenciák elsajátításához, és ezeket biztonságosan lehet használni az élet minden területén. A kooperatív oktatás az ausztrál középiskolák többségében mára már elterjedt gyakorlat, több egyetem pedig bevezette a végzős évfolyamokon. Ezek az egyetemek az oktatásban és a szakmai gyakorlatokon alkalmazzák a kooperatív módszereket, fejlesztve a

diákok interperszonális kompetenciáit. (UCLA Engeneering, é.n.)(NLA, é.n.). Ez a szakmai gyakorlat az ausztrál egyetemeken kreditet ér, és feltétele a diploma megszerzésének (Studyandwork, 2016). A programot az ausztrál kormány finanszírozza, és nagyon sikeres. Számos ausztráliai vállalat előnyben részesíti azokat a munkavállalókat, aki a saját szakterületén ilyen képzésben vett részt (Dept. JSB. Au, 2017).

Európán belül Németországban és Nagy-Britanniában jelentős a kooperatív tanulás alkalmazása. A kooperatív módszerek elterjedését számos kézikönyv is segíti. Carmen Druyen, és Heiner Wichterich (2005) átfogó képet adnak a kooperatív tanulásról, mint az iskolafejlesztés egyik fontos eleméről, Maria Heiter (é.n.) egy a tanároknak íródott jegyzete pedig segít a kooperatív tanítás megértésében.

Nagy-Britanniában több tanulmány foglalkozik a kooperatív tanulás pozitív hatásaival a képességfejlesztés és a kognitív tanulás terén egyaránt. A kutatások vizsgálják a diákok aktívabb órai részvételi lehetőségeinek elősegítését kooperatív módszerekkel, valamint Ausztráliához hasonlóan itt is kutatják a nem iskolai keretek közötti alkalmazás lehetőségeit.

A Neville Bennett (1991) által végzett kutatás 1991-ben még azt mutatta, hogy Nagy-Britannia legtöbb tanára kevés tapasztalattal rendelkezik a kooperatív tanulás terén. Bár a tantermekben már rutinszerű a gyerekek csoportokba rendezése, a csoportokon belüli együttműködés a tanulásra fordított idő kevesebb, mint 10%-ában működött. A diákok ritkán vitatták meg az ötleteket, kevés volt közöttük az interakció. Bennett számos pozitív eredményt is közölt, például, csak kis különbségeket tapasztalt a fiúk és a lányok között, fokozottabban bevonódtak a diákok a feladat végzésbe, alacsonyabb százalékban találkozott „off-task” viselkedéssel.

Az Amerikai Egyesült Államokban van a legnagyobb hagyománya a kooperatív tanulásnak az oktatás valamennyi területén. A kutatások, vizsgálatok nagy számban elérhetőek, és többnyire az együttműködő tanulás pozitív hatásairól számolnak be. Changwoo Nam és Ronald D. Zellner tanulmánya (2011) kísérletében a tanulók 3 egyetemi kurzuson előbb útmutatást kaptak a csoportmunkáról és a kooperatív tanulásról, majd a kurzus anyagát kooperatív módon kellett feldolgozniuk. Grant Vallone (2011) a kooperatív tanulást és a csoportalapú tanulást veti össze, hogy rávilágítson a tevékenységek strukturáltságának, a csoporttagok közötti kapcsolatoknak és csoporttagok felelősségre vonhatóságának a szerepére. A tanulók jobban kedvelték a kooperatív csoportmunkát az egyszerű csoportmunkánál, a diákok szerint a csoporttagok hatékonyabban kommunikálnak, új barátságok születnek és a csoporttagok nagyobb felelősséget vállalnak a kooperatív csoportmunka során.

Hazánkban is alkalmazzák a kooperatív tanulást a felsőoktatásban, igaz, ez a módszer nincs széles körben elterjedve. A kooperatív tanulás hazai felsőoktatási alkalmazását néhány tanulmány tárgyalja. Lencse Máté (2013) a Pécsi Tudományegyetemen próbálta ki a kooperatív tanulást, és mutatta be az általa kipróbált módszereket. Forray R. Katalin és Varga Aranka (2011) a Pécsi Tudományegyetemen megjelent tanulmányában foglalkozik a kooperatív tanulás felsőoktatási alkalmazásával. Simándi Szilvia (2016) felsőoktatási módszertannal foglalkozó könyvében több szempont (például új ismeretek elsajátítása, a tanultak rendszerezése és a szociális készség fejlesztése) szerint mutatja be a kooperatív tanulás különböző módszereit. A Kezek felsőoktatási együttműködés keretében megvalósult módszertani kiadványban a felnőttoktatási módszerek között kerül megemlítésre a kooperatív tanulás néhány jól alkalmazható módszere (Simándi, Kis-Tóth, Molnár, Forgó, Tóth, 2015). Bakó és Simon (2010) készített segédletet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújuláshoz a kooperatív tanulás témakörében, mely kiadvány részletesen tárgyalja a kooperatív tanulás elméleti alapjait, előnyeit, konkrét példákkal.

Következtetések

A kooperatív tanulás jelen van Magyarországon, de a kutatása nem rendelkezik erős hagyományokkal. A kooperatív tanulás szélesebb körű bevezetése a nemzetközi tapasztalatok alapján a magyar felsőoktatásba több területen is indokolt lehet. A kooperatív tanulás által növekedhet a hallgatók motivációja, és megvalósulhat az együtt tanulás élménye. A kooperatív tanulás egy aktív tanulási forma, amely megfelelő tervezéssel nagyobb mértékben növeli az akadémiai tanulást és a készségeket, mint a passzív tanulási formák, erősíti a résztvevők szociális és kommunikációs képességeit.

A kooperatív tanulás hazai kiterjesztését körültekintően kell tervezni a nemzetközi tapasztalatok adaptálásával a nemzeti sajátosságokat figyelembe véve. A kutatások alapján a kooperatív tanulás akkor lehet hatékony, ha azt egy erős módszertani háttér kíséri, amelyet ismer mind a tanár, mind a diák. Az oktató szerepe átalakul, ez az átalakulás szemléletváltással jár. Az oktatók szerepe sokkal összetettebb lesz, feladatkörei bővülnek. A tapasztalatok alapján számos oktató nem képes elszakadni a hagyományos szereptől. A diákok, elsősorban a felsőbb évesek, megfelelő felkészítés esetén hatékonyan vesznek részt a kooperatív tanulási folyamatban. Akadémiai tudásuk és készségeik is nőnek, a kooperatív tanulás eléri az elvárt hatást. A kevésbé vagy helytelenül menedzselt kooperatív tanulás alulmúlja a hagyományos módszerek hatékonyságát.

A kooperatív tanulás kezdeti próbálkozások utáni alkalmazásának alakulása mind hazai, mind nemzetközi szinten egy újabb kutatás témája kell, hogy legyen.³

BIBLIOGRÁFIA

(Az internetes források ellenőrzésének utolsó dátuma: 2020. november 15 – 2020. november 18.)

Astin, A. W. (1993). What matters in college. *Liberal Education* 79(4), 4-15.

Basili, P.A. & Sanford, J.P. (1991). Conceptual change strategies and cooperative group work in chemistry. *Journal of Research in Science Teaching* 28 (4), 293–304. DOI: [10.1002/tea.3660280403](https://doi.org/10.1002/tea.3660280403)

Bakó B., Simon K. (2010) *Kooperatív tanulás, Segédlet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújulásához*. Sopron: Nyugat-Magyarországi Egyetem [online] <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=366>

Bazsa Gy. (2009). Változások, változtatások, megrázkódtatások a magyar felsőoktatásban az elmúlt két évtizedben. In Hrubos I. & Török I. (szerk.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban: Szemelvények kiemelt témakörökben* (pp. 13–26). Budapest: Műegyetemi Kiadó

Benda J. (2002). A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon 1. *Új Pedagógiai Szemle* 52(9), 26–37. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/>

Bennett, N. (1991). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1990 Cooperative Learning in Classrooms: Processes and outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32(4), 581–594. DOI: [10.1111/j.1469-7610.1991.tb00336.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00336.x)

Bossert, S. (1988–89). Cooperative activities in the classroom. *Review of research in education*, 15, 225–250. DOI: [10.2307/1167365](https://doi.org/10.2307/1167365)

Boyd, J. (é.n.). *The future of cooperative learning*. [online] <http://julieboyd.com.au/wp-content/uploads/The-Future-of-Cooperative-Learning-D4.pdf>

Csepeli Gy. & Prazsák G. (2010). Internet és társadalmi egyenlőtlenség Magyarországon. *Tudományos közlemények* 23 (április), 7–19. [online] http://epa.oszk.hu/02000/02051/00013/pdf/EPA02051_Tudomanyos_Kozlemenyek_23.pdf

Davidson, N. & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York, NY: Teacher's College Press.

Dept. JSB. Au. (2017). *National Work Experience Programme*. [online] <https://www.employment.gov.au/national-work-experience-programme>

³ A kutatást az NKFP FK-124814 számú pályázata támogatta.

- Druyen, C. & Wichterich, H. (2005). *Demokratiebaustein: Kooperatives Lernen für die Demokratie*. BLK Programm: Demokratie-Baustein. Berlin: BLK [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2008/309/pdf/kooperatives_lernen_komplett.pdf
- George, P. G. (1994). The effectiveness of cooperative learning strategies in multicultural university classrooms. *Journal on Excellence in College Teaching* 5(1), 21
- Grant-Vallone, E. J. (2011). Successful group work: Using cooperative learning and team-based learning in the classroom *Journal on Excellence in College Teaching* 21 (4), 99–121. [online] <https://eric.ed.gov/?id=EJ915277>
- Forray R. K., Varga A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html
- Halász G., Balázs É., Fischer M. & Kovács I. V. (szerk.) (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet [online] <http://mek.oszk.hu/13500/13532/13532.pdf>
- Hassan, M. A. & Fook, F. S (2012). E-learning modules supported by cooperative learning: Impact on Arabic language achievement among Qatar University students. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2012 (1) DOI: [10.5339/nmejre.2012.1](https://doi.org/10.5339/nmejre.2012.1)
- Heiter, M. (é.n.). *Kooperatives Lernen mit Zeitreise*. Stuttgart: Klett [online] https://bridge.klett.de/DUA-31LRXXPH8R/content/media/w_310433.pdf
- Joritz-Nakagawa, J. (2003). Spencer Kagan's cooperative learning structures. *Global Language Conference proceedings and supplements*, Tokyo, Japan [online] <http://hosted.jalt.org/pansig/PGL2/HTML/Nakagawa.htm>
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás: minden korosztálynak*. (2., jav. kiad.) Budapest: Ökonet
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning Goldilocks Principle. *Review of Educational Research* 60 (3), 19–69. DOI: [10.3102/00346543060003419](https://doi.org/10.3102/00346543060003419)
- Kaufman, D., Sutow E. & Dunn, K. (1997). Three approaches to cooperative learning in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education* 27 (2–3), 37–66. DOI: [10.47678/cjhe.v27i2/3.183303](https://doi.org/10.47678/cjhe.v27i2/3.183303)
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum [online] <http://mek.oszk.hu/08900/08963/08963.pdf>
- Matthews, M. (1992). Gifted Students Talk About Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 50 (2) 48–50. [online] <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct92/vol50/num02/Gifted-Students-Talk-About-Cooperative-Learning.aspx>

- Lencse M. (2013). *Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen.* Taní-tani Online [online] http://www.tani-tani.info/101_lencse
- Millis, B. J. (1996). Introducing faculty to cooperative learning. In W. A. Wright. *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education.* Bolton, Mass.: Anker.
- Nam, Ch. & Zellner, R. D. (2011). The relative effects of positive interdependence and group processing on student achievement and attitude in online cooperative learning. *Computers & Education* 56 (3), 680–688. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.10.010](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.010)
- National Library of Australia (é.n.). *Work experience and internship,* [online] <https://www.nla.gov.au/work-experience-program>
- Nótin Á., Páskuné Kiss J., Kurucz Gy. (2015): *Alkalmazott pszichológia* 15 (4): 109–131. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/AP_2015_4_NOTIN_ETAL.pdf
- Pap-Szigeti R. (2007). Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 17. évf. 1. sz. pp. 56–66. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00011/00111/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_01_056-066.pdf
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Simándi Sz. (2016). *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban : A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai,* pp. 101–104. Líceum Kiadó, Eger [online] http://nevelestudomany.uni-eger.hu/public/uploads/simandi-szilvia-konyv-2016_57c549966aaa4.pdf
- Simándi Sz., Kis-Tóth L., Molnár E., Forgó S., Tóth T. (2015) *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben.* KEZEK, Eger http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/index.html
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Studyandwork agency (2016). *About us* <https://www.studyandwork.com.au/>
- Thanh, P. T. H., Gillies, R. & Renshaw, P. (2008). Cooperative learning (CL) and academic achievement of Asian students: a true story *International Education Studies* 1 (3), 82–88. DOI: [10.5539/ies.v1n3p82](https://doi.org/10.5539/ies.v1n3p82)
- UCLA Engineering (é.n.). *Overview 1.* <http://www.ceed.ucla.edu/overview-1/>

MONIKA CZINEGE – CSABA SZABÓ

APPLICATION OF COOPERATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION – INTERNATIONAL OVERVIEW

The fast-developing technical world and the shift in expectations of the new workforce entering the job market pose new challenges for third level education. Cooperative work and teamwork are now an essential part of every aspect of production. The answer to this new challenge can be the introduction of cooperative learning as a learning method in higher education. Cooperative learning – with sufficient preparation - can be a tool not only to improve the efficiency of the learning process, but at the same time it can help develop competencies and skills that are necessary for higher level students becoming successful in their future career. This study provides an overview of the practice of cooperative learning internationally and it focuses on its pros and possible cons.

CSIHA TÜNDE NOÉMI¹

**Kooperatív filmelemzési módszer a tanulói autonómia támogatására –
Gyermeki megismerés és felnőtté válás
Guillermo del Toro: A Faun labirintusa című filmjében**

Megjelenésekor Guillermo del Toro filmje, A faun labirintusa egycsapásra sikerfilm lett látványelemei és a hangulata miatt. A mű azonban sokkal értékesebb annál, mint amit a nagyközönség érzekele belőle, hisz az emberiség kulturális örökségének szövedékeit hordozza. A megjelent filmkritikák és tanulmányok nem hatolnak le a mű lényegéig. Kutatásaim során azt a szimbólumrendszert tártam fel, amely végigvezet az emberiség kultúrtörténetén, az archaikus vallásoktól Dante Isteni színjátékán át a spanyol polgárháborúig. A kibontakozó jelentés párhuzamos szálon a gyermeki megismerés és felnőtté válás folyamatát mutatja be. Kutatásaim eredményét felhasználva, egy több tantárgyra kiterjedő filmelemzési módszert dolgoztam ki, amely támogatja a tanulói autonómiát és segíti a kooperatív tanulást. A módszer a középiskolai oktatásban és a felsőoktatásban alkalmazható.

Bevezetés

A faun labirintusa már első látásra is lenyűgöző alkotás, mely titokzatos hangulatával, a képek kifejező erejével, a színek intenzitásával, s a főhős megindító történetével magával ragadja a nézőt. A filmben feltűnő számtalan szimbólum és kulturális utalás azonban további gondolkodásra sarkall, s a valódi izgalom csak akkor kezdődik, amikor az egymással szorosan összekapcsolódó szimbólumok rendszere lépésről lépésre engedni feltárni a mélyben rejtőző jelentést. A rendező és forgatókönyvíró Guillermo del Toro a mű méltatásakor maga is hangsúlyozza, hogy az tele van olyan apró részletekkel, amelyek csak együtt értelmezhetők. Kiemeli, hogy a jelentések megsokszorozódnak, s együtt adják ki a jelentést. Művét emiatt egy rejtélyhez, az alkotás folyamatát pedig az alkímiához hasonlítja (del Toro, 2010, A mítosz ereje).

A mű számos ponton kapcsolódik az emberiség kultúrtörténetéhez. Megjelennek benne az archaikus vallásokban, az antik görög-római mitológiában, a Bibliában, a tündérmesék világában gyökerező különféle elemek, csakúgy, mint a világirodalmi motívumok, melyeknek az alapos vizsgálata az egyetlen út, amely elvezethet a jelentéstartalomhoz. Amint kibontakoznak a szimbólumok, lassan feltárul előttünk a gyermeki megismerés és a felnőtté válás folyamata.

¹ nyelvtanár, Soproni Egyetem; email:csiha.tunde@gmail.com

A filmről napvilágot látott elemzések, tanulmányok és filmkritikák nem szolgálnak jó kiindulópontul az értelmezéshez, mivel többségükben egy másik filmmel vetik össze A Faun labirintusát. Ezen kívül nem hatolnak mélyre a mű vizsgálatában, ezért a megértés elmarad. Ami helyes irányban indíthatja el a gondolatainkat, az az a néhány alkotói kommentár és interjú, amelyben a forgatókönyvíró és rendező nyilatkozik - egyébként nem túl részletesen - a gyerekkoráról, s a kapcsolatról, amely őt gyerekkora óta a mítoszokhoz, tündérmesékhez és mitikus lényekhez fűzi.

A nehézséget az adja, hogy az alkotó csupán érintőlegesen említ néhány motívumot, amelyek között szándékosan nem teremt kapcsolatot, a felfedezés örömét így a nézőre hagyja. E motívumok és szimbólumok vizsgálata után azonban egyre nyilvánvalóbb, hogy ezek egy irányba mutatnak, használatuk nem öncélú, hanem a jelentés megsokszorozásában van szerepük.

Rövid műelemzés, a kiindulási pontok meghatározása

A kerettörténet a spanyol polgárháború vége. Nehéz időszak ez Spanyolország számára, amikor, miközben Európában az európai egyensúly helyreállításán fáradoznak, az ország magára maradt belső konfliktusaival. A kibontakozó belháborúban olyanok mérsárolják le végül egymást, akik korábban megosztották egymással ágyukat és asztalukat (del Toro, 2010, A Guardian interjúja a rendezővel). A film egy fantáziatörténeten keresztül teremti meg a spanyol polgárháború mikrokozmoszát, amelyben a gyermeki ártatlanság áll szemben a háború brutalitásával (del Toro, 2010, Cannes-i interjú).

A del Toro által hangsúlyozott ártatlanság a legfőbb kulcs a mű megértéséhez. Az alkotó felhívja rá a figyelmet, hogy a főhős egy ártatlan lány, aki még nem érte el a nagykorúságát. A film arról szól, hogyan használja a gyermek a képzeletét arra, hogy megértse a valóságot. Tehát nem arról van szó, hogy egy fantáziavilágba menekül a valóság elől, hanem fantáziavilágot épít fel magában, hogy ezáltal jobban megértse a valóságot (del Toro, Cannes-i interjú, 2010). Az emberi megismerésről a konstruktivista ismeretelméletben és pedagógiában találunk hasonló gondolatokat. A konstruktivizmus szerint a tudás nem pusztán egy közvetítési folyamat eredménye, és nem is csupán az átadott ismeretek leképeződése az egyénben, hanem azt értelmezési folyamatok révén maga az egyén építi fel, konstruálja (Nahalka, 2002). Ily módon a tudás *“nem az objektív valóság ellenőrizhető tükörképe”*, hanem *“emberi konstrukciók, modellek rendszere”* (Nahalka, 2002, p. 14).

A mű esszenciájához végül del Toro egy másik gondolata vezethet. Kiemeli, hogy van egy olyan mesei hagyomány, mely szerint az ártatlan, még éretlen lány különböző kalandokon megy át, s ezáltal teljesebbé válik a női mivolta. A mesék azokat a nehézségeket vetítik ki, amelyek által felnőttebbé válik az ember (del Toro, 2010, A mítosz ereje). Ez rendkívül fontos a lényeg megértéséhez, de önmagában nem ad mindenre választ. A teljes értelmezéshez a hiányzó láncszemért irodalmi ismereteink között kell kutatnunk. A film titkának a feltárásában analógiásan egy spanyol irodalomból ismert motívum segíthet. F. G. Lorca A Holdas hold románca című balladájában egy fiúgyermek beavatási szertartásáról esik szó. Szintén jelen van benne a hold (aminek a filmben is fontos szerep jut), – termékenység szimbólum egyben –, amely elbűvöli, megbabonázza a gyermeket, hogy magához ragadja. „*Tubarózsás krinolinban / jött a hold a rézhámorba. / A fiú csak nézi, nézi. / Ámul a fiú a holdra. / Szél támad és emelkednek / karjai a holdas holdnak, / s tömör ón-mellei tisztán / s buján előtolakodnak. / Hold, hold, fuss el, mert megjönnek a cigányok, vetnek koncra, / szívedből is gyűrűt vernek, / fehér pénzt a nyakláncokra. / Gyerek, addig hadd táncoljak / s ráhagylak a cigányokra, / megtalálnak itt az üllőn, / szemecskéid zárva, oltva. (...) / Dobogott a síkság dobja, / verte lópaták galoppja. / Hámor homályán a gyermek, / szemecskéi zárva, oltva. (...) Jaj, de huhog az a bagoly! / Csupa jajszó a fa orma! / Sétál a hold föl az égre / egy kisfiú kezét fogva. / Rézhámorban a cigányok / sikonganak, háborognak.*” (Lorca, 1967, pp. 321–322).

A verset elemző J. Murillo - M. Eliade vallástörténészre hivatkozva - leszögezi, hogy a beavatási szertartások az archaikus korban a “modus vivendi”, azaz az életmód részét képezték. A szertartások típusainak felsorolásakor megemlíti köztük a serdülőkorból a felnőttkorba történő átmenetet. A szertartás során a beavatásra várónak szimbolikus értelemben be kellett járnia a halál birodalmát, vagyis meg kellett élnie a halált. Ezt a szimbolikus halált különböző módokon jelenítették meg, például egy föld alatti üregbe, vagy barlangba vezették a beavatandót, akinek ott különféle próbákat kellett kiállnia. Ez egy fajta “regressus ad uterum”-ot jelképezett, azaz visszatérést a Földanya méhébe, ahonnan aztán új entitásként született újjá (Murillo, 1992).

Ez a kis kitérő több olyan dologra is magyarázatot adhat, ami a filmben kérdéses volt. Például, hogy miért annyira fontos, hogy egy ártatlan, a női érettségét még el nem ért lány a főhős a filmben? Mire való a három próba? Miért kell Oféliának az elszáradt fa gyökerei közé bemásznia? Miért kell lemennie a Sápadt Ember barlangjába? Miért csendül fel többször a film során egy bölcsődal? Mit keres a háború borzalmai között egy újszülött? Miért jelennek meg többször is a filmben a “magzati színek” (del Toro, 2010, Színek és formák) és a nőiség jelképei? Miért éppen holdistennő a Moanna?

A diákok ismeretszerzését ösztönző motiváció felkeltése kooperatív filmelemzéssel – A motiváció elméleti háttere

Eddig tartott ama munkának a részletezése, amely elvezet a mű jelentéséhez. A folytatás azt taglalja, hogyan alkalmazható egy ilyen filmelemzés a gyakorlati oktatás során, hogyan gyakorolhat hatást egy kooperatív tanulási módszerrel elvégzett filmelemzés a tanulók motivációjára. Az oktatásban dolgozó pedagógusok tevékenysége akkor tekinthető sikeresnek, ha felkelti a diákok és a hallgatók kíváncsiságát, érdeklődését és eléri, hogy maguk is aktív szereplőivé váljanak a tanítási-tanulási folyamatnak. Murray meghatározta, McClelland, Atkinson, Clark és Lowell részletesen vizsgálta a teljesítménymotivációt. Edward L. Deci és Richard M. Ryan (1985) önmeghatározás elmélete a humánspecifikus motivációval kapcsolatban rögzítette, hogy minden egyénnek veleszületett alapszükséglete az önállóság (autonómia), a kompetencia (hozzáértés), valamint a társas kapcsolatok (kötődés). A humánspecifikus késztetések terén Ryan és Deci az extrinzik, azaz a külső tényezők által befolyásolt késztetést szembeállította az intrinzik motivációval, amikor a célt maga a cselekvés, s a benne rejlő öröm jelenti (Kollár és Szabó szerk., 2004). Tulajdonképpen ezzel rokonítható Csíkszentmihályi Mihály flow-elmélete (Csíkszentmihályi, 2001) a tökéletes élmény pszichológiájáról, ahol a szerző a tökéletes élményt az autotelikus élménnyel azonosítja, s az önmagáért való tevékenységben határozza meg. Vallerand az intrinzik motiváció típusai között megemlíti a tanulás, a megértés által kiváltott, valamint a fejlődésre, alkotásra, önmagunk meghaladására irányuló motivációt, s a kreatív tevékenységben rejlő örömet, késztetést. Miért fontos ez? Mert sosem szűnhet meg az a törekvés, hogy szakmai felkészültséggel, minőségi oktatással és újszerű, hatékony módszerekkel felkeltjük a diákokban az intrinzik motivációt, hogy élményt nyújtson az új ismeretek megszerzése, vágy ébredjen bennük a Vallerand által említett fejlődésre, alkotásra, önmagunk meghaladására. Ha a felfedezés örömeivel foglalkoznak egy-egy témával, részük lehet az autotelikus élményben, a flow-ban. Guillermo del Toro alkotását a mű komplexitása, kultúrtörténeti gyökerei és a jelentések megsokszorozódása rendkívüli módon alkalmassá teszi arra, hogy a filmelemzést egy nagyobb projektbe ágyazzuk, a felső-, vagy középfokú oktatásban tanulók élményalapú ismeretszerzésének a támogatására.

Implementáció – A tanulói autonómiát, kompetenciát és kooperációt támogató filmelemzés megvalósulása a gyakorlatban

A projekthez ideális lehet a kooperatív tanulási módszer, amely a tanulói autonómia támogatásával szabad teret nyit a kreatív gondolatok kifejtésének, ezzel is lehetővé téve a tanulók kommunikációs készségének és kritikai gondolkodásának javítását. A módszer hasznos segítséget nyújthat abban is, hogy tanulók a közös projektfeladatok során növeljék a Ryan és Deci által fontosnak tartott önállóságukat (autonómiát), és hozzáértésüket a témához (kompetenciát), miközben elmélyül egymáshoz való kötődésük (társas kapcsolatok). A projektfeladatokat négyfős csoportokba szerveződve végezhetik el a diákok. A csoporttagok közötti interdependencia, pozitív kölcsönös függés pozitívan hat az egyéni és közösségi felelősségtudatuk fejlődésére. Szoros együttműködésre van szükség a csoporton belül, ugyanakkor a csoportok között is létre kell jönnie együttműködésnek. A csoportok a projektből vállalt részfeladataikat a csoportmunka eredményét ismertető prezentációk formájában mutatják be a többieknek. A prezentációk utáni közös workshop adhat alkalmat a munkacsoportok eredményeinek közös összegzésére és a lényegi következtetések levonására. A csoportok így együtt juthatnak el a teljes mű közös értelmezéséhez.

A filmelemzéshez javasolt csoportok egy-egy szakterületet képviselhetnek. Minden csoportra jellemző lenne, hogy IKT-specifikus, a csoportfeladatok megoldásához és bemutatásához felhőalapú szolgáltatásokat, csoportmunkaalkalmazásokat, tudásrendszerezőket használ (fogalomtérképek, szófelhők, infografikák, animációk). A feedbackről sem feledkezhetnek meg, ez megvalósulhat online kvíz formájában is.

Szemponatok a filmelemzés részfeladatait feldolgozó munkacsoportok számára

Történeti munkacsoport

Milyen két erő állt szemben egymással a spanyol polgárháborúban? Kik voltak és milyen eszméket képviseltek az ellenállók? Kiktől reméltek segítséget nemzetközi szinten? Mivel segítette őket Mexikó? (megj. a rendező mexikói) Milyen nemzetközi események zajlottak ebben az időszakban Európában? Miért voltak fontosak a második világháborúban Németország számára az Észak-Spanyolországban található wolfram lelőhelyek? Minek a gyártását szerették volna szabotálni az ellenállók? Milyen szerepe volt Mexikónak a polgárháborús menekültek befogadásában?

Milyen funkciót töltött be a hold az archaikus korban az emberek életében? (holdnaptár, stb) Milyen szerepe lehet a holdnak filmben? Támaszd alá a Faun szavaiból?

Irodalmi munkacsoport

Milyen irodalmi utalásokat találunk a filmben? Mi a jelentősége a mozzanatnak, hogy Ofélia talál egy kőszemet? Mit változtat meg az, hogy a kőszobor szemét a helyére illeszti? Mit mutat a Keresztutak Könyve? Miért üresek a jövőről szóló lapok? Minek a szimbóluma a labirintus? Ismertek világirodalmi párhuzamokat? Hasonlítsátok össze Dante Isteni színjátékában a Purgatórium leírását a filmbeli labirintussal (koncentrikus körök, mitikus számok) Keressétek meg a filmben a halhatatlanságról szóló részeket! Milyen a filmben a halandók (az emberek) világa? Milyen a halhatatlanság világa? Mi a mű végkicsengése? Van remény az emberek számára a földi létben elérhető boldogságra?

Latin nyelv- és irodalmi munkacsoport

Találjátok meg a filmben az aurea aetas-ra, az emberiség aranykorszakára vonatkozó utalásokat! Hogy jelenik meg a görög-római mitológiában a világ keletkezését követő négy korszak? Olvassátok el Ovidius P. N.: Metamorphoses (Átváltozások) című könyvében a világ négy korszakáról szóló részt (I.89 - I.162)! Milyen párhuzamot fedeztek fel az aranykorszak ovidiusi leírása és azon filmjelenete között, ahol a narrátor az emberek, állatok és mágikus lények békés együttéléséről beszél? Mivel áll ez ellentétben a filmben? Mi az Ofélia név eredete és mit jelent? Hogyan kapcsolódik a név Ofélia szerepéhez?

Művészettörténeti és vizuális kultúra munkacsoport

Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a mitológiai faun és a filmbeli Faun között? Van különbség a szerepkörükben? Vizsgáljátok meg a filmben a domináns színeket! Milyen színeket kapcsolnátok az emberek, a háború világához? Milyenek a fények? Milyen színeket kapcsolnátok a fantáziavilághoz? Milyenek itt a fények? Milyenek a színek és a fények a halhatatlanságról szóló jeleneteknél? Mi a jelentősége annak, hogy Ofélia zöld ruhát kap? Minek a színe a zöld? Hogy függ össze ez a lány szerepével? Francisco Goya melyik mitológiai tárgyú festményére utal a film egyik jelenete? Milyen párhuzamos motívumot tudtok felidézni rá a görög mitológiából? Mit fejez ki a festmény és a filmbeli jelenet?

Bibliaismereti munkacsoport

Soroljátok fel a filmben megjelenő bibliai motívumokat! Mit idéz fel a Bibliából, amikor a filmben Mercedes tejjel és mézzel kínálja Oféliát? Mit testesít meg a Sápadt Ember? Milyen bibliai párhuzamra utal a jelenet, ahol Ofélia megkóstolja a szőlőt a Sápadt Ember barlangjában? Mi a jelentősége annak, hogy a Sápadt Ember egy földalatti barlangban lakik? Mi lehet a

filmben a Faun szerepe? Tudtok-e bibliai párhuzamot a szerepre? Mit tett Moanna az emberekért? Miért vállal Ofélia áldozatot? Mit kockáztat vele? Mi a mű végkicsengése? Volt értelme a megváltásnak?

Erkölcstani munkacsoport

A küldetések során minden esetben az utasítások szerint jár el Ofélia? Mire hallgat, amikor nem ezt teszi? Mit kockáztat ezzel? Megakadályozza ez abban, hogy visszajuthasson királyi atyja birodalmába? Elveszíti vagy elnyeri végül a halhatatlanságát? Milyenné vált az emberi világ? Mi vezetett a háborúhoz? Van kiút az emberek számára?

Összefoglalás

A tanulmányban hivatkozott Edward L. Deci és Richard M. Ryan (1985) önmeghatározás elmélete az emberi motivációval kapcsolatban megfogalmazza, hogy az egyén veleszületett alapszükséglete az önállóság, vagyis az autonómia, a kompetencia, vagyis a hozzáértés, valamint a társas kapcsolatok, vagyis a kötődés. Ha ezt a gondolatot kivetítjük a tanítási-tanulási folyamatra, akkor az oktatás során a pedagógusnak előnyös támogatnia a diákok önállóságát, autonómiáját, hozzásegítenie a tanulókat ahhoz, hogy hozzáértést, kompetenciát szerezzenek különböző területeken és érdemes erősítenie a társas kapcsolataikat, egymáshoz való kötődésüket. A filmelemzésre épülő kooperatív tanítási-tanulási módszer több szempontból is meggyőző választ ad ezekre a követelményekre. A projekt keretében a tanulók adott szempontok alapján autonóm módon járhatják körül a filmelemzés által kijelölt kérdésköröket, hogy előbb csoporton belüli szakterületeiken, majd csoportok közötti egyeztetéssel együtt jussanak el a mű végső értelmezéséhez. A tanulási folyamat során tehát előbb az egyes tanulók, majd a szűk csoportok fejleszthetik kompetenciájukat. A csoportkompetenciák összeadásával születik meg a projekt-feladat eredménye, ahol a csoportok közösen jutnak el a konklúziókhöz. A kooperatív projekt-feladat ekként fejleszti a projektben dolgozó diákok kommunikációs készségeit, erősíti a tanulók közötti kötődést, a tanulók kritikai érzékét, juttatja őket új ismeretekhez. Az ismeretszerzésnek ez a fajtája felkeltheti bennük a motivációt a Vallerand által említett fejlődésre, alkotásra, önmaguk meghaladására, egyéni és csoportos munkájuk, élményeik során pedig részük lehet az autotelikus élményben, a flow-ban. Az emberiség kulturális örökségének egy lenyomataként értelmezhető film vizsgálata, elemzése a fentiekben leírt módszerrel kiváló lehetőséget jelent a tanulói autonómia támogatására.

BIBLIOGRÁFIA

- Kooperatív tanulás*. Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához (2010) TÁMOP-4.1.2/B, Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet közreműk. [online] https://www.srpszkk.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/index.html [2020. 10. 02.]
- Csiha, T. N. (2016). *Referencias culturales en la película titulada “El laberinto del fauno” de Guillermo del Toro*. Budapest: Universidad Católica Pázmány Péter
- Csíkszentmihályi, M. (2001). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Deci, E. L., Vallerand R. J., Pelletier Luc G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325–346. DOI: [10.1207/s15326985ep2603&4_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6)
- Guillermo del Toro (2010) *A Faun labirintusa*. A Guardian interjúja a rendezővel. Cannes-i interjú a rendezővel. A mítosz ereje. Színek és formák., Jogtul. Best Hollywood Kft, Magyarországon Blu-ray-en forg. a Fantasy Film Kft.
- Kő N., Pajor G., Szabó M. (2015). Motiváció. In: Kollár és Szabó (Ed.), *Pszichológia Pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lorca, F. G. (1967). A holdas hold románca. (ford. Nagy, L.) In: *Federico García Lorca összes művei, I. Versek* pp. 321–322. Budapest: Magyar Helikon.
- Murillo, J. (1992). “El “Romance de la Luna, Luna” de Federico García Lorca: una ceremonia de iniciación”, *Kañina* (San José) XVI 2, pp. 143–147. [online] <http://search.proquest.com.ezproxy.cervantes.es/docview/1626213152?accountid=16245.pdf> [2016.03.03.]
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ovidius, P. N. (1982). *Átváltozások* (ford. Devecseri, G.). Budapest: Európa Könyvkiadó

TÜNDE CSIHA

COOPERATIVE METHOD OF FILM ANALYSIS TO SUPPORT STUDENT AUTONOMY – CHILDHOOD AWARENESS AND BECOMING AN ADULT IN THE MOVIE PAN'S LABYRINTH BY GUILLERMO DEL TORO

The moment it was released, Guillermo del Toro's film, Pan's Labyrinth became an instant hit due to its visuals and atmosphere. However, the work is far more valuable than what the general public perceives of it, as it incorporates parts of humanity's cultural heritage. Published film reviews and studies do not penetrate the essence of the work. In the course of my research, I have revealed the system of symbols that leads through the cultural history of humanity, from archaic religions through Dante's Divine Comedy to the Spanish Civil War. The unfolding meaning parallelly presents the process of childhood awareness and becoming an adult. Using the results of my research, I developed a method of multidisciplinary film analysis that supports student autonomy and facilitates cooperative learning. The method can be applied both in secondary education and higher education.

FRANG GIZELLA¹**Anyanyelvfejlesztés nyelvjárási háttérrel²**

A felsőoktatásba lépő hallgatók nyelvét folyamatosan különféle – kedvező vagy kedvezőtlen – hatások érik a médiából, a hétköznapi nyelvből, szaknyelvekből, minek következtében pidzsinizálódás figyelhető meg a magyar nyelvben is. Nemcsak a kisgyermeknevelésben szereplő szövegek megértését, de a saját anyanyelv, nyelvjárás elfogadását is segíti a nyelvjárási jelenségek megfigyelése, meghallása, leírása és értelmezése. Az anyanyelvi nevelés legfőbb forrása a magyar néphagyomány, annak nyelvi jellemzőivel. A kisgyermek fülébe jutó első hangok a környezet hangjai – nyelvjárási környezetben az élő hangejtési sajátosságok. Az intézményi kisgyermeknevelés során a népi mondókák, mesék során részben a köznyelvi, részben a különböző nyelvjárási formák jelennek meg. Ezek a jellemzők segítik őt saját nyelvi képességeinek gyarapodásában. Erre is alapozni kell a kisgyermeknevelők képzésében.

Az anyanyelvhasználat helyzete ma

Bár folyamatos nyelvészeti viták tanúi lehetünk elsősorban nyelvművelő kérdéskörben (Grétsy, Wacha, Balázs, Nádasy), melyek során az elvont nyelv ürügyén minden esztétikai szempontot elutasítanak vagy éppen a felgyorsult nyelvi változások okán előnytelen nyelvi-társadalmi folyamatokat mutatnak be. Elfogadva a nyelvészet mint tudomány területeinek módszerbeli különbségeit, jelenünk nyelvi változásaival kapcsolatban azonban mégis a nyelvművelés fontosságát támogatom, esetleg a szebben csengő anyanyelvápolás fogalommal helyettesítve. Nélkülözhetetlenségét mi sem mutatja jobban, mint az az egyetértés, amelyben – társadalmi vetületben – a nyelvre, mint a kommunikációs funkciók alapjára és gondolataink meghatározójára, identitásunk hordozójára tekintenek a nyelvészek. Jelenünk anyanyelvi változásait döntően befolyásolják a nemzetközi műszavak és az angol mint közvetítő nyelv dominanciája. A digitális technika használatával olyan kifejezések áramlottak nyelvünkbe, amelyek részben hiánypótló módon új eszközökre és eljárásokra vonatkoznak, valamint a nyelvi divat hatására olyanok is, amelyek nem szükségesek. A nyelvészeti álláspont szerint nem a szókincs átalakulásától kell féltetni a nyelvet. Ennél radikálisabb a nyelvszerkezet megváltozása, mely éppen a nyelvi „egyé- niséget” szüntetheti meg. „Szociolingvisztikai axióma, hogy »ahol csökken a funkció és a

¹ PhD, adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; frang.gizella@uni-sopron.hu

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

használat, ott várható a bonyolult vagy sajátos (jelölt) nyelvi szerkezetek kiesése»” (Kiss, 2011, p. 14)

Mégis: játszunk el a gondolattal, hogy mi történne, ha szókincsünk magyar illetve a magyarba illeszkedett régi átvételi rétege háttérbe szorulna, és helyébe lépne az angol szókincs? Milyen folyamat indulna el? Egy bizonyos: nem a magyar nyelvet erősítené. Miként a nemzeti/népi kultúrát sem. Ugyanis a *„nyelv kibogozhatatlanul összekapcsolódott a kultúra más területeivel”* (Balázs, 2005), és az anyanyelv *„»reflexnyelv«, vagyis a gondolkodás közvetlen eszköze”* (Balázs, 2013).

Miért fontos ez számunkra? Mert, ahogy Hámori József neurobiológus (2014) mondja: *„Az anyanyelvünk meghatározza a kultúránkat, a kultúránk pedig meghatározza a jelenünket és a jövőnket.”* Grétsy egyenesen „nemzetközpontú” nyelvművelésről beszél, vagyis nemzetstratégiai kérdéssé emeli a megfelelő nyelvhasználatot (Grétsy, 1998, p. 54).

„Tehát könyveket, regényeket kell olvasni, mert az mind a képzelőerőnket fejleszti, és ennek következtében a kreativitásunkat is.(...) Szerintem az egyetemen – a jó egyetemen legalábbis – nagyon fontos az, hogy sokirányú műveltséget szerezzünk. Ezt a műveltséget tulajdonképpen már a gimnáziumban, tehát a középiskolában is meg kellene szerezni, de nagyon jól tudjuk, hogy itt, különböző nehézségek miatt, ez nem tökéletes” (Hámori, i.m.).

A műveltséghez kapcsolhatóan *„A klasszikus irodalom olvasásának szükséges voltáról”* beszél Adamikné Jászó Anna (2019, p. 3). Hozzátehetnénk, hogy ez a nyelvhasználat és a gondolkodás fejlesztésében is nélkülözhetetlen. A gondolatot továbbszöve: az anyanyelvfejlesztés szükségességéről is többet kellene beszélnünk, és nem csupán az anyanyelv elsajátítása, hanem annak későbbi használata során is, többek között a felsőoktatásban.

Nyelvhasználat és a kor befolyásoló ereje

Évtizednyi oktatói munkám során tapasztalható a hallgatói anyanyelvhasználat változása. Észrevehetően csökken a szókincs, nehezebb a bonyolult, szakmai szövegek megértése, s ugyanígy nehezkesebb az önálló referálásokra való felkészülés, a feldolgozott szöveg lényegének értő kiemelése. Nem véletlen, hogy évek óta érettségi feladat a szövegértelmezés, ami 30-40 évvel ezelőtt még nem a gimnázium lezárásának, hanem az oda való belépésnek a kritériuma volt. És az sem véletlen, hogy a nemzetközi (PISA) felmérések kiemelt területe a szövegértés, amelynek mutatói felmérési időszakonként gyengülnek. Erre hívja fel a figyelmet Albertné Herbszt Mária (2008), aki az angolszász Community College-ot említve hangsúlyozza, hogy már a szövegértő olvasás fejlesztését sem tudjuk a bolognai rendszer felől értelmezni. Ugyanis az nem a

felvételihez szükséges készséget definiálja, hanem a „kimenet felől szabályozza a tartalmat”. Így vezették be pályázati keretből finanszírozottan a „*Felsőfokú tanulmányokat segítő szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok elnevezésű kurzust*” (Albertné, 2008, p. 9). A problémát tehát tíz éve artikulálják.

Többféle okot megnevezhetünk, ami miatt a mai egyetemisták általános nyelvhasználata és szövegértése nem éri el az elvártat.

Az egyik az alsóbb iskolák oktatási modellje: a nagy mennyiségű információ, lexikális ismeret memorizáló feldolgozása nem jár együtt minden esetben az önálló és kritikus gondolkodás fejlesztésével. Lexikális tudássá satnyult a nyelvtan, nem kreatív szövegalkotó alappá, így a nyelvi/nyelvtani ismeretek felületessé válnak és nem képesek megjelenni az alkalmazásban. Részben a tanárok sem a nyelvi érdekesség (nyelvi játékok és összefüggések) oldaláról közelítik meg az anyanyelvet, ráadásul könnyen feláldozzák más tárgyak (irodalom, történelem) elmaradt tananyagainak pótlása kedvéért a nyelvtanórákat.

A szókincs szűkösségét az olvasáshiány, mese- és mondókaértelmezések szegényessége, a kisgyermekkorban lecsökkent verbalitás is okozza. Vagyis megfigyelhető a jó értelemben vett fejlesztő szövegalkotási „kényszer” hiánya éppen abban az időszakban, amikor a kisgyermek az anyanyelv elsajátításával birkózik. Nem elégséges a felnőtt nyelvi modellje, hiszen a családokban is tettenérhető a szűkszavúság, a beszélgetések idejének csökkenése. Ez a gyermekkor, később a fiatal felnőttkor időszakára is rányomja bélyegét. Az egyetemi képzés során ez nem csupán a nyelvhasználat minőségében jelenik meg, hanem a rutintalanságban is. A hallgatók jó része nemcsak izgul a referáláskor, hanem magával a mások előtti megszólalással sem tud kelően megbirkózni, hiszen a tesztek korában nem szokott hozzá az önálló szóbeli előadáshoz. Mindezt tetézik a korunkra jellemző digitális hatások is, amelyek fokozott terhelésnek teszik ki a felhasználót. A kutatók nagy része digitális ártalmakról beszél, és határozottan ellenzi a korai médiahasználatot. Többen a 9-10 éves kort jelölik határvonalnak, és egyértelműen károsnak tartják a csupán „örömhormonokat stimuláló” média jelenlétét a kisgyermek életében. Hivatkoznak arra is, hogy a gyorsan változó, vibráló és több érzékszervre ható képek, filmek, játékok éppen az agy memóriáért és beszédképességért felelős részét tompítják, illetve a tartalmak tempója, hangzása a beszédtempó módosításával a személyiséget is megváltoztatja (Kardaras, 2017; Ranschburg, 2009). A társadalmi átszruktúrálás is részben a médianak köszönhető, amelynek következtében az egyén és a társadalom egymás függvényében betegedik meg (Csernus–Mohás–Popper, 2006). Az egyensúlyát veszített társadalom és egyén a nyelvhasználatában is elveszítheti azt az erőforrást, amely kapcsolati, morális és szociális kapaszkodót jelenthet (Bagdy–Buda–Koltai–Pál–Szondy, 2018).

Kiss Jenő (2011) egy másik befolyásoló tényezőre is felhívja a figyelmet: a többnyelvűségre, a fokozatosan nyíló kommunikációs térre, valamint a korai idegennyelvtanulásra. Ahogy írja: „*a nyelvek/nyelvváltozatok összetettségi foka különböző, illetőleg változó. E szerint a szerkezeti egyszerűsödés hátterében indukáló tényezőként a többnyelvűség, illetőleg korábban zártabb kommunikációs terek s ritka kapcsolathálózatok kiszélesedése, az összetettebbé válás hátterében pedig az elszigeteltségből következő egynyelvűség, a szűk kommunikációs tér és a sűrű társas kapcsolathálózatok állnak*” (Kiss, 2011). E hatások befolyásolják az y, z és alfa generációt (Sterbenz, 2014).

Egyszerűbben: a gyorsan változó médiától és digitális eszközöktől függő, „megfertőzött” generációkat. Őket nyelvi szempontból tehát nemcsak a globalizáció és a tudományos szaknyelvek nemzetközi műszavai, nyelvi struktúrái, sajátos fordulatai érik el, hanem a média olykor hibás nyelvi mintái, a digitalizáció jellegzetes szókészlete, a fórumok szlenkje és a képi szimbólumhasználat elterjedése is. Utazásaik alatt hat rájuk az idegennyelvi környezet, és természetesen találkoznak a nyelvjárási és regionális köznyelvi jellemzőkkel.

Ez a sokféle hatás nyelvi sokként is jelentkezhethet, aminek következtében egyszerűsít, kevésbé tartja fontosnak a történelem folyamán nyelvünk sajátosságaiként megnevezhető törvényszerűségek alkalmazását ez a generáció, holott a következő nemzedékek nevelését vállalják, a jövő nemzedékeinek sorsalakításáért fognak felelni! Abban a korban, amikor a széles körű utazási, iskolaválasztási lehetőségek mellett megjelent a családi mobilitás, ezzel feloldódni látszik a hagyományos lokálpatriotizmus, a jó értelemben vett „röghözköttöttség”, a szűkebb-tágabb szülőföldhöz való érzelmi kötődés. Az új, más impulzusok elősegítik a nyelvek keveredését, anyanyelvi szinten a köznyelv erősödését a nyelvjárások rovására, valamint a nyelvi igénytelenséget, a „pidzsin” jelenséget (Fodor, 1999).

Nevelői felelősség

Ez az évtizedek alatt történő rohamos változás nagyobb felelősséget ró a neveléssel foglalkozókra: szülőkre, csecsemő- és kisgyermekgondozókra, óvodapedagógusokra, tanítókra, tanárookra egyaránt. Az intézmények (óvoda, bölcsőde) funkciói koronként változtak. A (nagy)családi környezet helyett mára az óvoda, bölcsőde komplex nevelési színterré vált (Ranschburg, 2002). Gyakori, hogy a gyermek itt indul el, itt szólal meg először (a család helyett). Ezért kell kiemelten kezelni a nevelői kompatibilitást, hangsúlyozni a felelősséget. Különösen a gondolkodást és az önkifejezést megalapozó anyanyelvhasználatot, amely a nyelvi mintaként is szolgáló kisgyermeknevelő mindennapi „munkaeszköze.”

A pedagógusképzésben szerencsére sok olyan nyelvi eszközt találunk, amellyel beszédtechnikailag, szókincs és nyelvhasználati minőség tekintetében, sőt erkölcsi és szociális értelemben is felkészíthetők a kisgyermeknevelésre a hallgatók. A szakmai ismeretek széles tárházában jelen vannak azok a nyelvi antropológia felől is megközelíthető jelenségek, amiknek az ismerete nélkülözhetetlen a mindennapi bölcsődei, óvodai gyakorlatban. Ilyen többek között a nyelvi illem, valamint a néphagyományokban megjelenő magyar nyelvjárási paletta. Ezek felfedezését és belsővé tételét természetesen meg kell előznie az anyanyelv hangoztatásának minőségivé tétele (a pontos, tiszta hangképzés), a nyelvhelyesség igénye és a tudatos nyelvi kódváltás képessége.

„A magyar kiejtést is tanulni kell, még a született magyarnak is. Ha nem csiszolja, újítja folytonosan, berozsdásodik” (Kodály, 1954, p. 59). Mit jelent ez? Hogy a nyelv megformálásának minősége rajtunk, használókon múlik. Külső hatás és belső készítés adta tanulással változtathatunk rajta. Ebbeli kötelességünket hangsúlyozza nyelvész - zeneszerzőnk, és gondolatai ma is érvényesek.

Teendők, gyakorlatok

Nem lehet eleget hangsúlyozni a kisgyermeknevelő felelősségét, hiszen ő, a felnőtt, a nevelő mindenben követendő példa, minta a gyermek számára. A nevelés tulajdonképpen az életre való felkészítés, minőségén, szemléletén múlik a jövő nemzedékének életvitele, gondolkodása...A média által „megfertőzött” generáció gondolkodásában, nyelvében mi változtatható, s ha szükséges, mi javítható az egyetemen? A beszédtechnikán és a nyelvhelyességen túl szükség van minél több szövegértelmezésre. Ebbe természetesen beletartoznak a szakszövegek, amikkel a hallgatók tanulmányaik alatt találkoznak, ezeken keresztül a szövegtípusok vizsgálata. Ez részben stilisztikai (régbben nyelvész-tétikának nevezték), részben a kódváltásokra fókuszáló nyelvészeti antropológiai gyakorlat, mely magába foglalja a nyelvjárási variánsokat is.

A másik nagy terület a bölcsődében és az óvodában megjelenő szövegek vizsgálata. A szépirodalmi alkotások mellett nagy hangsúlyt kell fektetni a mondókák, mesék, népdalok szövegeinek feltárására. A népköltészeti alkotásokban mint szövegekben sajátos nyelvi fordulatok találhatóak, melyek a szocializációs folyamatokat is megmutatják (köszönés, illem, identitásképzés, csoporttudat, családi szerepek), illetőleg a szókincs vizsgálatán keresztül történeti folyamatokba, régmúlt hagyományokba, a népünk keresztény illetve korábbi, a sztyeppéről hozott szakrális gondolkodásába, a természet és ember viszonyába is belelátunk. E szövegek antropológiai, jelképrendszeri és nyelvtörténeti értelmezése egyszerre nyelvi és kulturális

szimbólumokat hoz felszínre, amely megerősíti a nyelvhasználat és értelmezés tudatosságát, valamint az identitásképzést. A szövegeknek is van „lelkük”, az eleink alkották meg a történelmünk során. Olyan összetett jelenség ez, amelynek lényegére Csúri Bálint (1910, p. 48) nagyon szépen rávilágított: *„a lélek a külvilág tárgyait értékeli s az értéket megfelelő névvel illeti.”* E gondolat mentén is kijelenthető, hogy a népi, nyelvjárási szövegek komplex nyelvészeti antropológiai vizsgálata – multidiszciplinaritást vállalva – a narratív elemeket mint nyelvi metaforákat kezeli. A szövegeket az értelmezési síkok mentén vizsgálja, melynek során a nyelvi tények közvetett társadalmi funkciói (pl.: modellek a mesében, szerepviszonyok, nyelvi viselkedés) is felfejthetők. Nagyon szép példája ennek a Gaal és Benedek által gyűjtött, feldolgozott Jankalovics című népmese összevetése, amelyben a családmódel, a gyermeki érés, az emberi konfliktusok és azok kezelése nem csupán a történet, hanem a szimbolika, a nyelvi jelképek, metaforák szintjein is markánsan megjelennek. A család maga az egység, teljesség ld: arany; a színek és égtájak jelentéskapcsolata a sztyeppe tér- és világszemlélet tükrözője; a nyelvi alakzat jelentéstöbblete a „szép öregember” szókapcsolatban a bölcsesség kifejeződése; az adekvát viselkedésre, a nyelvi illemre és a viszonyjelölésre jó példák a köszönésformák „szerencséd hogy, ...”; „Hé, Jankalovics, gyere elő!” „Felséges királyom” stb. A szóértelmezések nyelvi és kultúrtörténeti összefüggése bontja ki a Világámja elnevezést; a szó és tett összefüggését, teremtő egységét pedig Jankalovics viselkedése mutatja. E vizsgálati területhez tartoznak a szólásmondások, „babonák” (pl: vasorrú bába, Kőleves, Föld köldöke, szűrő- és vágóeszköz ajándékozása – vérszerződés) is.

Órai gyakorlatokon tehát megjelenik az írásbeliség (írásos anyagok tanulmányozása), melynek forrásai a lejegyzett szövegek, melyekben egyrészt a köznyelvi, másrészt a nyelvjárási formák is léteznek. Ez utóbbiak sajátos hangjeleikkel. Emellett lényeges a szóbeliség vizsgálata, mely alkalmat ad saját gyűjtésekre, illetőleg a meglévő, nyelvjárásban felhangzó mesék, népdalok felvételei is a kiejtés sokféleségét, a magyar hangrendszer variabilitását mutatják. Ezeket lehet színesíteni az interneten is elérhető központi nyelvjárási adattárak felvételeivel (Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv³ Tájnyelvi Hangfelvételek⁴, Hangzó tájnyelveink⁵, Bihal-Bocs⁶, A magyar nyelvjárások atlasza, Magyar Néprajzi Atlasz és egyéb digitális nyelvjárási adattárak). Nem utolsó sorban hallgatóink is legalább két nyelvjárási régióból, a nyugat-dunántúli, illetve a közép-dunántúli-kisalföldi régióból érkeznek. Ezt azonban tovább bonthatjuk

³ http://geolingua.elte.hu/hkonyv/Hangoskonyv_index.html

⁴ <http://mek.oszk.hu/05700/05748>

⁵ <http://tajnyelv.hu>

⁶ <http://www.bihalbocs.hu/index.html>

kisebb néprajzi egységek szerint, hiszen a vájtfülűek jól érzékelhetik a különbséget például a Rábaköz, Vas- és Zala megye, illetve a Bakony településeiről érkezettek ejtémódja között. Így az élő nyelvhagyományok is megjelennek az órai munka során.

A hagyományokkal dolgozva nemcsak ismeretekkel gazdagodnak, hanem saját nyelvjárásukat is a nemzeti értékek közé sorolhatják. Mindebből következően az órai és otthoni elemzések során többféle hallgatói attitűd megfigyelhető: a rácsodálkozást és a meglepődést a fokozódó kíváncsiság követi, majd az önálló értelmezési kísérletben megjelenik az „aha” érzés. Néhány gyakorlat után elevenebbé válik számukra a szöveg, kialakul a nyelvvizsgálat, valamint a mélyrétegek megismerésének igénye. Mindez segít abban, hogy a magyarlakta területek gazdag és színes nyelvi jelenségeit természetes módon fogadják, tiszteljék, a szövegeket meghallják és képesek legyenek feldolgozni.

Mindennek egyszerre célja és eredménye az anyanyelvi és folklorisztikai ismeretek bővítése, a más nyelvjárások megismerése, tisztelete, s legfőképpen a saját nyelvjárás megtartása, használata és átadása (a szülőhelyen).

Konklúzió

Sajnos, a korlátozott lehetőségek miatt az egyetemi oktatásban kevés „magyaróra” nem elég arra a szükséges „felzárkóztatásra”, mellyel a hozott anyanyelvi hiányosságokat felszámolhatnánk. Ehhez akár egy alapozó 0. évfolyamra is szükség lenne (más művészeti tárgyakat is belevonva). Ennek híján mit tehetünk? A beszédkészséget és a szövegértelmezést megerősíthetjük, felfedeztethetjük a magyar nyelv szépségeit néhány elemzett szövegen keresztül, különös tekintettel a hangzásvilág gazdagságára, a jelképrendszerekre és a nyelvi logikára. A többi már a hallgató saját érdeklődésén múlik.

Az anyanyelv nemzetstratégiai kérdés. Manapság egyre többet hallani a hungarikumokról, holott a kifejezés a múzeumokkal, könyvtárakkal és közművelődési intézményekkel kapcsolatban már az 1997. évi CXL. törvényben megjelent: „*Hungarikum: a Magyarországon mindenkor területén megjelent minden, továbbá a külföldön magyar nyelven, magyar szerzőtől, illetőleg magyar vonatkozású tartalommal keletkezett valamennyi dokumentum, függetlenül attól, hogy nyilvánosságra hozták-e vagy sem.*” Vagyis a definíció filozófiai alapja is a magyar nyelv, természetesen. Ezzel tudunk itthon „otthon” lenni: ezen keresztül értjük meg egymást, fogalmazzuk meg gondolatainkat, és jobbra e nyelv segítségével nevelünk. Hogy milyen jövőbeli nemzedékeket, az tehát a nyelvhasználaton is múlik.

BIBLIOGRÁFIA

- Adamikné Jászó, A. (2019). „A klasszikus irodalom olvasásának szükséges voltáról”. *Édes Anyanyelvünk*, 2019. április, 41. évf. 2. sz. p. 3.
- Albertné Herbszt, M. (2008): Szövegértő olvasás – felsőfokon is? In: Benczik Vilmos (szerk.), *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*. (pp. 7–15.) Budapest: Trezor Kiadó.
- Bagdy, E. – Buda, L. – Koltai, M. – Pál, F. – Szondy, M. (2018): *Az egyensúlyvesztéstől az új egyensúlyig – Erőforrások, útkeresés, megküzdés*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó. (Nyitott Egyetem)
- Balázs, G. – Takács, Sz. (2009). *Bevezetés az antropológiai nyelvészetbe*. Celldömölk–Budapest: Pauz-Westermann – Inter – PRAE.HU. Kiadó.
- Balázs, G. (2013): *Az anyanyelv különlegessége; Küldetésünk - Záróbeszéd a 41. sátoraljaúj-helyi Szép magyar beszéd versenyen, Széphalom, Kazinczy-émlécsarnok*. [online] www.balazsgeza.hu/?p=3897
- Balázs, G. (2005): *Romlásnak indult...? Nyelvművelés, nyelvi ismeretterjesztés, nyelvtanoktatás*. [online] <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00025/balazs.htm>
- Csernus, I. – Mohás, L. – Popper, P. (2006): *Egészséges egyén, beteg társadalom?* Budapest: Saxum Kiadó. Mesterkurzus
- Csüri, B. (1910): Az ige. In: *Nyelvészeti Füzetek 63*. Budapest: Athenaeum.
- Fodor, I. főszerk. (1999): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó. (pp. 1191–1192.)
- Grétsy, L. (1998): Nemzetközpontú nyelvművelés In: Kontra, M. – Saly, N. (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris.
- Hámori, J. (2014): Anyanyelvünk és a kreativitás. *Új Köznevelés*, 2014/7
- Kiss, J. (2011.): Nyelvromlás? *Magyar Nyelv* 107. évf. 1. sz. (2011. tavasz) Előadásként hangzott el a Magyar Nyelvtudományi Társaság 2010. évi közgyűlésén december 4-én, az ELTE BTK tanácsstermében [online] www.c3.hu/~magarynyelv/11-1/KissJ_111.pdf
- Kodály, Z. (1954): Vessünk gátat kiejtésünk romlásának - Rádióelőadás 1938. szeptember 18-án. In: Szöllősy András (szerk.): *A zene mindenkié*. Budapest : Zeneműkiadó. pp. 59–62.
- Kardaras, N. (2017): *A képernyő rabjai*. Budapest: Jaffa Kiadó. Szülők Könyvtára.
- Ranschburg, J. (2002): *A világ megismerése óvodás korban*. Budapest: Saxum Kiadó, Az élet dolgai.
- Ranschburg, J. (2009): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Budapest: Saxum Kiadó. Az élet dolgai.

Sterbenz, Ch. (2014): *Generation Alpha is coming and it will change the World forever* (2014.06.25.) [online] <http://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7-2>
1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a köz-
művelődésről.[online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.TV>

GIZELLA FRANK

SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT WITH THE BACKGROUND APPLICATION OF DIALECTS

The language of students entering third level education institutes is continuously influenced by the media, the spoken everyday language and terminologies which can have negative and positive effects on their language and as a result a kind of pidginization of the Hungarian language can occur. Consequently, it is crucial for students taking part in the nursing and tutoring education to get acquainted with the rich phonological, lexical, syntactical and structural phenomena of the various Hungarian dialects. The various methods of anthropological linguistics can also be helpful in their studies. The observation, description and understanding of elements of the dialect supports not just the understanding of text in relation to pre-school teacher training but it also helps to accept one's own native tongue or dialect. The determinant source of native language education is the traditional Hungarian language and its linguistic specialities. The first sounds a child perceives are the voices of their environment – the sounds of articulation and intonation in a dialectal background. These special idiomatic and vernacular features appear in the nursery rhymes and folk tales as well. These features help pre-school children to improve their mother language skills.

ARIANNA KITZINGER¹**Interviewing Very Young Children on Multilingualism²**

Interviewing is a usual research method in qualitative research which is widely used in pedagogy as well. Yet, interviewing very young children is rather rare as it carries special difficulties and researchers find it better not to overcomplicate the research process for the sake of potentially not useful material. While this might be true, it is worth focussing on the hardships and special features of this research technique, too. Therefore, the study shows the difference between interviewing children and adults, and at the same time, it also deals with a timely topic, multilingualism, which the present study will examine from the point of view of the kindergarteners. The originality of the study lies not in conducting interviews as a part of qualitative research but in the intention according to which the author wants to concentrate on this method, i.e. interviewing very young children (between 3 and 6) showing that it is a special job which demands more attention in educational linguistics.

1. Introduction*1.1 Background*

As long as Hungary belonged to the Soviet bloc, very few educational institutions welcomed foreign children. At the beginning of the 21st century, however, with the free movement of people, a special group of migrants³ arrived in Hungary, the so-called "seconded personnel"⁴ which in law means that their company or institutions send them into a foreign country for a special time limit (Csóka, 2001). Since September 2008 the children of foreign families working at the air base of Pápa have been going to the local Fáy András Kindergarten, which was appointed to be their host institution by the self-government of the town. Families came from NATO members and two Partnership for Peace nations in the frame of the Strategic Airlift Capability programme called SAC/C-17 (Strategic, 2013). Families are usually made up of young parents and their children who go either to school or to the kindergarten. Their delegation

¹ PhD, associate professor; Institute of Communication & Social Sciences Benedek Elek Faculty of Pedagogy, University of Sopron, Hungary; kitzinger.arianna@uni-sopron.hu

² This article was made in frame of the „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – Improving the role of research+development+innovation in the higher education through institutional developments assisting intelligent specialization in Sopron and Szombathely”.

³ ‘Migrant’ is a legal term and as such has neither positive or negative connotation in this context. This fact is justified by the Pedagogical Programme of Fáy András Kindergarten where it appears 13 times (Morvai, 2008). The term is also used in every official documents (e.g. tenders) of the kindergarten.

⁴ Another term for the same concept is “elite migrants” (Storr, 2017).

lasts approximately for 1,5-4 years. The multilingual-multicultural kindergarten in Pápa started to host 23 foreign families' children from 6 different countries and from the host country.

1.2 Research problem and questions

The very complex question of how the actors of education form a common linguistic, cultural and pedagogical basis for communication in their very complex setting has already been examined (Kitzinger, 2015). Here I would like to concentrate on the children's side, i.e. how they see the multilingual routine in their family and kindergarten life. Therefore, the following major questions were asked as research questions:

- (1) What is the background to mother tongue and L2 in the family?
- (2) What kind of notions do children have about their foreign language speaking peers?
- (3) What kind of English language activities do children do in the kindergarten?

2. Literature review on migratory language education in Hungary

In Hungary migrant children of mandatory school age must be provided with the suitable education. Forgács (2001) explains that the education should be free of charge, with a special stress on the language of the host country, moreover, migrant children's own language and culture should be familiarised as well. Besides, teachers should get special initial and in-service training. Although Council Directive 77/486/EEC (1977) prescribes the aforementioned rights for children from the European Union, the effect of the directive should be extended to the children of non-EU citizens, too, especially if they stay in the country for the reason of permanent work. Legally, migrant children should have the same rights and obligations and be treated equally at school. The author does not deal with children under 6, and he does not give a comprehensive answer to the question of the language of education either. He is convinced that migrant families send their children to the so-called "international schools" which are maintained by foreign states. As far as language is concerned, he mentions bilingual schools where the conditions of teaching Hungarian and a foreign language are already given. At this point the question arises which foreign languages are taken into consideration. The language problem of children with less widespread languages is absolutely neglected.

Simon (2009) cites the same source as Forgács (2001) and emphasises that according to Council Directive 77/486/EEC (1977) migrant children, regardless of their state of origin, should be integrated in a way that both their language and their culture could be preserved (Integrating, 2009). In Hungary, organising mother tongue tuition is within the scope of the country's own education system. It means that the country can choose the way of funding and

establishing L1 education. The integration policy of the European Union was refined in 2003 in Thessaloniki, where education and language teaching got into the limelight. Children can get direct integrated education within the majority classes, segregated education in special classes or they can take part in extra-curricular activities. How the teaching of the language of the host country is provided depends on the different educational traditions of the states. The examples range from the reception centres (United Kingdom) through school organised language courses (Czech Republic) to separated language teaching (Norway) or bilingual education (Sweden). Several countries (Denmark, Holland and Finland) support immigrant children's mother tongue education.

Vámos (2011) gives a comprehensive example of a Hungarian school, namely Tarczy Lajos Primary School, which is an interesting insight from our point of view as this school works under the direction of the self-government of Pápa, where our target institution, Fáy András Kindergarten works as well. The school operates on the basis of a Hungarian–English educational programme, which is mutually favourable both to foreign and Hungarian pupils, states the author. It is a very important point that this school has gained exempt from general legal rules and a unique permission was given in order to establish their own bilingual programme. The former Ministry of Education gave two main reasons for this:

- (1) foreign pupils' expectedly large fluctuation and
- (2) the principal task of teaching Hungarian to foreign pupils and teaching English as a common language.

In this sense the most accented areas of the bilingual pedagogical programme became as follows:

- (1) Foreign language command
- (2) Personality development
- (3) Intellectual attitude
- (4) Cognitive abilities
- (5) Mother tongue acquisition & cultural studies
- (6) European thinking

The slogan of the school became “meeting languages = meeting cultures” (Vámos, 2011, p. 203) which stimulates intercultural attitude among students. Similar goals can be observed in the programme of Fáy András Kindergarten (Morvai, 2008), too.

3. Research

3.1 Context and participants

While interviewing students in primary and secondary schools is a usual method in language educational research, very young children (between 3 and 6) are rarely interviewed. As the present author considers children-centred education a key factor in pre-schools, interviewing children was a major factor of this study. Basically, the research is based on a linguistic aspect: it was vital to know what children know about languages, language use and the countries connected to languages. Questions were deliberately adjusted to their mental maturity.

The author tried to choose children for the interview, who she had already met during her previous observations in the kindergarten, but the original aims could not always be carried out as holidays and illnesses influenced the previous plans. In the end, kindergarten teachers' help had to be asked for in order to choose children who are available. Consequently, interviews with the following children could be conducted (Figure 1):

	Name (= pseudonym)	Age (years old)	Nationality	Group
1.	Emily	5	American	Old
2.	Anastasiya	4,5	Bulgarian	Old
3.	Chessa	3	American	Young
4.	Csabi	3	Hungarian	Young
5.	Évi	5	Hungarian	Middle
6.	Bence	4	Hungarian	Middle
7.	Zita	6	Hungarian	Old
8.	Luca	4	Hungarian	Old

Figure 1. List of the interviewed children

3.2 Research design: the interview guide

The interviews with children were based on a pre-planned set of parallel questions in Hungarian and English. Originally, a semi-structured interview guide of 17 items was outlined which was completed with eight more items after piloting (Appendix). The following central themes were intended to be examined:

1. Languages & cultures (concepts, approaches):

- a) mother tongue
- b) foreign language
- c) countries and nationalities

2. Activities and relations (among children):

- a) linguistic
- b) social

The carefully structured interviews have been converted into less formal conversations, where it was not the previously planned questions that were literally asked, but the major topics were touched upon; often with supplementary remarks and questions. In this way, the outcome of some interviews was more similar to the think-aloud technique (Dörnyei, 2007; Brown & Rodgers, 2002) than to the semi-structured interviews. This shortcoming of the interview with the children could not be foreseen during piloting as the piloted interviewees belonged to the elder kindergarteners who managed to concentrate on the questions and did not tend to stray from the interview line to such an extent as the actual subjects of the interviews. The items were phrased in short and simple questions which focused on children's concrete and tangible experience instead of eliciting abstract opinions and views on sociolinguistic questions.

3.3 Methodology

In comparison with what is described as interviewing methods (e.g. compiling the interview guide, using different tools and analysing results), very little is said about interview sampling strategies. In this respect, literature on research may be called defective. For instance, it soon turned out that interviewing children cannot be compared with interviewing adults with regard to several aspects (Figure 2). To solve the problems, the interviewer has to be much more creative with children. A lot of extra questions should lead the research to the actual items, which requires creativity and spontaneity. Flexibility is another key word: if the children feel more comfortable in their kindergarten teachers' or friends' company, the interview schedule has to be altered on the spot. A structured interview is deemed to failure: in the interview with kindergarteners the researcher has to give enough time and space so that children could tell their own thoughts and ideas, even if they are not in connection with the original questions of the interview. Researchers have to be especially inventive if they want to lead back the interview to its pre-planned course and avoid distraction.

Factors	Nature	Adults	Children	Solution
Time	attention span	long	short	short, simple questions
Procedure	conducting the interview	stimulating	boring, monotonous	interaction instead of interrogation
Circumstances	face-to-face	acceptable	unacceptable, disturbing	the presence of extra persons

Figure 2. Major differences between interviewing children and adults

3.4 Results

3.4.1 Background to mother tongue and L2 in the family

Speaking about languages, Anastasiya illustrates her Bulgarian command with a Bulgarian word which means ‘cup’. Additionally, Emily mentions that she knows a few words in Bulgarian. She also informs me that ‘гъба’ means ‘mushroom’ and ‘Чао!’ means ‘Bye!’ in Bulgarian. Anastasiya understood the questions in English and also answered in English with an American accent: e.g. ‘talk’ [tɑ:k] or ‘because’ [bi’kɑ:z]. Both Emily and Anastasiya said that they understood Hungarian, but they preferred to answer in English:

Interviewer: “Do you speak Hungarian?”

Emily: “Yes.”

Interviewer (switching into Hungarian): “Akkor mondd meg, honnan jöttél?”⁵

Emily: “From America.”

Both Anastasiya and Emily talk about their friendship with pleasure. Emily says that they often meet either in their homes or in the kindergarten. When the interviewer asks them whether they speak Bulgarian, too, when they are together, Anastasiya gives a definitely negative answer. However, when the interviewer wants to know which language they prefer to use while playing, English or Hungarian, Emily replies: “*Hungarian and English.*” Chessa, the other American girl, also has a Hungarian friend in the kindergarten who speaks English, so they use the English language among themselves.

3.4.2 Foreign language speaking children in the kindergarten

Most of the children are aware of the fact that there are children in their groups who speak languages different from Hungarian:

Interviewer: “Do you know that there are children in your group who don’t speak Hungarian?”

Zita: “Yes, Anastasiya and Emily.”

⁵ “Then tell me where you are from?”

Interviewer: “And where are they from?”

Zita: “From abroad.”

Interviewer: “From which country? For example, Emily?”

Zita: “From abroad.”

Interviewer: “And Anastasiya?”

Zita: “Bulgarian.”

Interviewer: “And Luboslaw?”

Zita: “Polish.”

Interviewer: “Does everybody speak Hungarian in the kindergarten?”

Évi: “No. Not everybody.”

Interviewer: “Is there anybody who doesn’t?”

Évi: “Emily can speak Hungarian, too, but she’s not Hungarian, anyway.”

Children have also observed that some of their foreign mates or their family members speak quite good Hungarian:

Interviewer: “Where is Luboslaw from?”

Zita: “From Poland.”

Interviewer: “And what language does he speak?”

Zita: “Polish, but he already speaks very good Hungarian.”

Bence: “I met Joseph in the thermal spa.”

Interviewer: “And how did you greet him?”

Bence: “In Hungarian.”

Interviewer: “Does he speak Hungarian?”

Bence: “He does. And so does his sister, Mandy.”

Évi: “Mandy and Joseph’s mum can speak all kinds of things in Hungarian.”

Interviewer: “Did she learn Hungarian so well?”

Évi: “Yes, she did. So well that I thought she was Hungarian even if their children aren’t!”

3.4.3 English language activities in the kindergarten

As far as English language activities are concerned, children especially like to mention singing. Évi sings two songs without asking (“Jingle bells” and “One, two, three, four five...”) and she

hastily adds that she knows even more. Luca also starts singing the song “*Teddy bear...*” spontaneously:

Interviewer: “That’s really nice. And what is this song about?”

Luca: “About a bear.”

Some children mention different activities, e.g. children games in English:

Interviewer: “What do you like doing best in English?”

Évi: “Hide-and-seek.” [Then she tells me the rules.]

Interviewer: “And what is English about it?”

Évi: “Well, it’s an English game.”

Interviewer: “Don’t you play hide-and-seek in Hungarian as well?”

Évi: “No!”

4. Conclusion

According to the results, friendship, i.e. interactions between children may determine their language choice. In another part of the interview it was easy to discover that the American and Bulgarian families were friends who regularly met in their homes as well. It means that their families’ common language, English, became the children’s common language as well.

While children get information about different languages, they are not always able to name and differentiate them. They also have some notions about countries, but these notions are simplified into “home” and “abroad”. They can also make a difference between languages and citizenship, therefore they know that there are people who are not Hungarian but can speak the Hungarian language well. At the same time, children, due to the multilingual circumstances do meet people who speak different languages, i.e. they use different codes during their daily conversations. In this way, multilingualism has already become natural for them.

From among language activities in the kindergarten, according to the interviews, songs and games play the most important roles. It is interesting, however, that activity is before language, i.e. not the language but the activity catches children. It has an advantageous point as well, for instance, children can acquire a L2 without conscious knowledge. By this point we arrived at the question of acquisition and learning, which is beyond the scope of this short study.

As far as the research technique is concerned, in spite of all the drawbacks, it is useful to consider Pinter & Zandian’s (2014) point of view according to which it is neither worth falling back nor underestimating the relevance of the interviews with children, because they can have several benefits due to the interviewees’ original viewpoints and their age-appropriate way of

thinking. With this study the author wants to draw attention to interviewing the youngest and give an example to future researchers in this unexploited area.

REFERENCES

- Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers. *Official Journal of the European Communities*. (No I. 199/32).
- Csóka, G. (2001). A külföldi munkavégzésre vonatkozó közösségi munkajogi szabályozás. In: Lukács, É. & Király, M. (Eds.), *Migráció és Európai Unió*, (pp. 193–204). Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Forgács, A. (2001). A személyek szabad áramlása és az oktatás. In Lukács, É. & Király, M. (Eds.), *Migráció és Európai Unió*, (pp. 233–256). Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. (2009). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Kitzinger, A. (2015). *Multilingual and multicultural challenges in a Hungarian kindergarten*. Unpublished PhD-thesis, Pázmány Péter Catholic University, Budapest-Piliscsaba, Hungary.
- Morvai, M. (2008). *Az interkulturális nevelés óvodai gyakorlata a Városi óvodák Fáy András Lakótelepi tagóvodájában*. <http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/az-interkulturális-neveles-ovodai-gyakorlata.pdf>. [15 October 2020]
- Pinter, A. & Zandian, S. (2014). ‘I don’t ever want to leave this room’: benefits of researching ‘with’ children. *ELT Journal*, Vol. 68 (1), pp. 64–74. DOI: [10.1093/elt/cct057](https://doi.org/10.1093/elt/cct057)
- Storr, J. (2017). Living here, Working there: Elite Migrants at the Interstices of Global Trade and Culture. *Global Media Journal*, Vol. 15 (28:58), pp.1–11.
- Simon, M. (2009). A bevándorló gyermekek iskolai integrációja. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 55. Issue 7-8. pp. 205–213.
- Strategic Airlift Capability (2013). NSPA - NATO Support Agency. [online] <https://www.nspa.nato.int/about/namp/sac>. [15 October 2020]
- Vámos, Á. (2011). Migránsok iskolái. *Educatio*, 20. évf. 2. sz., pp. 194–207.

APPENDIX

Interview guide for all children

	magyar	English
1.	Te magyarul beszélsz?	Do you speak English?
2.	Itt mindenki magyarul beszél?	Does everybody speak English here?
3.	X milyen nyelven beszél?	What language does X speak?
4.	X honnan jött?	Which country is X from?
5.	Tudod, hol van ... (X országa)?	Do you know where ... is?
6.	Voltál már ott?	Have you been there?
7.	Voltál már külföldön?	Have you been abroad?
8.	Ott milyen nyelven beszéltél?	How did you speak there?
9.	Szoktál X-szel játszani?	Do you play with X?
10.	Kikkel szeretsz játszani?	Who do you like to play with?
11.	Kik a barátaid?	Who is your friend?
12.	Y-nal (más nemzetiségű gyerek) nem játszol?	Don't you play with Y?
13.	Megértitek egymást?	Do you understand each other?
14.	Milyen nyelven beszéltek?	Which language do you speak?
15.	Szeretsz angolul beszélni?	Do you like speaking English?
16.	Megérted, ha X mond neked valamit angolul?	Do you understand if X says something to you in English?
17.	Mi az az angol nyelv?	What is that English language?
18.	Kik szoktak angolul beszélni? Melyik országban?	Who speaks English? Where?
19.	Csak az angolok beszélnek angolul?	Do only English people speak English?
20.	Te mit szeretsz a legjobban csinálni angolul?	What do you like to do in English best?
21.	Szoktál angolul játszani? És énekelni? Beszélni?	Do you play in English? Do you sing in English? Do you speak English?
22.	Hogyan kell angolul beszélni?	How do we have to speak English?
23.	Milyen nyelveket ismersz még?	Which other languages do you know?
24.	Melyik nyelven szeretsz jobban játszani: magyarul vagy angolul?	Which language do you prefer playing: in Hungarian or in English?

KLEIN ÁGNES¹–TANCZ TÜNDE²**Bölcsődei interakciók elemzése**

A nyelv elsajátítása az egyik legjelentősebb eredménye a kisgyermekkorak, folyamata és minősége rányomja bélyegét a gyermek további életére. Meghatározóan hat például a további nyelvek elsajátítására, a kognitív folyamatok fejlődésére, a szociális illeszkedés minőségére. A nyelvsajátítás érzelmi és motivációs bázisát a kisgyermek társas hajlamai, környezetéhez való kötődési és kapcsolatteremtési szükségletei adják. A nyelvsajátítás klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétellel történik. Axióma, hogy a nyelvi kompetenciák a nyelvhasználatban fejlődnek. A jelen kutatás a gyermek és a pedagógus között zajló kommunikáció minőségi aspektusainak áttekintését célozta meg empirikus nyelvpedagógiai vizsgálat segítségével. Azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen változatossággal, mekkora tudatossággal és hatékonysággal használják a kommunikációs eszközöket és technikákat a bölcsődei nevelés különféle helyzeteiben.

A bölcsőde, mint a nyelvi szocializáció színtere

Az „input-hipotézis” (Krashen, 1985) szerint a nyelvsajátítás csak megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi hatás segítségével lehetséges, azaz a gyermeknek megfelelő nyelvi mintát és segítő támogatást kell kapnia. A kora gyermekkor kezdetén a nyelvi inputot elsősorban az édesanyák és a közvetlen családi környezet biztosítja, az intézményesített nevelés pedig kiszélesíti a nyelvi forrásokat és hatásokat. A bölcsődei kommunikációban a pedagógus a közlések segítőtje, ösztönzője és megítélője, de a gyermekek is közlők, és aktívan részt vesznek az interakciókban. A nyelvi input nem lesz hatékony, ha valamilyen érzelmi akadály pl. szorongás, motiváció hiány, bátortalanság, önbizalomhiány, félelem stb. gátolja vagy nehezíti a tanulás és nyelvhasználat folyamatát. A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2016) a kisgyermeknevelők kiemelt feladataként jelöli meg a gyermekek beszédkészségének fejlesztését. A kisgyermeknevelők feladata az ingerekben gazdag és tiszta nyelvi környezet biztosítása, a kommunikációs kedv felkeltése és fenntartása a bölcsődei nevelés-gondozás minden helyze-

¹ Dr. Ph. D. habil, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar; klein@pte.kpvk.hu

² Mesteroktató, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar; tanczt@kpvk.pte.hu

tében, mondókák, énekek, versek, mesék közvetítésével. A gyermekkel való napi együttlét során számtalan interakciós helyzet adódik. A nevelők ezeket használják fel a gyermek megerősítése és fejlesztése érdekében. Az interakciók megjelenhetnek a kötött és kötetlen tevékenységekbe beépülve, de ezektől függetlenül is. *„Az interakciós helyzetek nagy figyelmet érdemelnek, mert a gyermek fejlődését, belső gyarapodását döntő módon az interakciók napi mennyisége, mélysége (érzelmeikkel, sokirányú információs lehetőséggel való telítettsége) határozza meg”* (Bimbó, 2015, p. 223).

Kommunikáció

A beszéd aktív, egyéntől függő és aktuális tevékenység, amelyet a beszédpartnerek céljaik elérésére használnak. A beszéd segítségével jön létre a kommunikáció, amelynek számtalan megvalósulási formája ismert. A verbális kommunikációnak jelentős kísérője a nonverbális kommunikáció. Minél fiatalabb gyermek vesz részt a kommunikációs aktusban, annál fontosabb szerepük van a nem nyelvi jeleknek (Buda, 1994). Kiemeljük, hogy az elsajátítás folyamata a vizuális és auditív jelek összekapcsolása révén működik a kora gyermekkorban, és a gyermekek nyelvi képessége csak az interakciók hatására válik beszédképessé.

A pedagógiai kommunikáció jellemzői

A bölcsődékben zajló pedagógiai kommunikáció a nevelés-gondozás helyzeteihez és a napi-rendhez kötött, de hat rá a bölcsőde külső és belső környezete (pl. az intézmény éthosza, tradíciói, szokásai, kommunikációs működése stb.). A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy milyen a saját kommunikációs mintázata, nyelvezete, enkódolási rendszere, például a gondolatok szószimbólumokká, testmozgásokká, arckifejezéseké, gesztusokká alakítása. Kommunikációjának kulcs kérdése a verbális és a nonverbális jelek egymáshoz való viszonyulása.

A megfelelés tulajdonképpen az autenticitás (az adott pillanatban az énnel adekvát magatartás) és a kongruencia (a belső lelkiállapot és a kifelé mutatott viselkedés közötti összhang) megvalósulása (Buda, 2012). A pedagógiai szituációban a nevelő számára a koherencia azt jelenti, hogy mind a gyermek érzés- és viszonyulásmódja, mind a saját érzései átélhetővé és érthetővé válnak (Bugán, 1996). A gyermek és a felnőtt jelzőrendszere sokáig nem azonos, különösen a verbális kommunikáció vonatkozásában. A gyermek érzékenyen reagál a pedagógus által közölt információ mögöttes tartalmára és amennyiben eltérést érzékel a kétféle információ között, megkérdőjelezi a mondanivaló igazságtartalmát. Abban az esetben, amikor a pedagógus

szóbeli és a szavak nélküli üzenetei nem összerendezettek és harmonikusak, kommunikációja sem lesz hatékony (Buda, 2012).

A bölcsődei élet megszervezésében fontos a megbízható és stabil kötődés kialakítása: az elfogadás, a gyermeki személyiség akceptálása, a nyitottság és érdeklődés a gyerek nyelvi megnyilvánulásai iránt (Grimm, 2003, p. 62). A gyermek nyelvi fejlődését azok az interakciók segítik a leghatékonyabban, melyek a gyerek számára relevanciával bírnak, amelyek felkeltik és fenntartják figyelmét és érdeklődését. A közléseket össze kell hangolni a megértéséhez szükséges képekkel, cselekvéssel és a gyermeket aktívan be kell vonni az interakciókba. A nyelvi produktív rendszer a korai évektől kezdve a felnőtt minta alapján szerveződik, például a „*gyermekek szókincse követi a hallott beszéd mennyiségét*” (Cole–Cole, 2003, p. 333), a hosszabb mondatokból pedig implicit módon elsajátítják a grammatikai szabályokat (Hoff-Ginsberg, 2000, p. 482). Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a nyelv tanulását a felnőttek a mennyiségi mellett minőségi inputtal támogatják. A nyelvfejlődést a következő stratégiákkal tudják segíteni: a témához kapcsolódó kérdések, lehetséges feleletek, összetett kiegészítő válaszok, hibákat impliciten korrigáló reakciók (Farrar, 1992, Saxton, 2000).

A kutatás bemutatása

A bölcsődei interakciók empirikus vizsgálatában két utat választottunk. Egyrészt kérdőíves felmérést végeztünk, mellyel a kisgyermeknevelők kommunikációs stratégiáit és technikáit kívántuk feltárni, másrészt résztvevő megfigyeléseket végeztünk és szelektív megfigyelési jegyzőkönyveket készítettünk az interakciók verbális és nonverbális jellemzőiről két kiválasztott bölcsődében. Az alábbiakban a kérdőíves kutatás néhány módszerét és részeredményét mutatjuk be.

A kérdőíves kutatás bemutatása

A vizsgálat a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelők bevonásával készült. A kérdőívek elektronikus formában, snowball módszerrel kerültek a kitöltőkhöz. Az adatlap könnyen áttekinthető feleletválasztós, illetve néhány nyitott szöveges kérdést tartalmazott. A kérdőívet 53 fő töltötte ki érvényes formában. Az adatfelvétel a Dél- Dunántúli régióra (Baranya, Fejér Tolna megye) koncentrálódott, de kaptunk néhány választ Pest megyéből is. A kutatás országos relációkban ugyan nem, de regionális mértékben lehetőséget ad a helyzet értékelésére és átgondolására.

Kutatásunk a bölcsődei interakciók minőségi aspektusaira fókuszált. A kisgyermeknevelők nyelvi- és kommunikációs készségeik fejlesztésére irányuló támogató stratégiáit vizsgáltuk a

szakirodalmi szempontokra támaszkodva, és saját kidolgozású interakciós kérdőív segítségével. A kérdőív 20 könnyen áttekinthető feleletválasztós, valamint néhány nyitott szöveges kérdést tartalmazott.

A minőségi mutatók feltárására fektettük a hangsúlyt, ezért a kommunikáció jelentősége, odaillősége (adekvátsága a gyermek életkorához, szükségleteihez és igényeihez), a kommunikáció központi témája és az ezekhez kapcsolódó attitűdök (gyermekszeretet, lelkesedés), valamint a kommunikáció irányítástechnikája és szabadságfoka került kérdéseink fókuszába. Azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen változatossággal, mekkora tudatossággal és hatékonysággal használják a kommunikációs eszközöket és technikákat a bölcsődei helyzetekben.

Demográfiai adatok bemutatása és elemzése

A demográfiai adatokat a 1. számú táblázat szemlélteti. A csecsemő-és kisgyermeknevelők 47,7%-a rendelkezik FOKSZ/FSZ/OKJ képesítéssel és 34%-uk főiskolai diplomával, továbbá egy nevelő egyetemi végzettséget szerzett. A fennmaradó 17%-nak nincs felsőfokú vagy ahhoz köthető végzettsége. A megkérdezettek majdnem 68%-a 10 évnél kevesebb ideje dolgozik a szakmában. Mivel az életkorra nem kérdeztünk rá, így lehettek idősebb pedagógusok is a válaszadók között, azonban feltételezzük, hogy az internetes kérdőívek kitöltése inkább a fiatalabb korosztály számára volt egyszerűbben megoldható.

A kérdőíveket négy megye kisgyermeknevelői töltötték ki, ebből 77,7% ot Baranya és Tolna megyéből küldtek vissza. A kérdőívet kitöltők több mint a fele 5–10 ezer fő közötti népességszámú kisvárosban és mintegy harmada falvakban dolgozik. Három megye (Baranya, Fejér, Tolna) település- struktúrájára kedvezőtlen. Ezekre egyrészt a városhálózat fejletlensége, másrészt az aprófalvak és kis települések nagy aránya jellemző. A régióra főként a kisvárosi településkategóriák jellemzők, néhány középváros mellett.

A kérdőívekre adott válaszok egyértelműen mutatják a települések (önkormányzatok), mint fenntartók dominanciáját. A bölcsődék helyzete a fenntartókat tekintve speciális, hiszen nemzetiségi önkormányzatok vagy egyházak nem jelennek meg ebben a szegmensben. A magán bölcsődék száma elenyésző. A munkahelyi bölcsődék megjelölése sem szerepelt a válaszok között.

A csecsemő-és kisgyermeknevelők többsége (61%-a) 10-15 gyermekkel foglalkozik a csoportjában. A válaszok szerint kevés az alacsonyabb létszámú gyermekcsoport, holott ez a nyelvi fejlesztés minőségét és mennyiségét is erősen meghatározza. A kisebb létszámú csoportban a nevelőnek több ideje és energiája jut egy-egy gyermekre. Több lehetősége nyílik az egyéni nyelvi fejlesztésre, valamint a speciális igényű kisgyermek megsegítésére. A megfelelő és

ideális csoportlétszám tehát feltétele a gyermek optimális fejlődésének, valamint a nevelő számára is kedvezőbb munkakörülményeket és hatékonyabb munkavégzést jelent.

A következő táblázat (1. sz. táblázat) a fenti adatok összegzését tartalmazza:

Végzettség	%	Munka- évek száma	%	Munka- hely (megye)	%	Tele- pülés	%	Fenntar- tó	%	Cso- port- létszám	%
MA	2,3	0–5	45	Baranya	38	falu	5	Telepü- lés	97	0–5	16
BA	34	6–10	13	Fejér	22	kis- város	6 6	mini	0	6–10	23
OKJ/ FOKSZ/ FSZ	47, 7	11–30	13	Tolna	38	nagy város	2 9	magán	3	11–15	61
középfokú	17	31–	29	Pest	1,9	-	-	munka- helyi	0	-	-

1.sz. táblázat: Demográfiai adatok összesítése

A kisgyermeknevelők kommunikációs módszerei

A kérdőíveket kitöltő pedagógusoktól megkérdeztük, hogy az 1. számú diagramban ábrázolt kommunikációs módszerek közül (pl. kérés, utasítás, magyarázat, kérdezés stb.), melyiket részesítik előnyben a munkájuk során. Ezeket 5 fokú Likert-skálán kellett értékelniük.

A válaszadók a kérés típusú kommunikációt tartották a legfontosabbnak. A kérésnek fontos szerepe van a kommunikáció gördülékeny lebonyolításában és az udvarias viselkedési szokások kialakításában, de amennyiben a nevelő a gyermektől csak a kérés végrehajtását várja el, akkor nem teremt valódi beszédhelyzetet.

A válaszadók a második leggyakrabban használt módszerként a magyarázatot jelölték. A magyarázat olyan monologikus módszer, mely megerősíti az értést és megértés, ugyanakkor kevés lehetőséget teremt az interakcióra. A magyarázat túlsúlyba kerülésével nem bontakozik ki olyan beszédhelyzet, melybe a gyermek aktívan be tud kapcsolódni. A magyarázat túlsúlybekerülésével leszűkülhet és egyirányúvá válhat a kommunikáció.

A dialógust kérdezéssel lehet hatékonyan fenntartani és tovább lendíteni. A kérdezést a kisgyermeknevelők egy harmada nem tartja fontosnak és nem is alkalmazza, másik harmada szerint mérsékelten fontos, és csak egy harmaduk állítja, hogy gyakran alkalmazza a nap folyamán. A kérdezésnek a párbeszédben lényeges funkciója van: kialakítja a kontaktust, elindítja a beszélgetést, valamint lehetőséget biztosít a kapcsolat kibővítésére. Kiemeljük, hogy az interakció sikeressége erősen megkérdőjelezhető a kérdezések háttérbeszórásával.

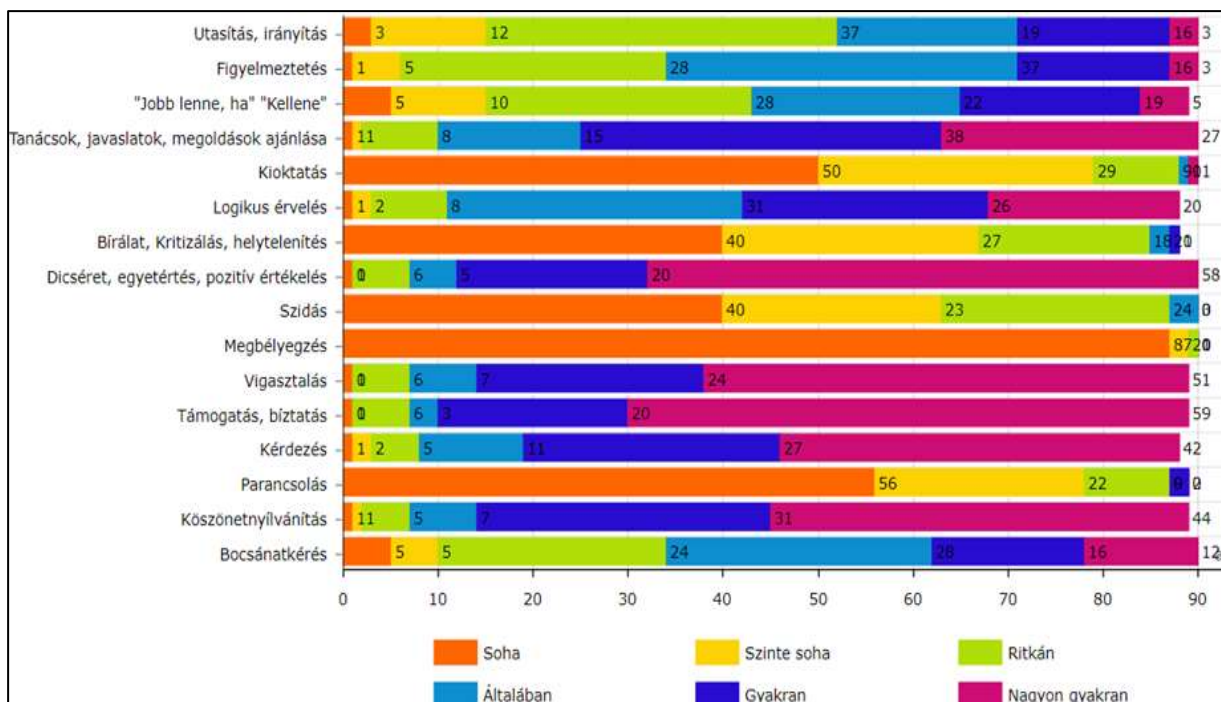
A kisgyermeknevelők az utasítás módszerét preferálták a legkevésbé. Megjegyezzük, hogy az utasítás funkciója a kommunikáció lefolyását és kimenetét tekintve megegyezik a kérésével,

csak a hangnem tekintetében mutatható ki eltérés közöttük. Mindkettő befolyásoló módszer és előre közölt megoldást vár el, ugyanakkor az utasítás direktebb és erőteljesebb felszólítást közvetít.

Az 1. számú diagramon megjelenített eredmények azt igazolják, hogy a nevelők visszajelzéseinek leggyakoribb formái a dicséret, a vigasztalás, a biztatás, a támogatás, a kérdezés, a köszönetnyilvánítás és a pozitív értékelés. A megfelelő időben és helyzetben történő dicséret pozitívan hat a személyiségfejlődésre, alkalmazásával a gyermek erőfeszítéseit és munkáját is megerősítheti a pedagógus. A dicséret alkalmazásának gyakoriságát természetesen meghatározza a gyermek személyisége is, például a bátortalan és gátlásos gyermeknek erre többször van szüksége.

Eredményeink szerint a kisgyermeknevelők szinte soha, vagy csak nagyon ritkán használják a büntetés formáit (pl. kioktatás, szidás, megbélyegzés, parancsolás, bírálat, kritizálás, megszégyenítés stb.) a gyermek helytelen viselkedésének kioltására. Ez öröndetes, hiszen a büntetés, mint nevelési eszköz sokféle negatív következményt von maga után. Egyrészt megterhelő és kellemetlen érzelmeket (pl. frusztrációt, félelmet, szorongást stb.) válthat ki a gyermekben és ez a felnőttel való kapcsolatot is megterheli; másrészt ugyan elnyomja a helytelenített viselkedést, de nem szünteti meg. A fenyegetettség elmúltával a normától eltérő magatartás újból megjelenhet a gyermek viselkedésében.

A nevelők érzékelhetően figyelnek arra, hogy kerüljék a negatív és tiltó módszereket, ezeket ösztönző reakciókkal váltják fel. A negatív visszacsatolások ritkán eredményesek, mert a gyermeket rászoktatják az óvatosságra, erősítik a gátlásokat, és gyakran kudarcorientációt alakítanak ki. A viselkedésformálásban a nevelők előtérbe helyezik a puhán jó mederbe terelő módszereket. A pozitív érzelmek (pl. a meleg és szeretetteljes bizalmi légkör, a gondoskodó és hiteles nevelői magatartás stb.) a kommunikációs készségek formálásán túl a szociális feedback szempontjából is jelentősök, hiszen megerősítik a belátáson alapuló viselkedésszabályozást, a külső kontroll belsővé válásának folyamatát (Bimbó, 2015). A helyes viselkedésre adott követkevens pozitív megerősítés nagymértékben elősegíti a kívánt viselkedés gyakorlását és megerősíti a szokássá válást.



1. sz. diagram A bölcsődei tevékenységek során preferált kommunikációs formák

A kisgyermeknevelők problémamegoldó módszerei és a helyzetek felhasználása a beszédfejlesztésre

Az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása (pl. a beszélő környezettel, a helyes mintaadással és szabályközvetítéssel stb.) a bölcsődei nevelőtevékenység egészében jelen van. A bölcsődei életben számtalan szociális interakciós lehetőség adódik. A következő kérdéscsoportban azt tártuk fel, hogyan tud megoldani a kisgyermeknevelő konkrét, a csoportban valószínűleg naponta megjelenő problémákat. Megvizsgáltuk, hogy milyen interakciókat alakít ki és milyen módszereket használ a konfliktushelyzetekben.

A bölcsődében mindennapos konfliktusforrás a rendrakás kérdése, amikor valamelyik kisgyermek nem szeretne elpakolni játék után. A helyzet kezelésére a következő válaszlehetőségeket adtuk meg:

- (1) El kezdek pakolni, reménykedve abban, hogy követi a gyermek a példámat.
- (2) Megmondom neki, ha nem segít, nem játszhat legközelebb azzal a játékkal
- (3) Igyekszem buzdítani, beszélgetéssel, dallal, mondókával rávenni a közös munkára.

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a nevelők 61%-a igyekszik a passzív vagy ellenálló gyermeket motiválni élményekkel, úgy, hogy ne legyen számára unalmas a feladat. Ezzel kialakít egy interakciós szituációt, amelyben közös beszédhasználati keretben oldják fel

a feszültséget. Meglepő, hogy a nevelők jelentős aránya bizonytalan a módszerek megválasztásában. Nem tudja, hogyan fejezze ki és érvényesítse regulációs kéréseit, hogyan vonja be a gyermeket a kommunikációba és a közös munkába. A nevelők megközelítőleg 20%-a lemond a kapcsolat fenntartásáról: elkerülő stratégiát alkalmaz, és egyedül elvégzi az eredetileg közös feladatot. További 20% merőben ellentétes stratégiát választ: felvállalja, sőt előidéz a konfliktust azzal, hogy megfenyegeti a gyermeket. Egyértelmű, hogy ez a reakció frusztrációt és félelmet vált ki a gyermekben, sőt hosszú távon is aláássa a bizalmi kapcsolatot.

A bölcsődei életben nehezen kezelhető helyzetet teremt az indulattal és agresszióval telített szituációk feloldása, amikor az egyik gyermek bántja a másikat. A konfliktus kezelésére vonatkozóan a következő alternatívákat kínáltuk fel a kérdőív kitöltői számára:

- (1) Talán nem kellene ilyen csúnyán viselkedned, neked is fájna.
- (2) Szégyelld magad, nagyon rossz gyerek vagy.
- (3) Megrémítesz, ha megütöd a társad. Nem szeretném, ha baja lenne. Ugye te sem?

A pedagógusok mintegy fele (47%) az első választ jelölte meg. Ez a közlés kommunikációs bizonytalanságot fejez ki: a „talán” egy olyan módosítószó, amely hezitálásra és döntésképtelenségre utal, ezt erősíti meg a feltételes módú segédige is. A mondat a gyermek számára – aki még szó szerint értelmezi a hallottakat – nem tiltást közvetít, hanem egy alternatív viselkedésmódot.

Örvendetes, hogy a második „te-üzenetek” formájában megfogalmazott választ egy kisgyermeknevelő sem jelölte. Ez a kijelentés nem a tettet, hanem a gyermeket minősíti. Támadást fejez ki, hiszen leminősíti a gyermeket és a kialakult konfliktus összes felelősségét ráterheli.

A harmadik válaszlehetőséget, mely az elfogadás nyelvén szól, a kisgyermeknevelők kevéssel több, mint a fele (53%) jelölte. Az „én-üzenetek” a legalkalmasabbak az érzelmtükrözésre. A mondat alanya az „én”, ezzel a nevelő megfogalmazza a saját lelkiállapotát. Nyomatékosítja, hogy azt szeretné megértetni a gyermekkel, hogy milyen érzéseket váltott ki a viselkedése. A közlés végén egy „hívogató” mondat is szerepel, mely lehetőséget ad a gyermeknek arra, hogy ő is kifejezhesse igényeit és érzéseit. A „hívogató” mondat további közlésre serkenti a gyermeket és lehetőséget teremtenek arra is, hogy a közös beszélgetés során a gyermek maga találja meg a jó megoldást (Gordon, 1990).

Implikációk

A gyermekek már a korai életévekben számos stratégiát tanulnak és dolgoznak ki a társas interakciók működtetésére és az érzelmek szabályozására, például önmegnyugtató technikák (szopás, hüvelykujj-szopás, ringatás, különféle rituálék); visszavonulás (mászás vagy menekülés); szituációtól függő manipulálás (kognitív keretezés, figyelem felkeltése játék révén) stb. (Pfeffer, 2017). A felnőttek a kapcsolatfelvételt és az érzelemregulációt sokféle módon támogathatják: egyrészt nem verbális (pl. tapintási és kinetikus jelzések: a gyermek felemelése, ringatása, átölelése vagy megérintése), másrészt verbális és játékszervezési technikákat alkalmazhatnak (Kullik és Petermann, 2012). A kommunikációs helyzetek keretezése és az érzelmek együttes szabályozása előmozdítja a nyelvi- és szocio-emocionális funkciók fejlődését. Támogatja és megerősíti az interakciók finomodását és összehangolását. A gyermek részéről ezt a differenciálódási folyamatot jelzi például a gondozók érzelmkifejezésének felismerése, valamint a kifejezések tárgyakhoz vagy eseményekhez való kapcsolása (Petermann és Wiedebusch, 2016).

A korai fejlesztésben megalapozó szerepe van a nyelvi nevelésnek. A pedagógus professzionális kommunikációja elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a gyermek pozitív énképének kialakulásához, ami az egyik legfontosabb feltétele az eredményes társas viselkedésnek (Zsolnai 2006). A kisgyermeknevelők nyelvfejlesztő tevékenysége a következő tényezők összjátékából adódik: a) explicit, tudományos-elméleti ismeretek, b) implicit tapasztalati tudás, c) készségintű (pl. módszertani, didaktikai, kommunikációs stb.) eljárások. A gyerekek közléseire, érzelmeire és viselkedésére adott nevelői válaszok hatásának azonosítása számos pedagógiai probléma megoldását segítheti.

A nyelvi nevelés szempontjából irányt mutató koncepciók, modellek és összetevők azonosításához még további kutatásokra van szükség. Mindemellett a pedagógusképzésnek is nagy a felelőssége. A nyelvi kompetenciák hatékony fejlesztésére ugyanis csak olyan pedagógusok képesek, akik maguk is megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek. A hiányterületekre épülő és folyamatba ágyazott képzési formák (pl. csoportmódszerek: workshopok, műhelymunkák, tréningek stb.) érzékenyebbé és eredményesebbé tehetik a kisgyermeknevelő kommunikációját és növelhetik nyelvfejlesztő munkájának színvonalát.

BIBLIOGRÁFIA

- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. 4. melléklet a 6/2016. (III. 24.) EMMI rendelethez „10. melléklet a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelethez. *Magyar Közlöny* 2016. 40. 3906–3913.
- Bimbó Z. (2015): A korai évek nevelését szolgáló tevékenységek. In: Nyitrai Á. (Ed.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Buda, B. (1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula
- Buda B. (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Budapest: L'Harmattan.
- Bugán A. (1996): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: Bagdy E. (Ed.) *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 11–34.
- Cole, M. – Cole, S. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Farrar, M. J. (1992): Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition. In: *Developmental Psychology* 28. évf. 1 sz., pp. 90–98. DOI: [10.1037/0012-1649.28.1.90](https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.90)
- Gordon, T. (1990): *A tanári hatékonyság fejlesztése a T.E.T-módszer*. Budapest: Gondolat
- Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachenlernen. In: Grimm, H. (Ed) *Enzyklopädie der Psychologie*, CIII, Band 3, Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe pp. 463–494.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London.
- Kullik, A. – Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. – Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe. DOI: [10.1026/02710-000](https://doi.org/10.1026/02710-000)
- Pfeffer, S. (2017): *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Herder.
- Ranschburg J. (1977): *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Saxton, M. (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. In: *First Language* 20. sz., pp. 221–252. DOI: [10.1177/014272370002006001](https://doi.org/10.1177/014272370002006001)
- Zsolnai A.- Kasik L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. In: *Új Pedagógiai Szemle* 58. évf. 7–8. sz., pp. 3–15.

ÁGNES KLEIN – TÜNDE TANCZ
INTERACTIONS ANALYSIS IN NURSERIES

Language acquisition is one of the most significant achievements of early childhood. The condition for understanding and comprehension is the embeddedness of language in a community. Pedagogical communication in crèches is tied to educational situations but is influenced by the external and internal environment of the crèche. The present research aimed to review the qualitative aspects of communication between children and caregivers based on the evaluation and observation of questionnaire responses. We focused on the presence of quality indicators, as the significance, relevance and central theme of the interaction came into the focus of our questions, which is most evident in the manifestations of language input and comes from children, as well as infants and young children. The present study focuses on the strategies we encounter in influencing language acquisition in the interaction between children and caregivers.

KOVÁCS ZSÓFIA¹ – PRISZTÓKA GYÖNGYVÉR²**Vízbiztonság és úszáskompetenciák megjelenése az iskolai tantervekben, utasításokban és tervezetekben**

Tanulmányunkban a nemzetközi szakirodalom segítségével járjuk körbe az úszástudás fogalmát. A meghatározásokat követően figyelembe véve korunk paradigmáját, a kompetencia³ alapú iskolai úszásoktatást vizsgáljuk. Korábbi történeti-összehasonlító elemzésünk során összegyűjtött adatok alapján vetjük össze 1918-tól 2020-ig bezárólag a köznevelésben megjelent elemi- és polgári iskolákra vonatkozó utasításokat, tanterveket, az általános iskolák tantervi tervezeteit és alkalmazott tanterveit. Az elemzés során a vizsgált dokumentumokat a szerint csoportosítjuk, hogy a vízbiztonság és úszáskompetenciákból melyek jelentek meg pontosan. Eredményként bemutatjuk mely tantervek épültek leginkább a legfontosabb kompetenciákra, és házáinkban milyen irányban fejlődik az iskolai úszásoktatás.

Bevezetés

Az úszás az egyik legrégebbi mozgásforma, története egészen az őskorig vezethető vissza. Az úszást, mint sportmozgást egész életünkben űzhetjük, kisgyermekkortól egészen időskorig ajánlják sokak számára az egészségmegőrző és fejlesztő, valamint életmentő funkciója miatt. Mindemellett csak magabiztos úszástudással rendelkezők számára nyílnak meg biztonsággal a vízhez kötődő szabadidős- és rekreációs tevékenységek, mint például a kajakozás, szörfözés, supozás, boardozás, búvárkodás vagy sznorkelezés (Giehl és Hahn, 2010).

Célkitűzés, kutatási kérdések

Tanulmányunk egyik célja az úszástudás fogalmának, tartalmi elemeinek a nemzetközi és hazai szakirodalmak alapján történő bemutatása. További célunk feltárni és összevetni az elemi és polgári iskolák utasításait, tanterveit, az 1928-1940 között átalakított nyolcosztályos népiskolák, valamint az általános iskolai tantervekben, tervezetekben megjelent „iskolai” úszásoktatás

¹ doktorjelölt, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Testnevelés és Mozgásközpont, Pécs; kovacs.zsofia2@pte.hu

² egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs; gyongy@gamma.pte.ttk.hu

³ „...olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (Idézi Coolahan-t, Mihály, 2003)

tartalmi változásait, kiemelt figyelmet fordítva a vízbiztonság és úszáskompetenciák megvalósulására. Vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestük a válaszokat. Mit jelent az úszástudás? Beszélhetünk-e kompetencia alapú iskolai úszásoktatásról hazánkban, illetve a meghatározott vízbiztonság és úszáskompetenciákból mennyi jelenik meg a tantervekben? Kérdéseink megválaszolásához két hipotézist fogalmaztunk meg:

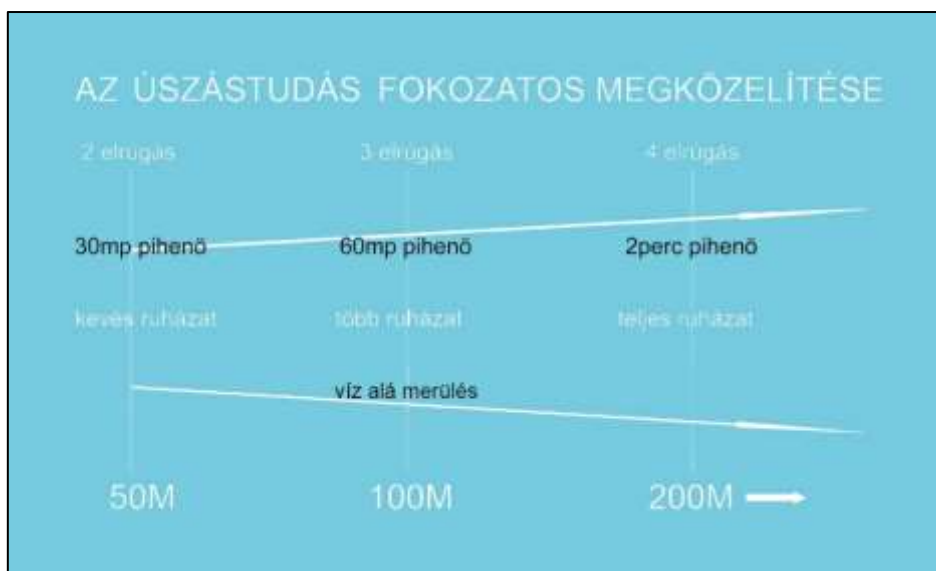
H1: Magyarországon az úszástudás és a vízbiztonság fogalma, tartalmi meghatározása keveredik.

H2: A tantervi előírások sokkal inkább az úszómozgásos feladatokra koncentrálnak, mint a vízbiztonsághoz szükséges készségek kialakítására.

Az úszástudás elméleti háttere

Whiting szerint úszó az, aki képes megbirkózni egy váratlan és akaratlan elmerüléssel. Giehl és Hahn (2010) megfogalmazása alapján az számít jó úszónak, aki 200 méternél többet, több úszásnemben is tud a vízben előre haladni, veszélyes helyzetben pedig képes segíteni embertársán. Rengeteg értelmezést és definíciót lehetne még felsorolni az úszástudásra vonatkozóan, hiszen országonként változó mind a távolság, mind az úzás kivitelezése (pl. úzásnem, víz alá merülés, szimulációs feladatok teljesítése). Tanulmányunk szempontjából kiemeljük Stallman és munkatársai munkásságát. A szakemberek átfogó kutatásba kezdtek a kétezres években, amely vizsgálatok célja az volt, hogy pontosabban meg tudják határozni a vízbiztonság és az úszástudás fogalmát. Vizsgálták a vízbefulladás okait, kikérdeztek túlélőket, emellett 18 különböző ország 25 úszásoktatási programját elemezték, amelyek segítségével árnyalni tudták az ismert definíciókat. Munkájuk során szimulációs gyakorlatokat is végeztek diákokkal iskolai úszásoktatás keretein belül. A tanulmányban meghatározott fogalmakat nemzetközileg elfogadott, közös értelmezésnek szánták annak érdekében, hogy az úszástudás az úzásnemek bizonyos szintű tudása mellett, ténylegesen képes legyen az egyén a vízbefulladás megelőzéséhez. Ennek nyomán a vízi jártasság fogalmát felváltotta a vízi kompetencia fogalma, amely nem csak a vízfelszínen történő A-ból B-pontba, előre és hátra haladó úszómozgást takarja, hanem a vízben zajló mozgás valamennyi aspektusát magában foglalja. A szakemberek megállapítása jogos, nem lehet egy adott távra csökkenteni az úszástudás definícióját. A vizsgálat eredményeként meghatározták az *úszástudás zónája* fogalmat (1. ábra), amolyan progresszív megközelítésként az úszástudás meghatározása céljából. A minimális szint 25 méter egy úzásnemben történő teljesítése - ami hazánkban az általános iskola első két évfolyamában az elfogadott követelmény -, az oktatási céltávolságot is jelenti. A megállapítás szerint a 200 méter fokozatos

elérése közelíti meg magát az úszástudás fogalmát. Az azt meghaladó távolságot nehezített körülmények között - pl. teljes ruházattal és/vagy nyílt vízben - végrehajtó egyént, biztonságos szintű vízikompetenciákkal rendelkező úszónak neveznek. A távolság és a mélység növelésével a korábbi készségek fejlődése mellett új készségek jelennek meg, amelyek során a mozgások egyre kifinomultabbakká válnak (Stallmann és mtsai, 2008; Stallman és mtsai, 2017).



1. ábra: Az úszástudás fokozatos megközelítése Stallman (2008) alapján

Nemzetközi szinten a World Health Organization (továbbiakban WHO) munkacsoportjai folyamatosan foglalkoznak a témakörrel, és különböző országok oktatási rendszereit vizsgálják annak érdekében, hogy létrehozzanak egy nemzetközileg elismert vízbiztonsági tervet. Ilyen program a „SwimSafe” (2005-től), ami egy alapvető úszástudási képzés, amely során már kimutathatóan csökkent azokban az országokban a gyermekek vízbefulladásának aránya, ahol ez a program zajlik. Az északi országokban külön definíciót⁴ határoztak meg 1996-ban, amelyhez igazítják az iskolai úszáskövetelményt. Ezen kívül említhető az ausztrál vízbiztonsági stratégia, továbbá a belgák, észtek, svédek, franciák és csehek iskolai úzásoktatása is, ahol külön vízbiztonsági oktatásban részesülnek a diákok a működő iskolai úzásoktatáson belül (Kankaanpää, 2011; Royal Life Saving, 2017; Univ.de Rouen, 2015; WHO, 2014).

Az úszástudás és a vízbiztonság fogalma nem könnyen behatárolható. Vannak országok, ahol ezt teljesen szétválasztják, és vannak, ahol már-már szinonimaként kezelik ezeket a fogalmakat. Ebből adódóan a megfelelő fogalomhasználat, a készségek, képességek meghatározása,

⁴ Nordic definition: A meghatározás szerint az rendelkezik jó úszási képességgel, aki víz alól (merült állapotból) indulva felszínen 200 métert képes folyamatosan úszni, melyből 50 métert háton úszva tesz meg.

és a vízbefulladásos balesetek megelőzése érdekében a 2011-es „World Congress on Drowning” konferenciát követően munkacsoportot állítottak fel kutatókkal és az International Life Saving Federation (Nemzetközi Élet- és Vízimentő Szövetség) tagjaival. A kutatás még jelenleg is zajlik, de így is hatalmas előrelépésnek számít az 1. táblázatban látható, a vízbiztos úszástudáshoz szükségesnek tartott 15 kompetencia részletes és tanulmányokkal alátámasztott, meghatározása (WHO, 2014).

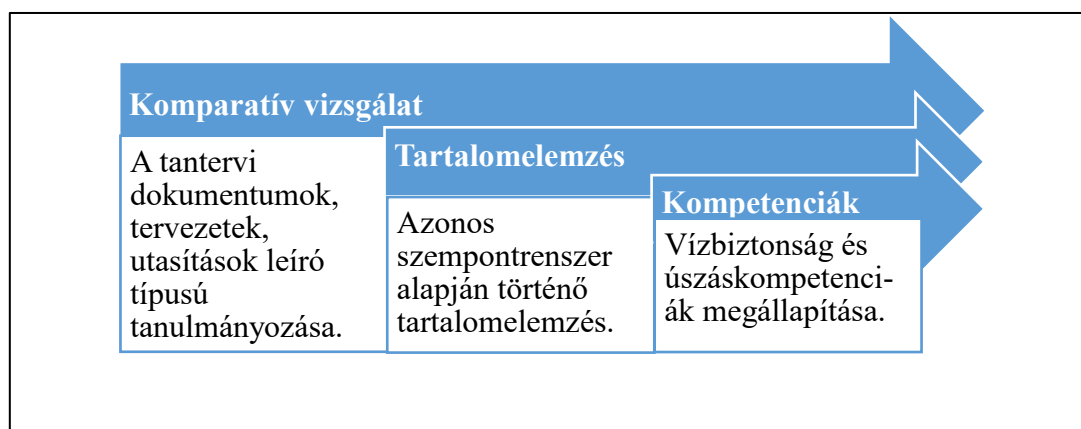
Vízbiztonság és úszáskompetenciák (15)			
1	Biztonságos vízbelépési kompetencia vízbe jutás (környezet); felszínen lebegés	8	Mentőmellényben történő biztonságos úszás kompetencia PFD mentőmellény
2	Légzésszabályozás kompetencia integrált és hatékony légzés	9	Ruhás úszás kompetencia nem szándékos vízbeesés
3	Helyhez kötött felszíni kompetencia felhajtóerő-szabályozása légzéssel (lebegés); felszínen maradás minimális energiabefektetéssel	10	Nyílt vizes kompetencia hideg gyengítő hatása, mentális képzés, medencés szimulációs gyakorlatok
4	Vízorientációs kompetencia forgások előre-hátra (gördülés); fordulások jobbra-balra	11	Helyi veszélyek ismerete kompetencia természet ismerete (öblök, kikötők, hullámzás)
5	Úszási kompetencia előre, hátra és/vagy oldalra úszás	12	Kockázati tényezők felismerése, értékelése kompetencia kockázati tudatosság, helyzet értékelés, elkerülés
6	Víz alatti kompetencia felszíni úszás (manőverezés); búvárúszás (víz alatti úszás – mell láb, delfinrúgás, mászóruágás, előretett kar (mélység növelése)	13	Személyes kompetenciák értékelése személyes kompetenciák ismerete
7	Biztonságos kimászás, érkezés kompetencia ruházattal, párkányon, nem feszített víztükrű medencében mélyből magasba történő teljes test kiemelése a partra	14	Mentési kompetencia helyzetfelismerés; fuldokló biztonságos kiségitése
		15	Vízbiztonsági kompetencia attitúd; értékelés

1. táblázat: Javasolt vízbiztonság és úszáskompetenciák Stallman és munkatársai (2017) alapján

Mindezek alapján az úszástudás, az úszás képessége, nem csak az úszásnemek helyes kivitelezését foglalja magában, hanem komplex képesség, ami a készségek fejlesztésével fejlődik, és amelynek elsődleges célja a vízbefulladás megelőzése. A fent összegzett tanulmány írói az oktatási anyagok átvizsgálását és átalakítását javasolják az elért eredményeik tükrében. A WHO (2014) konklúziója, hogy minden országnak saját körülményeihez képest kell kidolgoznia vízbefulladás-megelőzési stratégiáit, és törekedni kell egy nemzeti vízbiztonsági terv létrehozására, amely globális partnerséget hozhat létre a vízbefulladás megelőzésére.

Anyag és módszer

Vizsgálatunkban 1918-tól 2020-ig vizsgáltuk a köznevelésben szereplő úszásoktatás követelményeinek változásait a fellelhető tantervi előírások alapján, a történeti-összehasonlító, leíró jellegű tartalomelemzés módszerével. Az elérhető dokumentumokat azonos szempontrendszer szerint elemeztük, elsősorban a vízbiztonságra és az úszáskompetenciákra fókuszálva. A kompetencia, mint fogalom az 1990-es évektől kezdődően jelent meg az oktatás követelményeiben (tantervek, kimeneti követelmények), amikor a tárgyi tudás fejlesztése mellett azok felhasználhatóságának és alkalmazásának fejlesztése került a figyelem középpontjába. Ez viszont nem zárja ki azt, hogy a tanulás folyamatában ne lettek volna jelen akár az előző évszázadban is. Ennek megfelelően a megjelent tervezetekben és tantervekben leírtak alapján beazonosíthatók az úszás és vízbiztonságot jelentő kompetenciák, lehetővé téve az összehasonlítást.



2. ábra: A hazai iskolai úszásoktatás tantervtörténeti vizsgálatának folyamata

A vizsgált dokumentumok száma 31 db, amelyből 26-ban jelent meg 1918-2020 között az úszás oktatása, mint lehetőség a köznevelési intézmények számára. Az elemzett 26 db dokumentumban a korábban meghatározott (1. táblázat) 15 kompetenciából 10-et vizsgáltunk. A kimaradt kompetenciák (5 db) megállapításához szükséges lett volna a vizsgált korszak gyermekeit látni a vízben történő mozgás végrehajtása közben. Az elemzés során a tantervekben, utasításokban és tervezetekben megfogalmazott feladatokra és követelményekre koncentráltunk. A 2. táblázatban a vizsgált 26 dokumentum kompetencia alapú összehasonlítása látható. A csillaggal jelölt évszámok, a kiegészítő dokumentumokat jelölik, például a szakosított osztályra (1973) íródott tanterv. Az ilyen típusú dokumentumok beillesztésével célunk a historiografikus kontinuitás megőrzése volt, egyfajta átmenetet képezve a megjelent és elfogadott tantervek, utasítások

között. Ezen kívül a kerettantervek megjelenésétől kezdve, a nemzeti alaptanterveket nem jelöltük a 2. táblázatban, mivel a részletes követelmények a kerettantervekben találhatóak. A vizsgált dokumentumokban (egy kivételével – 1932) a legalapvetőbb 5 kompetencia megtalálható, amelyek egy úszófoglalkozáson biztosan megjelennek: (1) a vízbemenetel-, (2) a légzésszabályozás-, (3) a helyhez kötött felszíni-, (5) az úszási-, és (7) a biztonságos kimászás és érkezés kompetenciája.

A további öt, általunk vizsgált kompetencia és a hozzájuk csatolt feladatok a következők:

Vízorientációs kompetencia. A tartalomelemzés során (4) azokat a feladatokat figyeltük, amik a vízben történő forgásokat, felszínen maradást és taposásokat jelölik. Sportági átfedésként a vízilabdázást és uszonyosúszást fogadtuk el, mivel mindkét sportmozgás esetében fontosak a gyorsan végrehajtott fordulatok hol vertikálisan, hol horizontálisan.

A víz alatti kompetencia (6) vizsgálatakor a vizes sportágakat vettük figyelembe. Elfogadtuk a búvárúszást, továbbá a víz alatti úszás feladatait. Hangsúlyozzuk, hogy a nemzeti alaptantervek mindegyikében megfogalmazódik a víz alá merülés feladata, ugyanakkor ez a gyakorlat nem egyenlő a víz alatti tájékozódás képességével.

A nyíltvízes kompetencia (10) meglétét az uszodaépítések megkezdéséig jelöltük, mivel korábban az oktatások jellemzően folyók, tavak elkerített részein és folyami uszodákban zajlottak, ami teljesen eltérő közeg napjaink épített uszodáitól. A köznevelésben 1959-től vált kötelezővé az iskolai úszásoktatás, és 1960-tól kezdődött az első uszodaépítési program (Kutassi, 1981). Így az 1960 után megjelent és vizsgált tervezeteknél csak akkor tüntettük fel a nyíltvízes úszás kompetenciáját, amikor az külön megfogalmazásra került.

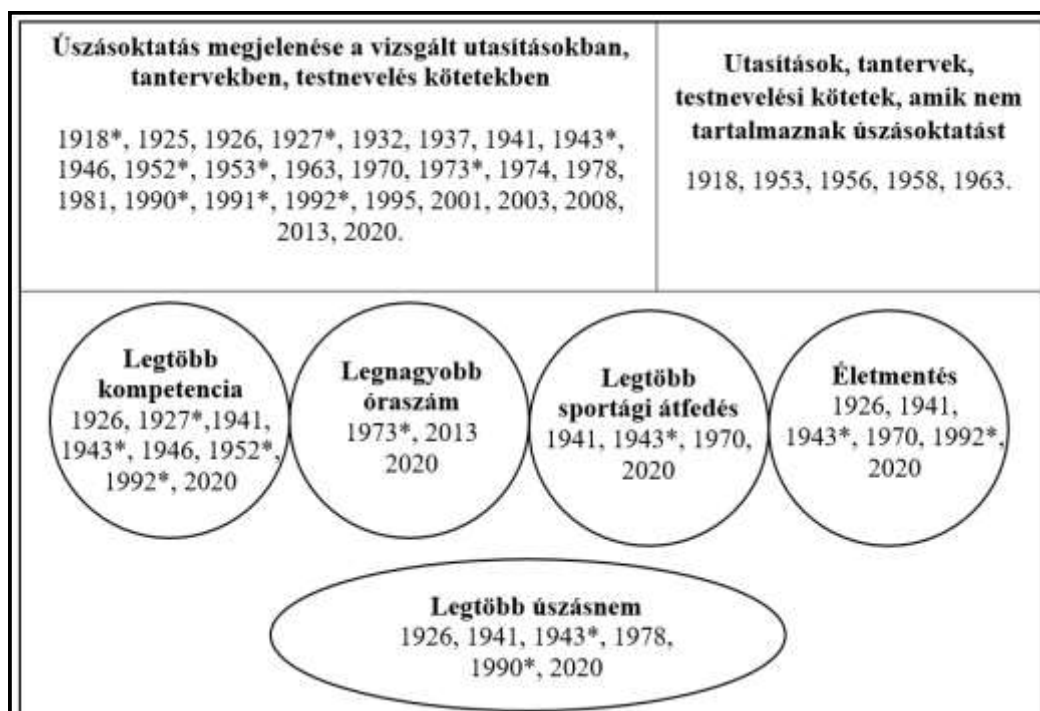
Ehhez a 10-es kompetenciához csatoltuk a helyi veszélyek ismeretét (11), ami a természetes vizek fizikai, természeti törvényszerűségeinek ismeretét (öblök, kikötők, hullámozás, vízmélység) foglalja magában. Ezen felül akkor került feltüntetésre a táblázatban, amennyiben külön megnevezésre került a „veszélyek ismerete”.

Végezetül a (vízből) mentési kompetencia (14) a vízimentés és vízből mentés tantervi megjelenésekor kerültek feltüntetésre.

Eredmények

Kritikus szemlélettel álltunk hozzá a tantervek, tervezetek történeti-összehasonlító elemzése során vizsgált vízbiztonság és úszáskompetenciák meghatározásához. A dokumentumokban voltak egyértelműen pontos és információban gazdag, lényegre törő, képekkel illusztrált leírások, és akadtak hiányos, vagy korunk számára értelmezhetetlen közlésekkel rendelkezők is. A

2. táblázat azt foglalja össze, hogy a kiadott tantervekben, utasításokban és az oktatást meghatározó egyéb dokumentumokban a meghatározott szempontrendszer alapján milyen kompetenciák jelentek meg. Egy-egy korábban kiadott tanterv, tervezet részletesebb és célorientáltabb feladatokkal, követelményekkel járult hozzá az úszásoktatás minőségéhez. A kompetenciák tükrében a leginkább lefedett dokumentumok az 1926-os, 1927-es, 1941-es, 1943-as, 1946-os, 1952-es és az 1992-es volt. A legújabb 2020-as kerettanterv a vizsgálható 10 kompetencia közül 9-et tartalmaz, ami azt jelenti, hogy pozitív irányba fejlődik a vízbiztonságot elősegítő, kompetencia alapú iskolai úszásoktatás.



3. ábra: Vízbiztonság és úszáskompetenciák megjelenése (10) a vizsgált időszakban (1918-2020)

A 3. ábra annak összegzése, hogy a vizsgált időszakban kiadott tantervekben és tervezetekben melyik években jelent meg maga az úszás oktatása, mint lehetőség. Csillaggal a kiegészítő dokumentumokat jelöltük. Az évszám duplikációk – 1918, 1953, 1963 – nem véletlenek, az adott év(ek)ben több tantervi tervezet, kiegészítő dokumentum is megjelent.

Kiadás évszáma/ Kompetenciák	1. Vízbemenetel	2. Légzés-szabályozás	3. Helyhez kötött felszíni	4. Vízorientáció	5. Úszás	6. Víz alatti	7. Kimászás, érkezés	10. Nyíltvízes	11. Helyi veszélyek ismerete	14. Mentés	Összesen
1918*	x	x	x	x	x		x	x	x		8
1925	x	x	x	x	x		x	x	x		8
1926	x	x	x	x	x		x	x	x	x	9
1927*	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9
1932	x		x		x		x	x	x		6
1937	x	x	x		x		x	x	x		7
1941	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
1943*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
1946	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9
1952*	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9
1953*	x	x	x		x		x	x	x		7
1963	x	x	x		x		x				5
1970	x	x	x	x	x		x			x	7
1973*	x	x	x		x		x				5
1974	x	x	x		x		x				5
1978	x	x	x	x	x	x	x				7
1981	x	x	x	x	x	x	x				7
1990*	x	x	x	x	x		x		x		7
1991*	x	x	x	x	x	x	x			x	8
1992*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
1995	x	x	x		x		x		x		6
2001	x	x	x		x		x		x		6
2003	x	x	x		x		x		x		6
2008	x	x	x		x		x		x		6
2013	x	x	x	x	x		x		x		7
2020	x	x	x	x	x	x	x		x	x	9
Össz.	26	25	26	16	26	10	26	12	19	7	

2. táblázat: A vízbiztonság és úszáskompetenciák megjelenése a vizsgált utasításokban, tantervekben és tantervi tervezetekben 1918-2020

Az elemzés eredménye alapján az úszástanítás összesített, legfontosabb tantervi célkitűzéseit az alábbiak szerint fogalmazzuk meg:

- a gyermekek ismerjék meg a sajátos tulajdonsággal rendelkező közeget a vízhez szoktatás módszerével;
- sajátítsanak el egy (vagy több) úszásnemet a jártasság, készség szintjén;

- balesetnél, veszély esetén tudjanak segítséget adni önmaguknak és másoknak;
- ismerkedjenek meg más vízben úzhető sportágakkal.

Az 1995-től 2012-ig megjelent nemzeti alap- és kerettantervekben az alábbi oktatási folyamat figyelhető meg:

- (1) vízhez szoktatás;
- (2) minimum egy biztonságot nyújtó úszásnem mélyvízben, 25 m folyamatos úzás;
- (3) vízbiztonsággal kapcsolatos alapvető szabályok;
- (4) veszélyek és higiénia ismerete;
- (5) ugrások, víz alá merülések, versengések.

Az utasításokat, tanterveket és tervezeteket vizsgálva jól nyomon követhető az iskolai úszásoktatás fejlődése az elmúlt században. A 2020-as kerettantervi módosításban visszatérő elemként kerül be a víz alatti úzás és a vízből mentés gyakorlata. Az úszásoktatásra vonatkozó lépésekkel közelebb kerül a testnevelés oktatása Hamar megállapításához, amely szerint: *„A testnevelés ma már nem elsősorban a tornaterem négy fala közé zárt, az iskolától távol eső sportpályákon zajló testgyakorlást jelent, hanem olyan tanítási területet jelöl, amely más területekkel, tantárgyakkal karöltve igyekszik megoldást találni korunk globális kihívásainak ráeső részére”* (Hamar és mtsai, 2018, p. 28).

Megbeszélés

A szakirodalmak és a hazai köznevelési dokumentumok elemzése során megállapítottuk, hogy Magyarországon az úzástudás és a vízbiztonság fogalmi meghatározása nem különül el élesen egymástól, így első hipotézisünk (H1) igazolást nyert. A nem megfelelő úzástudás, valamint a vízbiztonság hiánya napjainkban is meglévő probléma mind a fiatalok, mind a felnőttek körében. Ezt mutatja több tanulmány, és erre utalnak azok az erőfeszítések is, amelyek a vízbefulladás megelőző és az úszásoktatást elősegítő programként jelennek meg.

A kompetencia alapú vizsgálat bizonyította, hogy ugyan beszélhetünk kompetencia alapú iskolai úszásoktatásról hazánkban, de elsősorban az úszómozgások elsajátítására helyeződik a hangsúly, mint azok felhasználhatóságára változatos körülmények között (pl. nyílt vízben). Második feltevésünk (H2) is igazolást nyert.

Következtetések

Ahhoz, hogy a vízbefulladásos balesetek számát csökkentjük, a kompetencia alapú úszásoktatás szemléletének tudatos alkalmazására van szükség az iskolai úszásoktatók jövőbeni munkájában. A hagyományokra és tapasztalatokra épített, főként az úszómozgásos feladatokra koncentrált oktatást ki kell egészíteni a vízbiztonság kompetenciákra (15 db) fókuszáló tartalmakkal, mint például a PFD mellényben és ruhában történő úszás elsajátítása.

Ez a változás áttörést hozhat az iskolai úszásoktatás területén annak érdekében, hogy a tanterv által meghatározott órakereten belül célorientáltan szerezzenek vízbiztonságot és úszástudást a köznevelésben tanulók. A tantervek, az oktatási módszerek, az infrastruktúra fejlesztésével, és a környezet tenni akaró, támogató hozzáállásával javítható a jelenlegi állapot, biztosítható a felnövekvő generáció vízbiztonsági kompetenciája, és közelebb kerülhet hazánk a 2020-2021-ben induló „Úszónemzet Program” (2020) megvalósulásához, amelynek fő üzenete: „A vízbiztonság nem lehet kérdéses, tanulj meg úszni!” (MÚSZ).

BIBLIOGRÁFIA

- Giehl, J. és Hahn, M. (2010). *Úszás*. Budapest: Cser Kiadó.
- Hamar, P., Prhoda, G. és Karsai, I. (2018). Adalékok az iskolai testnevelés tananyag-kiválasztásához. *Iskolakultúra*, 28- évf. 3–4. sz. pp. 28–38. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.3-4.28](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.3-4.28)
- Kankaanpää, K. R. J. A., 2011. *Kuudeshuokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa vuonna*. [online] http://www.suh.fi/files/200/uimataitoraportti_fin.pdf [2020.01.30]
- Kutassi, L. (1981). A szocialista testnevelés és sport általános kibontakozásának kezdete Magyarországon I. rész. *A testnevelési főiskola közleményei*, 3. 11–32.
- Magyar Úszó Szövetség. *Úszónemzet Program bemutatása* [online] <https://musz.hu/category/uszo-nemzet-program/> [2020.11.19.]
- Mihály, I. (2003). Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 6. sz. pp. 103–112.
- Royal Life Saving (2017) *National Swimming and water safety education symposium summary report*, Sydney 19-20 April 2017 [online] https://www.swimaustralia.org.au/docs/national_swimming_water_safety_education_symposium_report.pdf [2019.12.10.]
- Université de Rouen Normandie *Attestation Scolaire de Savoir Nager* video (July 23, 2015) [online] <https://webtv.univ-rouen.fr/videos/assn-bo-du-23-juillet-2015-decoupage/video> [2019.11.10.]

- Stallman, R. K., Junge, M. and Blixt, T. (2008). The Teaching of Swimming Based on a Model Derived from the Causes of Drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 2: No. 4. Article 11. DOI: [10.25035/ijare.02.04.11](https://doi.org/10.25035/ijare.02.04.11)
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L. and Langendorfer, S. (2017). Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol. 10: No. 2. Article 3. DOI: [10.25035/ijare.10.02.03](https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03)
- WHO (2014). *Global report on Drowning - Preventing a leading killer*. Spain: WHO Press. [Online] https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/143893/9789241564786_eng.pdf [2020. január 20.]

Tantervi dokumentumok_1.változat

- Tantervek és utasítások az elemi népiskolák számára 1918-1941 (8 db).
- Tantervek az általános iskolák számára 1946-1981 (14 db).
- Nemzeti alaptantervi tervezetek és nemzeti alaptanterv 1990-1995 (4 db).
- Kerettantervi dokumentumok és módosítások 2001-2020 (5 db).

ZSÓFIA KOVÁCS – GYÖNGYVÉR PRISZTÓKA

*THE OCCURRENCE OF WATER SAFETY AND SWIMMING COMPETENCIES IN THE SCHOOL CURRICULUM,
IN DIRECTIVES AND IN FORWARD PLANNING*

Our study aiming to define the term ‘swimming ability’ is based on international literature and examines the competency-based school swimming education system, taking into consideration the blueprints and paradigms of our times. We are comparing public-school instructions, schemes and the curriculum of elementary and civic schools to our previously collected data processed with the help of historical analysis extending from 1918 to 2020. The classification of the analysed documents is based on how much data they specifically store about water safety and swimming competencies. As a result, we are going to showcase the curriculums that were built mostly around the mentioned competencies and the direction in which the swimming education is developing in Hungary.

NAGY ENIKŐ¹**Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban²**

Tanulmányomban a robotok megjelenését, létezését és működési aspektusait vizsgálom az oktatási folyamatokban. Az oktató robotok veszélyforrást jelenthetnek, ugyanakkor hatékony megoldásokat is folyamatos fejlesztések során. Nem szükséges mérnöknek lenni ahhoz, hogy megértsük, hogy az elektronikus kommunikációs eszközök, algoritmusok és érzékelők, a mesterséges intelligencia ismerete és a robotika iránti igény nyilvánvalóvá válásával az informatikai oktatás folytonos megújítást igényel. A tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson a robotika alapjainak oktatási eszközeibe, a robotika képzésben betöltött szerepeibe és a kapcsolódó lehetőségekbe. Ehhez kapcsolódóan az oktatási folyamatokban olyan kompetenciákra kell fókuszálnunk, mint a logikai és algoritmikus gondolkodás, kreativitás, együttműködési, absztrakciós készségek és ezek fejlesztésére a robotok segítségével.

Bevezetés

Napjainkban már örökzöld témának számít, és egyre inkább megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, hogy a digitális eszközök, mint modern technológiai vívmányok pozitívan vagy negatívan befolyásolják a gyermekek fejlődését. Gyakran hallani, olykor aggodalommal telve, hogy a kisgyermek ügyesebben kezeli a tabletet, mint a színes ceruzákat és az iskolások többszörösen több időt töltenek szabadidejükben az IKT eszközökkel, mint a már jól bevált, hagyományos játékokkal. A meseolvasást és mesehallgatást háttérbe szorítják az online nézhető animációs filmek. Ebben a tanulmányban azonban nem célozom ezt a felsorolást kimeríteni, hanem körbejárni azt a kérdéskört, hogy a mai csúcstechnológiai eszközök, nevezetesen a robotok befolyásolják-e az oktatási-nevelési folyamatokat és rendszereket. Ha igen, akkor milyen szinteket érintenek. A tanulmány arra fókuszál, hogy hatékonyan milyen szerepet tölthetnek be az automatizálás eszközei az oktatási munkában és milyen pozitív hatások emelhetők ki a nevelési folyamatokban a fejlődés tükrében úgy, hogy ne hagyjuk szem elől veszni jelenünk egyik legfontosabb aspektusát, a folytonos változást.

Munkámban először az oktatási-nevelési folyamatokat járom körül, helyezem el a pedagógiai rendszerben, de csupán fogalmi szinten és a vizsgált témához kapcsolódóan. Ezt követően

¹ egyetemi docens, Szent István Egyetem Kaposvári Campus Gazdaságtudományi Kar, Módszertani Intézet; nagy.eniko@szie.hu

² A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 sz. *Intelligens Szakosodási Program a Kaposvári Egyetemen* című pályázat támogatta.

a robotok vonatkozásairól alkotok egy globális, áttekintő képet eredetüktől kezdve a műszaki nézőpontokig és társadalmi hatásokig bezárólag. A két téma metszeteként a tanulmány harmadik és egyben legfontosabb fejezetében a robotok, legfőképp az oktatórobotokat és azok szerepkörét mutatom be a pedagógiai munkában. Végül következtetésekkel megpróbálom a jövőre tekintve belátni azt a hipotézist, miszerint a kialakult szkepticizmusok a robotokkal kapcsolatosan, tudatos munkával és odafigyeléssel gyermekeink neveléséhez, életünk fejlődéséhez és nem romba döntéséhez szolgálnak alapul.

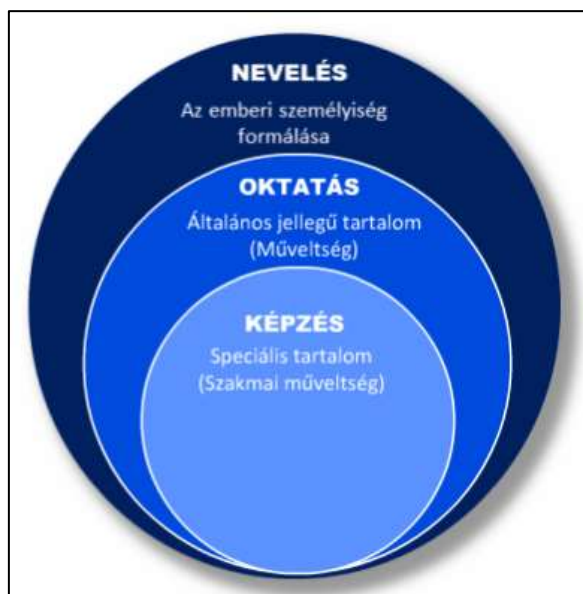
Az oktatási és nevelési folyamatok

A magyar pedagógiai elmélet fogalmi modelljei az oktatás és nevelés fogalmakat más-más értelmezésben tekintik. Ebben nem is kell különösebben kivetnivalót keresni, mert ha egyszerű példaként megnyitjuk a világhálón a Google fordító alkalmazást, és megpróbáljuk a két fogalomnak bármely idegen nyelvű megfelelőjét megkeresni, bizonyára nehezen találunk a magyaron kívül olyan nyelvet, amely rendre a két fogalomra különböző jelentést kínál.

Az „oktatás” és „nevelés” folyamatairól számos szakirodalom született neveléstudományi megközelítésből. A két fogalomhoz hozzátartozik még a „képzés” is, így e három pillér alkotja a pedagógiai tevékenység rendszerszintű meghatározását, komplex egészét.

„A nevelés olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye” (Gaál, 2019, p.1). A vonatkozó értékek pedig olyan társadalmi normákat és elvárásokat képviselnek, amelyek hozzájárulnak a közösség és egyén, azaz individuum fejlődéséhez. Az oktatás a nevelés azon részeként értendő, amely a műveltség, a képességek és ismeretek megszerzésére és elsajátítására irányulnak. Az oktatásnak célja, funkciója van figyelembe véve fontos alapelveket, amelyek viszonyrendszert alkotnak a neveléssel. Valamint ide tartozóan a képzés *„az oktatással szorosan összefüggő tevékenység, egységben valósul meg az iskolai munkában. Hármass feladatról van szó: ismeret → művelet → képesség. A képességek fejlesztése nem elkülönült szakaszokban, hanem a folyamat egészében történik”* (Gaál és Jászi, 2019, p. 11).

A pedagógiai alapfogalmak e hármas egységének (1. ábra) figyelembevételével célom, hogy feltárjam ezek értelmezésének megvalósulását a robotika témakör tekintetében az iskolai munkában.



1. ábra: A nevelés, oktatás és képzés hármas egysége

Forrás: Pedagógus-mesterség (2019): Hungarian Online University http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/231_sszeffoglals.html

Pedagógiai ismeretek birtokában igyekszem az adott robotikai szakterületen bizonyítani az alkalmazhatóságot.

A robotika és automatizálás aspektusai, a 4 pillér

Mielőtt rátérnék a robotika alkalmazásának nevelési-oktatási eszközeire, a vonatkozó képességek, készségek és ismeretek szintetizálására, járjuk körül azokat a nézőpontokat és azok tartalmait, amelyek kulcsfontosságú szerepet töltenek be e területen.

Napjainkra jellemző, hogy egyre gyakrabban találkozunk a robot fogalmával, előfordulásával, ebből eredő társadalmi és személyes hatásokkal. Ha a robotikára, mint tudományágra tekintünk, négy fontosabb nézőpontot vehetünk alapul. A robotoknak már történetiségéről beszélhetünk, valamint előrobotokat nevezhetünk meg a múlt századokból, amelyek a gyökereit jelentik a mai csúcstechnológiának. Ezért ezzel a területtel robottörténeti leírások, emlékek és régi műszaki szerkezetek utáni vizsgálódások jelentik az első nézőpontot. A második pont a robotok felhasználási, alkalmazási területeinek a bemutatását célozza meg. A harmadik nézőponti oldal konkrétan műszaki informatikai nézőpont, amely a robotok fejlesztésével, programozásával foglalkozik. Negyedikként pedig a társadalmi hatások kérdéseiről esik szó.

Robottörténelem

Automatizálási célok már régóta foglalkoztatják az embereket, hiszen a praktikum, a hatékonyság, a hasznosság és a gazdaságosság az emberi lét alap mozgatórugói. A rendszeres, rutin tevékenységek helyettesítése, gépekkel történő elvégzetése már az ókori időkre nyúlnak vissza, bár ezt még korántsem nevezhetjük a robotika kezdeti fejlődési szakaszának. Az ipari forradalom, a gőzgépek fejlődése, az elektromosság térhódítása, Tesla rádióvezérlése már sokkal inkább tekinthető a robotika első korszakának.

A 20. század technológiai találmányai, a tranzistorok, a mikrochipek, és a számítógépek után programozható robotokat építettek, melyekhez agyi funkciókat fejlesztettek elektronikus szabályozással. A programozás fejlődése a mesterséges intelligencia (MI) irányába mutatott és jelentős eredményeket értek el ebben is. Itt kiemelendő a Honda emberre emlékeztető Asimo robotja és az IBM Watson nevű szuperszámítógépe, mely utóbbit ma már betegségek diagnosztizálására használják.

A fenti vívmányokat a teljesség igénye nélkül említettem meg, hiszen az idők folyamán számos olyan alkotás született és fejlesztés történt, amelyek eredményei csak részben vagy egyáltalán nem kerültek további felhasználásra és esetleg elmerültek a társadalmi, politikai folyamatok útvesztőiben.

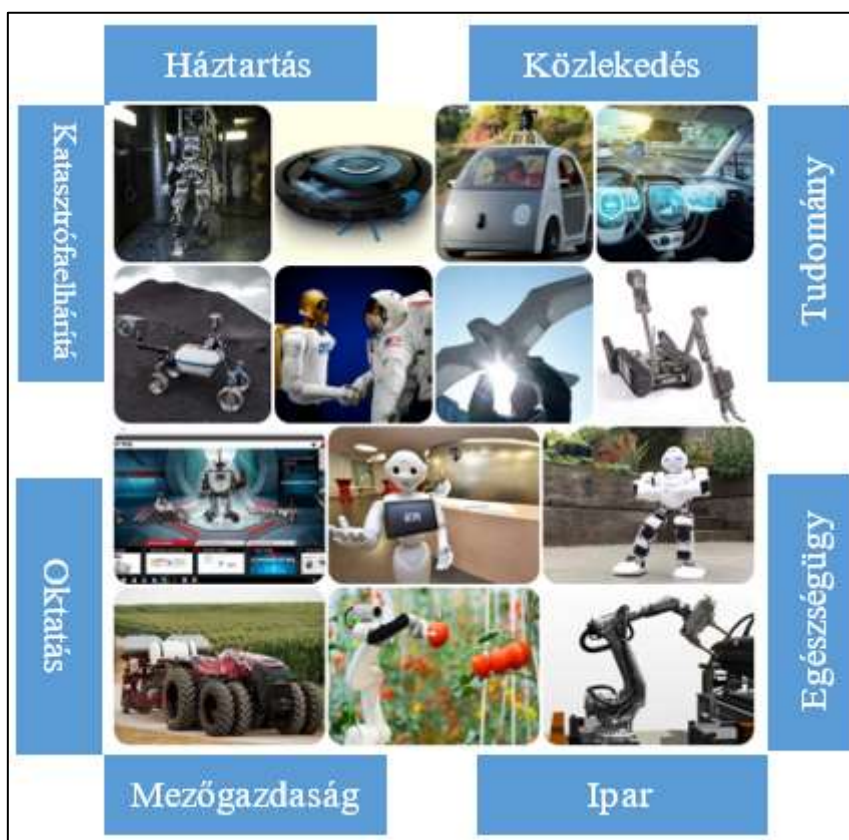
Az viszont tény, hogy a történelem során kialakult a robotokkal kapcsolatos tudomány és technológia, amely összekapcsolja az elektronikát, a mechanikát és az informatikát. Napjainkban egyre több területen látnak el feladatokat a robotok az említett úrkutatáson, egészségügyön túl a háztartásokban, és amire a tanulmány fókuszál, az oktatásban is. A következőkben nézzük meg, melyek a főbb alkalmazási területek a robotok világában, amely egy újabb nézőpontból engedi meg számunkra a robotikai vizsgálódásokat.

Alkalmazási területek

A robotok alkalmazási területeik szerinti csoportosításban a következők szerint érdemes megkülönböztetni:

- ipar: termelés, hadiipar, katasztrófaelhárítás
- mezőgazdaság
- egészségügy
- tudomány
- háztartás
- szórakoztatás
- oktatás.

Egy szemléltető ábra a robotika alkalmazásairól (2. ábra):



2. ábra: Robotok alkalmazási területei

Forrás: Saját szerkesztés

Függetlenül attól, hogy milyen területen használjuk a robotokat, mint technikai eszközöket, a műszaki oldalával is fontos szegmens foglalkozik, amelyhez komoly technológiai tudás szükséges. A műszaki informatikai tudomány robotfejlesztéssel kapcsolatos ágát hívjuk robotikának, vagy robottechnikának. Nézzünk néhány általánosan, de örökérvényűnek tekinthető gondolatot a műszaki nézőpontokról.

Robotok műszaki nézőpontból, a hardver és szoftver oldal

A robotok fizikai felépítésére vonatkozó fejlesztések tekinthetők a hardver oldalnak. A fejlődés érdekében kialakított mesterséges intelligencia, több száz szoftverfunkcióval felruházva a robotokat, jelentik a szoftver oldalát a robotikának.

A robotok fejlesztéséhez már olyan tökéletes megoldások léteznek, amelyek segítségével egyéni, személyre szabott robotokat lehet kifejleszteni fokozott pontosság és nagy sebesség mellett. Példaként említem itt az olyan rendelkezésre álló szoftvereket, amelyek segítségével a

robot betanulja saját mozgását különböző mérőműszerek segítségével és saját maga teljesítményén tud javítani, képes a további fejlesztésre. A robotokra vonatkozó fejlesztések mára határtalanná váltak.

A robotok összeszerelési, csatlakoztatási, mérési munkái és a hozzátartozó programozási, szimulációs és robotvezérlő technológiák együttese jelentik a műszaki nézőpontokat.

Aki robottechnikai fejlesztésekben vesz részt, az otthonosan mozog a jelentős, modern szoftvertechnológiák és keretrendszerek területein. Számos technológia létezik. Példaként említve a következő keretrendszerek a legelterjedtebbek napjainkban:

- Python, C/C++, C#
- Node.js, Vue.js, PHP
- MySQL
- MQTT, TCP/IP, UDP stb.

A hardverfejlesztés során elektronikai, mechanikai jellegű fejlesztésekről beszélhetünk. Ezen a területen jellemzőek az adatgyűjtési munkák különböző mikro vezérlők, szenzorok segítségével. A fejlesztéseket különböző laborokban végzik, amelyeket nagyteljesítményű számítástechnikai eszközökkel, számítógépekkel, jeladókkal, -vevőkkel, generátorokkal szerelnek fel.

A robotok fejlesztésének sikeressége nagyban azon múlik, hogy a meghatározott cél eléréshez projekteket hoznak létre. A fejlesztés végeztével történik az áttérés a gazdasági, kereskedelmi oldalakra, esetlegesen olyan társadalmi szerepvállalásokra, melyek nagyban érintik az oktatási, képzési területeket is. Ennek szerves részét képezik a különböző szintű oktatási intézmények munkái, melyek az utánpótlás kiképzésére fókuszálnak.

A robotok társadalmi hatásai

Mindannyiunk által tapasztalható, hogy egyre többször találkozunk a modern technológia, a mesterséges intelligencia és az automatizálás munkahely romboló hatásairól szóló cikkekkel, riportokkal és műsorokkal. Szinte sokszor félelemként jelenik meg az automatizálás a vizsgáldóságokban, amely komoly társadalmi problémákhoz vezethet. A félelmek sokszor a munkaerőpiac átrendeződéséről, annak végzetes hatásairól is szólnak.

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem 2018 márciusában végzett egy reprezentatív felmérést, melynek eredményeiről olvashatunk a HVG-ben. Ezen eredményekből kiragadva azt, hogy emelkedik azok száma, akik beemelnék szélesebb körben az oktatásba a robotokkal, robottechnikával kapcsolatos ismereteket számunkra nagy jelentőséggel bír.

„A legfontosabb talán most az, hogy már rövid távon bekerüljenek a középiskolák, de főleg a főiskolák/egyetemek tananyagaiba a robotizációval kapcsolatos ismeretek.”- olvashatjuk a HVG 2018. márciusi számában (Kozák, 2018, p.1).

A nevelés és oktatás eszközei

Ha az előzőekben olvasható három pillér (ismeret, művelet, képesség) feladat-egységét tekintjük célnak, komoly és mondhatni folyamatos kihívás elé állítjuk a kompetens szakembereket ahhoz, hogy a tanulási folyamatok fejlesztéséhez a robotizációt, mint oktatási eszközt integrálják megfelelő hatékonysággal. Ebben a tekintetben a klasszikus tanári tudásátadó szerep idejétmúlt oktatási módszernek minősül. Viszont helyébe lépnek a diákokkal együtt gondolkodó tanári szerepek, mellyel teret biztosítunk a kísérletező tanulásnak, amikor a diákok teljesen maguktól tanulnak. A passzívan figyelő tanulón gyakran frusztráció lép fel, ha nem engedjük el időben a pórázokat, hogy a tapasztalati tanulásra lehetőséget biztosítsunk. Az önálló alkotás, az önkifejezés, és a felfedezés egyfajta flow élményt biztosít a tanulók számára.

Ugyanakkor a tapasztalati tanulás alapja, hogy sokszor egymás után kell ismételtetni, a tanulónak önmagát kell folyamatosan javítgatni. Itt a hibázást támogatni kell, hiszen az konkrét része a tanulási folyamatnak. A feladatok megoldása során rengeteget kell javítani, informatikai kifejezéssel „debugging”, ami a próba és hiba tranzakciók ismétlődéses sorozatát jelenti. Ilyenkor az állandó interakció, a folyamatos visszacsatolás van jelen, ami nagyon jó, hiszen a tanuló egyrészt megerősítésre vágyik, másrészt arra is, hogy kontrollba tartsa önmagát.

Felmerül a kérdés, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésünkre a fenti oktatásmódszerek alkalmazásához és ahhoz, hogy az algoritmikus, az absztrakciós, az analitikus gondolkodást és más digitális kompetenciákat fejlesszük hatékonyan a robotok kínálta lehetőségekkel? Egyáltalán melyek azok a digitális kompetenciák, és hogyan használhatók a robotika eszközei azok fejlesztéséhez?

„A digitális kompetencia az egész életen át tartó tanuláshoz, valamint az információs társadalomban való boldoguláshoz szükséges kulcskompetenciák egyike, az állampolgári lét és a munkaerőpiaci alkalmasság meghatározó eleme. Az új technológiák használatához szükséges tudás, készségek és attitűdök meglétét jelenti, amely a feladatok elvégzéséhez, a problémák megoldásához, a hatékony kommunikációhoz, az információk kezeléséhez, az együttműködéshez, valamint a tartalom hatékony, megfelelő, biztonságos és etikus megosztásához segíti hozzá a felhasználót.” - olvashatjuk a Digitális Jólét Program keretében elfogadott tanulmányban (DigKomp, 2019, pp. 1–20.).

A meghatározott digitális kompetenciák fejlesztéséhez használhatók az oktatórobotok, mint oktatási eszközök. A következő alfejezetben felsorolok néhány fontosabb oktatórobotot, melyek napjainkban elérhetők és optimálisan használhatók adott kompetenciák fejlesztéséhez.

A pedagógia asszisztensei, az oktatórobotok

Már hazánkban is egyre nagyobb érdeklődéssel és rohamos léptekkel terjednek az oktatórobotok. Az oktatórobotok nemcsak a „programozás alapelveit segítik játékos formában elsajátítani, hanem a logikus gondolkodást, a térbeli és időbeli tájékozódást, a megfigyelőkészséget, a munkamemóriát, a hallás és látás utáni figyelmet is fejleszti a tanulóknak. Ráadásul izelítőt ad a gyerekeknek a csapatmunka örömeiből, párbeszédre, együttműködésre sarkall” (Balázs, 2018, p.1).

A jelenleg nagy sikerű robotméhecske a Bee-Bot kivétel nélkül nagy kedvencé vált a kisiskolások és óvodások körében. Fejleszthető vele már kisgyermek korban az együttműködési készség, a logikus és algoritmikus gondolkodás, és a megfigyelő képesség is. Az Alpha 1 nevű, humanoid oktatórobotot a rendőrség karolta fel és használja a közlekedés alapvető szabályainak megismertetéséhez. A Thymio robot évek óta elérhető nemcsak iskolai, de magánfelhasználásra is. Olyan készségeket lehet vele fejleszteni többek között, mint a kreativitás és problémamegoldás. Az élményalapú oktatás ideális eszköze, mellyel a kódolás és a robotika alapjainak elsajátítása a cél. A Cubetto a kódolást kézzelfogható, életkornak megfelelő élménnyé változtatja, amelyhez nem szükséges a képernyős jelenlét. A játékos tanulás során, növeli az elkötelezettséget és fokozza a tanulást már óvodáskorú gyermekeknél is. A Cubetto-val való kódolás blokkokkal történik, ami azt jelenti, hogy a gyermekek az olvasási tudás nélkül és nyelvi akadályoktól mentesen használhatják. A Clementoni: a Mio robot 6-8 évesek számára nyújt élményalapú tanulási lehetőséget, mellyel a programozás alapjait lehet megtanulni, műszaki ismeretekre lehet szert tenni. Kreativitás, és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére kiváló. Az Elias névre hallgató oktató robot alapvetően egy nyelvtanuló alkalmazás, amelynek működése saját felhasználói felületen (VUI) és mesterséges intelligencián (AI) alapul. Az Eliast tanárok fejlesztették ki, és az általa alkalmazott módszer tudományos kutatásokon alapszik. Peppert a beszélő, humanoid robotot is pedagógiai asszisztensként lehet használni.

Napjainkra általánossá vált, hogy az algoritmikus gondolkodás alapjainak oktatását nem lehet elég korán kezdeni. Tehát már kisiskolás korban, ha elkezdjük ezeket az oktatási eszközöket használni a módszereink alkalmazásához, minden bizonnyal hatékonyan hozzájárulunk a digitális kompetenciák optimális elsajátításához, és gyermekeink felnőtté válásával jól helyt tudnak majd állni a kor kihívásaiban. Ezekkel a módszertani eszközökkel kibontakozik a gyerekek

kreativitása, szinte önállóan fedezik fel a világot. Saját, egymásra épülő tapasztalatokra tesznek szert, amelyekből következtetéseket tudnak levonni, sőt adoptálni tudják a feladattípusokat más esetekre. Így elmondható, hogy az absztrakciós gondolkodást is elsajátítják.

Programozás-oktatás

Az előzőekben kiemelt digitális kompetenciák fejlesztéséhez az oktatórobotok tanársegédként történő alkalmazásán túl, azok programozására is lehetőséget nyújtanak játékos formában. Robotok programozásával megtanulják a legegyszerűbb programok legalapvetőbb lépéseit, ismereteket szereznek arról, mi a haszna a számítástechnikának és legújabban az adatvédelem fontosságára is időben felkészítik a tanulókat. A blokkprogramozás már a legkisebbek számára is fejlődést jelent a modernkori tudásigények számára. A grafikus felhasználói felületek segítségével élvezetesen, játékosan tanulják meg a robotok működési elvét, a kódolás módszertanát, elméletét és gyakorlatát egyaránt. Erre szolgáljon példaként a LEGO robot (3. ábra), amellyel jól prezentálható ez a tanulási folyamat.



3. ábra LEGO humanoid robot

Forrás: Lego Mindstorms EV3 (2019), <https://www.lego.com/en-us/themes/mindstorms>

A Digitális Pedagógia Módszertani Központ 2015-től kezdően nagyobb hangsúlyt fektet a Lego Mindstorms eszközkészlet oktatási alkalmazhatóságára, ezért egy kutatás-fejlesztés projekt keretében megvizsgálták a robottal kapcsolatos koncepciókat és a következő, fontosabb hipotézisre fókuszálva dolgozták ki a vonatkozó stratégiát és ajánlatokat a fejlesztésekre:

- (1) a Nemzeti alaptantervben nevesített kulcskompetencia és készség fejlesztését segíti elő,
- (2) a programozható robotok eredményesen alkalmazhatók az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére,
- (3) valamint a természettudományos jelenségek tanulmányozására,

- (4) a programozható robotok alkalmazása hozzájárul a tanulók motivációjának növeléséhez, és fenntartásához,
- (5) hozzájárul a tanulói teljesítmény emelkedéséhez (Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, 2019).

Ahhoz, hogy a fentiekhez jól alkalmazható legyen a Lego robot, nemcsak az eszközkészletre van szükség, hanem más infrastrukturális elemekre, pedagógia módszertani elemekre, tanári felkészültségre és támogatási szolgáltatásokra is.

A pedagógia módszertani elemeknek széles skáláját kínálja az alkalmazhatósághoz. Az élményalapú tanulói tevékenységekre épülő feladatok széles tárháza áll rendelkezésre. A flow élmény elérésére irányuló feladatok széleskörű, változatos lehetőségével sem korbéli, sem képességi szintre nem kell korlátozni az alkalmazást. A tanár tutor szerepkörben vesz részt a munkában, amelyhez a tanári felkészültség elengedhetetlen. Fontos, hogy a tanár rendelkezzen szakirányú végzettséggel, legyenek korszerű pedagógiai és informatikai ismeretei. Ezekon felül ismerje az angol nyelvet, legyenek előzetes alap programozási ismeretei és nagyon fontos, hogy nyitott legyen az új technológiai fejlesztések iránt.

Ezért fontosnak tartom a folyamatos oktatói képzéseket, azok szervezését és megvalósítását. Ha ezeket követjük, és szem előtt tartjuk a technikai követelményeket, minden bizonnyal minimálisra csökkenthető az a távolság, amit a szkepticizmus vált ki a modern technológiával történő tanulásokkal és digitális életterekkel szemben.

Összefoglalás és következtetések

Összefoglalva az eddigieket megállapíthatjuk, hogy az oktatásnak már egy új korszakát éljük. Ezt a korszakot a technológiai innovációk hatékony használatával tekinthetjük eredményesnek. Az oktatórobotok taneszközként való használatával olyan problémáknak vehetjük az elejét, amelyeket a ma tanuló gyermekek esetében nem is látunk előre. Nem tudjuk, hogy ők felnőtt korukban milyen foglalkozásokat választhatnak, de még a jövőbeli munkaköri repertoárról sem nagyon tudunk számukra biztos információt nyújtani. Abban viszont biztosak lehetünk, hogy a technológiai innovációk oktatás-nevelésben betöltött szerepe egyre dinamikusabban érvényesül a képzések valamennyi szintjén. A digitális eszközök, így a robotok segítségével fejleszthető kompetenciák, mint a logikus és algoritmikus gondolkodás, a kreativitás, az együttműködő, absztrakciós készségek, a problémamegoldás készsége kétségek nélkül szükségesek jelen is és jövőben is ahhoz, hogy gyermekeink kiegyensúlyozott, és hatékony életet tudjanak élni felnőtt korukban.

BIBLIOGRÁFIA

- Balázs, Zs. (2018). *Így segíthetne a magyar oktatáson egy cuki robotrovar* [online] <https://qubit.hu/2018/04/24/igy-segithetne-a-magyar-oktatason-egy-cuki-robotrovar> [2020.06.13]
- Digitális jólét program (2019). *Digitáliskompetencia-keretrendszer, Budapest* [online] <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/digkomp> [2020.04.03]
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ, (2019). *Problémamegoldás LEGO robottal - digitális pedagógiai-módszertani csomag a kreativitás/problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatására, Digitális Jólét Nonprofit Kft., Budapest* [online] <https://dpmk.hu/2017/05/18/problemamegoldas-lego-robottal-2/> [2020.02.15]
- Gaál, G. (2019). *Pedagógus-mesterség* [online] Hungarian Online University, [online] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/223_a_nevels_fogalma_tartalmi_jegyei.html [2020.08.02]
- Gaál, G. és Jászi, É. (2019). *Pedagógus-mesterség* [online] Hungarian Online University. [online] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/227_a_kpzs.html [2020.09.05]
- Kozák, Á. (2018). *Robotizáció: Remények és Félelmek, HVG, Budapest* [online] https://hvg.hu/tudomany/20180924_Robotizacio_remenyek_es_felelmek [2020.03.02]

ENIKŐ NAGY

ROBOTS IN EDUCATIONAL PROCESSES

In my study, the appearance, existence and operational aspects of robots in educational processes are discussed. Robots can be a source of danger, but at the same time, effective solutions are present in our lives and we are involved in continuous improvement. No doubt to understand that the need for electronic communication tools, algorithms and sensors, knowledge of artificial intelligence, and robotics becoming self-evident in our lives, and the IT education will need relaunch. In this way, the presence of educational robots is a leading trend for teachers and students. The purpose of this study is to provide an insight into educational foundation of robotics, its roles and opportunities in education. Technical and digital education is becoming more dynamic at all levels of training, the competences of logical and algorithmic thinking, creativity, collaborative abstraction skills and problemsolving can be developed with the help of these digital tools named educational robots.

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES¹**CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében**

A tanulmány magyar 13-14 éves CLIL-tanulók nyelvtanulással és idegen nyelven tanulással kapcsolatos nézeteit vizsgálja egy nagyobb projekt részeként, pilot jelleggel. A mintát egy kéttannyelvű általános iskola tanulói adták (N=32), akik közül 13 fő heti (minimum) egy alkalommal egy tanéven keresztül, technológiával támogatott, angol nyelven folytatott oktatásban is részesült, míg a másik kéttannyelvű kontrollcsoport (N=19) nem vett részt ilyen szisztematikus infokommunikációs eszközhasználatú meg támogatott oktatásban. A vizsgálat során kevert módszertant alkalmaztunk. A kutatás első fázisában betűfluencia-teszt segítségével a tanulók szelektálását végeztük, míg a másodikban a kiválasztott tanulókat egy strukturált interjú kérdéseinek megválaszolására kértük. Ezek feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel történt.

Bevezetés

Az oktatási rendszer formai és tartalmi változtatását célzó törekvések okai ma már nem csak a szakavatott szemeknek láthatóak. A digitális eszközök tanulási folyamatba integrálása egyre sürgetőbb, hiszen azok a most felnövő generáció életének szerves részét képezik. Tanórai alkalmazásuk lehetővé teszi a bennük rejlő tanulási lehetőségek tudatosítását és kiaknázását. Tanárként számolnunk kell azzal, hogy az infokommunikációs eszközök használata nem csupán a tanulók humán valóságáról, hanem a tanulásról alkotott nézeteit is alapjaiban változtatja meg. Vizsgálatunk a tanulók nyelvtanulásra vonatkozó nézeteinek feltárására irányul a nyelvórai eszközintegráció tükrében.

Technológiával támogatott nyelvtanulás (TELL)

A tanulás-tanítás folyamatában több száz éve jelen lévő technikai eszközök integrálásának célja mindig is a hatékonyabb, élvezetesebb, motiválóbb tanulási környezet megteremtése volt, ám a használatukból következő változás iránti aggodalom vagy túlzott optimizmus ugyancsak inentől datálódik. Ezért sem meglepőek azok a megnyilvánulások, amelyek az infokommunikációs eszközök tanórai alkalmazását óvatos megfontolás tárgyává teszik, rámutatva arra, hogy a tanárnak számos tényezőt kell mérlegelnie: többek között az előnyöket, az időbeni terjedelmet,

¹ doktorandusz, Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Doktori Iskola; santha.m.agnes@gmail.com

valamint a tanulás folyamatára gyakorolt hatást. Kihangsúlyozzák továbbá, hogy a technikai eszközök nem lehetnek a tanóra irányítói, csupán támogatói (Lewis, 2017).

A TELL tehát a tanulási környezet része és nem kizárólag tanulási eszköz (Walker–White, 2013). Magában foglalja a számítógépen és online futó, a mindennapi élet szerves részét képező, különféle szoftverek, hardvereszközök, telefonok, játékkonzolok és tabletek alkalmazását is (Walker–White, 2013; Kranthi, 2017). Alkalmazásuk által a tanuló saját tanulási folyamatának aktív megalkotója. A technológiai újdonságok tanórai integrációja nem csupán a gyakorló pedagógusokat, de a kutatókat is megosztja az alkalmazás számos aspektusa mentén. Throne (2008) a videójátékokban rejlő tudatos erőfeszítés nélküli tanulás lehetőségét emeli ki. Rosen (2011) és Wood (2012) ezzel szemben a tanulók figyelmének töredezettségét és a tanulmányi eredményeik gyengülését hangsúlyozza a közösségi hálók illetve üzenő-alkalmazások feladat-helyzetben történő egyidejű használata során. Polónyi (2017) megkérdőjelezi a technológiai újdonságok alkalmazásának eredményességét az oktatásban, utalva a fordított arányosságra a Magyarországon növekvő eszközismerettel és használattal rendelkező pedagógusok száma, illetve a romló nemzetközi felmérések eredményei között.

CLIL – Tartalomalapú nyelvoktatás Magyarországon

Napjainkra a munkaerőpiaci változások okán egyre hangsúlyosabb a használható nyelvtudás megléte. Míg korábban a tökéletes nyelvtudás illúzióját lebegtető megközelítések a nyelvtanulást egy beláthatatlan, öncélú folyamatként írták le (Singleton–Cook, 2014), addig a 21. századra a nyelvtanítás-tanulás végső célja a funkcionális nyelvhasználat megszerzése lett.

Annak ellenére azonban, hogy közoktatásunkban, a régió más államaihoz viszonyítva, magas az idegen nyelvek óraszám, a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazása mégsem bizonyul elég hatékonynak (Key Data, 2017). A képet némiképp árnyalja, hogy a feltételezett tudásbeli különbségek az iskola lokalizációjából, a tanulói összetételből, felszereltségéből, szaktanári ellátottságából, valamint a tanulók önmagáról alkotott kevésbé bizakodó véleményéből is eredhetnek (Kovács, 2018).

A nyelv használat-alapú megközelítése a nyelvet, a nyelvtanulót, a tanítás és tanulás folyamatát is komplex, dinamikus, adaptív rendszereknek tekinti, amelyek állandó interakcióban vannak egymással, hatnak egymásra és ez által folyamatosan változnak (Ellis, 2007; Verspoor, 2017). Mivel a nyelvet jelentéssel bíró, értelmes, összefüggő, az idők folyamán kialakult és a folyamatos ismétléssel rögzült egységek összességének tekinti, amelyben a szintaxis nem a

központi elem, ezért annak explicit gyakorlása nem indokolt (Verspoor, 2017). Ezzel összhangban Lightbown–Spada (2013) hangsúlyozza, kommunikatív nyelvoktatás csak abban az esetben lehet hatékony, ha a nyelvet értelmes célra, megfelelő kontextusban és gyakorisággal, autentikus anyagok bevonásával használják, az éppen csak szükséges nyelvtani magyarázat kíséretében.

A használatalapú megközelítés egyik formája a CLIL, amely a nyelvet a tudásmegszerzés eszközeként tekinti, ezért fókuszában a tartalom és a nyelv párhuzamos, holisztikus fejlesztése áll (Nikula, 2013). A célnyelven tanulás garantálja a célnyelvnek való nagyobb kitettséget (Ball–Phil, 2015), mivel fókuszában a tartalom aktív és társas együttműködésen alapuló megalkotása áll. Ezzel összhangban, a CLIL-ben a tanár szerepe is megváltozik: facilitátorként az optimális tanulási környezet megteremtésére összpontosít, amely egyéni tanulási utak kialakulását eredményezi (Verspoor, 2017). Az innovatív környezet és módszertani repertoár magával hozza a kooperatív munkaformák bevonását és a szerephatárok elmosódását (Kovács, 2014). A CLIL-ben tevékenykedő pedagógus a kezdetektől másként tanít, más ütemben halad, más megközelítést alkalmaz a hagyományos tantervű általános iskolák idegennyelv-tanáraihoz képest, hiszen tanítványai is mások. A CLIL tanulók a tudás megalkotása során olyan gondolkodási készségeket alkalmaznak, mint az adatelemzés, szintetizálás, értékelés, megvitatás és feldolgozás. Kovács–Trentinné (2014) kiemeli, hogy a kéttannyelvű tanulók fluens beszélők, akik kiváló induktív logikával rendelkeznek, és kódváltás nélkül kommunikálnak. Magyarországon a CLIL programok már az első iskolaévtől megkezdődnek és a tanulók heti 8-10 órában találkoznak az idegen nyelvvel. A 7. és 8. évfolyamon a CLIL programokban a biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi kultúra, matematika, informatika és történelem tantárgyak taníthatóak célnyelven. A nyolcadik év végére a tanulók többsége képes megszerezni a B2 szintű nyelvvizsgát (Kovács, 2018).

A végrehajtó funkciók és a rugalmas gondolkodás kapcsolata

A végrehajtó funkciók egy komplex kognitív többdimenziós konstruktumot alkotnak (Schneider, Lockl és Fernandez, 2005), amelynek mentális folyamatai végigkísérik az emberi életutat, ebből következően fejlődésük hektikus mintázatot követ. A végrehajtó funkciók fejlettsége nem csupán a szelektív és tartós figyelmet, a célorientált viselkedést és a frusztráció tolerálását befolyásolja, hanem összességében az iskolai sikerességet (Diamond, 2016; Zelazo, Blair–Willoughby, 2016). Fejlődésére számos direkt és indirekt tényező, változás és tapasztalatszerzés hatással lehet. Számos kutatási eredmény bizonyítja, hogy a végrehajtó funkciók fejleszthetők, és

hogy e fejlesztés kedvező hatásai detektálhatók az alkalmazott feladatokhoz hasonló feladatok megoldása során (Zelazo, et al., 2016). Miyake (2000) faktoranalitikus felosztása szerint a végrehajtó funkciókat három komponens alkotja: a munkamemória, a gátlás és a váltás képessége. Ez utóbbit kognitív rugalmasságnak is nevezik, melynek fejlődését a másik kettőé előzi meg. A kognitív rugalmasság magában foglalja a szemléletváltás, az alkalmazkodás és a kreatív gondolkodás képességét is (Diamond, 2016), amelyek a kritikus szemléletű digitális eszköz-használat mellett 21. századi munkaerőpiac által támasztott szükséges kompetenciákat jelölik (Shear, Gallagher és Patel, 2011).

A kognitív flexibilitás mérőeszközei: a szófluenciatesztek

A kognitív flexibilitás szófluenciateszt segítségével is mérhető. E szógenerálási tesztek a végrehajtó funkciók és a verbális képességek mérőeljárásai. A tesztfeladat során a résztvevőknek meghatározott időkereten belül, megadott betűvel minél több egyedi megoldást kell generálniuk, a lehető legkevesebb ismétléssel. Ezek az eljárási korlátozások garantálják az önálló stratégia alkalmazását a követelmények teljesítése során. A betűfluencia tesztfeladat absztrakt, a mindennapi gyakorlattól távol álló gondolkodásmódot kíván, mivel a válaszadónak el kell nyomnia a szemantikailag hasonló megoldásokat, és újfajta szóelőhívási stratégiákat kell alkalmaznia, melyhez rugalmas gondolkodásra van szüksége. A teszt értékelése az alábbi kritériumok mentén történik: összesen alkotott szavak, egyedi szavak, ismétlések és hibázások száma.

A kutatás módszertani háttere

A vizsgálat azon kérdésre keres választ, hogy a kéttannyelvű oktatásban részt vevő, 13-14 éves tanulók másként vélekednek-e az angoltanításról, az angol nyelv használatáról, a nyelvtanulási módszerekről, illetve a szaktanári tevékenységről attól függően, hogy idegen nyelvi óráik során történik, vagy nem történik számítástechnikai eszköz-integráció.

Minta

A mintát egy megyeszékhelyi kéttannyelvű általános iskola tanulói adták (N=32). A tanulók egyik csoportja (N=13) heti minimum egy alkalommal, tíz hónapon keresztül, technológiával támogatott, angol nyelven folytatott oktatásban vett részt, míg a másik kéttannyelvű csoport (kontrollcsoport, N=19) nem részesült ilyen szisztematikus TELL-CLIL oktatásban. A technológiával támogatott kéttannyelvű csoport (továbbiakban TELL-csoport) kiválasztása rétegzett kényelmi stratégia alapján történt, ahol a rétegződési szempont a technológiai támogatottság volt.

Alkalmazott módszerek

A vizsgálat a kevert módszertani paradigma szekvenciális modellje (Creswell, 2012) szerint két fázisban zajlott. Az első fázisban verbális fluenciatesztet alkalmaztunk, mely során a résztvevők F, A és S betűkkel generáltak angol nyelvű szavakat, betűnként 1 perc alatt. Ez utalt a tanulók verbális képességein (nyelvi szint, szókincs gazdagsága) túl, a kreatív szemléletváltás meglétére is. A második fázisban, a faktoranalízis segítségével kiválasztott, a szóteszten legjobb eredményt elérő, legrugalmasabban gondolkodó tanulókat egy 17 kérdésből álló strukturált interjúban való részvételre kértük. A tanulók válaszaiban gondolkodásbeli komplexitásra utaló jeleket kerestünk.

A tesztválasztás indoklása

A betűfluencia tesztfeladat alkalmazása az alanyok feldolgozási stratégiáin és rugalmas gondolkodásra való képességén túl, azok lexikai tudásáról is információt nyújthat. Luo (2010) eredményei azt mutatják, hogy a betűfluencia tesztben generált szavak száma összhangban áll a kétnyelvű egyén szókincsének nagyságával, ami összefüggésbe hozható annak gondolkodásbeli komplexitásával és magasabb szintű absztraháló képességével is.

A betűfluencia-teszt értékelése

A betűfluencia-teszt feldolgozása során a szavak, perszeverációk, klaszterek és a hosszú szavak számát rögzítettük. Egy klaszterbe soroltuk azokat a szavakat, amelyeknek minimum az első két kezdőbetűje azonos. Értékeljük a klaszterek közötti váltások számát, az egyéni megoldások jelenlétét és a szóhosszúságot is. Hosszú szónak tekintettük a hét vagy annál több betűt tartalmazó szavakat. A klaszterelés és a váltás egyformán fontos szerepet tölt be a sikeres verbálisfluencia-teljesítmény elemzésében (Banerjee–Grange–Steiner–White, 2011; Kavé–Kigel–Kochva, 2008), míg a szóhosszból és a hosszú szavak számából következtethetünk a nyelvi jártasság mértékére is (Verspoor, 2017).

Strukturált interjúk

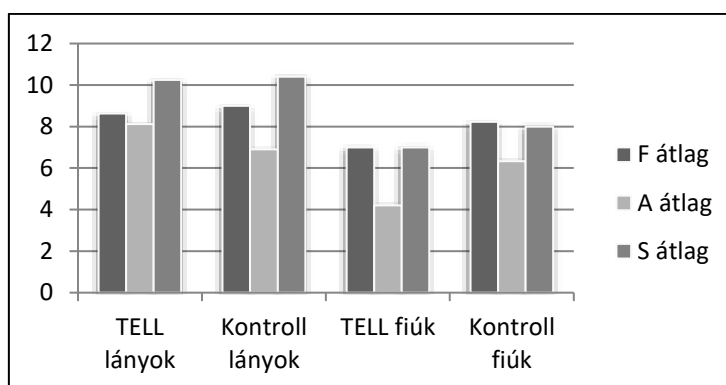
A fluentciateszten magas pontszámot elérő tanulókkal (N=7, ebből 3 fő technológiával támogatott kéttannyelvű órákon vett részt, 4 fő a kontrollcsoport tagja volt) egy 17 kérdésből álló strukturált interjú felvétele történt annak érdekében, hogy az egyéni, szubjektív nézetek feltárhatóvá váljanak. A szövegtörzsek nagysága átlag két oldal volt. A vizsgálatban a verbális fluenciateszt és a strukturált interjú hozzájárult a módszertani trianguláció biztosításához (Flick, 2014).

A strukturált interjúk feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel, a kombinált logika szerint történt. A deduktív logikának megfelelő tartalomelemzés során kódlista készült, a priori kódolás alkalmazásával. Ekkor a főkéódok az elemzés előtt, elméleti megfontolásból, vagy/és saját tapasztalatból kiindulva állíthatók elő. Így a következő főkéódok keletkeztek: tanulási szokás, kedvenc tárgy, angoltanulás, fejlődés, inkább magyarul, feladat, nyelvtanulás, tanár lennék, tanóra. Ezt követte a szövegszegmensek mélyrétegeinek induktív feltárása, ahol a szövegrészekből a főkéódokhoz alkódok létrehozása történt. A kódolás megbízhatósága érdekében a szövegkorpuszok ugyanazon kódolási logika alapján újrakódolásra kerültek. Az újrakódolás során koncepcionális változtatás nem történt.

A kutatási eredmények

A betűfluencia-teszt eredményei

A két csoport összesen 121 szót generált F betűvel, 114-et A betűvel és 179-et S betűvel. A kétmintás T-próba nem mutatott ki szignifikáns különbséget a két csoport eredményei között: $t(30)=-0,79$, $p=0,938$. A lányok ugyan mindkét csoportban jobban teljesítettek az összesen generált szavak átlagát tekintve, a különbség azonban itt sem szignifikáns a két csoport között $t(16)=-0,007$, $p=0,994$. A TELL-lányok átlagosan 8,625 szót alkottak F, 8,125-öt A és 10,25-öt S betűvel. A kontroll csoport lány tagjai átlagosan 9 szót generáltak F, 6,9-et A és 10,4-et S betűvel. A fiúk eredményei ehhez képest valamelyest gyengébbek, a leggyengébb eredményeket azonban a TELL csoport fiútagjai érték el: ők átlagosan 7 szót generáltak F, 4,2-t A és 7-et S betűvel, míg a kontroll csoport azonos nemű tagjai 8,2-t F, 6,3-at A és 8-at S betűvel (1. ábra).

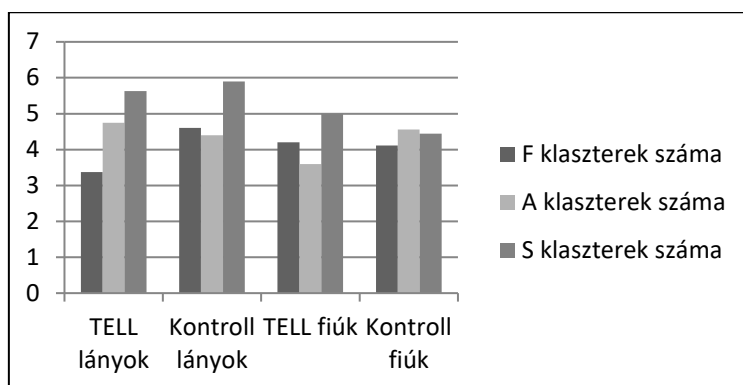


1. ábra: Betűfluencia átlageredmények

(Forrás: saját készítés)

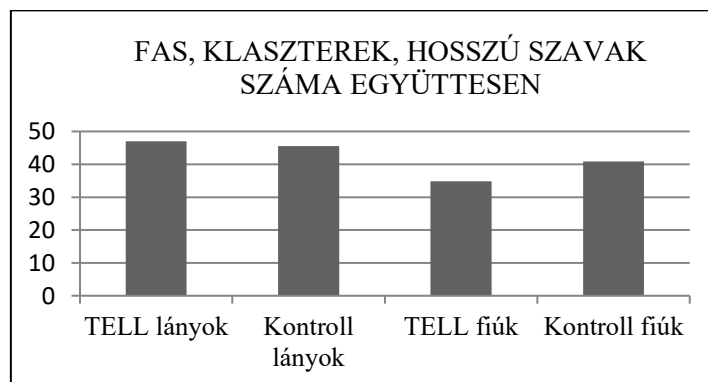
A klaszteralkotás a gondolkodásbeli rugalmasságára is utal. Ezek számát tekintve megállapíthatjuk, hogy a TELL lányok alkották átlagosan a legkevesebb F betűs klasztert, 3,375-at, a legtöbbet pedig a kontroll csoport lány tagjai (átlagosan 4,6-ot); fiúk mindkét csoportban ha-

sonlóan teljesítettek: a TELL fiúk 4,2, a kontroll fiúk 4,1 klasztert alkottak. Az A betűs klaszterek számát illetően a TELL fiúk érték el a legalacsonyabb pontszámot átlagosan 3,6 klaszter megalkotásával, míg a kontroll csoport fiútagjai 4,5-öt, a kontroll csoport lány tagjai 4,4-et és a legtöbbet a TELL lányok alkották, átlagosan 4,75-öt. A legtöbb klasztert az összes csoport az S betűvel alkotta: a kontroll lányok átlagosan 5,9, a TELL lányok 5,625, a TELL fiúk 5 és a kontroll fiúk 4,4 klasztert alkottak S betűvel (2. ábra).



2. ábra: A klaszterek száma
(Forrás: saját készítés)

A hétbetűs vagy annál hosszabb szavak számát illetően a TELL csoport lánytagjai átlagosan 6,375 szót alkottak. A kontroll csoport fiútagjai 5,2-t, lánytagjai 4,3-at, míg a TELL csoport fiútagjai a legkevesebbet, 3,8-at (3. ábra).



3. ábra: Betűfluencia (F, A, S), klaszterek és hosszú szavak száma együttesen
(Forrás: saját készítés)

Mindhárom mutató figyelembe vételével megállapítható, hogy a TELL csoport lánytagjai érték el a legmagasabb átlagos összpontszámot (47-et). Klaszteranalízis során a résztvevők pontszámai közötti legkisebb variancia megadásával határoztuk meg az egyes klasztereket, majd ezen belül választottuk ki a legmagasabb pontszámot elérő tanulókat mindkét lánycsoportból. A teszten elért magas pontszámból a nagyobb szókincsen kívül, az absztraháló képesség magasabb

szintű jelenlétére, azaz gondolkodásbeli komplexitásra következtettünk, amelynek jeleit kerestük a kiválasztott tanulók által adott kvalitatív interjúkban is.

A strukturált interjúk eredményei

Az adatok elemzése a kódhierarchia alapján történt, összehasonlítva a TELL-oktatásban, valamint a hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevő tanulói csoportokat. Az elemzés a következő tengelyek mentén történt:

- tanulási szokások
- angoltanulás – fejlődés – inkább magyarul
- kedvelt tárgyak - nem kedvelt tárgyak
- nyelvtanulás erősség – nyelvtanulás gyenge pont
- tanár lennék – tanóra

Tanulási szokások

A tanulási szokások a technológiával támogatott kéttannyelvű csoport (TELL-csoport) esetén öt alkódnál (feladat nehézség, leírás, zenehallgatás, rajz, hangos ismétlés) mutathatók ki. A feladat nehézsége szerinti tanulás a fokozatosság elvét követi. A leírás, mint memóriatechnika, a megtanulandó tananyag többszöri leírására utal, a zenehallgatásnál folyamatos háttérzaj kíséretében folyik a tanulás. A rajzolás a tanulás során grafikusán megjelenítendő és megjegyzendő tananyagra utal. Ezt a módszert említő tanuló a hangos gondolkodást, a beszédet is segítségül hívta a tanuláshoz. Ennél a csoportnál a magasabb szintű tanulási módszerek jelenlétén kívül a tanulást folyamatként (és nem izolált tudáselemek összeillesztéseként) való értelmezését detektáltuk.

A hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevő tanulók (kontroll-csoport) esetén egy diák jelezte, hogy nincsenek tanulási szokásai, továbbá feltűnt az utolsó napon történő tanulás is. E két szempont a TELL-csoportnál nem volt jelen. A fokozatosság elve itt is megjelent. Ebben a csoportban a leírás és a rajz használata nem tűnt fel, viszont egy-egy tanuló említette a zenehallgatás, illetve a hangos ismétlés technikáját.

Angoltanulás – fejlődés – inkább magyarul tanulás

Az angoltanulás a TELL-csoportban többféleképpen jelent meg. A diákok szerint a legfontosabb „hogyan bátran és magabiztosan” beszéljenek, hogy megértessék magukat külföldön még akkor is, ha kevésbé pontosan használják a nyelvet. A nyelvvizsgát, mint a nyelvtanulás célját, egy tanuló említette. A szülői, rokoni nyomás hatása mellett, („apáék ide íratnak be”). feltűnt az

egyéni érdeklődés motiváló tényezőként. Egy tanuló az angol nyelv érdekességét emelte ki („érdekes és szeretem”).

A hagyományos kéttannyelvű oktatásban részt vevők válaszaiban inkább felfogásbeli különbségek tapasztalhatók. Egy tanuló komplexen értelmezte a nyelvtanulást, ahol a beszéd, az írás, a gondolkodás összefügg („megtanuljak olyan szinten beszélni, írni, gondolkodni, mint magyar nyelven”). A legfontosabb tényezőknél a szókincs, a nyelvtan és a beszéd került kiemelésre. A hasznosság mellett a nyelv gondolkodásfejlesztésben betöltött szerepe is feltűnt („logikámat, gondolkodásomat fejlesszem”).

Fejlődés tekintetében a TELL-csoportban minden tanuló arra reflektált, hogy a beszéd, a kiejtés terén fejlődött a legtöbbet. Emellett a klasszikus elemek (nyelvtan, olvasás, hallás) is feltűntek, az írásbeli fogalmazásra nem reflektált senki.

A kontrollcsoport válasza eltérő tanítási-tanulási koncepciót mutattak. Az olvasás és a hallás nem jelent meg, viszont feltűnt a fogalmazás („fogalmazásban, mert rengeteget gyakoroltuk”) és a nyelvtan („megtanultam viszonylag helyesen használni a nyelvtant”). A tanulók válasza a nyelvtan-központú szemléletmód tanórai jelenlétére engednek következtetni. A beszédre irányuló reflexiók pszichológiai, csoportdinamikai tényezőkre is utaltak („a szókincesem fejlődött és régebben sokkal félénkebb voltam, ha angolról volt szó. Sokkal többet jelentkezek”).

Érdekes vélemények születtek azzal kapcsolatban is, hogy mit tanulnának inkább magyarul a tanulók. A TELL-csoportnál a földrajz egyszer jelent meg, míg a történelem minden esetben feltűnt. Ez arra utal, hogy az évszámok megjegyzése, a történelmi korszakok átgondolása, az összefüggések megértése erőfeszítést kíván angol nyelven. Ezt a problémát érzik a kontrollcsoport tanulói is („vannak olyan szakszavak, amiket csak a töri használ és magyarul se könnyű de angolul még nehezebb”). Ők a történelmet és a földrajzot egyenlő arányban jelölték. Elgondolkodtató egy tanuló reflexiója, aki nem szeretne semmit az anyanyelvén tanulni („Nem szeretnék magyarul tanulni, mert az angol könnyebb és érthetőbb”).

Kedvelt és nem kedvelt feladattípusok

A tanulóktól az órai és otthoni feladataikra vonatkozóan is érkeztek reflexiók. Ezek alapján a kedvelt és a nem kedvelt feladatok rajzolódtak ki (1. táblázat)

Code System	Kontroll csoport - Control Group	Technológiával támogatott csoport - TELL Group	SUM
▲ Feladat-Task			0
▲ Nem kedvelt-Disliked			0
Kiegészítés-Completion	■		1
Nincs ilyen-Like them all	■		1
Szereplés-Acting in front of others	■		1
Beszéd-Speaking		■	1
Hallgatásos feladat-Listening		■	2
Írás-Writing	■	■	2
Rejtvény-Crosswords		■	1
▲ Kedvelt-Preferred			0
Írásbeli,teszt-szerű-Written, test-II	■		3
Beszélgetés-Chat	■		2
Fogalmazás-Essay writing	■	■	4
Szövegértés-Reading		■	1
Kreatív,játékos-Creative, playful	■	■	2
Hallgatás-Listening		■	1
Zenehallgatás-Music		■	1
Videó-Videos		■	1
Σ SUM	13	11	24

1. táblázat: Kedvelt és nem kedvelt feladatok

(Forrás: saját készítés)

A technológiával támogatott kéttannyelvű csoport esetén a kedvelt feladatok sokoldalúak, a fogalmazás, a szövegértés, a kreatív, a „szórejtvényt, a játékos, kreatív feladatokat”, a zenehallgatást, a videózást mind megemlítették. A nem kedvelt feladatok között is szerepelt a beszéd („olyan feladatokat ahol beszélni kell másokkal, mert félek, hogy elrontok valamit”), valamint feltűntek az írásbeli és a rejtvényeket használó feladatok is.

A kontrollcsoportnál a tanulók többsége kedvelt feladatként jelölte az „összekötős, igaz hamis” feladatokat, mert ezeket „nehezen lehet elrontani”. Ez arra utal, hogy órán sok hasonló jellegű feladattal dolgoznak, ami egyfajta biztonságot és garantált sikerélményt ad. A tesztek mellett a fogalmazásra, a történetírásra, a szövegek kiegészítésére is reflektáltak „mert ezekhez a feladatokhoz kell kreativitás és szókincs”.

A kontrollcsoportnál a nem kedvelt feladatok között szintén megjelent az írás, a kiegészítő elemek használatát igénylő feladattípusok („Kiegészítő, mert mindig összekeverem mi hova megy”). Egy tanuló szerint nincs olyan feladat, amit ne kedvelne, „meg kell csinálni, mert így fejlődök”. Ez a korosztálytól szokatlan felfogás nagymértékű gondolkodásbeli érettségre enged következtetni.

Nyelvtanulás: erősségek és gyenge pontok

A nyelvtanulásban az erősségekre és gyenge pontokra vonatkozó kódhierarchiát a 2. táblázat illusztrálja:

Code System	Kontroll csoport - Control Group	Technológiával támogatott csoport - TELL Group	SUM
Nyelvtanulás-Language learning			0
Erősségek-Strenghts			0
Memória-Memory	■	■	2
Írásbeli-Writing	■	■	3
Véleményalkotás-Express opinion	■	■	1
Hallás-Listening	■	■	1
Beszéd, kiejtés-Speaking, pronuncia	■	■	5
Gyenge pont-Weaknesses			0
Szabályok-Rules	■		3
Szókincs-Vocabulary	■		1
Fordítás-Translation	■		1
Hallgatásos feladat-Listening		■	1
Nyelvtan-Grammar		■	3
SUM	11	10	21

2. táblázat: A nyelvtanulás erősségei és gyenge pontjai
(Forrás: saját készítés)

A TELL-csoportnál a nyelvtanulás erősségeinél feltűnt a memória, az írásbeli, a hallás, a beszéd, a véleményalkotás szerepe. Összhang mutatkozott a kedvelt és nem kedvelt feladatokkal is, hiszen az a tanuló, akik nem kedvelte a beszéddel kapcsolatos, szerepléssel járó feladatokat, a nyelvtanulás írásbeli részét jelölte erősségeként, míg a kommunikatív órákat kedvelők, erősségként, a véleményalkotást emelték ki. A gyenge pont mindenkinél a nyelvtan, amely megfogalmazás a nyelvi struktúra holisztikus mivoltára utal, amiből arra következtethetünk, hogy az angolórák kommunikáció-központúak voltak szemben az explicit nyelvtan-tanítással.

A kontrollcsoportban a nyelvtanulásra vonatkozóan kevesebb erősséget soroltak fel a tanulók. A memória és a fogalmazás mellett a többségnél megjelent a beszéd. A gyenge pontoknál viszont többet jelöltek a tanulók, mint a TELL-csoport diákjai: a fordítás és a szókincs mellett mindenkinél feltűnt a szabályok alkalmazásának nehézsége („Nagyon sokféle szabály van, így meg is kell tanulni”). Ez az explicit nyelvtanítás intenzív jelenlétére utal, ahol szabályok megtanulandók aztán alkalmazandók. Az extenzív nyelvtan tanítás ellentmond a dinamikus nyelvhasználat-alapú megközelítés elveinek.

Nézetek a tanári tevékenységről és a tanóráról

A nyelvtanulás eredményessége összefügg a tanári tevékenységgel, a pedagógus személyiségével. Mindezek pedig hatással vannak a tanóra légkörére és módszertani kultúrájára is. A továbbiakban azt elemezzük, hogy a tanulók miként változtatnának az óra menetén, illetve milyennek ítélik a jó tanórát.

A TELL-csoportnál kevés válasz érkezett arra a kérdésre, hogy tanárként mit tennének másként. Egy tanuló szerint több csoportmunkát kellene alkalmazni, míg egy másik diák kevesebb házi feladatot adna, a játékos tanítást, a beszélgetést emelné ki és nem lenne túl szigorú. E gondolatok láttatják, hogy tanárként célszerű figyelni arra is, hogy az életkori sajátosságokhoz

igazodva, a játékra, mozgásra, a változatos tevékenységformákra alapozva lehet eredményes a tanítás-tanulás.

A kontrollcsoport több területet érintően és bővebben reflektált arra, hogy mit változtatnának a tanári tevékenységen. Eltekintenenek a klasszikus módszerektől és változtatnának a magyarázaton is, hiszen utóbbi nem tölti be funkcióját („nem odaragnám a könyvet, hogy tanul meg, hanem elmagyaráznám”). Az újgenerációs módszertani kultúra része lehetne az internet bátrabb alkalmazása („több internetes feladatot csinálnék”). Egy tanuló komplex módon reflektált: „nem változtatnék nagy dolgokat, mert mindennek, amit egy tanár mond vagy csinál, megvan az oka”.

A TELL-csoportban egy tanuló szerint az órák „többnyire élvezetesek, mert változatosak, de vannak, amikor a tanárok nem igazán találják el, hogy mi érdekel minket”. Gondolataiban benne van az, hogy a tanítás-tanulás eredményessége két félen múlik, ahol a felek ismerik és elfogadják egymást. Az órákon fontos a jó hangulat („nem unalmas, hanem pörgős”) és a monoton tevékenységformák mellőzése („vicces, színes, játékos feladatok, filmnézés”).

A kontrollcsoportnál is megjelent a több csoportmunka, a játékos feladatok igénye („nem csak kemény és száraz tananyagot veszünk”). Továbbá feltűnt a tanórai légkörrel kapcsolatos barátságosabb közeg megteremtésének igénye, fenntartása („ha nevetünk, és nem velünk kiabálnak”).

Összegzés

A vizsgálat összetett módszertan alapján keresett választ több, a technológiával is támogatott oktatást érintő kérdésre. A kérdések fókuszában az állt, hogy a számítástechnikai eszközök tanórai alkalmazása hozzájárulhat-e az általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő felső tagozatos tanulók komplexebb véleményalkotásához.

A TELL-csoport tagjai, a kontrollcsoport tagjaihoz képest, több alkódot alkottak a főkódokon belül, amelyből többféle látásmód meglétére következtethetünk a csoporton belül. A TELL-csoport diákjai a tanulást folyamatként és nem izolált tevékenységek összességként értelmezik, azaz holisztikus szemlélettel rendelkeznek. Tanulási szokásaikra a differenciáltság jellemző, mely a tanulási folyamatba több modalitás tudatos bekapcsolását teszi lehetővé, amellyel a tanulók aktívan élnek is. Esetükben az angoltanulásnál a praktikusság mellett a motiváció és affektív tényezők is említésre kerültek – amely válaszok sokrétűségéből ugyancsak a gondolkodásbeli rugalmasság meglétét tételezhetjük fel, csoportszinten. Önnön fejlődésüket tekintve a nyelvhasználat produktív és receptív vonatkozásait is kiemelték, azokra reflektáltak. A

többféle kreatív feladattípus, az autentikus anyagok (videók) iránti további igény kifejezése, az eszközhasználat még intenzívebb bevonása ezek valós tanórai integrációját és motiváló erejét sejtetik. A változatos eszközök, módszerek és technikák tanórai jelenléte a tanulók önismeretére is hatást gyakorolhatnak, több értékelési szempontot teremtve az önreflexiókhoz. Ennek jeleit detektáltuk a nyelvhez kötődő erősségek és gyengeségek elemzése során is.

A kontrollcsoport tagjainál a tanulási szokások elemzésekor kevésbé differenciált, inkább klasszikus módszerek említését figyeltük meg. A tanórai tevékenységnél a reflexiók alapján a problémaközpontú, elsősorban a nyelvfejlesztésre, a kommunikációra, az írásbeliségre fókuszáló, valamint a klasszikus(abb) módszertanra emlékeztető, az interaktivitást kevésbé előtérbe helyező tanítási stílus és tanulási környezet körvonalazódik. A nyelv és azon belül a produktív készségek fejlesztése, illetve a nyelvtan helyes alkalmazása többszörösen visszatérő elem a kontrollcsoport reflexiói között. A kérdéskör megközelítése a kontrollcsoportos tanulók esetén inkább pragmatikus, mint absztrakt.

Vizsgálatunkban arra a következtetésre jutottunk, hogy a sokszínű módszertani repertoár és az infokommunikációs eszközök kreatív használata, azon túl, hogy kiszélesíti a pedagógiai tereket, újszerű látásmóddal ruházhatja fel a tanulókat, amely hosszú távon hozzájárulhat többszemponútú megközelítés képességének kialakulásához.

BIBLIOGRÁFIA

- Ball, P. – Kelly, K. – Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, P. – Grange, D. K. – Steiner, R. D. – White, D. A. (2011). Executive Strategic Processing During Verbal Fluency Performance in Children with Phenylketonuria. *Child Neuropsychology*, 17. 2. pp. 105–117. DOI: [10.1080/09297049.2010.525502](https://doi.org/10.1080/09297049.2010.525502)
- Bragrad, A. – Schelststraete, M. A. – Snyers, P. – James, D. G. (2012). Wordfinding intervention for children with specific language impairment: a multiple single-case study. *Language, speech and hearing services in schools*, 43. 2. pp. 222–234. DOI: [10.1044/0161-1461\(2011/10-0090\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0090))
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39. 4. pp. 523–532. DOI: [10.1016/j.system.2011.08.002](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002)
- Cook, V. – Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781783091812](https://doi.org/10.21832/9781783091812)

- Cope, B. – Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. New York: Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9781137539724](https://doi.org/10.1057/9781137539724)
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education, Upper Saddle River.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: [10.1037/14797-002](https://doi.org/10.1037/14797-002)
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24. 2. pp. 143–188. DOI: [10.1017/S0272263102002024](https://doi.org/10.1017/S0272263102002024)
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic Systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language & Cognition*, 10. 1. pp. 23–25. DOI: [10.1017/S1366728906002744](https://doi.org/10.1017/S1366728906002744)
- Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit learning of languages. In: Rebuschat, P. (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, (pp. 2–23). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: [10.1075/sibil.48.01ell](https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell)
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Kavé, G. – Kigel, S. – Kochva, R. (2008). Switching and clustering in verbal fluency tasks throughout childhood. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30. 3. pp. 349–359. DOI: [10.1080/13803390701416197](https://doi.org/10.1080/13803390701416197)
- Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe May 2017. Eurydice European Commission.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. – Trentinné, B. É. (2014). *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Kranthi, K. (2017). Technology Enhanced Language Learning (TELL). *International Journal Of Business And Management Invention*, 6.2. pp. 30–33.
- Lewis, G. (2017). *Learning technology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. – Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th Ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Liu, Q. – Fang, X. – Deng, L. – Zhang, J. (2012). Parent–adolescent communication, parental Internet use and Internet-specific norms and pathological Internet use among Chinese adolescents. *Computers In Human Behavior*, 28. 4. pp. 1269–1275. DOI: [10.1016/j.chb.2012.02.010](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.010)
- Luo, L. – Luk, G. – Bialystok, E. (2010). Effect of language proficiency and executive control on verbal fluency performance in bilinguals. *Cognition*, 114.1. pp. 29–41. DOI: [10.1016/j.cognition.2009.08.014](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.014)
- Nikula, T. – Dalton-Puffer, C. – García, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1. 1. pp. 70–100. DOI: [10.1075/jicb.1.1.04nik](https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.04nik)
- Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied and (re-)mixed: Social media and digital literacies. In: Thomas, M. (Ed.), *Digital education: Opportunities for social collaboration*, pp. 9–35. New York: Palgrave MacMillan. DOI: [10.1057/9780230118003_2](https://doi.org/10.1057/9780230118003_2)
- Polónyi, I. (2017). A válasz: az IKT az iskolában – de mi volt a kérdés? *Educatio*, 26. 2. pp. 257–271. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.8](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.8)
- Rosen, L. D. – Lim, A. F. – Carrier, L. M. – Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicologia Educativa*, 17. 2. pp. 163–177. DOI: [10.5093/ed2011v17n2a4](https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a4)
- Rotherham, A. J. – Willingham, D. T. (2010). „21st-Century” Skills. *American Educator*, 34, pp. 17–20.
- Sauzón, H. – Raboutet, C. – Rodrigues, J. – Langevin, S. – Schelstraete, A. – Feyereisne, P. (2011). Verbal knowledge as a compensation determinant of adult age differences in verbal fluency tasks over time. *Journal of Adult Development*, 18, pp. 144–154. DOI: [10.1007/s10804-010-9107-6](https://doi.org/10.1007/s10804-010-9107-6)
- Schneider, W. – Lockl, K. – Fernandez, O. (2005). Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. In: W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children’s cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind* (pp. 134–146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shear, L., Gallagher, L. és Patel, D. (2011): *Innovative teaching and learning research*. Findings and Implications, SRI International.

- Tánczos, T. – Janacsek, K. – Németh, D. (2019). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14. 2. pp. 55–75.
- Throne, S. (2008). Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games. In: Magnan, S. (Ed.), *Mediating discourse online*, (pp. 305–327). Amsterdam: John Benjamins. DOI: [10.1075/aals.3.17tho](https://doi.org/10.1075/aals.3.17tho)
- Trentinné, B. É. (2014). A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány. Oktatás Kutatás-Innováció*, 3. pp. 89–108. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2014/11/a-ketnyelvu-fejleszt-es-a-pedagoguskepzes/> (2017. december 18.).
- Verspoor, M. (2017). Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In: Ortega, L. – Han, Z. (Ed.), *Complexity Theory and Language Development*, (pp. 143–162). Amsterdam: John Benjamins Publishing. DOI: [10.1075/llt.48.08ver](https://doi.org/10.1075/llt.48.08ver)
- Verspoor, M. – Lowie, W. – Chan, H. – Vahtrick, L. (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des culture. Les cahiers de l'Acedle*, 14. DOI: [10.4000/rdlc.1450](https://doi.org/10.4000/rdlc.1450)
- Walker, A. – White, G. (2013). *Technology enhanced language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, E. – Zivcakova, L. – Gentile, P. – Archer, K. – De Pasquale, D. – Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers & Education*, 58. 1. pp. 365–374. DOI: [10.1016/j.compedu.2011.08.029](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.029)
- Zelazo, P. D. – Blair, C. B. – Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* [online] <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc950251/> [2019. október26.]

Ágnes Sántha-Malomsoki

CLIL LEARNERS' BELIEFS ON LANGUAGE LEARNING

The study investigates Hungarian CLIL learners' (aged 13-14) beliefs on language learning and learning in the target language. Participants are all CLIL learners of a primary school located in a city (N=32). The base of the study is the application of mixed methods: a phonemic fluency test for the selections of learners and then structured interviews. In the first phase seven students with high scores in the phonemic fluency test were selected (N=7) of whom 3 participated in TELL (technology-enhanced language learning) classes. This paper presents the findings of the phonemic fluency test and the structured interviews. The processing of the structured interviews was done using qualitative content analysis.

RECENZÍÓK

DOI: 10.17165/TP.2020.3–4.20

Parapatics, A. (2020). A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok.

Budapest: Tinta Könyvkiadó. 136 p. ISBN: 9789634092438

Aktuális, időről időre visszatérő kérdéskört érint Parapatics Andrea 2020-ban megjelent, *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok* című kötete. A regionális nyelvváltozatok oktatásban betöltött súlyát, szerepét, helyét vizsgálta a szerző több, nagyobb mintavételű kutatás részeként, melyek eredményeiből, kiegészítve saját tapasztalataival, vonja le – több ízben is - a tanulságot: a nyelvi variabilitást „méltánytalan magyar mentalitás” övezi. Az eredmények bemutatásán túl a kettősnyelvűség pedagógiai lehetőségeire is hoz példát a kötet. Az öt nagy fejezetből álló kiadványt, amely a Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához címet viselő sorozat 209. kötete, a Tinta Könyvkiadó jelentette meg. A szerző a Veszprémi Egyetem docense, és 2013-ban szerzett doktori fokozatot (disszertációs témája a fiatalok nyelvi mentalitása és a szleng volt). Parapatics Andrea évek óta foglalkozik nyelvjárási jelenségekkel is, elsősorban az ifjúság és az oktatás viszonylataiban. Élőnyelvi kutatásai és tudományos munkássá-

ga, publikációs aktivitása jelentős. 2020 októberében sikeresen habilitált.

Az Előszóban rögzíti a szerző, hogy a nyelvjárási beszélőkre napjainkban jellemző kettősnyelvűség a köznyelv és a regionális nyelvváltozat birtoklásából fakad. Ez pedig felveti a nyelvi alapú megőrzés kérdését, hiszen a területi változatok használatának megítélése gyakran negatív, lenézett a normához képest. Jóllehet a nyelvjárási jelenségek megjelennek az élő nyelvhasználatban, ezáltal a diákok iskolai produkcióiban, tehát az anyanyelvváltozatokkal foglalkozni kell/kellene az oktatásban is. A szerző álláspontja szerint a helyzet egyik, lehetséges megoldása egy szakamódszertan összeállítása lenne, amit a tanárok használhatnának dialektológiai ismeretek közvetítésére.

Az elméleti háttér érintőleges felvázolásra, valamint fogalommagyarázatra törekszik a Bevezető részben Parapatics. Abból indul ki, hogy a nyelv területi változatai egy adott közösségen belül viszonylag egységes rendszereket alkotnak és képesek a nyelv

valamennyi funkcióját ellátni. De ahogy a világ, úgy a nyelv, a nyelvi rendszer is változik. Így ezek leírására a korábbi elméleti keretek nem alkalmasak, tehát időszerű lenne a szemléletváltás a terminológia szintjén is. Jóllehet a kötetben még a hagyományos fogalmak tűnnek fel, de ezeket kiegészíti újszerű ötletekkel a szerző, amelyeket a későbbi fejezetekben részletez. Hazai és külföldi szerzők egyaránt foglalkoznak a napjainkban tetten érhető jelenséggel, a regionális köznyelvűséggel, melynek részeként a normahatárok elmosódnak, ezáltal kialakul egy „köztes nyelvhasználati sáv”. A nyelvjárások közelednek a köznyelvhez, de kihálásukról nem beszélhetünk – utal Parapatics az egyik sűrűn hangoztatott nyelvi babonára.

Bár a variabilitás együtt jár a nyelvhasználattal, a nyelvjárási beszédmódot diszkrimináció éri: a standard elsődleges, helyes megoldást sugalló szereppel bír. A jelenség kapcsán Lanstyák nyelvi standardizmusról ír, Kontra pedig arról, hogy a magyar nyelvhasználó többnyire az egyetlen helyes megoldást keresi, ez pedig a köznyelvi változat. Ebből kiindulva már 2006-ban arra hívta fel a figyelmet, hogy ez akár a lingvizizmus felé vihet. A regionalizmusok általános megítélésével kapcsolatos elméletek felvázolása után Parapatics Andrea a fiatalok attitűdjeit, ismereteit elemzi. Arra törekedett, hogy objektív adatokkal is alátámassza feltételezéseit, pedagógusként gyűj-

tott tapasztalatait. Először egy 2017-es kutatásra hivatkozik: online kérdőívvel fordult a nappali tagozatos, aktív státuszú egyetemistákhoz, akik nem ugyanott élnek, ahol tanulnak. Egy hét alatt 548-an töltötték ki a kérdőívet. Az összesített eredményekből az derült ki, hogy az adatközlők közel felének kijavították már a beszédét. A szerző példát is említ, mind a kiejtés, mind az alaktan és a mondattan területéhez kapcsolódóan. A kutatás nyomán arra is választ kaphatunk, kik igazítják helyre az adatközlőket: általában a csoporttársak, illetve a szoba- és lakótársak. A 2. fejezetben ugyanakkor nem csak a fiatalok nyelvjárási tudatát elemzi, hanem az idősebbekét is. Parapatics hipotézise szerint a beszélők gyakran köznyelvűnek vélik saját lakóhelyük beszédmódját, vagyis nem mindig vannak tisztában nyelvhasználatuk regionális tényezőivel. Ennek alátámasztására a szerző szociolingvisztikai interjúkat készített – csatlakozva az Új Magyar Nyelvi Atlasz projektjéhez - 8 kutatóponton 95 fővel. Ebből 51-en válaszoltak a szociolingvisztikai kérdőív kérdéseire. Csaknem 12 órányi anyag készült így, a válaszadók 30 év fölöttiek voltak. A vizsgálat – többek között – azt igazolta, hogy adott tájegység beszélői nincsenek „magabiztosan” tudatában regionális nyelvi sajátosságainak, bár a különbséget érezték más területi változatok és saját nyelvhasználatuk között. De azt is alátámasztotta a kutatás, hogy az anyanyelvi nyelvjárási

tudat nincs összefüggésben az iskolázottsággal.

Más vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a fiatalok agyi szótárában (mentális lexikonjában) is helyet kapnak bizonyos tájszavak, cáfolva ezzel is a nyelvjárások eltűnésével kapcsolatos tévhitet. A tapolcai Batsányi János Gimnázium és Kollégium volt az adatgyűjtés egyik helyszíne, ahol a szerző 10 évig tanított. Először 2014-ben végezte el a kutatást, aztán 2018-ban, de az eredmények szinte ugyanazok lettek. Először 112, majd 200 tanuló töltötte ki a kérdőíveket. A legáltalánosabban és az alig használt tájszavakat táblázat is szemléletei a kötetben. Kiderül: a sámlí szót például a fiatalok 64, illetve 71,5 százaléka említette és használta. 2019-ben következett egy újabb kutatás, amelyben a siófoki szakgimnázium 60 diákja vett részt. Az eredmények alapján kiderült, az ifjúság nyelvhasználatától sem áll távol a regionalizmus. Érdekes kérdés, hogy írásban vajon ezek a jegyek mennyire jelennek meg. A tapolcai diákok esetében a szerző részt vevő megfigyeléssel is gyűjtött adatokat. A regionalizmus a középiskolások írásán is nyomot hagyott, például a felső nyelvállású magánhangzók megrövidülésénél vagy az intervokális nyújtásnál. A 3. fejezet kitér még a közösségi médiában megjelenő véleményekre is, amelyek a nyelvjárási jegyeket mutató nyelvhasználatot érintik. A passzívan gyűjtött nyelvjárási adatok által Parapatics igyekezett bemutatni

a közösségi média szerepét. Előzetes feltevése az volt, hogy a közösségi oldalakra posztolt bejegyzések gyakran tartalmaznak nyelvjárási jegyeket. A véletlenszerűen vett minta alapján elmondható, hogy a normatív nyelvváltozatot követő szemlélet sokaknak azt sugallja, javítsák ki mások közléseit. Vagyis az online téren kommunikáló embereket érdeklik a nyelv szabályai, de a többnormájú nyelvszemléletről nincs tudásuk, tapasztalatuk. A közoktatásban ezt nem tanulták.

A regionális változatok révén formálódik a nyelvi sokszínűség és a helyi kötődés. A közoktatás célja is a regionális értékek tárogatása az iskolai tevékenységek során, miközben a standardközpontú szemlélet uralkodik. A köznyelv kizárólagos normaként érvényesül, jóllehet – egyetértve Parapatics gondolatával – a standard tanítható lenne a diákok elsődleges nyelvváltozatára építve is. A 4. fejezetben a szerző kitér a NAT anyanyelvi műveltségre vonatkozó részeire, majd tapasztalataira és egy kutatás eredményeire hivatkozva, megállapítja: a pedagógusok gyakorlati munkája „nem mindig áll összhangban a tantervi elvárásokkal”. Érdekes lenne például a diákok iskolai megnyilatkozásaiban a hibatípusokat szétválasztani, azaz a nyelvjárási és a nyelvjárási hibákat megkülönböztetni. Ehhez viszont a tanároknak alapos dialektológiai tudással kell(ene) rendelkezniük. Parapatics hivatkozik Jánk István vizsgálatára

(több mint 500 magyar szakos pedagógus és pedagógusjelölt bevonásával), amely megerősítette a nyelvi diszkrimináció létét a tanári értékelésben – a köznyelvi felelet jobb minősítést kapott, még tartalmilag hiányos formában is. De a szerző is gyűjtött adatokat pedagógusoktól, kérdőívét 2015 és 2018 között 170 –en töltötték ki, ebből 57 a magyar szakos. A mintavétel véletlenszerű volt. A kutatás abból a vélekedésből indult ki, miszerint a tanárok többsége pozitívan fogadja a nyelvjárási jelenségeket, azonban a gyakorlatban inkább a standardközpontú nyelvszemléletet érvényesítik. Keveset foglalkoztak ugyanis a kérdéssel tanulmányik során, ilyen jellegű kurzusok „hiánya vagy hiányossága” miatt – említi Parapatics. Hipotézise beigazolódott, a gyakorlatban a diákok regionális nyelvhasználatát felváltja a köznyelv.

A nyelvjárási közeg csak akkor jár – a fent is említett - előnyökkel, ha a köznyelvi és a területi változat elsajátítása tudatos, használata pedig rendszeres. Nemzetközi kutatásokból idéz a szerző, elsősorban a kettősnyelvűség kérdéséhez kapcsolódóan. Ez azért fontos, mert a kettősnyelvűség pozitív példái, jelenségei erősíthetik a kétnyelvűséget is. Az 5. fejezetben Parapatics gyakorlati támpontot is nyújt a dialektológia tanításához, részben saját fejlesztésű feladatokkal. A nyelvjárásokkal való ismerkedés egyik lehetősége, véli a szerző, hogy minden diák a kereszt- vagy becene-

vével alliteráló ragadványnevet kap, amelyek utalnak a nyelvjárásokra, azok alcsoportjaira, a tájegységeire (pl. Csallóközi Csilla). Otthoni munkára pedig feladható, hogy mindenki nézzen utána, mi jellemzi azt a tájegységet, amelyikről a nevét kapta. Komplex, folyamatos munkát adhat a nyelvjárási ismeretek tanítása projektmódszerrel. De elektronikus formában is lehet gyűjteni anyagot egy-egy terület tájszólásáról. Készülhetnek a nyelvjárások témaköréhez tanulói portfóliók is, amelyek akár több tantárgyat érinthetnek, széleskörű, de hiteles források felhasználásával. A szerző itt számba vesz ingyenes digitális felületeket a portfólió alkalmazásához, amelyek valamennyire ismertté váltak, amikor 2020. első felében a koronavírus-járvány miatt online oktatást rendeltek el. Ezeket a platformokat érintőlegesen, általánosságban említi, ami azért a pedagógustársakat további tanulásra, keresésére ösztönözheti. Hasznos és fontos azoknak a kiadványoknak, honlapoknak a listázása, amelyek a tanárok felkészülését vagy a tanulók feladatmegoldását támogatják. Végül a dialektológia interdiszciplinaritására hoz példát Parapatics. A nyelvjárási jelenségek szépirodalmi megjelenését Nagy László és Szabó Magda írásain keresztül szemléleti.

A fejezetekben bemutatott, több mint ezer adatközlő válaszait feldolgozó kutatások eredményét összegzi a szerző a záró fejezetben. Utal többek között a többnor-

májú nyelvszemlélet, a megfelelő szaktudás hiányára a közoktatásban. Hangsúlyozza ezúttal is a regionális nyelvi sajátosságok szerepét a mindennapi nyelvhasználatban. Majd kijelenti, a tanárok alapos szakmódszertani ismeretek birtokában toleránsabban kezelni a diákok iskolai megnyilatkozásaiban a regionalizmusokat. Ezek megbecslése nélkül ugyanis nem beszélhetünk „megalapozott magyar identitásról” sem. A megoldás pedig túlmutat a képzésen, a szaktudáson, a segédanyagokon, vagyis az egyéni utakon. A változáshoz egy egységes, tudományosan megalapozott magyar nyelvjárási stratégiára lenne szükség – zárja az Összegzést, a kiinduló problémát Parapatics Andreea.

A kötet szakirodalmi háttere rendkívül gazdag. A témával foglalkozó magyar nyelvű munkákon túl a külföldi kiadványok, kutatások hivatkozása is széleskörű. A szerző írásmódja érthető, világos; gondolatai jól követhetők. A kutatások számszerű adatai arányosan jelennek meg az egyes fejezetekben, a nyelvi adatok pedig színesítik a tartalmat, kézzelfoghatóbbá teszik az igazolt hipotéziseket. Azonban a fekete-fehér ábrák nem mindig szemléltetik hatékonyan az adatokat, a színárnyalatok olykor nehezen választhatók szét (pl. 3. ábra 33. oldalon). A téma időszerű, hétköznapi szintereinken jelen lévő és megoldásra váró... Ehhez ad támpontokat Parapatics, adott esetben továbbgondolásra ösztönözve az olvasót, a pedagógusokat.

KLOIBER ALEXANDRA¹²

¹ tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; *kloiber.alexandra@uni-sopron.hu*

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

**Recenzió Perjés István–Héjja-Nagy Katalin (szerk.) (2015):
Tanulástámogatás a felsőoktatásban¹ c. művéről**

Felelős Kiadó: Eszterházy Károly Egyetem, Eger

Prof. dr. Perjés István egyetemi tanárként a neveléstudomány jeles képviselője. Kutatási témái többek között a tanártovábbképzés megújítására, a komplex iskolakutatásra, a tanulási környezet fontosságára, a hallgatók kompetenciáinak fejlesztésére irányulnak. A neveléstudományok mellett a média- és kommunikációs tudományokra is fókuszál. A kötet másik szerkesztője, Héjja-Nagy Katalin szakterülete az informatika, mely magába foglalja az elektronikus tananyagok vizsgálatától az arculattervezésen át az infokommunikációs e-learning tananyagfejlesztést. A tanulási eredményeket is befolyásoló online környezet vizsgálata mellett a zenehallgatás jelentősége és az anyai örömök (szülés) élményeinek vizsgálata is az érdeklődése középpontjában van. A szerkesztők együttes munkája rövid, tömör tanulmányok gyűjteménye, amelyek a tudományos okfejtés kritériumai szerint tárgyalják témáikat.

A kötet három nagy fejezetből áll, melyek további alfejezetekre tagolódnak, amit feladatok követnek, segítve az olvasottak fel-

dolgozását, a diszkusszió megindítását. Elsősorban oktatóknak és leendő oktatóknak íródott, de a téma iránt érdeklődőknek is felkelti az érdeklődését. A fejezetek önállóan is megállják helyüket, azonban a három együtt egy egységet alkot.

A bevezetőben Ollé János összefoglalóját olvashatjuk az online oktatással kapcsolatos eddigi tapasztalatokról, a felnőttkori tanulásról, az online környezetben történő tanulás támogatásáról, a pedagógusok szaktudásának, jártasságának fontosságáról ezeken a területeken. Megtudhatjuk, hogy az online tanuláshoz és a személyes környezetnek milyen előnyei, hátrányai vannak. Felhívja a figyelmet a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás kockázatára. A kudarcélmény elkerülése, a tanulástámogatás céljából a mentorok, az online segítő pedagógusok alkalmazását emeli ki. Ahogy az oktatás bármely területén, az online képzések során is a legnagyobb kihívást a minőségfejlesztés jelenti, a mentorpedagógusok szakmai fejlődése az online tanulási környezetben való közreműködésükkel.

¹ A könyv a „MeMOOC angol és magyar nyelvű online képzési központ létrehozása és üzemeltetése” című TÁMOP 4.1.2. F-15/1-2015-0001 pályázat támogatásával készült. Elérhetősége: http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv_READER1.pdf

Az első fejezetben Taskó Tünde Anna és Hülber László ismerteti meg bennünket a mentor fogalmával, szerepével és szükséges kompetenciáival, amelyek a mentorálási folyamatban nélkülözhetetlenek. Ahhoz, hogy a mentorált a kitűzött célját elérhesse, egy kölcsönös bizalmi kapcsolatot kell kialakítani mentor és mentorált között. A kettőjük együttműködése a siker kulcsa. A mentorálás több szakaszból álló folyamat, melyben különböző feladatok hárulnak a mentorra. Azonban azt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a klasszikus és az online mentorálás között különbség van (pl. a megvalósítás helye, a jelenlét, a megvalósítás eszközei, stb.). Jelen esetben az online tanulási folyamatban történő mentorálást ismerheti meg az olvasó. Az előnyök mellett felhívják a figyelmet a mentorálás nehézségeire, és kitérnek arra is, hogy a mentornak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie, milyen feladatai vannak. Az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása már egy következő dimenzióba való átlépést igényel. Az eddigektől eltérően az online mentornak megváltozik a szerepe, nem lesz kevesebb, csak más. A második fejezetben Mogyorósi Zsolt, Virág Irén és Dávid Mária gondolatait ismerhetjük meg a mentoráláshoz szükséges képességekről, azok fejlesztéséről. Elsőként a pedagógus kommunikációját, a kommunikáció jelentőségét összegzi Mogyorósi, kifejti, hogy milyen kommunikációs kompetenciákkal kell rendelkezni egy pedagógus-

nak. A minőségi munka elengedhetetlen feltétele a reflektivitás. A pedagógiai tevékenységet folyamatos tudatos önellenőrzés és ezen alapuló fejlesztés kell, hogy kövesse. Nemcsak a saját gyakorlatának jobbítása a feladata a tanárnak, hanem a tanuló reflektív gondolkodásának kialakítása és fejlesztése is. A harmadik alfejezetben Virág Irén tanárképzői tapasztalatok alapján az értékelés jelentőségére hívja fel a figyelmet. A reális értékelés alapja, ha az oktató folyamatos figyelemmel kíséri a hallgató tanulási fázisát, rendelkezik elegendő információval az előzetes tudásáról. Ezek hiánya problémaként jelentkezhet az értékelés során. Az értékelés típusa függ a tanulási folyamatban betöltött funkciójától – írja Virág Irén. Ha a hallgató előzetes tudásának megismerésére irányul az értékelés, helyzetfeltárás (diagnosztizálás) történik. Amennyiben a tanulási folyamat része, azaz segítségnyújtás, a nehézségek feltárása, javítása, vagy épp a sikerek megerősítése történik, alakító-segítő (formatív) értékelés zajlik. Összegzés (szummatív) értékelést végzünk egy egység lezárásakor a hallgató tudásának minősítése kapcsán. A tanulási folyamat támogatására, az egyéni fejlődéséhez viszonyított értékelés a legeredményesebb, melyben kooperatív értékelési szemléletet követ az oktató. Nagyon fontos a tanulási folyamatban, hogy a hallgató milyen hatékony az online tanulás során, rendelkezik-e a megfelelő tanulni tudás képességével, ami a távtanulás alapja.

Dávid Mária a tanulási hatékonyság támogatását ismerteti meg az olvasóval. Az online tanulás során a mentoroknak nagy szerepe van a hallgatók aktivitásának kialakításában és fenntartásában. A mentor itt nem irányító, hanem támogató szerepet tölt be. A mentorálás kapcsolattartási módjai is eltérőek a személyes kontaktól. Hangsúlyt kap a csoportmunka, cél: a kollaboratív tanulás. A kialakult kapcsolat révén nemcsak a mentorált fejlődhet, hanem maga a mentor is. Azt gondolom, hogy a hangsúly az aktív, önmagát folyamatosan képző hallgatóra tevődik, már nemcsak passzív befogadó az ember. A végbe menő folyamat során pedig nélkülözhetetlen a mentor támogató szerepe, ahol a minőségi fejlesztés a cél.

A harmadik fejezet Simándi Szilvia, Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin és Faragó Boglárka tanulmányát rögzíti. Ebben a részben a mentorált, azaz a felnőtt hallgató, és a felnőttkori tanulásra tevődik a hangsúly. Az online kurzusok hallgatói körét, a tanúlással kapcsolatos szokásaikat, problémáikat és az abból adódó következményeket mutatja be a három tanulmány. Simándi a kutatásokra hivatkozva írja, hogy a hallgatók életkora a nappali és részes képzéseken egyre nő. A munkavállalóval szembeni elvárások, a folyamatos változás igényére való megfelelés egyre több hallgató megjelenését mutatja a képzéseken, akik különböző élettapasztalattal, előzetes tudással rendelkeznek. A tanu-

lást nehezítő tényezők, a lemorzsolódás lehetséges okai, akár a korábbi életszakaszok tanulmányai és kudarcai is lehetnek. A tanuló ember kialakult véleményei, szokásai ellentmondásokba kerülhetnek az oktató gondolatmenetével. Minél több idő telik el az előző tanulmány lezárása és az új megkezdése között, annál nagyobb hatással lehet a tanulásra, emeli ki Simándi. Felhívja a figyelmet az időgazdálkodásra is, ami a felnőttkori tanulás sarkalatos pontja. Nemcsak a munkával és a családdal való egyeztetésre gondol, hanem a tanulási szokások, a hallgató szorgalma és motivációja is fontos tényezője a hallgató időbeosztásának. Nehezítő tényező lehet még, ha nem támogatja a családi vagy munkahelyi környezet a tanulást. Lemorzsolódást eredményezhet a megfelelő csoportléghőmérséklet hiánya, a társak segítő, támogató szerepének nélkülözése. A szerző kiemeli a mentorok szerepének fontosságát, a tanulás támogatását az oktató tudásátadó munkája mellett. Az időgazdálkodás, a technikai fejlődés és a munkaerőpiaci igények egyértelműen a képzések átformálását „követeli” meg a szerző szerint. Hangsúlyozza a digitális kompetencia fontosságát, a digitális világ előtérbe kerülését az oktatás, képzés területén is.

A második alfejezetben Hatvani Andrea és Héjja-Nagy Katalin a tanulás motivációjára hívják fel a figyelmet, valamint annak befolyásoló tényezőire, ami belső és külső

hatások következményei is lehetnek. A szerzőpáros bemutat néhány tanulási motivációs elméletet, melyek a lemorzsolódás szempontjából is fontosak lehetnek (pl. teljesítménymotiváció, a célorientáltság, a különböző szükségletek egymásra épülése, Maslow humanisztikus elmélete, az „áramlat-élmény”, és az öndetermináció). Ezek mind a tanulási motivációt erősítik, a lemorzsolódás ellen hatnak. Hangsúlyt kapnak az egyéni tényezők, pl. a személyiségvonások, képességek, egyéni stratégiák, melyek nagyban befolyásolják a tanulás eredményességét. Fontos megemlíteni a család szerepét is, a korábbi tanulási tapasztalatokat befolyásolják a szociokulturális tényezők (pl. a család társadalmi helyzete, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, lakóhely), mindenképpen nagy jelentősége van az iskola és a szülők viszonyának is. A tanári elvárások hatását Rosenthal és Jakobson (1968) kísérletével támasztják alá, mely az önbeteljesítő jóslat létét bizonyítja. A tanári elvárások mellett a tanulótársak hatása is befolyásoló tényező. A személyes kontaktok estében egyre erősebb a kortársak szerepe, főleg a kamaszkor utáni időszakról, az online kurzusoknál pedig a tanulói közösségek hálózatban történő tanulása során.

A harmadik alfejezetben Faragó Boglárka ír az online környezetben megvalósítható motiválásról. Összegezi a hagyományos és az online tanulás motivációit, kiemeli a segítő tényezőket, melyeket figyelembe kell

venni a tanulók motiválása során. A sikeres tanulás érdekében az önszabályozó tanulásra való motiválás, felkészítés a pedagógusok feladata. Cél a folyamatos tanulás igényének, az erőfeszítés képességének kialakítása, és a tanulás ellen ható tényezők leküzdése. Ebben segíti a pedagógusokat a tanulmány, konkrét tanácsokat ad, hogy milyen feladatai vannak az online oktatás során a pedagógusnak, mennyiben változik meg a szerepe a tanítás-tanulás folyamatában. Nagyon fontos, hogy a pedagógus tájékozódjon a hallgatók előzetes tudásáról, egy adott témában való jártasságukról. Nem elhanyagolható az oktatói visszajelzés a hallgató teljesítményére vonatkozólag, továbbá a tanultak gyakorlati alkalmazhatósága és maga a tananyagfeldolgozás sem. Az IKT eszközök biztonságos használata motiváló tényezőként van jelen egy önbizalomhiányos személy esetében. A teljesítmény motiválására szintén nagyon alkalmas az online tanulásban megvalósítható egyéni haladási tempó. Éppen úgy, mint a hagyományos tanulásban, itt is megjelenik a társak együttműködése, vagy a közöttük lévő versengés, akár egy játék során is.

A kötetben található ábrák és táblázatok fontos elemei a leírtaknak, kiegészítve és illusztrálva az olvasottakat. A szerzők a könyv végén rögzítik 17 oldalon át a bőséges hazai és külföldi szakirodalmak listáját, viszont a fejezetek végén való megjelenés célszerűbb lett volna, a könnyebb áttekinthető-

ség érdekében. A tagoltsága, a fejezetek egymásra épülése teljes egészében mutatja be az online tanulási folyamatot és a benne szereplő mentor és mentorált feladatait, lehetőségeit, az együttműködés fontosságát a digitális világban. Azt gondolom, hogy ez a tanulmánykötet nagymértékben hozzájárul a

változás folyamatához. Ebben a pedagógusoknak nagy szerepe van, hisz mindennapi munkájuk során felismerve a változást keresni kell a problémák megoldására a jó ötleteket, tanácsokat és tudni kell azokat a gyakorlatban alkalmazni. Ezekkel a képességekkel rendelkezve biztosítjuk a tanulási folyamat minőségi megvalósítását.

LANTOS TÜNDE²

² doktorandusz, PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola;
email: tunde.lantos@gmail.com

MESTERMUNKÁK – VÁLOGATÁS A BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR MESTERSZAKOS HALLGATÓINAK KUTATÁSAIBÓL

DOI: 10.17165/TP.2020.3–4.22

ADORJÁN BALÁZS¹

A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején²

Az elmúlt évtizedekben az informatika térhódítása jelentősen átformálta a világunkat, és olyan lehetőségek nyíltak meg általa a hétköznapi életben, és az oktatásban egyaránt, melyeket korábban elképzelni sem tudtunk. Mindezt a 2020-as COVID-19 járvány miatt kialakult helyzetben a társadalom ki is tudta használni mind az online kapcsolattartás, mind az otthoni munka (Home Office), mind pedig a digitális oktatás keretein belül. Ám ezek a lehetőségek nem maguktól értetődőek, meg kell tanulnunk kihasználni őket. A túlzott ragaszkodás a megszokott megoldásokhoz és a hétköznapi értelemben vett bürokráciához felesleges többletmunkához és adminisztrációhoz vezethet. A digitális oktatás előnyeit és hátrányait is megtapasztalhatták idén az oktatási rendszer résztvevői, melynek tapasztalatait bölcsen felhasználva megkönnyíthető a hagyományos oktatás. Emiatt éreztem szükségesnek e kutatás elvégzését, melyben arra keresem a választ, hogy a diákok hogyan élték meg ezt az új helyzetet, mely tárgyak oktatása ment gördülékenyen, valamint a használt szolgáltatások közül melyikeket érezték hasznosnak és melyeket kevésbé.

A dokumentálás és a túlzott bürokrácia

A dokumentálás a modern társadalom egyik alapvető építőeleme. Fontossága a társadalom minden szintjén jelentős, mivel segítségével egyértelműen azonosíthatunk személyeket, ingatlanokat, járműveket, szerződéseket köthetünk és biztonságban tudhatjuk tulajdonainkat, eredményeinket. Ám ez az alapvetően hasznos, sőt szükséges tevékenység kétélű fegyver, mivel lehetővé teszi a (nem társadalomtudományi, hanem hétköznapi értelemben vett) bürokrácia elburjánzását. Így mára a dokumentálás egyfajta szükséges rosszra vált, melyet el kell viselni a biztonság érdekében. Azonban a technológiai fejlődés és a modern eszközök egyre nagyobb térhódítása lehetőséget biztosít arra, hogy a dokumentáció egyszerűbb legyen, sőt akár idővel a

¹ Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Közgazdászstanár mesterszakos hallgató; adorjanb86@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

bürokrácia háttérbe szorulhat általa. Természetesen vannak próbálkozások, sőt sikeres és jól működő modellek, de még mindig hiányzik az egység és a technológia lehetőségeinek kiaknázása, amely szükséges lenne egy igazán jól használható, kompetens rendszer felépítéséhez és működtetéséhez. Jelenleg akár a közigazgatási rendszerek, akár az iskolai felületek tekintetében egyértelműen megállapítható, hogy elindult egy folyamat. Ugyanakkor ez nem egy lineárisan előre haladó procedúra, hanem inkább egy szerteágazó, nem feltétlenül összefüggő, egységes részekből felépülő, egy konkrét közös végcél megállapítását nélkülöző kisebb modulok zavaros összessége. Elég csak egy pillantást vetnünk az online ügyintézés (Ügyfélkapu, ÁNYK...) működésére és felépítésére, mely látszólag egy összefüggő rendszer része, de még sincs egy olyan kezelőfelület, melyen keresztül minden online elérhető és intézhető ügy megtalálható lenne. Ehhez hasonló trend figyelhető meg az oktatásban is. Hiába építették fel a Neptunt a felsőoktatási intézményekhez, valamint részben ennek mintájára az eKrát az általános- és középiskolákhoz, még mindig rengetegszer előfordul, hogy több tucat iratot kell kinyomtatni, kitölteni és személyesen benyújtani. Emellett még ennek a tendenciának egyfajta fordítottja is észlelhető, amikor olyan funkciókat és modulokat igyekeznek implementálni, melyekre már léteznek egyszerű, ingyenes és kész megoldások.

A mai világban, ahol az internet és az okoseszközök térhódítása jelentős (Modra, 2002), minden eddiginél nagyobb szükség van az informatikaoktatásra (Reindl, 2004). Nem is azért, hogy képesek legyenek a felhasználók kezelni a telefonjaikat, mivel azok használatát a gyártók folyamatosan igyekeznek a lehető legegyszerűbbé tenni, szinte már triviálisnak mondható a működésük. Sokkal inkább azért, hogy az informatikai eszközök és szolgáltatások működését megértsék, átlássák, és ezáltal képesek legyenek az életüket megkönnyítő pozitív dologként tekinteni a számítógépekre és az alkalmazásokra, ahelyett, hogy csak egy újabb problémaként élnék meg az innovációkat. Ugyanez igaz a tanárookra is, akik az informatikai lehetőségek kihasználásával jó példát állíthatnának a diákok elé. Ezért is nagyon fontos manapság a tanárképzésben az IKT (információs és kommunikációs technológiák) módszertan ismerete (Nádori és Prievara, 2002).

Az informatikaoktatásáról rengeteg érdekes cikk és kipróbált, működő ötlet, módszer és tananyag található a világhálón (Erdélyi, 2009). Néhány példa közülük később az irodalomjegyzékben is szerepel. Kutatásaim során több iskola életébe is bepillantást nyertem. Volt, ahol csak elbeszélgettem tanárokkal, máshol részmunkaidős tanárként dolgoztam, vagy óraadóként tevékenykedtem, és szintén másik iskolában ez idő alatt végeztem a gyakorlatom.

Tervezés és kivitelezés

Ahogy minden létező probléma megoldásánál, úgy itt is az elsődleges feladat a tervezés kellene, hogy legyen. Fel kell tennünk a kérdést, hogy mit akarunk elérni? Mi a végcélunk? Milyen legyen a rendszer azután, hogy mindent megvalósítottunk, amit szerettünk volna? Nem lehet minden felmerülő problémánál hozzátoldani valamit a rendszerhez, mert így átláthatatlan és nehezen kezelhető lesz. Az ügyintézés teljes mértékben online felületre kellene átemelni. Vegyük példának az érettségijelentkezést. Ezt az eKréta-n belül egy rövid űrlappal le lehetne kezelni, melyet a diák, vagy szülő pár perc alatt kitölthetne. Ez a tanárokról hatalmas terhet venne le, rengeteg papírt és tintát spórolnának meg, mivel nincs fizikai példány a dokumentumokból, és a felvitt adatok is sokkal könnyebben kezelhetők és tárolhatók. Mindez levezethető bármely más dokumentum esetében is. És el is jutottunk a külső alkalmazások, weboldalak és szolgáltatók témaköréhez. Meg kell vizsgálni a lehetőségeket, erőforrásokat, anyagi forrásokat, és az alapján el kell dönteni, hogy mi az, amiből érdemes saját változatot készíteni vagy mi az, amiből egy már kész szolgáltatást javasolt igénybe venni. Ha saját fejlesztésű modulra esik a választás, akkor a legfontosabb, hogy elbírja-e az internetszolgáltató és a szerverpark a megnövekedett használat okozta többletterhelést. Mi van akkor, ha olyan rendszerre van szükségünk, amelyre nem elegendő a kapacitásunk, erőforrásunk, vagy a költségvetésünk? Az ilyen esetekben érdemes már létező szolgáltatókat keresni.

Lehetőségek és hajlandóság

Rengeteg szolgáltató nyújt lehetőséget a diákokkal való kommunikációra³ mind e-mail, chat vagy épp digitális kurzusok keretein belül. Emellett a digitális tananyagok⁴ sem csak a Sulinet Digitális Tudásbázisában gyarapodnak (Dancsó, 2007), hanem egyre több online felületen tűnnek fel oktatást, vagy önálló tanulást segítő segédanyagok. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy már bármely tanár készíthet előadást, vagy digitális tananyagot és ehhez nem kell több egy okostelefonnál, ami manapság mindenkinek ott lapul a zsebében.

Kutatásaim során arra lettem figyelmes, hogy a saját következtetéseimet alátámasztják a bibliográfiában összegyűjtött írások, melyek azt bizonyítják, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a digitális eszközök kihasználására kommunikáció (Szebedy, 2002), tananyagátadás, vagy épp gamifikáció (Dercsi, 2018) keretein belül. Mindennek a folyamatnak egyetlen valódi

³ <https://mdoe.hu/digitalis-oktatas/alkalmazasok-weboldalak-tavoktatashoz-pedagogusoknak/>

⁴ <https://www.androx.hu/2020/03/16/alkalmazasok-melyek-segitik-a-tantermen-kivuli-digitalis-oktatast/>

korláta létezik, az pedig az akarat hiánya. Bár egyre többen használják, sokan még mindig idegenkedve gondolnak a digitális technológiák és eszközök igénybevételére. Főleg az idősebb generáció tagjai szánják rá magukat nehezebben az újdonságok megismerésére, mert sokkal inkább problémának látják, mint hasznos lehetőségnek. Ugyanakkor nem csak őket kell meggyőzni a technológia használatának előnyeiről. Már az általános iskolában fontos elkezdeni a digitális nevelést, mert ahogy mondani szokták: mi használjuk a gépeket, és ne a gépek használjanak minket. Vagyis nem szabad alárendelnünk az akaratunkat a digitális eszközöknek. Tudnunk kell, hogy mire használhatjuk az eszközeinket, és hogyan érhetjük el a számunkra fontos funkciókat. Meg kell jegyezni, hogy bármennyire is úgy tűnik, hogy a fiataloknak már a kisujjukban van a technológia, valójában ez csak a látszat. A többség csak azt használja, amit felkínálnak neki; azt teszi, amire a programok utasítják, miközben fogalmuk sincs, hogy valójában mi történik, és hogy a háttérben milyen folyamatok zajlanak le. Arról nem is beszélve, hogy milyen veszélyekkel jár, ha felelőtlenül használunk különféle szoftvereket és szolgáltatásokat. Ezért is kiemelten jelentős az informatikaoktatás már egészen gyermekkortól, és ezért lenne fontos, hogy lehetőséget adjunk az idősebbeknek is, hogy később bővíthessék ismereteiket a digitális lehetőségekről, eszközökről, programokról, szolgáltatásokról.

Kutatásaim során utána néztem, hogy milyen tanulást és oktatást segítő módszerek és lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Elégedetten vettem tudomásul, hogy már a digitális oktatás előtt is létezett rengeteg írás, tanulmány és elmélkedés az oktatás digitalizálásáról. Én úgy hiszem, elsősorban ennek köszönhető, hogy az ideai vírushelyzetben ennyire könnyen és gördülékenyen tudott az oktatás – egyik napról a másikra – átállni digitális formára.

A digitális oktatás tapasztalatai

Az ideai vírushelyzet egy egészen újfajta oktatási módszert kényszerített rá az iskolákra. A digitális oktatás mind pedagógiai, mind informatikai szempontból egy kifejezetten izgalmas, kihívásokkal teli időszak volt, amelyből mindenki rengeteg tanulságot vonhat le. Számomra a két legérdekesebb következtetés:

- Az informatikaoktatás gyakorlati haszna jóval kevesebb, mint korábban hittem. Azon diákok, akiket nem érdekel az informatika, képesek magolással teljesíteni a tárgyat, ami bár abszurdan hangzik egy ennyire gyakorlatorientált tantárgy esetében, mégis ez a helyzet. Így pedig a magolás következménye, ahogy más tárgyak esetében is: a diákok elfelejtik a megtanult anyagot, vagy képtelenek használni a megmaradt tudást az életben.

- Bármennyire is ágálnak az emberek az informatikai megoldások ellen, mondván „én ehhez nem értek”, de mégis egy olyan élethelyzetben, ahol rákényszerülnek a használatára, tudják kezelni a digitális eszközöket. Ilyenkor a legtöbben képesek akár önállóan is megtanulni a programok, rendszerek, eszközök alkalmazását. Nem egy olyan diákom volt, akinek a személyesen megtartott órán kis túlzással a dokumentumok elmentése is problémát jelentett, de a digitális oktatásban néhány hét után képes volt önállóan letölteni, megoldani, majd visszatölteni a feladatokat.

Ezen információk fényében érdemes lehetne újragondolni az informatikaoktatást, valamint a tananyagot amennyire lehetséges még valóságközelibbé tenni. Ennek érdekében a következő megoldásokat kellene fontolóra venni: kevesebb kötelező tananyag és nagyobb szabadság a tanároknak, akiknek ezáltal több lehetőségük lehetne a gyakoroltatásra, valamint több, a hét-köznapokban is gyakran felmerülő problémával tudnának foglalkozni, így pedig könnyebben kialakítható lenne egyfajta informatikai gondolkodásmód a diákokban.

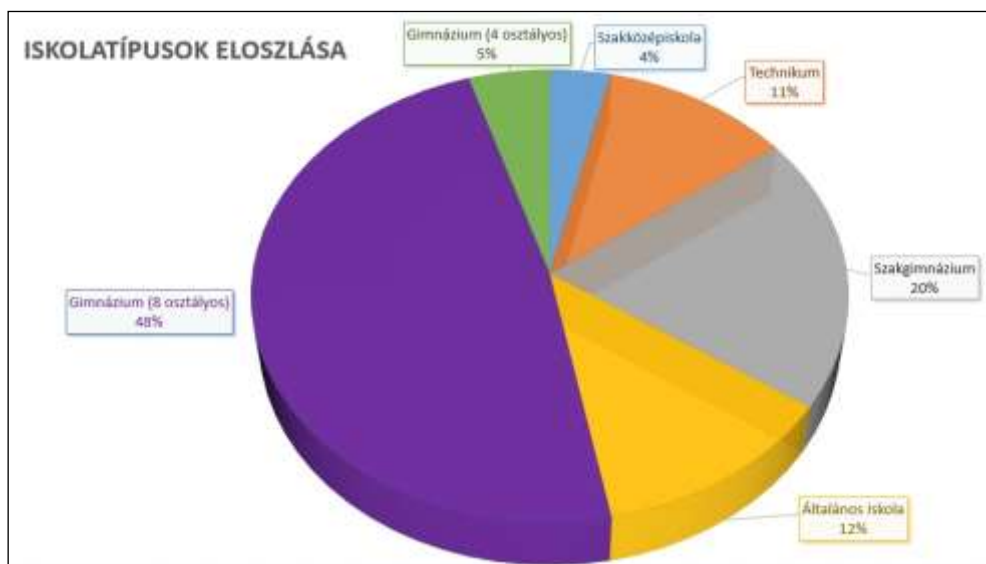
A digitális oktatás egyik nagy kérdése a szükséges programok és alkalmazások kiválasztása volt. Mivel egyik napról a másikra kellett áttérni a hagyományos oktatásról a digitálisra, ezért még az informatikában jártasabb tanároknak sem volt könnyű dolguk. Kivéve persze, ha már korábban is használtak bizonyos szolgáltatásokat, melyek megkönnyítették a házi feladatok feladását, vagy épp a tananyag átadását. Nem véletlen, hogy jelenleg több iskola és tanár azt tervezi, hogy átszervezik a korábbi munkafolyamatokat és a hagyományos oktatásba is, amennyire lehet, beleviszik a digitális oktatás lehetőségeit. Ez amellett, hogy elősegíti egy esetleges újabb járványhelyzetben az átállást, megkönnyítheti a tanárok és diákok mindennapjait. De természetesen nem mindegy, hogy mit használunk: egy rosszul megválasztott program több problémát okozhat, mint amennyi hasznot húzhatunk belőle.

Az első dolgunk megfogalmazni, hogy egészen pontosan mi is az, amire szükségünk van, vagyis részletekbe menően kell elemeznünk, mit, hogyan és mekkora mennyiségben kell elvégeznünk. Erre azért van szükség, mert szinte minden felmerülő problémához rengetegféle megoldás létezik. A szoftverek és szolgáltatások lehetnek ingyenesek, részben ingyenesek, vagy fizetősek. A legtöbb rendszer részben ingyenes üzleti modellt használ, vagyis a regisztráció és az alapfunkciók igénybevétele nem kerül semmibe, de bizonyos funkciókért, vagy egy konkrét mennyiségű felhasználó elérése után már fizetni kell. Megeshet, hogy kompromisszumokat kell kötnünk abban az esetben, ha ár-érték arányban egy kevésbé hasznos alkalmazás minősül a legjobbnak a mi szubjektív igényeinknek megfelelően.

A legtöbb esetben érdemes egységesen megválasztani az adott szolgáltatót egy iskolán belül, hogy a diákoknak és a szülőknek ne okozzon problémát a sokféle felület és azok hozzáféréseinek fejből tartása. De nem feltétlenül kell végletekben gondolkozni. Vegyük példának a Classroomot, amely egy egyszerű felület, manapság szinte mindenki rendelkezik Google fiókkal, így már regisztrációra sincs szükség. Ezzel szemben a Moodle testre szabható, monitorozható és szinte végtelen lehetőséget kínál. Az ilyen esetekben, ahol mindkét lehetőségnek létjogosultsága van, érdemes lehet a két rendszer párhuzamos működését engedni, hogy mindenki kiválaszthassa a számára leginkább megfelelőt. Ebből a példából is látszik, hogy bár az egységesség és az egyszerűség fontos, de időnként fel kell áldozni egy kicsit az egységből, hogy kiszolgáljuk az igényeket és mindenki számára a lehető legjobb megoldást biztosítsuk. Azonban, ha mindeképp választanunk kell egyetlen szolgáltatót, akkor én egyértelműen a Classroom mellett tenném le a voksomat, mivel az a leoptimalisabb választás a legtöbb tanár és diák számára.

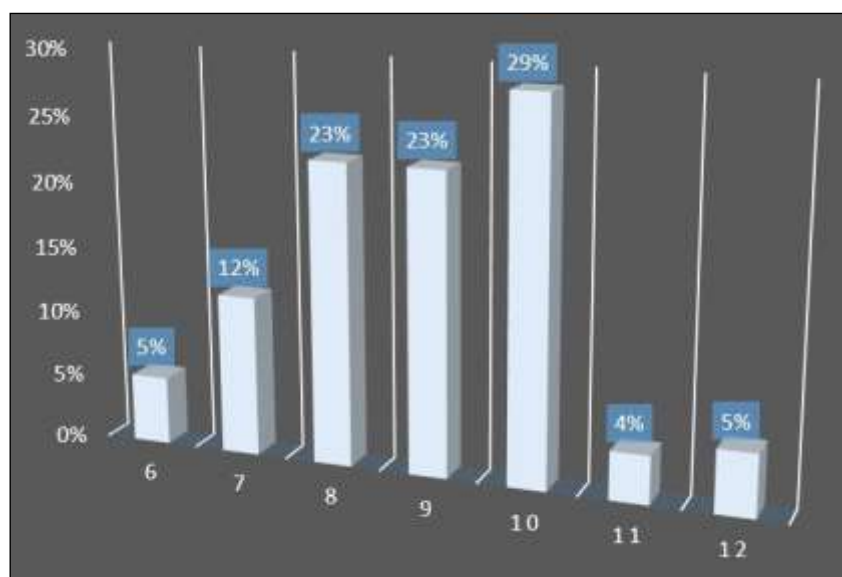
Digitális oktatás diákszemmel

Kutatásaim során készítettem egy kérdőívet, amellyel arra kerestem választ, hogy a diákok hogyan élték meg a digitális oktatást, mely alkalmazások, módszerek tetszettek nekik a legjobban, valamint mely tantárgyak tananyagának elsajátítása volt nehezebb vagy épp könnyebb a digitális környezetben (Kramarsky és Liberman, 2002). Mivel épp három, egymástól nagyon különböző iskolában is tanítottam, ezért a kutatásom változatossága adott volt, ráadásul a megkérdezett tanulók jelentős részét személyesen is megismerhettem. Elsősorban azért a diákok véleményére voltam kíváncsi, mert ők azok, akikre legnagyobb hatással volt ez a helyzet, valamint találtam egy a tanárok szemszögéből készült már létező régebbi kutatást (Hunya, 2008). A felmérésben részt vevő 274 tanuló között voltak szakmunkások, szakgimnazisták, általános iskolások, valamint négy-, és nyolcosztályos gimnazisták, közgazdászok, informatikusok, gépészek, sportolók, lányok (49%) és fiúk (51%), hatodiktól tizenkettedik osztályig egyaránt. A kutatási minta diverzitását bizonyítja az első diagram is, melyen jól látható, hogy milyen típusú osztályokból, milyen arányban töltötték ki a kérdőívet.



1. ábra: Képzéstípusok eloszlása a megkérdezett diákok között (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

A második diagram azt mutatja meg, hogy milyen az évfolyamok eloszlása a kérdőív kitöltői között.



2. ábra: Évfolyamok eloszlása a megkérdezett diákok között (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

A következő táblázatból részletesen is kiolvasható a pontos mennyisége és a százalékos aránya annak, hogy mennyien használták az adott szolgáltatásokat, weboldalakat.

Oktatást segítő eszköz	Használta már	
Google Classroom	270	99%
eKréta	263	96%
Redmenta	251	92%
zanza.tv	222	81%
YouTube	198	72%
Facebook / Messenger	182	66%
Google Meet	171	62%
Skype	132	48%
Sulinet	115	42%
Discord	108	39%
Learning Apps	101	37%
Moodle	91	33%
Kahoot	88	32%
Videotanár	84	31%
M5 TV adó oktatóműsorai	83	30%
mozaweb	73	27%
Quizlet	65	24%
Microsoft Teams	59	22%
Zoom	56	20%
Quizziz	47	17%
Google Forms	44	16%
Classmarker	24	9%

1. táblázat: Milyen arányban használták az adott szolgáltatásokat a megkérdezett diákok (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

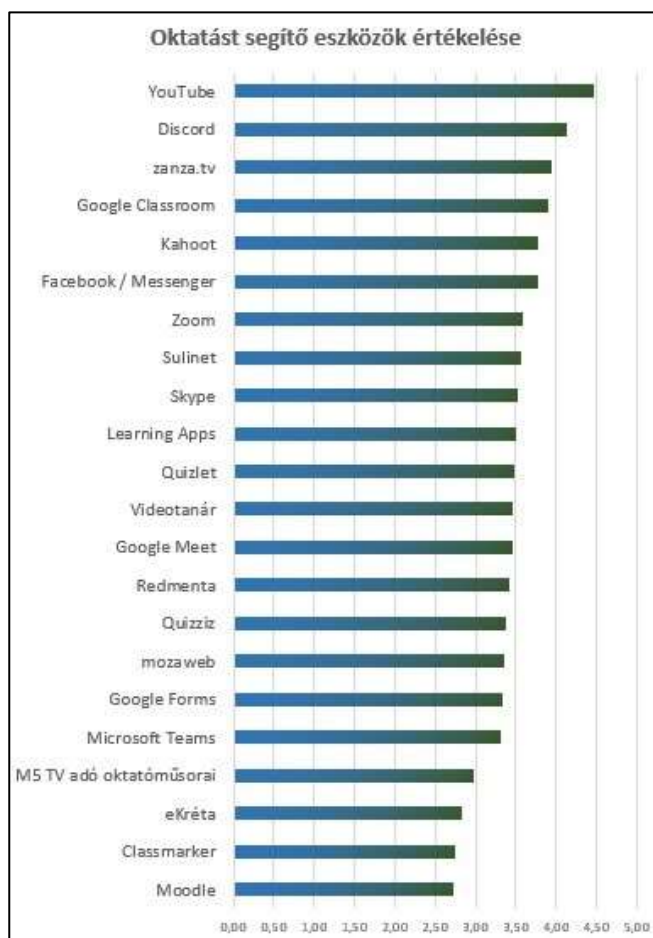
Mivel ez alapján a kötelezően használt eKkrétát csak 96% ismeri, ezért nagyjából 4%-os hibahatárral számolni kell a kiértékelésnél, mivel sok diák nem veszi komolyan az ilyen tesztek. Ennek ellenére leszűrhetjük, hogy a leggyakrabban használt eszközök a Google Classroom, és a Redmenta. Számomra meglepő volt, hogy a zanza.tv milyen előkelő helyre került, valamint, hogy a Kahootot és a Google Formsot milyen kevesen vették igénybe. Bár a Google termékek-nél figyelembe kell venni, hogy például Forms és a Drive is összeköttetésben áll a Classroom-mal, így lehetséges, hogy használták, csak épp nem tudtak róla.

A kérdőívben felsoroltak közül a következő szolgáltatásokat egy diák sem használta tanulásra: Mentimeter, Magichat, Socrative, Cisco Webex, Classdojo, Classcraft, Hot Potato, Tankönyvkatalógus.hu, GCSE Videos. Emellett több szolgáltatást csak egy-egy tanuló használt: Duolingo, Viber, Teamspeak, OFI (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja), Twitch, Xeropan, Worldwall. A Google Drive-ot csak 2-en, míg a Wikipédiát csak 4-en használták.

Az alábbi táblázatból az olvasható ki, hogy mennyire szerették, és mennyire tartották hasznosnak a tanulássegítő eszközöket a diákok.

Oktatást segítő eszköz	Értékelés
YouTube	4,48
Discord	4,13
zanza.tv	3,94
Google Classroom	3,91
Facebook / Messenger	3,78
Kahoot	3,78
Zoom	3,59
Sulinet	3,57
Skype	3,52
Learning Apps	3,50
Quizlet	3,48
Videotanár	3,46
Google Meet	3,46
Redmenta	3,43
Quizziz	3,38
mozaweb	3,36
Google Forms	3,34
Microsoft Teams	3,32
M5 TV adó oktatóműsorai	2,99
eKréta	2,83
Classmarker	2,75
Moodle	2,74

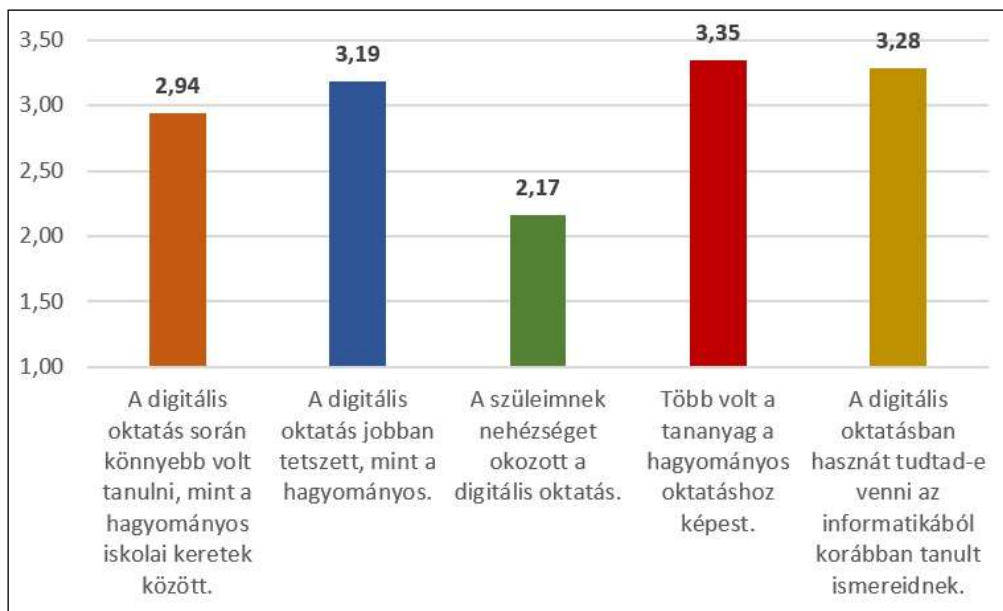
2. táblázat: A használt szolgáltatásokat mennyire érezték a diákok hasznosnak
(Forrás: saját kutatás)



3. ábra: A használt szolgáltatások mennyire voltak hasznosak
(Forrás: saját kutatás)

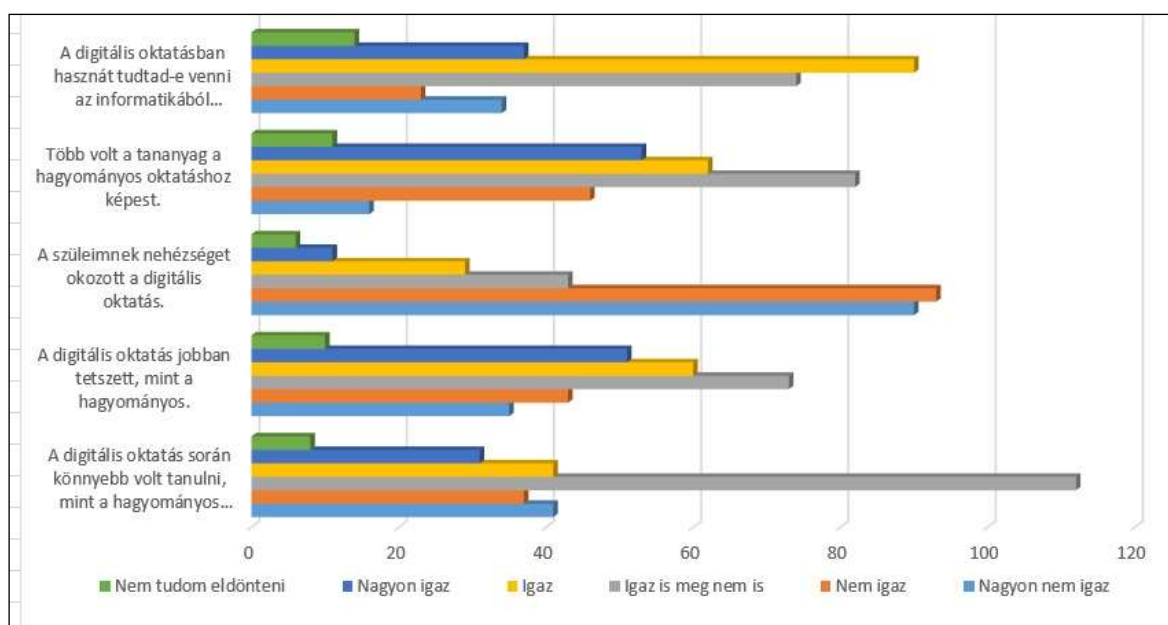
Bizonyos oldalak és szolgáltatások eredményeit itt is fenntartásokkal kell kezelni, mivel bár felhívtam a diákok figyelmét, hogy tanulást segítő szempontokból vizsgálják a felsoroltakat, de biztos voltak olyanok, akik mindettől függetlenül szeretik például a YouTube-ot, Discordot vagy a Facebookot. Azonban az azonos célt szolgáló programok összehasonlítása mindenképp hasznos eredményeket mutat. Például a videokonferenciaszolgáltatók közül a Zoom kapta a legmagasabb értékelést, míg a Teams a legalacsonyabbat. Valamint a Classroom több, mint egy egész értékkel többet kapott, mint a Moodle, ami a legalacsonyabb pontot kapta mind közül. Ez alátámasztja az egy korábbi fejezetbeli állításomat, miszerint a Classroom a felhasználóbarátabb választás a diákok nagy része számára. Ezek mellett az is kiderült, hogy az eKrétát nagyon nem szeretik a diákok.

Arra is kíváncsi voltam, hogyan élték meg a digitális oktatást, és hogy szerintük a környezetüknek milyen nehézségeket okozott ez a helyzet. Ennek eredménye a következő diagramon látható. A válaszokat számszerűsítettem 1-5-ös skálán: a „nagyon igaz” 5 pont, a „nagyon nem igaz” pedig 1.



4. ábra: A diákok véleménye a digitális oktatásról (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

A következő diagramon ugyanennek a kérdéssornak az eredményeit láthatjuk, de részletesen lebontva, hogy a diákok milyen arányban klikkeltek az adott válaszokra.



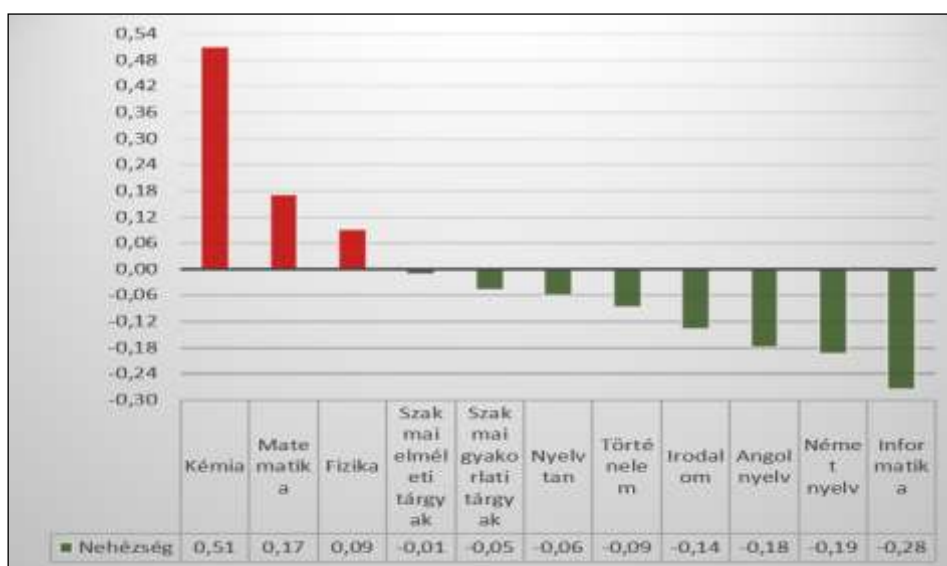
5. ábra – A diákok véleményének megoszlása (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

A diákok nagy része úgy érezte, hogy több volt a tananyag a digitális oktatásban, de ennek ellenére a többségnek mégis jobban tetszett, mint a hagyományos. A szüleiknek viszont nem okozott nehézséget ez a helyzet, legalábbis a diákok meglátásai szerint. Bár mivel a megkérdezettek többsége középiskolás, így ez az alacsony érték érhető is. A következő diagramból meg tudhatjuk, hogy a diákok nagy része szerint az elméleti tananyag sok volt, míg a gyakorlati tananyag mennyiségével a többség elégedett volt.



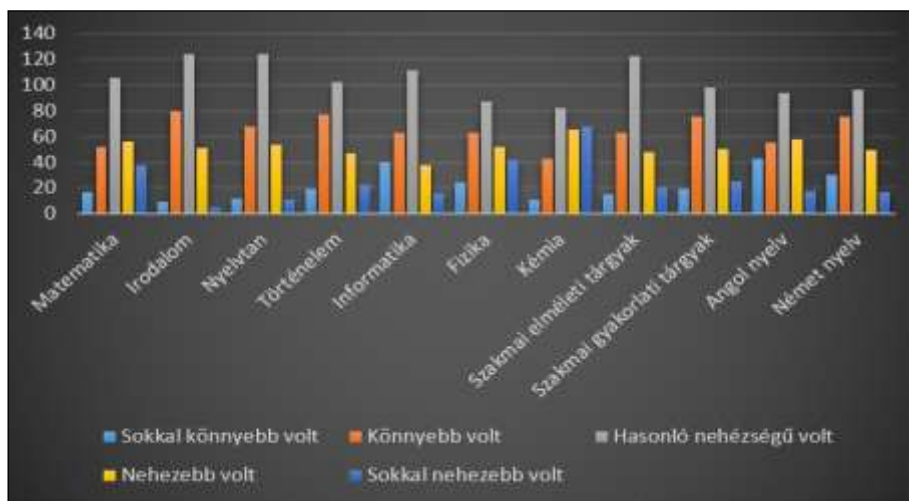
6. ábra: Elméleti és gyakorlati tananyagok mennyisége a digitális oktatásban (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

Végezetül arra voltam kíváncsi, hogy mely tárgyak voltak nehezebbek vagy könnyebbek a digitális oktatás során. A következő diagramokon látható, hogy a diákok nagy részének a kémia tanulása okozta a legnagyobb problémát, miközben az informatika volt a legkönnyebb ebben a formában.



7. ábra: A tanult tárgyak nehézsége a digitális oktatásban (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

Az utolsó diagramon szintén a tárgyak nehézségét látjuk, annyi különbséggel, hogy részletesen leolvashatjuk, hogy a tárgyakat a diákok milyen arányban érezték nehezebbnek, vagy épp könnyebbnek.



8. ábra: A tanult tárgyak nehézsége részletesen kifejtve a válaszok alapján (N=274)
(Forrás: saját kutatás)

Összegzés

Ahogy az eddigi kutatásomból és elmélkedésemből is látszik, semmi sem fekete vagy fehér, de minden problémára létezik egy arany középutat jelentő, a többség igényeit leginkább kiszolgáló megoldás. Nem szabad elfelejteni a tervezést, előre gondolkodást, a másokkal való kommunikációt, de a legfontosabb, hogy mindig gondolkodjunk és törekedjünk a legjobb végeredmény elérésére, melyhez ne sajnáljuk az időt a résztvevők megkérdezésére és kutatásra, mert sokszor bár az odavezető út rögzösebb, de megéri küzdeni érte. Az eredményeimet és statisztikáimat reményeim szerint a későbbiekben bárki felhasználhatja arra, hogy eldöntse, mely alkalmazásokat és szolgáltatásokat érdemes alkalmazni az oktatáshoz vagy tanuláshoz. Emellett, ha esetleg újra digitális oktatásra kerülne a sor, akkor a különféle tantárgyak módszertanát, és az elméleti-gyakorlati tananyagok eloszlását mennyire lenne érdemes módosítani a korábbiakhoz képest.

BIBLIOGRÁFIA

- AndroX (2020). *Alkalmazások, melyek segítik a tantermen kívüli digitális oktatást és tanulást! – Így segítik a mobilszolgáltatók a tanárokat és diákokat!* [online] <https://www.androx.hu/2020/03/16/alkalmazasok-melyek-segitik-a-tantermen-kivuli-digitalis-oktatast/> [2020. szeptember 23.]
- Dancsó, T. (2007). A Sulinet Digitális Tudásbázis tananyagainak felhasználása az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 9. sz. pp. 128–143. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-sulinet-digitalis-tudasbazis-tananyagainak-felhasznalasa-az-oktatasban> [2020. szeptember 23.]
- Dercsi, B. (2018). *Tanulást segítő appok*. Kidnews.hu: a gondolkodó tizenévesek magazinja, [online] <https://kidsnews.hu/2018/10/tanulast-segito-appok/> [2020. szeptember 23.]
- Erdélyi, K. (2009). *Az informatika, mint szolgáltatás az oktatásban*. [online] <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact09/Manuscripts/EK.pdf> [2020. szeptember 8.]
- Hunya, M. (2008). Országos informatikai mérés: a pedagógusok válaszainak elemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 69–100. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/orszagos-informatikai-meres> [2020. szeptember 23.]
- Kramarski, B. és Liberman A. (2002). E-mail kommunikáció és metakognitív oktatás alkalmazása a matematikai problémamegoldás fejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 7–8. sz. pp.99–105. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/e-mail-kommunikacio-es-metakognitiv-oktatas-alkalmazasa-a-matematikai> [2020. szeptember 23.]
- Magyar Digitális Oktatásért Egyesület (2020). *Alkalmazások, weboldalak távoktatáshoz pedagógusoknak*. [online] <https://mdoe.hu/digitalis-oktatas/alkalmazasok-weboldalak-tavoktatashoz-pedagogusoknak/> [2020. szeptember 23.]
- Modra, I. (2002). Oktatás és internet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 9. sz. pp. 95–103. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/oktatas-es-internet> [2020. szeptember 23.]
- Nádori, G. és Prievara, T. (2002). *IKT módszertan: Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. TanarBlog.hu [online] http://tanarblog.hu/attachments/3192_IKT_modszertan.pdf [2020. szeptember 25.]
- Reindl, Gy. (2004). Az informatika tanítása és felhasználása a magyar oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 9. sz. pp. 116–120. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-informatika-tanitasa-es-felhasznalasa-a-magyar-oktatasban> [2020. szeptember 8.]

Szebedy, T. (2002). Az IKT szerepe az iskolai élet belső és külső kommunikációjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 9. sz. pp. 104–113. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ikt-szerepe-az-iskolai-élet-belso-es-kulso-kommunikaciojaban> [2020. szeptember 23.]

BALÁZS ADORJÁN

EXPERIENCE OF DIGITAL EDUCATION DURING THE COVID-19 EPIDEMIC

In recent decades, the spread of information technology has significantly reshaped our world, opening up opportunities in both everyday life and education that we could not have imagined before. In the course of the year 2020 COVID-19 epidemic, the society was able to take advantage of the opportunities offered by IT in online communication, home office and digital education. But these possibilities are not taken for granted, we must learn to take advantage of them. Excessive adherence to the usual solutions and bureaucracy, in the ordinary sense, can lead to unnecessary extra work and administration. This year, the advantages and disadvantages of digital education were also experienced by the participants of the education system. If this knowledge were used wisely, traditional education could become much easier. That is the reason why I considered it necessary to conduct research to find out how students lived through this new situation: which courses went smoothly, what they think about the services they have used and how useful they have felt them.

BARANYAI MIHÁLY¹**Az elveszett iránytű
– avagy az osztályozásról, az énképről és a teljesítményről²**

Az általános iskolai tanulók bizonyítványa azonos osztályfokon és azonos osztályzatokkal is több évnyi különbséget rejthet. Ez a csalóka kimenet torzult énképet és csökkent társadalmi termelékenységet hoz. A szummatív és formatív értékelés szakirodalmá bonyolult, a gyakorlata pedig ellentmondásos. Az ellentmondást fokozza a tanárokat érő felsőbb nyomás – a kedvezőbb, de az elégségesnél nem rosszabb osztályzat irányába. Jelen tanulmány bemutat egy kvalitatív előzményekből induló kvantitatív kutatást, amely a pedagógiai értékelésről, illetve annak viszonyítási módozatairól készült. Kutatásunk alapján valószínűsíthető, hogy az év végi osztályozásban sokkal nagyobb súlya van a tanulócsoporthoz tartozó viszonyításnak, mint a tantárgyi követelményeknek. A felnőtt környezet által támasztott elvárások szinte a születéstől hatnak a gyermekekre. A szocializáció során a gyermekek többé-kevésbé megtanulnak ezeknek megfelelni. Az iskolai sikereket illető énkép fontos tényező, de nehezen tudnánk pontosan meghatározni, hogy mennyit számít ez az iskolai teljesítményre nézve (Cserné, 1997).

Bevezetés, avagy a szummatív és formatív értékelés

A formatív értékelés – amit nálunk fejlesztő értékelésnek is hívnak – tekinthető úgy, hogy „értékelés a tanulásért” (assessment for learning)³. Ezt gyakran szembeállítják a szummatív (összegző) értékeléssel, pedig az már a „tanulás értékelése” (assessment of learning) (William, 2011). Csapó Benő (2000) kutatásai már két évtizede kimutatták, hogy az osztályozás normáiban igen nagy különbségek vannak még helyi szinten is; holott a megmért tantárgyi tudásnak meg kéne jelennie az érdemjegyekben. A hamis visszajelzések hamis énképhez vezetnek: a tanuló nincs tisztában azzal, hogy mit is kellene teljesítenie, milyen elvárásoknak kéne megfelelnie. Ez kihat a későbbi pályájára. Csapó szerint az oktatás javítása során szükség van az értékelés kultúrájának javítására is. „*A pedagógiai értékelés kérdéskörét a formatív értékelés fogalmának megjelenése emelte újra a neveléstudományi vizsgálódások középpontjába. A több évtizede zajló diskurzus gyakran meggyőző, olykor ellentmondásos eredményei világossá tették, hogy elkerülhetetlen egy fogalmi tisztázás mind a kutatók, mind a*

¹ Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány MA szakos hallgató;
baranyaimihaly@yahoo.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

³ E két értékelési forma mellé sorolt diagnosztikus értékelésre nem térek ki, mert az voltaképpen része a formatív értékelésnek.

gyakorló pedagógusok számára” (Arató, 2017, p. 5). Ugyanakkor Csapó, Csikos és Korom (2016) rámutat a természettudományos tárgyak kutatásalapú tanításának kapcsán a formatív értékelés általános és szubjektív korlátaira. Nyquist kutatási eredményei szerint a formatív értékelés hatékonyabb az egyszerű visszacsatolásnál, és az erőteljesebb formatív értékelés pedig még inkább. William (2011) igen érzékletesen vezeti fel a formatív értékelés lényegét és a szummatív értékeléshez fűződő viszonyát. Az értékelés folyamatában a tanuló két út egyikén mozgósítja a figyelmét: 1) a „növekedés útján”, amelyre a kompetenciaigény viszi, vagy a 2) „jólét útján”, amelyre az őt fenyegető rossz jegy elkerülésének szándéka vezeti. Az előbbi (intrinzik) motiváció nyilván kívánatosabb, ám az utóbbi (extrinzik) sem megvetendő. Jelen tanulmánynak mégsem a fogalmi tisztázás a célja, csupán a kialakult helyzet életközeli megvilágítása, és néhány tényező szubjektív kiemelése.

Az értékelés Bermuda-háromszöge

„Azt állítom, hogy a fejlesztő értékelés csak azzal a feltétellel valósítható meg, hogy a szőnyeg alá söprés helyett szembenézünk a minősítő értékelés ellentmondásaival” – írja Knausz Imre (2008, p. 115). Szerinte az értékelést illetően rendszerint három elvárás fogalmazódik meg: 1) legyen igazságos, 2) legyen kompetencia alapú, és 3) illeszkedjen az osztályozás rendszerébe. Knausz (2008: 115) úgy tartja, hogy *„e három alapelv közül bármelyik kettő összeegyeztethető, de csak a harmadik rovására, azaz mindhárom alapelv együtt nem érvényesíthető.”* A tanuló év közben érdemjegyeket, év végén – a bizonyítványába – pedig osztályzatot kap⁴. A pedagógusok megpróbálják ezt a fogalompárt összhangba hozni a formatív (fejlesztő) és a szummatív (minősítő) értékeléssel. E szerint tehát a formatív értékelés az érdemjegyben, a szummatív értékelés pedig az osztályzatban jelenik meg. Igen ám, de a köznevelési törvény értelmében a félévi és az év végi osztályzatot az évközi érdemjegyek alapján kell meghatározni. Ez logikai ütközés: ha a formatív évközi érdemjegyekből osztályzat lesz, akkor az érdemjegyek nem formatív értékelések, és az év végi osztályzatok pedig nem igazán szummatív értékelések. Az ún. KRÉTA⁵ a fenti jogszabály szerint summázza az évközi jegyeket év végi osztályzattá. A tanuló érdemjegyei ebben a rendszerben inkább bónuszpontok az osztályzathoz, mintsem visszacsatolások a teljesítményről és a tanulási stratégiákról.

⁴A magatartás, szorgalom és tanulmányi előmenetel értékelésének alapjait a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 54.§-a szabályozza. 54. § (1) : *„A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti.”* A (3) bek. az 1. és 2. osztályosok szóveges értékelésére vonatkozik. De tudni kell, hogy a szóveges értékelés is lehet(ne) szummatív.

⁵Köznevelési Elektronikus Ügyintézési Rendszer

Knausz jól megragadható példákkal szemlélteti a formatív és a szummatív értékelés lényegét, s azzal együtt a jogszabályi ellentmondásait. A színész a próbákön a rendezőtől, a sportoló pedig az edzéseken az edzőtől kap formatív visszajelzéseket. Ezeket – pl. a stopperrel mért részidőt vagy az előadott jelenetet – megbeszélük, értékelük, hogy a teljesítmény javuljon. A szummatív megmérettetés, vagyis a verseny vagy az előadás azonban már a külvilágnak szól – és bizonyos értelemben a tanuló bizonyítványa is a külvilág egyes érdemi szereplőinek készül. Jó esetben tehát a formatív értékelés a felkészülést segíti, a szummatív értékelés pedig az elért teljesítményt tükrözi. Az élesen különváló szummatív értékelésre jó példa a nyelvvizsga, amelynél igen tréfás felvetés volna, hogy vegyék figyelembe azt, hogy a vizsgázó milyen dolgozatokat írt a korábbi években, és milyen szorgalommal készítette el a házi feladatait. A színészt és a sportolót belső motiváció hajtja, de a tanuló sok esetben csak a kényszerű kötelezettségét teljesíti. Így hát ez a jó és érzékletes logikai modell sem tökéletes. Egyes tanórai feladatokért nem jár érdemjegy, másokért pedig igen. Amiért nem jár érdemjegy, az eleve nem olyan fontos. Tehát a gyerek ezzel is veszít a motivációjából.

A kutatás célja, mintavétele és adatvédelme

A kutatási érdeklődésem elsősorban a tanulói értékelés 3 viszonyítási pontjára irányult, két tengelyen: 1) a tantervi követelmények kontra csoporthoz viszonyítás, és 2) a tantervi követelmények kontra önmagához viszonyítás. A kutatáshoz Google űrlapot használtam. A kérdőívet egy saját felületen, az Autizmus Álarc Nélkül elnevezésű facebook oldalon tettem közzé 2020 nyarán – kiemelten –, majd alkalmanként pedagógus és gyógypedagógus csoportokban osztottam meg.

A vizsgált minta (n=304) csaknem 3 egyenlő részre tagolódik: 1) a többségi iskolák alsó tagozatos és 2) felső tagozatos pedagógusaira, valamint 3) a fejlesztőkre, akik a félévi és az év végi osztályzás során véleményt nyilvánítanak. A válaszolók jóval nagyobb része, 92,6 %-a nő, 7,4 %-a pedig férfi.

A vizsgálat hozzáféréseken alapuló kényelmi mintavétellel történt. Sántha Kálmán (2016) révén számoltam azzal, hogy a hozzáféréseken alapuló mintavétel – azáltal, hogy a könnyen elérhető személyeket vonja be, és nincs bizonyosság a valós szerepükre, intézményi hovatartozásukra nézve – valamelyest korlátozza a vizsgálat érvényességét. A minta nem reprezentatív, így nem használható általános megállapításokra. Azonban alkalmasnak látszik a megközelítő tájékozódáshoz. A kérdőívek kitöltése önkéntesen és teljes névtelenséggel,

személyes adatok megadása nélkül történt – eleget téve ezzel az adatvédelmi jogszabályoknak és a kutatói etika elvárásainak.

A kutatás módszerei

A strukturált kikérdezést, s azon belül pedig (elektronikus) kérdőívben Likert-skálát alkalmaztam (Nádasi, 2004). Sántha Kálmán (2013) Creswell gondolatmenete nyomán ismerteti a kevert kutatási módszer (mixed method) két formáját. Az egyik a 1) konvergens párhuzamos tervezés modellje. Ebben a kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtés párhuzamosan folyik, amit külön-külön adatelemzés majd értelmezés követ. Így esély van a kutatás tárgyának mélyebb megértésére. A másik pedig a 2) szekvenciális tervező modell. Ha kvantitatív eszközzel indítjuk, akkor a) értelmező, ha pedig kvalitatív eszközzel indítjuk, akkor b) felderítő szekvenciális modell. Ebben a kvantitatív és kvalitatív módozatok szakaszai váltják egymást, és a rendeltetés dönti el a sorrendet. Jómagam az utóbbit, a szekvenciális felderítő modellt alkalmaztam. Jelen kvantitatív kutatás kvalitatív előzménye és ötletadója egy szülővel és gyermekének tanárával folytatott interjú volt.⁶

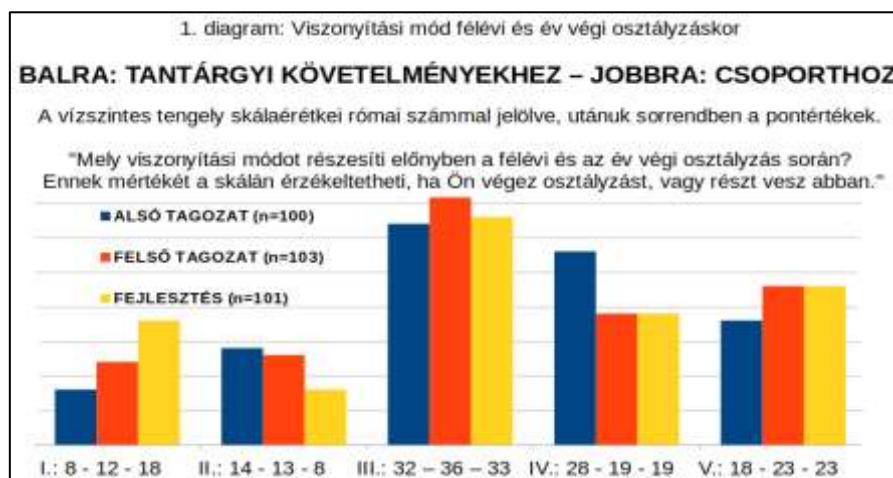
Viszonyítási módok az osztályozásban

A szummatív (összegző, minősítő) értékelés során természetesen a követelményekhez viszonyítunk. A tanuló minősítésének alapját mégis legalább négyféle viszonyítási mód képezheti: 1) kritériumhoz (követelményszinthez, 2) országos eredményekhez, 3) a tanulócsoporthoz, 4) a tanuló korábbi teljesítményéhez (önmagához). Látható, hogy minden viszonyítási pont alapját az 1) módozat jelenti, de a 2)–4) esetekben igen eltérő következtetések származhatnak ebből. Akkor van csak ellentmondás köztük, ha ugyanazzal az osztállyal akarjuk őket kifejezni (Knausz, 2008).

Megítélésem szerint a fentiekből három módozat, a követelményszinthez, a tanulócsoporthoz és a tanulót önmagához viszonyítás a legjellemzőbb. Az utóbbi kettő mutatja a legeltérőbb mintázatot. Így hát a kvantitatív kutatás kérdőívében e 3 módozatra térek ki két tengelyen: 1) tantervi követelmények – tanulócsoporthoz, és a 2) tantervi követelmények – tanuló önmagához mérése viszonylatban.

⁶Az egyik interjú egy anyával zajlott, aki arra kérte a láthatóan gyenge teljesítményért jó érdemjegyeket kapó 6. osztályos lánya osztályfőnökét, az új iskolában, hogy ne a hátrányos helyzetű osztálytársakhoz, hanem a tantervi követelményekhez képest értékeljen – ugyanis a jó képességű gyermeke túl elégedett önmagával, de a tudása túl kevés a jövőjére nézve. A másik interjú során a tanár arról számolt be, hogy 1) a tanuló így is sokkal jobban teljesít a többiekénél, 2) egyes iskolákkal ellentétben az értékelés módja nincs szabályozva, 3) továbbá az intézményi normák és az intézményvezető is nyomást gyakorol rá.

A tantervi követelmény – tanulócsoporthoz viszonyítás tengelyen a pedagógusok körében a nézetek elegyét láthatjuk. Fejtörés tárgya, hogy mely irányba billentsék a mérleget. A tisztán kritériumorientált értékelésnél megeshet, hogy mindenki egységesen rossz, vagy egységesen jó osztályzatokat kap. A tantervi követelményekhez viszonyítás a legobjektívabb értékelés, jó és igazságos, de az a hibája, hogy tragikusan demotiválhatja a tanulókat. A tanulócsoporthoz viszonyítás már motiválja a többséget, ám a tanulók azon részét önhitté téve demotiválhatja, amely a lemaradó rétegben nagyobb teljesítményre lenne képes. Nagy hátránya még, hogy nem világosak a követelmények, azok afféle mozgó jelleggel mutatkoznak. Ez szélsőséges különbségekkel jár az azonos osztályfokon lévő tanulócsoporthoz viszonyítás között (Knausz, 2001).



1. sz. ábra: Viszonyítási mód félévi és év végi osztályzáskor a tantárgyi követelményekhez és a csoporthoz (Forrás: saját készítés)

Az 1. sz. ábrán látható, hogy a pedagógusok legtöbbször (1/3-a) a skála 3-as fokozatát választotta az osztályozás során. A módusz tehát középen van, de némi túlsúly mutatkozik a csoporthoz viszonyítás oldalán (IV.: 21,7, V.: 21, 1 %). Előnyösebb volna, ha túlsúly a bal oldalon volna. A vélemények megoszlanak, de némi eltéréssel a három pedagóguscsoport vélekedése párhuzamos.



2. sz. ábra: Viszonyítási mód félévi és év végi osztályzáskor a tantárgyi követelményekhez és önmagához (Forrás: saját készítés)

A tanárok döntéskényszerét tovább fokozza, hogy gyakran követel helyet magának a tanulót önmagához viszonyító módozat. A tanuló egyéni teljesítménye sokszor a korábbi teljesítményéhez viszonyítva ítéhető meg leginkább. A gyerekcentrikus felfogás nagy hibája, hogy a teljesítményeket teljesen összemérhetetlenné teheti a követelményekkel és a csoport tagjaival is (Knausz, 2001).

A tantervi követelmények – önmagához viszonyítás tengelyen szörnyű túlsúly nehezedik az utóbbi oldalára. A skála középső pontját a pedagógusok 1/4-e választotta, s osztályozáskor a tanulót inkább önmagához viszonyítja a válaszolók 2/3-a. A pedagógusok három köre megközelítőleg hasonlóan értékeli, ám a fejlesztők rendkívül kiugró módusza az 5-ös pontra, az önmagához mérés végpontjára esik.

A „sem formatív, sem szummatív” kimenet

Az iskola sokkal több, mint osztályzat, és számos háttérváltozó van rajta kívül, de a kimenet mégis aggasztó. *„Sajnos ma 25 százalék funkcionális analfabéta kerül be a rendszerbe”* – mondta pár éve Gablini Gábor, a Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetségének (MGYOSZ) alelnöke (Bolcsó, 2018). Szilágyi János (2019), aki 2016-ig volt a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara oktatási igazgatója, a következőt írta: *„Az elmúlt 30 évben a – ma így hívják – szakközépiskolai képzés szegregált képzési formává silányult, ahová a társadalom peremére szorult örök vesztesek gyermekei kerülnek/kerültek, akik funkcionális analfabétaként nem képesek a szakmát elsajátítani, többségük fiatal munkaerőként csak betanított vagy segédmunkára alkalmas. Ez a réteg az, amely 15 éves korban mintegy 3 évnyi tudásanyaggal van elmaradva a gimnáziumi tanulókhoz képest.”*⁷ A lemorzsolódó fiatalokból gyakorta közmunkás lesz. 2012-ben mindössze 6 olyan közmunkás volt, aki még nem töltötte be a 17. életévét, de 2016 derekára ez a szám 1123-ra nőtt (Eduline, 2016).

A jobbára gyógypedagógus végzettségű fejlesztők értékelési szemlélete sem megnyugtató.⁸ Vida (2009) egész Baranya megyét magába foglaló kutatása rámutatott, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI), jórészt tanulási zavarral küzdő tanulók több, mint 98 %-a nem kerül gimnáziumba. Holott a bekerülő közel 2 % kognitív képességei és az egyéb középiskolába járó - gyakorta lemorzsolódó - SNI tanulók kognitív képességei között nincs releváns különbség. Reziliencia híján nem tapasztalható pedagógiai hozzáadott érték.

⁷Gablini itt a következőre célzott: OECD (2015): PISA 2015: Összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf

⁸A többségi iskolában biztosított, 2-4 habilitációs óra hatásfoka nyilvánvalóan korlátozott, s erről a fejlesztők aligha tehetnek. Itt csupán az értékelési szemléletről van szó.

Belső vagy külső értékelés?

A tanórai, pedagógiai eredményességet nem feltétlenül kell kimenetként azonosítani. Kutatások igazolják a tanulói teljesítmény javulását a formatív értékelés megfelelő alkalmazásával (Brassói, Hunya, Vass, 2005). Ennek ellenére csaknem mindenütt feszültség jelentkezik a formatív és a szummatív értékelés között. Főként azokban az országokban van ez így, amelyekben külső, standardizált eljárásokra épülő mérési rendszer működik egy-egy tanulási szakasz lezárásánál. Külső értékelés során a tanulók nem az őket tanító tanároktól kapják az osztályzatot, hanem, külső szakemberektől. Belső értékelés esetén – nyilván – a saját tanáruk adja az osztályzatot.

A külső értékelés hagyományosan lehet 1) politikaorientált, pl. intézményfenntartó részéről; 2) fejlesztésorientált, pl. valamilyen pedagógiai szolgáltató által; vagy 3) kimenetorientált (Ranschburg, 2004).

Szilágyi János (2019) szerint *„a jelenleg rendelkezésre álló munkaerő hosszú távon sem létszámában, sem felkészültségében, sem összetételében, sem területi elhelyezkedésében nem képes a gazdaság optimális működését biztosítani, ami olyan nemzetgazdasági kockázatot jelent, amely mérsékelni fogja a GDP lehetséges növekedését.”* Nyilván elégedetlen az általános iskola kimeneti mérésével. Országosan standardizált alapképességekre és kulcskompetenciákra épülő bemeneti mérést javasol a szakképzésbe lépni szándékozók számára. Gablini Gábor, az MGYOSZ alelnöke pedig azt nyilatkozta, hogy egységes, kötelező vizsgához kötnék az általános iskola befejezését (Bolcsó, 2018).

Összegzés, avagy az osztályzat a mérlegen

Jelen tanulmány az általános iskolai nevelés-oktatás terén észlelhető formatív és szummatív értékelés rendezetlenségére hívja fel a figyelmet. Kutatásom alapján valószínűsíthető, hogy az év végi osztályozásban sokkal nagyobb súlya van a tanulócsoporthoz történő viszonyításnak, mint a tantárgyi követelményeknek, de a tanuló korábbi teljesítményéhez történő viszonyítás súlya alatt a mérleg serpenyője nagyot csattan. Annak dacára vált ez a viszonyítási mód szélsőségessé, hogy Golnhofer (1998) szerint meg sem jelenhetne a szummatív értékelésben, vagyis a bizonyítványban.

A tanítók, tanárok és gyógypedagógusok az értékelés, illetve az értékelési szemlélet kialakítása során nem csak szakmai, hanem több irányból érkező szociálpszichológiai nyomásnak is ki vannak téve. Sok-sok éve nem kapnak követhető - központi - útmutatást az

oktatáspolitikától. A most is hatályos jogszabályi pont csaknem minden pedagógust összezavar. Útkeresők, akik mintha az iránytűjüket veszítették volna el.

Összegzésképpen elmondható, hogy a felnőtt környezet által támasztott elvárások szinte a születéstől hatnak a gyermekre. A szocializáció során a gyermek többé-kevésbé megtanul ezeknek megfelelni. Az iskolai sikereket illető énkép fontos tényező, de nehezen tudnánk pontosan meghatározni, hogy mennyit számít ez az iskolai teljesítményre nézve (Cserné Adermann, 1997). Számomra mégis biztosnak látszik, hogy a túlértékelő osztályzat önelégültté, az alulértékelő osztályzat pedig lemondóvá tesz.

BIBLIOGRÁFIA

- Arató F. (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. *Kompetens Pedagógus*, 2017/4. pp. 5–29. [online]: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/03-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf>
- Bolcsó D. (2018): A gyerekek negyede funkcionális analfabéta. (Riport Gablini Gáborral, MGYOSZ). *Index*, 2018. 09. 23. [online]: https://index.hu/belfold/2018/09/23/_gyerekek_negyede_funkcionalis_analfabeta/
- Brassói S., Hunya M., Vass V. (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/7-8. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa>
- Csapó B. (2000): Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In: Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest. 60–87. o.
- Csapó B., Csikos Cs., Korom E. (2016): Értékelés a kutatásalapú természet-tudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, Vol. 26. 3. 3–16. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.3)
- Cserné Adermann G. (1997): A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére. *Iskolakultúra*, 1997/10. 14–30. o.
- EduLine (2016): *A tankötelezettség csökkentése óta 187-szer több a fiatalok közmunkás*. EduLine, 2016. május. 24. Letöltve: 2020.09.20. https://eduline.hu/kozoktatas/A_tankotelezettseg_csokkentese_ota_187szer_6BS3VT
- Golnhofer E. (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 392–417.
- Knausz I. (2001): *A tanítás mestersége*. Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék. (Egyetemi jegyzet.) <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm#1>

- Knausz I. (2008): A kompetencia alapú oktatás és az értékelés átalakítása. In: Knausz I. (szerk.), *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés*. Új Helikon Bt., Budapest. pp. 115–126.
- Nádasi M. (2004): A kikérdezés. In: Falus I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. pp. 171–211.
- Ranschburg Á. (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. március. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolak-ertekelesi>
- Sántha K. (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 3. évf., 2. szám. pp. 82–90.
- Sántha K. (2016): Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*, XIV. évf. 2. sz. 2016/nyár. pp. 4–11.
- Szilágyi J. (2019): Betanított droidok. *Népszava*, 2019. 04. 23. Letöltve: 2020. 09. 19. https://nepszava.hu/3033413_betanított-droidok
- Vida G. (2019): Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/9-10.
- William, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), pp. 3–14. DOI: [10.1016/j.stueduc.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001)

MIHÁLY BARANYAI

THE LOST COMPASS – STUDY ABOUT THE EVALUATION, SELF-IMAGE AND PRODUCTIVITY

The certificate for primary school students can hide several years of difference at the same grade and the same mark. This deceptive output brings a distorted self-image and decreased social productivity. The literature on summative and formative assessment is complicated and its practice is controversial. The contradiction is exacerbated by the high pressure on teachers – towards a more favorable grade, but not worse than enough. The present study is a quantitative research based on qualitative antecedents, which was conducted on pedagogical evaluation and its comparison methods. Based on our research, it is likely true that the comparison to the members of the student group has a much greater emphasis in the year-end classification than paying attention to the subject requirements. The expectations of the adult environment affect the child almost from birth. During socialization, children more or less learn to conform to these. Self-image of school success is an important factor, but it would be difficult to determine exactly how much this matters for school performance (Cserné, 1997).

FEHÉR ÁGNES¹**Integráció: igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez²**

A sajátos nevelési igényű óvodás gyerekek száma az elmúlt években folyamatosan emelkedő tendenciát mutatott. Ezzel párhuzamosan, nőtt a többségi intézményekben integráltan neveltek száma is (KSH oktatási adatok). Mindezek következtében egyre központibb szakmai kérdéssé válik a sikeres együttnevelés, melynek egyik legmeghatározóbb szubjektív feltétele, a befogadó többségi pedagógus, valamint az intézmény viszonyulása az integrációhoz (Csányi, 2000). Ennek okán kutatásomban, összefüggéseket keresve, többek között vizsgálom, hogyan vélekednek 2020-ban Magyarországon az óvodapedagógusok az integrált nevelésről és az arra felkészítő óvodapedagógusképzésről. Az eredmények alapján elmondható, hogy az anonim kérdőívet kitöltők 72%-ának okoz nehézséget az SNI gyerekek mindennapi óvodai nevelése. A 163 válasz pontbiszerialis korreláció vizsgálat alapján nem fedezhető fel összefüggés a pályán eltöltött évek és a között, mennyire jelent nehézséget az SNI gyerekek ellátása. A válaszok azt mutatják, hogy a legnagyobb nehézséget az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek integrálása jelenti a kollégáknak.

Bevezetés

Az esélyegyenlőségi törekvések és az integrált nevelés gondolata egy kis fáziskéséssel ugyan, de hasonlóan jelent meg hazánkban is, mint a határon túl. A viszonylag késői megjelenés elsődleges oka a Magyarországon nagy múltra tekintő, világviszonylatban is magasszínvonalú gyógypedagógiai ellátás és az akkori, XX. századi szegregációpárti oktatáspolitikai által kiépített gyógypedagógiai intézményhálózat volt (Kerber, 1999). Mindezek ellenére, valamint a külföldön erősödő szegregációkritika, az egyre több külföldi pozitív tapasztalat és a hazai spontán integrációk biztató eredményei hatására, a 80-as évektől megindultak az első lépések az integrált nevelés felé (Vargáné, 2006). Ezt követően indulhatott meg a tudományosan is megalapozott kísérleti kutatómunka (Csányi, 2004; Laki, 2010). A szemléletváltozás előfutára volt hazánk csatlakozása a New Yorki gyermekjogi egyezményhez, melyben a csatlakozók elismerik a fogyatékos gyermekek különleges gondozáshoz való jogát (1991. évi LXIV. törvény). Az együttnevelés jogi kereteinek megteremtése csak a rendszerváltás után következett be, az 1993.

¹ neveléstudomány mesterszakos hallgató, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; gyógypedagógus hallgató logopédia szakirány, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar; óvodapedagógus; *feh-ragnes2@gmail.com*

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

évi közoktatási törvény, majd az 1998. évi XXVI. esélyegyenlőségi törvény meghozatalát követően, melyek az esélyegyenlőséget alapul véve kimondják, hogy a gyermeknek joga van az „együttneveléshez”, amely az intézményes nevelés egy választható formája. A 23/1997. évi (VI.4.) MKM rendelet megfogalmazta azokat az irányelveket a fogyatékos gyermekek óvodai-iskolai nevelését-oktatását illetően, melyeket az intézményeknek figyelembe véve kell megalkotniuk a pedagógiai programjukat. Később a 2000-es évek fordulóján meghatározták a kerettantervre vonatkozó módosításokat és felsőoktatási kedvezményeket is. (28/2000. (IX. 21.) OM rendelet; 269/2000. (XII. 26.) Korm. rendelet; 29/2002. (V. 17.) OM rendelet) Azóta számos jogszabályi és törvényi módosítás lépett hatályba, amely szabályozza az integráció intézményes kereteit, megvalósulásának feltételeit és a gyermek jogait.

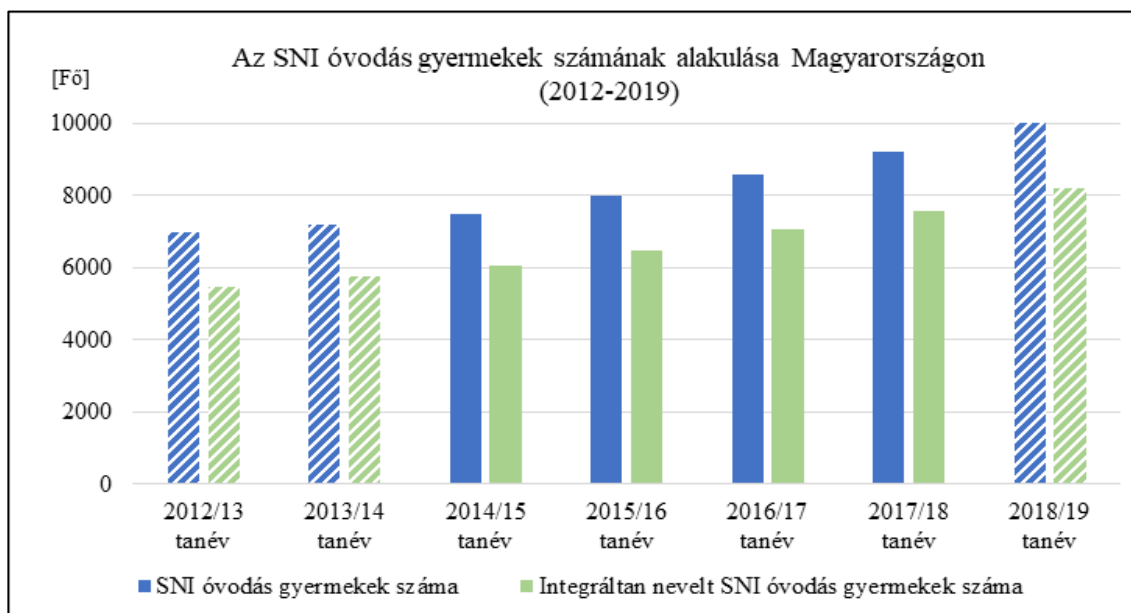
Az integráció térhódításával párhuzamosan fejlődött a fogyatékos fogalma is. Egyre kevésbé a gyermek hiányosságaira, mintsem a gyermekben rejlő lehetőségekre helyeződött a hangsúly, míg végül a 2003. évi LXI. törvényben bevezetésre került a sajátos nevelési igény (továbbiakban: SNI) fogalma. Az Európai Unióhoz való csatlakozással az európai gyakorlathoz hasonlóan hazánkban is egyértelműen az inkluzív pedagógia irányába indultak meg a törekvések. (Kőpatakiné, szerk., 2009a) A 2011. évi CXC. törvény a köznevelés kiemelt feladatának tekinti az SNI gyerekek igényeinek figyelembevételét, egyéni képességeikhez igazodást, legeredményesebb fejlődésük elősegítését, a társadalmi beilleszkedésük elősegítését (2011. évi CXC. törvény). Ezen kívül az említett törvény az SNI gyerekeket már a kiemelt figyelmet, különleges bánásmódot igénylő gyerekek, tanulók csoportjába sorolja. Az SNI nem egy diagnosztikai fogalom, csupán azt a többlétszolgáltatást jelzi, amelyre a gyerekeknek szüksége van a sikeres intézményes nevelés-oktatás különböző szinterein. Az SNI státuszról a gyermeket vizsgáló szakértői bizottság dönt. A gyermek intézményének kiválasztása azonban a szülő hatáskörébe tartozik. A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a fentiekben említett törvényre építve lefektette az SNI gyerekek óvodai nevelésének céljait-irányelveit, a számukra biztosítandó eszközöket, és fogadó intézmény, valamint az óvodapedagógus feladatait.³

A ma hatályos jogszabályokat tekintve is elmondható, hogy az integráció gyakorlata napjainkban már nem csupán szakmai kérdés, mint inkább a gyermek alapvető joga. Az integráció elsődleges célja a társadalomba való beilleszkedés elősegítése, a hátránycsökkentés, a marginalizáció kiküszöbölése.

³ A fentebb hivatkozott törvények, rendeletek és jogszabályok forrásaira mutató linkek a Bibliográfiában megtalálhatók.

A téma aktualitása, megalapozottsága

A sajátos nevelési igényű óvodás gyerekek száma az elmúlt években folyamatosan emelkedő tendenciát mutatott. Ezzel párhuzamosan nőtt a többségi intézményekben integráltan neveltek száma is. A KSH minden tanévben közli többek között az adott tanévben a SNI gyerekek számát, valamint, hogy azok hány százaléka nevelkedik integráltan. Az 1. ábra a 2012 és a 2019 közötti, óvodás SNI gyerekek számát érintő adatokat összegzi.



1. ábra: Az SNI gyermekek számának alakulása Magyarországon 2012-2019 között
(Forrás: Saját készítésű ábra a KSH oktatási adatai alapján)

Fontos megjegyzés, hogy a KSH a 2012/2013 és a 2013/2014 -es tanévben még becsült számként jegyzi az SNI gyerekek számát. A KSH a 2014/2015-ös tanévtől már pontos számként adja meg ezen gyerekek számát évről évre egészen 2017/2018-es tanévig, 2018/19-ben ismét becsült összeget ad meg. A becsült értékeket a sávozott oszlopok jelölik. Az adatok alapján elmondható, hogy ezalatt a 7 év során közel 7000 gyermegről 2018/2019-es tanévre mintegy 10000-re nőtt az SNI óvodás gyermekek száma hazánkban. Ez 43%-os növekedést jelent. Az 1. ábráról jól látszik, hogy ezen szám emelkedésével, bár lassabb ütemben, de folyamatosan nőtt az integráltan nevelt SNI óvodások száma is. Míg a 2012/2013-as tanévben ezen gyerekek 78%-át nevelték integráltan, addigra ez a szám a 2018/2019-es tanévre 82,2%-ra nőtt.

Ahhoz, hogy az integráció a gyermek javát szolgálja az intézményeknek sérülésspecifikusan biztosítani kell a befogadás optimális feltételeit. Az objektív megfogható feltételek teljesülésével azonban még nem garantált a sikeres integráció. A kevésbé megfogható szubjektív feltételek megléte legalább annyira meghatározó az együttnevelés során (Csányi, 2000; Orosz,

2008). Ide tartozik többek között az óvodapedagógus egyéni meggyőződése, szemlélete is. Mátyai (2016) az óvodapedagógus attitűdvizsgálata során szignifikáns összefüggést talált az integráció támogatása és az SNI gyermekekkel az óvodai gyakorlaton kívül is megvalósuló kapcsolat között. Úgy találta, négyszer nagyobb azon óvodapedagógusok között az integrációt támogatók száma, akik óvodai gyakorlatukon kívül is kapcsolatba kerültek már SNI gyerekekkel. Ez alapján egyfajta szellemi, mentális akadálymentesítésről is beszélhetünk. Ezen kívül az eredményei alapján elmondható, hogy a 2006 és 2016 között diplomát szerzett óvodapedagógusok magasabb arányban rendelkeznek pozitív, befogadó attitűddel. Amennyiben nem adottak ezek a megfelelő objektív és szubjektív feltételek, körülmények a gyermek számára, az integráció csupán formálisan jön létre, amely így eredménytelenné, vagy akár károssá is válhat (Salné, 2001; Borsfai, 2007).

Számos érvet és ellenérvet lehet felsorakoztatni az integráció mellett és ellen. A lehetséges előnyök közé tartozik a környezet érzékenyítése a különböző másságok elfogadására, a pozitív társadalmi magatartásminta nyújtása, a gyermek a saját családjában, általa megszokott környezetben maradása, valamint a sajnálatot felváltó a segítő gondolkozásmód (Baloghné, 2013a., 2013b.; Jászi, 2013; Orosz, 2008). Ezek mellett meg kell említeni az együttnevelés hátrányait is. Az SNI gyerek integrálása a csoportba minden esetben többletfeladatot jelent a már így is leterhelt, magas létszámokkal működő óvodai csoportok óvodapedagógusai számára. A gyereket el kell fogadtatni a társakkal, emellett figyelni kell az egyéni igényire is. Amennyiben a gyermeket társai nem fogadják el és így másságával nap mint nap elfogadás hiányával szembe-sül hamar a csoport peremére sodródhat és elmagányosodhat (Kőpatakiné 2009.b.; Laki, 2010; Orosz, 2008). A gyógypedagógusok által gyakran felhozott ellenérv, hogy a többségi óvodapedagógusok nem rendelkeznek megfelelő szakértelemmel, amit a gyerek egy szegregált gyógypedagógiai intézményben megkapna, így a gyermek fejlesztése eredményességét veszélyezteti az együttnevelés (Borsfai, 2007; Pinczés, 2019).

A szakértők is úgy vélik, nem mondható ki egyértelműen, hogy az integrálás jobb pedagógiai módszer a szegregációnál (Csányi, 1990; Salné, 2001; Illyés, 2001; Bárdocsikné, 2010). Az SNI fogalma tág, emellett minden gyermek más és más. Minden esetben az adott gyerek egyéni sajátosságait figyelembe véve, érdekeit szem előtt tartva kell a fejlődése számára a lehető legmegfelelőbb alternatívát választani.

Az integrációval kapcsolatos kutatás célja és módszere

Az elmúlt 7 évben körülbelül 43%-kal nőtt az óvodás SNI gyerekek száma. A 2018/2019-es tanévben az SNI óvodás gyerekek már 82,2 %-a integráltan, többségi óvodában vett részt az intézményes nevelésben (KSH oktatási adatok). Ennek következtében egyre fontosabbá válik a sikeres integráció feltételeinek biztosítása, melynek a szakértők szerint kulcsszereplője maga a pedagógus (Baloghné, 2013b; Jászi, 2006; Mayer szerk., 2011). Ezért kutatásom célja volt felmérni miként vélekednek a hazai óvodapedagógusok az SNI gyerekek számának növekedéséről, óvodai integrációjukról, valamint az előzetes képzettségükről és felkészültségükről ezen gyerekek mindennapi nevelésére.

Az anonim online kérdőív kitöltésére az óvodapedagógus kollégáknak 2020. 03. 15. és 2020. 04. 01. között volt lehetőségük. Összesen 163 válasz érkezett, melynek mindegyike feldolgozásra került.

Kutatási kérdésfelvetéseim a következők voltak:

- (1) Mivel magyarázzák az óvodapedagógusok az SNI gyerekek számának növekedését?
- (2) Mennyire támogatják ma Magyarországon az óvodapedagógusok az SNI gyerekek integrált óvodai nevelését?
- (3) Felfedezhető-e összefüggés az óvodapedagógusok pályán eltöltött évei és a között, hogy mennyire jelent nehézséget számukra az SNI gyerekek ellátása az óvodában?
- (4) Megfigyelhető-e valamilyen irányú összefüggés az óvodapedagógusok pályán eltöltött évei és a között, hogy mennyire támogatják az SNI gyerekek és társaik együttnevelését az óvodában?
- (5) Mennyire tartják kielégítőnek az óvodapedagógusok az általuk elvégzett képzést az SNI gyerekek ellátására felkészítés tekintetében? Megfigyelhető-e különbség az egyes korcsoportok között?
- (6) Miként vélekednek az óvodapedagógusok az SNI gyerekek ellátásáról szóló továbbképzésekről, tanfolyamokról?

Kutatási eredmények

A minta

A minta a kérdőívet kitöltő óvodapedagógusok számából tevődik össze, mely összességében 163 fő (n=163), ebből 163 nő (100%).

A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 45 év. A válaszadók közül 24 fő (15%) volt fiatalfelnőtt (30 év alatti), 25 fő (15%) 30 és 40 év közötti, 52 fő (32%) 41 és 50 év közötti, 53 fő (33%) 51 és 60 év közötti, 9 fő pedig (6%) 60 év feletti.

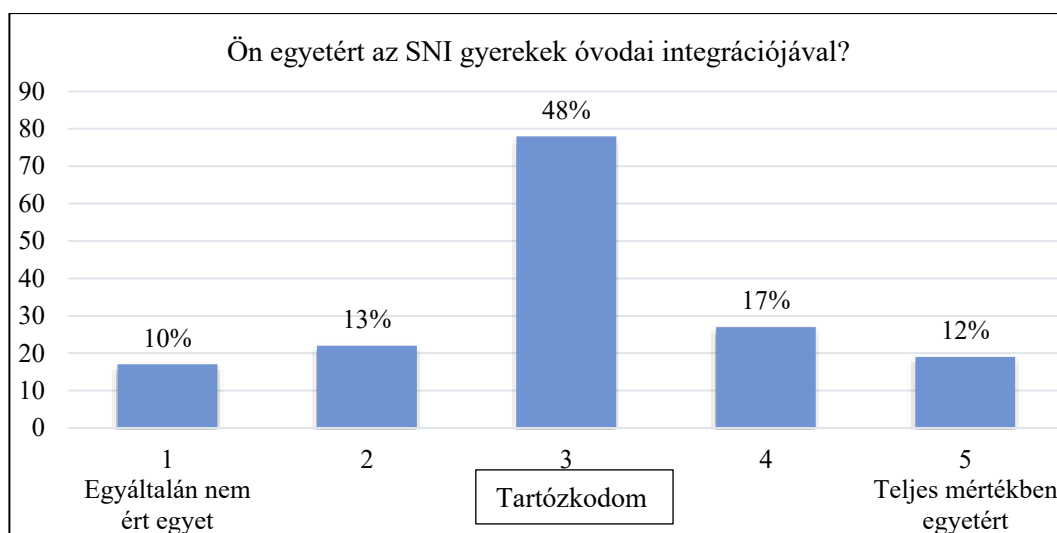
A válaszadók közül 112 fő (69%) rendelkezett más végzettséggel is. A mintában főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkező óvodapedagógusok egyaránt jelen voltak. Az óvodapedagógus végzettség mellett gyógypedagógus végzettséggel 9 fő (6%), fejlesztőpedagógus végzettséggel pedig 14 fő (9%) rendelkezett.

A KSH adatai szerint az elmúlt 7 évben folyamatosan nőtt az SNI gyerekek száma hazánkban.

Az első kérdésben arról kérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy szerintük mi lehet az oka ennek a folyamatos növekedésnek. Válaszaikat saját szavaikkal fogalmazták meg. A kérdésre mind a 163 fő válaszolt.

A legtöbben a megváltozott életkörülményeinkkel magyarázták az adatokat, amely a legtöbb válaszadó szerint sok esetben káros a gyermek és annak idegrendszerének fejlődésére. Általános vélemény volt az óvodapedagógusok körében, hogy az egyre növekvő adatok magyarázhatók egy mára már általánossá vált szemléletváltással is. Régen ezeket a gyereket hamar neveletlennek vagy rossznak bélyegezték meg, nem létezett az SNI-hez hasonló gyűjtőfogalom. Az odafordulásnak, a megértő attitűdnek köszönhetően az évek során nagyobb és nagyobb figyelmet kaptak ezek a gyerekek, ezzel pedig a diagnosztizálásuk is jobban előtérbe került. Ezzel párhuzamosan folyamatosan fejlődtek és még a ma napig is fejlődnek a szűrési technikák, eszközök, a fejlesztési módszerek, gyakorlatok ezen gyerekek megsegítésére. Ezeken kívül a gyakori válaszok között voltak a környezetszennyezés káros hatásai, a korszerűbb egészségügyi lehetőségek, valamint a késői gyermekvállalás és a nem megfelelő nevelés is.

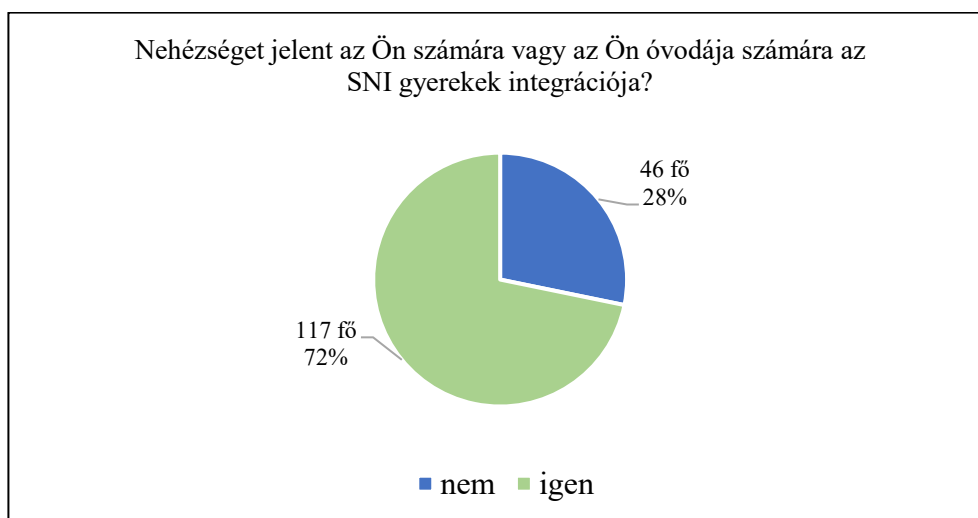
Második kérdésben az SNI gyerekek óvodai integrációjáról kérdeztem az óvodapedagógusokat. A kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük, mennyire értenek egyet az SNI gyerekek és kortársaik együttnevelésével. Az 1-es értéket kellett megjelölniük, amennyiben egyáltalán nem értenek egyet az integrációjukkal, az 5-ös értéket pedig, ha azzal teljes mértékben egyetértenek. A középső, 3-as érték megjelölésével a válaszadó tartózkodását fejezhette ki. A feldolgozás során azokat a válaszadókat, akik a 4-es vagy az 5-ös értéket jelölték meg, az integrációt támogatóként, azokat pedig, akik az 1-es vagy 2-es értéket választották, az integrációt ellenzőként értékeltem. A kérdésre mind a 163 óvodapedagógus válaszolt.



2. ábra: Az összesített vélemény az óvodás SNI gyerekek integrációjáról
(Saját forrás, $n=163$)

A 2. ábrán is jól szemlélteti mennyire megosztja az óvodapedagógus kollégákat ez a kérdés napjainkban. A legtöbben, összesen 78 fő (48%) tartózkodó választ jelölt meg. A határozottan állásfoglaló kitöltők között 21%-kal többen voltak azok, akik egyértelműen támogatják az integrációt (46 fő; 29%), mint akik ellenzik azt (39 fő; 23%)

Harmadik kérdésemben arról kérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy nehézséget jelent-e számukra vagy óvodájuk számára az SNI gyerekek integrációja. Az eldöntendő kérdésre igen nem válaszlehetőség volt. A kérdésre mind a 163 óvodapedagógus válaszolt.

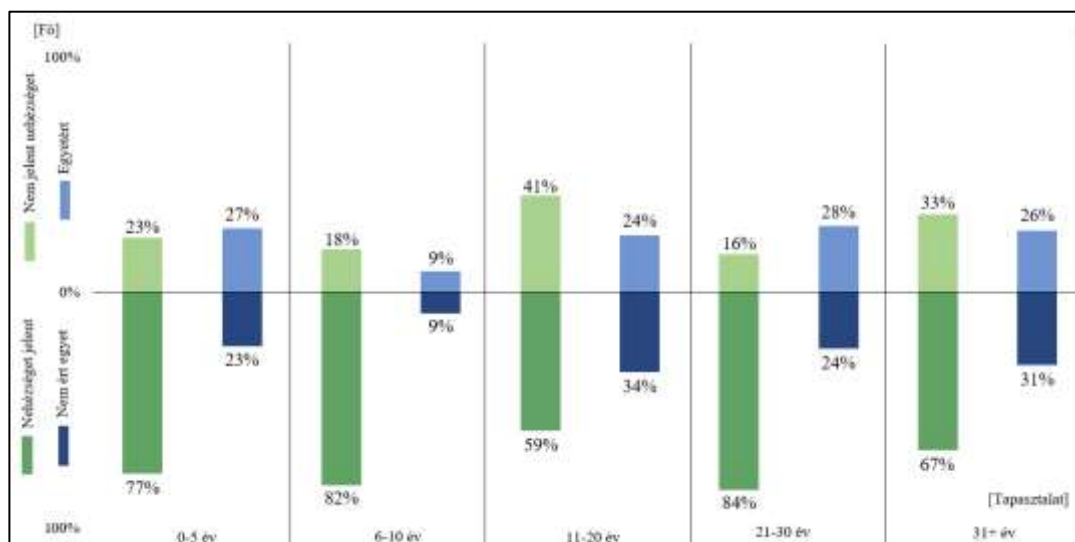


3. ábra: Nehézséget jelent az Ön számára vagy az Ön óvodája számára az SNI gyerekek integrációja?
(Saját forrás, $n=163$)

Az adatokat összesítő 3. ábrán jól látszik, hogy a kitöltők és/vagy óvodájuk nagy többségének (117 fő; 72%) nehézséget jelent az SNI gyerekek integrációja. Nehézségeiket az együttneveléssel kapcsolatban a válaszadó óvodapedagógusok közül 117-en fogalmazták meg saját

szavaikkal. A problémát elsősorban szinte kivétel nélkül az integráció megvalósításához szükséges feltételek hiányában látják. Ebbe egyaránt beletartoznak a személyi és a tárgyi feltételek is. Meglátásuk szerint, nagyobb létszámban lenne szükség óvodapedagógusra, gyógypedagógusra, pedagógiai asszisztensre és dadákra is. A hiányzó feltételek mellett a válaszadók közül többen úgy nyilatkoztak, nem érzik magukat megfelelően képzettnek az SNI gyerekek ellátására.

Ezt követően arra voltam kíváncsi, hogy az évek során megszerzett tapasztalatnak van-e hatása a pedagógusok integrációról kialakult nézetére, valamint arra, hogy mennyire okoz nehézséget számukra az együttnevelés megvalósítása a mindennapok során. Ennek vizsgálatára a kitöltő óvodapedagógusok által megadott pályán töltött éveit és a második, ill. harmadik kérdésre adott válaszaikat vettem alapul. A pályaszocializáció szakaszait vizsgáló szakemberek kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pályakezdő éveknél, hiszen ezen évek során alakul ki az elköteleződés a hivatás iránt, illetőleg történik meg a sikertelenség következtében megtörténik a pályaelhagyás (Huberman, 1992; Szabó, 1994). Ezért a pályakezdő évekre hangsúlyt fektetve, az 4. ábrán az első két csoportot még 5-5 éves tartományokra bontottam az értékeléskor (0-5 év; 6-10 év). A következő korcsoportokat már 10 évenként osztottam fel (11-20 év; 21-30 év), majd a 36 és az annál több éve a pályán lévő pedagógusok válaszait együtt értékeltem ki a diagramon, a kevés elemszám okán (x. tengely). Ezt követően összevettem az így kialakult csoportok válaszait az integrációról.

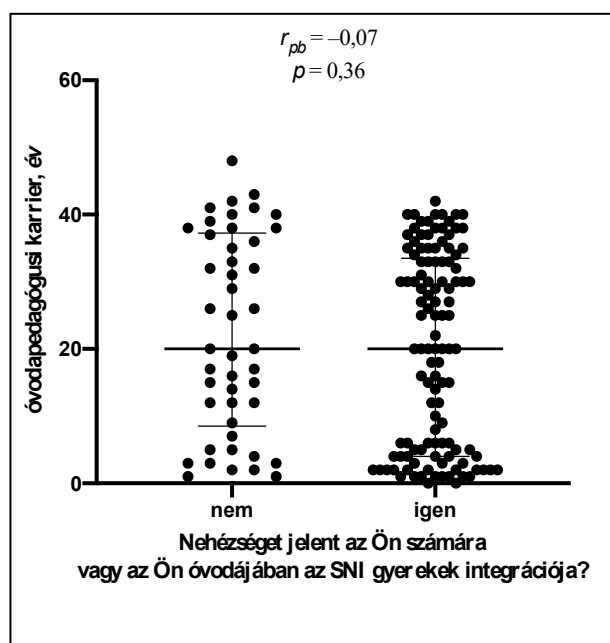


4. ábra: Az integráció megítélése pályán megszerzett tapasztalattal összevetve (n = 163)

Az összevetéshez két kérdést elemeztem ki az óvodában eltöltött éveik függvényében. Az első volt, hogy nehézséget jelent-e a kitöltő számára az SNI gyerekek integrációja (zöld oszlopok), a második pedig, hogy alapvetően egyet ért-e a kitöltő az SNI gyerekek integrált nevelésével

(kék oszlopok). Az ábrán a tartózkodó, vagyis az adott kérdésnél 3-as értéket megadó válaszadókat nem jelöltem. A grafikon felső tartományában jelöltem azokat, akik támogatják az integrációt (világoskék oszlopok), valamint akik számára nem jelent nehézséget az integráció (világoszöld oszlopok). A grafikon alsó tartományába kerültek, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem értenek egyet az SNI gyerekek integrációjával (sötétkék oszlopok) és nehézséget jelent számukra az együttnevelés (sötétzöld oszlopok). Az óvodapedagógusok nagy része a 2. kérdésre (Ön egyetért az SNI gyerekek integrációjával?) tartózkodó választ jelölt meg. Ennek ellenére a határozottan állást foglalóknál minden korcsoportban jól látható, hogy közel azonos százalékban utasítják el és támogatják az integrációt (kék oszlopok). A grafikonról egyértelműen leolvasható, hogy minden korcsoport többségének nehézséget jelent az SNI gyerekek integrációja. A 6-10 éve pályán lévők 82%-ának, a 21-30 éve a pályán lévők 84%-ának jelent nehézséget az együttnevelés.

A válaszadó óvodapedagógus pályán eltöltött éveit, illetve a 3. kérdésre adott válaszaik (Nehézséget jelent-e számukra az SNI gyerekek integrációja?) közötti összefüggést az 5. ábrán látható pontbiszeriális korreláció segítségével vizsgáltam. Az ábrán a vízszintes vonalak medián, illetve az interkvartilis tartomány.

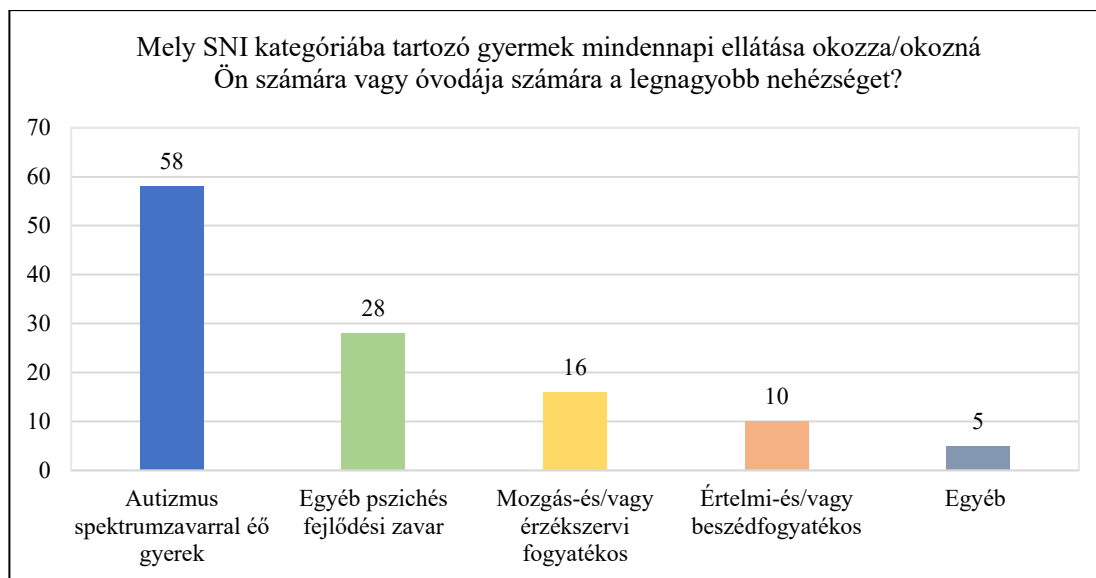


5. ábra: Pontbiszeriális korreláció vizsgálat
(Saját forrás; $n = 163$)

Az eredmények alapján nem fedezhető fel szignifikáns korreláció ($p = 0,36$) a pályán eltöltött évek és a között, nehézséget jelent-e az óvodapedagógusok számára az integráció.

A következő kérdésben kifejezetten arról kérdeztem az óvodapedagógusokat, hogy mely SNI kategóriába tartozó gyermek mindennapi ellátása jelenti számukra és/vagy óvodájuk

számára a legnagyobb nehézséget. A törvényi meghatározás szerint alkottam meg a kategóriákat, ez alapján 4 nagy csoportot hoztam létre, melyek a következők voltak: 1.) autizmus spektrumzavarral élők; 2.) egyéb pszichés fejlődési zavarral élők; 3.) mozgás- és/ vagy érzékszervi fogyatékosok; 4.) értelmi és/ vagy beszéd fogyatékos gyermekek csoportja. (32/2012. (X.8) EMMI rendelet) A válaszadáshoz a kitöltőknek ötödik opcióként, lehetőségük volt a kitöltőknek saját szavaikkal fogalmazni a számukra leginkább nehézséget jelentő csoportot. A válaszokat a 6. ábrán összesítettem.



6. ábra.: Mely SNI kategóriába tartozó gyermek mindennapi ellátása okozza/okozná Ön számára vagy óvodája számára a legnagyobb nehézséget?
(Saját forrás; n = 117)

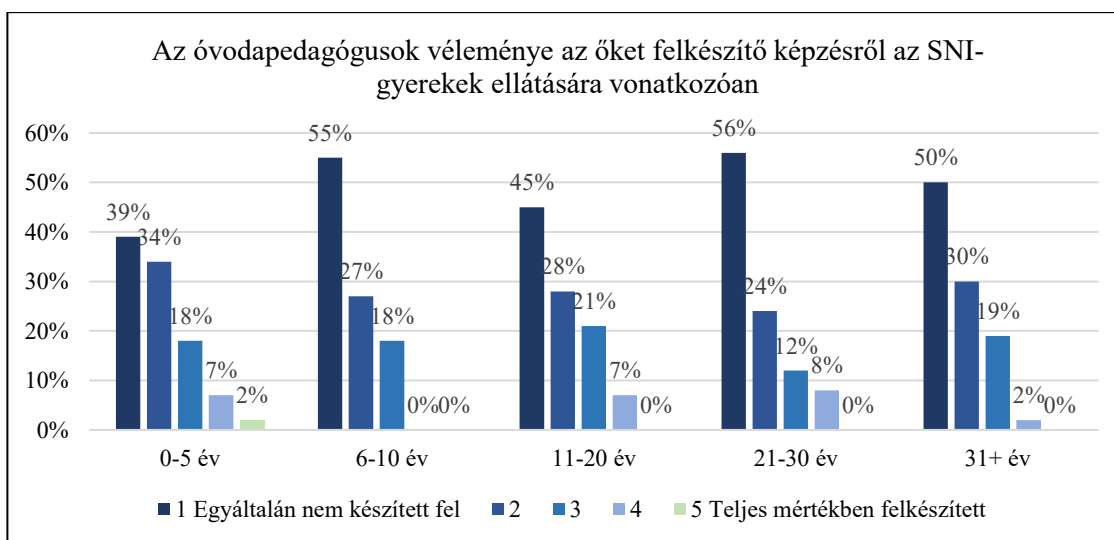
A 163 kitöltőből 117 fő válaszolt a kérdésre. A válaszok alapján 58 fő (50%) az autizmus spektrumzavarral élők ellátását jelölte meg a legnehezebb feladatnak. Másodikként az egyéb pszichés fejlődési zavarral élők, 28 fő (24%), harmadikként a mozgás- és/vagy érzékszervi fogyatékosok, 16 fő (14%) és legvégül az értelmi és/vagy beszéd fogyatékos gyermekek 10 fő (9%) ellátását jelölték meg legnehezebb feladatként. Az „egyéb“ kategóriát 5 válaszadó jelölte meg, melyek közül háromnak mindegyik kategória ellátása, egy óvodapedagógusnak az figyelemhiányos hiperaktivitás zavaros (ADHD) gyerekek, egynek pedig a kevert specifikus diagnózisú autista gyermekek ellátása jelent komoly nehézséget a mindennapokban.

Ezt követően arra kértem őket, hogy röviden fejtsék ki, hogy miért pont ennek a csoport ellátása jelenti a legnagyobb feladatot számukra.

A válaszok egyöntetűen a megfelelő képzés, tudás, tárgyi és személyi feltételek hiányát jelzik. Komoly problémának látják ezek mellett az óvodákban a magas csoportlétszámot is, amely mellett egy sajátos nevelési igényű gyermek ellátását még nagyobb tehernek élik meg a

már így is leterhelt pedagógusok. Többen említették válaszaikban, hogy számukra a legnagyobb kihívást az egyes integrált gyermekek kiszámíthatatlansága, másokkal vagy önmagukkal szemben tanúsított agresszivitása jelenti. Emellett az is nagyban megnehezíti az integrálást, ha a gyermekkel a kommunikáció is akadályozott.

Következő kérdésben arról kérdeztem a kitöltőket, hogy mennyire érzik úgy, hogy az általuk elvégzett pedagógus alapképzés megfelelően felkészítette őket az SNI gyerekek mindennapi óvodai nevelésére. A válaszadóknak egy egytől ötig terjedő skálán kellett értékelniük az általuk elvégzett képzést. Az 1-est kellett megjelölniük, amennyiben úgy érzik, hogy a képzésük egyáltalán nem készítette fel őket erre a feladatra, az 5-öst pedig, ha úgy érzik, hogy képzésük teljes mértékben kielégítő volt ebben a tekintetben. Feltételezem, hogy a válaszadók többsége a képzés végzettségét megszerzően munkába állt. A válaszokat mindenesetben a szubjektív megítélés, az emlékezet, a visszaemlékezés tényezőit figyelembe véve kell értelmezni.



7. ábra: Az óvodapedagógusok véleménye az őket felkészítő képzésről az SNI-gyerekek ellátására vonatkozóan
(Saját forrás; N=163)

A 7. ábra jól szemlélteti, hogy minden korcsoportnál a legtöbb kitöltő által megjelölt válasz az „egyáltalán nem készített fel” volt. Megfigyelhetjük, hogy a pályakezdő pedagógusoknál alacsonyabb százalékban jelent meg az első opció, mint a már több, min 5 éve a pályán lévő pedagógusoknál, valamint kizárólag az ő korcsoportjukban voltak válaszadók, akik úgy érzik, a képzés teljes mértékben felkészítette őket.

A kitöltők 55%-a saját elmondás alapján már részt vett SNI gyerekekről szóló továbbképzésen. Az általuk elvégzett kurzusokról erősen megoszlottak a pedagógusok véleményei, tapasztalatai. A válaszadók elsődlegesen azt kritizálták, hogy nagy különbségek vannak az egyes képzések színvonala között, valamint, hogy a legtöbb csupán általános információkat nyújt a

résztevőknek. A legtöbben azt emelték ki, hogy túl hangsúlyosnak érezték elméletet az oktatás során és több gyakorlatra, gyakorlatban alkalmazható tanácsra lenne inkább szükségük. Az eredmények alapján a továbbképzést végzett óvodapedagógusok 65%-ának továbbra is nehézséget jelent az integráció. Ennek ellenére azonban jól látszik, hogy azon óvodapedagógusoknál, akik nem vettek részt hasonló továbbképzésen magasabb arányban (78%) okoz problémát a mindennapi integráció az óvodában. Ezen kívül elmondható, hogy azon válaszadók, akik már részt vettek valamilyen SNI gyerekek ellátásáról szóló továbbképzésen, magasabb arányban támogatják az integrációt (36%), mint azok a kitöltők, akik nem vettek részt ilyen módon (19%).

Kutatói reflexiók, valamint az eredményekből levonható következtetések

Kutatásom során folyamatosan szembesültem ezen érzékeny téma megosztottságával. Úgy tapasztaltam a kollégák nem mernek véleményt formálni a kérdéssel kapcsolatban, nehogy kirekesztőnek bélyegezzék őket. Ennek okán a kitöltőket többször biztosítanom kellett arról, hogy a kérdőív teljes mértékben anonim. Sajnos ennek ellenére is sokan tartózkodó választ jelöltek meg. Az integrációt tekintve elmondható, hogy a válaszadók majdnem fele tartózkodott véleménye nyilvánításától (48%) és az elutasítóknál csupán pár százalékkal (6%) többen támogatják azt. Az eredmények azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok és/vagy óvodájuknak nagy többségének 72%-ának nehézséget jelent az integrálás. Sokan hiányolják a megfelelő tárgyi és személyi feltételeket és magukat sem érzik megfelelően képzettnak az SNI gyerekek ellátására. A határozottan állást foglalók minden korcsoportban közel azonos százalékban utasítják el és támogatják az integrációt. Eredményként elmondható, hogy minden korcsoport többségének nehézséget jelent az SNI gyerekek integrációja az óvodai mindennapok során.

Érdekes volt megtapasztalni azt, hogy míg az integráció saját elmondásuk alapján nehézséget jelent a pedagógusok számára, mégis sokan közülük támogatják azt. Az eredmények alapján nem fedezhető fel szignifikáns korreláció ($p = 0,36$) a pályán eltöltött évek és a között, nehézséget jelent-e az óvodapedagógusok számára az integráció. A továbbképzések tekintetében elmondható, hogy azon kitöltők között, akik részt vettek már SNI gyermekek nevelésére irányuló továbbképzésen, magasabb számban vannak azok, akik támogatják az integrációt, mint azok között, akik nem vettek részt hasonlóan. Ezen kívül szintén elmondható, hogy a továbbképzésen részt vettek számára kevésbé jelent nehézséget a mindennapi integráció. A válaszok alapján az is kiderült, hogy az óvodapedagógusok számára leginkább az autizmus spektrumzavarral élő gyerekek ellátása jelenti a legnagyobb nehézséget.

Remélem, kutatásommal sikerült valamelyest rávilágítani ezen téma megosztottságára és fontosságára egyaránt, valamint felhívni a figyelmet arra, hogy az óvodapedagógus hozzáállása az integrációhoz kulcsfontosságú a sikeresség tekintetében. Ezen kívül úgy vélem, hogy az eredmények tükrében, további kutatás szükséges.

Összegzés

Tanulmányomban arra tettem kísérletet, hogy felmérjem a hazai óvodapedagógusok viszonyulását az SNI gyerekek integrált óvodai nevelésével kapcsolatban. Az anonym online kérdőívet összesen kitöltő 163 óvodapedagógus 29%-a támogatja az együttnevelést, míg 74%-nak nehézséget jelent az integráció megvalósítása a mindennapok során. A legnagyobb nehézséget a legtöbb válaszadó (50%) számára az autizmus spektrum zavarral élő gyerekek nevelése okozza. Nem állapítható meg szignifikáns összefüggés a pályán eltöltött évek és a között, hogy nehézséget jelent-e az integráció az adott óvodapedagógus számára ($p = 0,36$). Az integrációt elutasítók elsősorban nem az együttnevelést kritizálták a válaszadás során, hanem a szakmai tudás, valamint az együttneveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételek hiányára hivatkoztak. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a válaszadók 47%-a úgy véli, alapképzése egyáltalán nem készítette fel ezen gyerekek együttnevelésére. Az ilyen irányú továbbképzést végzetek körében kisebb arányban okoz nehézséget az integráció (65%), mint azok között, akik nem vettek részt hasonló továbbképzésen (78%).

Az eredmények, illetve az együttnevelt SNI óvodás gyerekek számának folyamatos növekedése tükrében további kutatás szükséges a témával kapcsolatban. Az érintett gyerek érdeke kizárólag a sikeres integráció megvalósulásában van, amely során kiemelkedő szerepe van a befogadó pedagógusnak. Kutatásommal szeretném előremozdítani a társadalmi diskurzust, hogy a pedagógusok szemszögét behatóbban megismerhessük.

BIBLIOGRÁFIA

1991. évi LXIV. törvény, a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv> [2020.10.12.]
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. [online] <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> [2020.10.12.]
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> [2020.10.12.]

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. [online] <https://mkogy.jogtar.hu/getpdf?docid=a0300061.TV&targetdate=ffffff4&referer=lawsandresolutions> [2020.10.12.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2020.10.12.]
- 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700023.MKM&txtreferer=A0500002.OM> [2020.10.15.]
- 269/2000. (XII. 26.) Korm. rendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásainak általános szabályairól. [online] <http://jogszabalyfigyelo.hu/index.php?id=m993qvtwdj0aoezdo&state=20050714&menu=view> [2020.10.12.]
- 28/2000. (IX.21.) OM rendelete a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [online] <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/28-2000-ix-21-om> [2020.10.12.]
- 29/2002. (V. 17.) OM rendelet a fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről. [online] <https://docplayer.hu/867921-29-2002-v-17-om-rendelet-a-fogyatekossaggal-elo-hallgatok-tanulmanyainak-folytatasa-hoz-szukseges-eselyegyenloseget-biztosito-feltetelekrol.html> [2020.10.12.]
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&txtreferer=A1100190.TV> [2020.10.15.]
- Baloghné, B. A. (2013 a.) *Az integrált óvodai nevelés helyzetének vizsgálata az óvodapedagógus-képzésben különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre*. [Doktori disszertáció]. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest [online] http://ppkteszt.elte.hu/file/Baloghne_Bakk_Adrienn_dissz.pdf [2020.10.12.]
- Baloghné, B. A. (2013 b.). Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálata a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére. In: *Képzés és Gyakorlat*, 11. évf. 1–4. sz. [online] http://epa.oszk.hu/02600/02641/00006/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2013_01-04_125-132.pdf [2020.10.13.]
- Bárdonicsekné, K. K. (2010). Integráció, szegregáció, egyéni fejlesztésen alapuló oktatás. In: *Új pedagógiai szemle*, 60. évf. 6–7. sz. pp. 105–112.

- Borsfai, L. (2007). Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és a fiatalok körében. In: *Mester és tanítvány– konzervatív pedagógiai folyóirat*, 4. évf. 14. sz. pp. 24–32. [online] <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/14.pdf> [2020.10.12.]
- Csányi, Y. (1990). Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. In: *Gyógytárgypedagógiai Szemle*, 18. évf. 4. sz. pp. 271–279.
- Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés S. (szerk.) *Gyógytárgypedagógiai alapismeretek*. Bp., ELTE Bárczi Gusztáv Gyógytárgypedagógiai Főiskolai Kar. pp. 379–408.
- Csányi, Y. (2004). Integrációs párhuzamok és eltérések egy holland-magyar projekt alapján. In: *Gyógytárgypedagógiai Szemle*, 23. évf. 2. sz. pp. 116–120. [online] http://epa.oszk.hu/03000/03047/00025/pdf/EPA03047_gyosze_2004_2.pdf [2020.10.15.]
- Huberman, M. (1992). Teacher Development and Instructional Mastery In: Andy Hargreaves and Michael G. Fullan: *Understanding Teacher Development*. Cassell London pp. 122–142.
- Illyés, S. (2001). Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 12. évf. 3. sz. 3. pp. 4–6.
- Jászi, É. (2006): Gondolatok az együttnevelésről, a többségi pedagógia tükrében. In: *Módszertani közlemények*, 46. évf. 5. sz. pp. 196–198.
- Jászi, É. (2013). *Az együttnevelés kihívásai a pedagógusképzésben– Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata*. [Doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest http://ppktest.elte.hu/file/Jaszi_Eva_dissz.pdf [2020.10.14.]
- Kerber, Z. (1999). Pro és kontra az integrációról: beszélgetés Kereszty Zsuzsával és Salné Lengyel Máriával. In *Új pedagógiai szemle*, 49. évf. 10. sz. pp.52–61. [online] <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00031/1999-10-lk-Kerber-Pro.html> [2020.10.15.]
- Kőpatakiné, M. M. (2009 b.): A befogadás megvalósulása felé. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Táguló horizont – pedagógusoknak az együttnevelésről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online] <http://www.ofi.hu/befogadas-megvalosulasa-fele> [2020.10.15.]
- Kőpatakiné, M. M. szerk., (2009 a.): *Együttnevelés határon innen és túl*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest. [online] <http://mek.oszk.hu/12900/12997/12997.pdf> [2020.10.17.]
- Laki, T. (2010). Az együttnevelés műhelye – a RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai. In: *Új pedagógiai szemle*, 60. évf. 1–2. sz. pp. 73–93 [online] https://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_073-093.pdf [2020.10.15.]

- Mátai, E. (2016). Óvodapedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata. In: Kovácsné Tóth Tímea (ed.). *Sajátos nevelési igények-méltányos pedagógiai Konferencia II.*, pp. 4–30. [online] <https://mek.oszk.hu/16400/16412/16412.pdf> [2020.10.12.]
- Mayer, J. szerk., (2011). *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest. [online] <http://mek-oszk.uz.ua/14200/14264/14264.pdf> [2020.10.15.]
- Oktatási adatok, 2012/2013. In: *Statisztikai Tükör*, 7. évf. 32. sz. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> [2020.10.12.]
- Oktatási adatok, 2013/2014. In: *Statisztikai Tükör*, 8. évf. 39. sz. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf> [2020.10.12.]
- Oktatási adatok, 2014/2015. In: *Statisztikai Tükör*, 9. évf. 31. sz. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> [2020.10.15.]
- Oktatási adatok, 2015/2016. In: *Statisztikai Tükör*, 2016. április 28. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> [2020.10.12.]
- Oktatási adatok, 2016/2017. In: *Statisztikai Tükör*, 2017. május. 11. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> [2020.10.12.]
- Oktatási adatok, 2017/2018. In: *Statisztikai Tükör*, 2018. május. 31. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> [2020.10.15.]
- Oktatási adatok, 2018/2019. In: *Statisztikai Tükör*, 2019. május. 28. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> [2020.10.12.]
- Orosz, A. (2008). *Hallássérült gyermekek integrált nevelése különös tekintettel az oktatásszervezési kérdésekre.* [Doktori disszertáció] Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest. [online] http://ppkteszt.elte.hu/file/Orosz_Angela_dissz.pdf
- Pinczés, Zs. (2019). Egyenlő esélyeket mindenkinek! Vagy mégsem? – Avagy az integrált oktatás árnyaltsága. *Online Pszichológia*, [online] <https://mindsetpszichologia.hu/egyenlo-eselyeket-mindenkinek-vagy-megsem-avagy-az-integralt-oktatas-arnyaltsaga> [2020.10.19.]
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdése. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. szám. pp. 281–300. [online] http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf [2020.10.12.]

- Salné, L. M. (2001). *Fogyatékos gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia.* [online] <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/25-kiadvany-2001/1026-2001-dr-salne-lengyel-maria-fogyatekos-gyermekek-es-tanulok-helyzete-az-ezredforulon> [2020.10.12.]
- Szabó, I. (1994). *Bevezetés a szociálpszichológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vargáné, M. L. (2006). *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere –Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára.* [online] http://rs1.szif.hu/~nyeki/okt/jog_hatter.pdf [2020.10.15.]

ÁGNES FEHÉR

INTEGRATION: YES OR NO? KINDERGARTEN TEACHERS' OPINION ABOUT INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the last few years, the number of kindergarten age children with special educational needs has constantly risen. In parallel, the number of integrated children in Hungarian kindergartens has also grown (KSH educational data). Because of this, successful integration is becoming more and more important. One of the most important subjective conditions of the integrated education is the teacher as such (Csányi, 2000). Therefore, in my research, looking for coherency among other things, I asked kindergarten teachers how they see integration in 2020, and how they rate their basic kindergarten training in the aspect of special educational needs. The results show that 72% of the respondents think that integration is difficult for them to manage. The point-biserial correlation has shown that experience does not make integration easier ($p = 0.36$). Another outcome of this research is that, for the kindergarten teachers, children with autism spectrum disorder are the most challenging to integrate.

FODOR VIRÁG¹**A győri és Győr környéki kisgyermekes szülők érdeklődése
a neuropedagógia iránt²**

A neuropedagógia az egyik, ha talán nem a legfontosabb állomása lehet a pedagógia jelenkori történetének, hiszen ez a gyermekközpontú tudomány a legújabb agykutatási eredményekre építve igyekszik a pedagógiai gyakorlatot formálni, segítve ezzel a nevelőket és a nevelteket egyaránt. 315 fő részvételével zajló online empirikus kutatásomban igyekeztem feltárni a kisgyermekes szülők előismereteit, attitűdjét eme kibontakozó paradigma irányába. Többségük nagyon pozitívan fejezte ki érdeklődését, igényt mutatva a további ismeretekre vonatkozóan. Jelentős részük beiratná gyermekét ilyen irányultságú intézménybe, foglalkozásra. Véleményem szerint a nyitottság egyértelműen adott, így érdemes lenne a „szülők nyelvére” lefordítani a tudományos ismereteket, hogy a neuropedagógia minden nevelésben részt vevő számára elérhető, könnyen értelmezhető, a mindennapokba integrálható legyen.

A gyermeki elme az agykutatások tükrében

Egy kisgyermek már a méhen belüli időszak alatt figyel a külvilágot, hallgatja, mi történik körülötte, megjegyzi az anya hangját, érzékeli a simogatást és a különböző belső-, külső ingereket, amelyek alapján elképzeléseket kezd kialakítani. Születése pillanatától még intenzívebben gyűjti be a tapasztalatokat, alkotja, formálja világmodelljét, „naiv elméleteket” gyárt, amivel magyarázza a körülötte zajló folyamatokat. Kutatások szerint már a pár napos újszülött jól kimutatható képességekkel, tudással rendelkezik. Önálló értelmezéseket alkot, következtetéseket von le, képes az előrejelzése, bizonyos cselekvések irányítására (Pálvölgyi, 2014; Nahalka, 2002; Varga–Detre–Farnady-Landerl, 2015).

Annak ellenére, hogy a gyermeki agy tömege négyszer kisebb, mint a felnőtté, egy újszülött már rendelkezik majdnem az összes neuronnal, amit az élete során használni fog. Születéskor egy idegsejt körülbelül 2.500 szinapszissal, azaz a sejtek közötti összekapcsolódással, két éves korra hozzávetőlegesen 15.000-rel rendelkezik. Az óvodába lépés időszakára a központi idegrendszer struktúrája majdnem teljesen kialakul, elméje két és félszer aktívabb egy felnőtt emberéhez viszonyítva. Körülbelül 1.000 trillió szinapszis keletkezik, ami 700 új kapcsolat lenne másodpercenként, ha egyenletesen lenne elosztva. Bár a neurális hálózat rendkívül fejlett,

¹ Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi MA szakos hallgató; virag94@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

a nem használt szinapszisok elpusztulnak. Csak azok maradnak meg tartósan, amelyeket rendszeresen használunk. A lehetőségek korszaka, ahol az elme intenzív aktivitást és fejlődést mutat hozzávetőlegesen nyolcéves korig tart. Így az eddig szerzett tapasztalatok, ingerek, szociális kapcsolatok, emóciók életre szóló jelentőséggel bírnak, befolyásolják az agy huzalozottságát, ami meghatározza a tanulást. Ezért is jelentős a szülők, nagyszülők, kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, alsós tanítók szerepe. Az eddig elszenvedett testi, lelki hiányokat később nehéz pótolni, ám idejében megfelelően formálni, segíteni sokkal hatékonyabban, eredményesebben lehet (Detre, 2015; Kissné Zsámboki és Farnady-Landerl, 2018; Nahalka, 2002; Schiller, 2010; Varga, 2015; Varga–Detre–Farnady-Landerl, 2015).

A világmodell, mint egy folyamatosan változó, fejlődő belső értelmezési rendszer a további tapasztalatoknak a szervezője, feldolgozója, rendszerbe foglalója. A kívülről érkező információkat az előzetes tudásunk által formált saját belső szűrőn keresztül értelmezi, ütközteti a meglévő ismeretekkel, majd összehangolja a kettőt. Ennek hatására erősödhet, bővíthet, gazdagodhat, ám meg is változhat világmodellünk, amit konceptuális váltásnak, azaz fogalmi váltásnak nevezünk. Az utóbbi egy minőségi, tartós és több módon alkalmazható tudást jelent (Pálvölgyi, 2014; Nahalka, 2002). Tehát a gyermeki agy alapjáraton véve fejlődésközpontú. Amennyiben megkapja a kellő ingereket, komplex tevékenységekre van ösztönözve, akkor interaktívan létrehozza magának a tudást. A tapasztalatszerzés formálja az agyi áramköröket, ugyanakkor a gyakorlás velősíti az idegpályákat, ami meghatározó ennél az aktív, alkotó folyamatnál. Természetesen a szervezetünk egy összetett, bonyolult rendszer, így komplexen kell értelmezni a működését. Tehát az intellektuális- és motorikus képességeink, kognitív stratégiáink és struktúráink, érzelmi és akarati beállítódásunk, valamint a biológiai érésünk szintén befolyásolja a tanulási lehetőségeinket (Farnady-Landerl, 2015; Nahalka, 2002).

A konstruktivista pedagógia és a kisgyermekkorú neuropedagógia

Az előző alfejezetben tárgyalt téma a konstruktív pedagógia alapja. Képviselői feladatuknak érzik, hogy elősegítsék a gyermekek világmodelljének alakulását, támogassák a konceptuális váltások létrejöttét megfelelő módszerekkel és eszközökkel, az aktuális pedagógiai célok szerint. Ezt szem előtt tartva tervezik meg a nevelési, oktatási folyamatokat, ciklikus jelleggel. Első lépéseként feltérképezik és megkísérlik megérteni minden egyes gyermek világmodelljét. Hozzá igazítva készítenek cselekvési tervet, programot, átgondolják a nevelési hatásokat, módszereket, eszközöket. A megvalósítás közben folyamatosan módosítanak, korrigálnak a tervben, ameddig el nem érik a kívánt hatást. A neurokonstruktivizmus képviselői pedig ennél is

tovább mennek és összekapcsolják a gyermeki fejlődést a neurális fejlődéssel. Ezen elméleti háttérre építve megy még egy lépcsőfokkal tovább a neuropedagógia (Pálvölgyi, 2014; Nahalka, 2002; Varga–Farnady-Landerl, 2018).

A neuro- szótag az idegekkel kapcsolatosat jelent, amely a neuron szóból, azaz az idegsejt-ből ered. A pedagógia pedig irányító ráhatást, módszeres, tudatos segítséget fejez ki. A pedagógus szóból származik, eredendően a paisz, paidosz (gyerek) + agosz (vezető) szavakból tevődik össze. Tehát a neuropedagógia az idegrendszeri alapjait vizsgálja annak, hogyan érdemes a gyermekeket segíteni, vezetni megismerési, fejlődési folyamataikban. Egy új, interdiszciplináris tudományként kezd kibontakozni, több szakágat, tudományágot fog össze. Különböző kutatócsoportokban gyermekneurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus- és pedagógus szakember keresi együttes erővel az új neurotudományos felismerések pedagógiai hasznosításának lehetőségeit, a gyermekkori agykutatás eredményeire, a neurológia elméletére, valamint a kisgyermekkor pedagógiájának tudományára támaszkodva. Vizsgálódásaik középpontjában a gyermeki elme és annak a fejlődése áll, a külső és belső kölcsönhatások rendszerében értelmezve. Az eredményeket a gyakorlatba ültető módszertárral, pedagógiai eljárásokkal, jó gyakorlatokkal kívánják segíteni a pedagógusokat, hogy megfelelő ismereteik és korszerű módszereik legyenek a tanulási folyamatok optimális támogatásához. Kutatói hangsúlyozzák a pedagógiai gyakorlat átvizsgálásának és újra gondolásának szükségességét az egész nevelés-oktatás ügyet tekintve (Farnady-Landerl, 2015; Kulcsár, 2009; Varga, 2015; Varga–Farnady-Landerl, 2018).

A neuropedagógusok a tudományos eredményekre támaszkodva tervezik a mindennapos munkájukat. Célzottan, játékosan, mozgásos feladatokkal, komplex tevékenységekkel segítik elő az idegrendszer fejlődését. Ezen kívül lelki támaszt nyújtanak, tanácsokat adnak a szülőknek és a nevelés valamennyi résztvevőjének (Detre, 2015; Farnady-Landerl, 2015; Kulcsár, 2009; Varga–Farnady-Landerl, 2018). A neuropedagógiai alapelveket használó pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnek a gyerekek életkori sajátosságaira, előtérbe helyezve a hétköznapi életben is hasznos ismereteket. Konstruktivista szemléletűek, nagy jelentőséget tulajdonítanak a mozgásnak, a minél több érzékszervre ható cselekvésnek, aktív tapasztalatszerzésnek, így támogatva a fejlődést. Fontos számukra a gyermekkel kialakított pozitív kapcsolat, a biztonságos, szeretetteljes légkör. Kellő módszereket választanak és időt hagynak a tartós ismeretszerzésre, a tudás elmélyítésére. Az IQ, azaz az értelmi fejlettség, az EQ azaz az érzelmi intelligencia, és az SQ, vagyis a szociális intelligencia fejlődésének elősegítését egyaránt fontosnak tartják (Kulcsár, 2009; Varga, 2015).

Komplex fejlesztőpedagógia a néphagyományok tükrében, neuropedagógia-szemléletű aspektusból

Kutatásom ötletét Detre Zsuzsa 2015-ös munkája adta. Bár írok a neuropedagógia-szemléletű, a néphagyományok elemeit aktívan felhasználó komplex fejlesztési lehetőségeket kiaknázó Anna néniről, ám jelentősége jelen esetben csupán szemléltetése annak, hogy a neuropedagógia elveit bármely pedagógus használhatja a saját szakterületén, miközben ötleteit, erőseit is kibontakoztathatja. Személyes vonzódásom és azon kutatásaim alapján választottam ezt a területet, miszerint szimultán hatásával egyszerre több agyi területet mozgósít, komplexen segítve a gyermek fejlődését.

A kutatás célja, mintája, módszere, eszközei

Kérdőíves vizsgálatom céljául tűztem ki, hogy megismerjem, milyen attitűddel fordulnának a neuropedagógia irányába azok a győri, Győr környéki szülők, akiknek 10 éves, vagy annál fiatalabb gyermekük van. Alkalmazott empirikus kutatásom adatgyűjtéséhez a kvantitatív kutatási metodikákat használva egy kérdőíves primer kutatást készítettem, melyet 5 pedagóguson és 5 szülőn teszteltem le. A segítségükkel apró finomításokat tettem, majd elektronikus úton kiküldtem a célcsoportomnak a félkérésemet a Facebook csoportok könnyű elérhetőségéből és magas aktivitási rátájából adódó lehetőségeket kihasználva. Kutatásomat reprezentatívnak gondolom, 315 kitöltő tisztelt meg a válaszaival. 20 kérdést tettem fel, melyek között zárt, nyitott, félig zárt és értékelési skálák is előfordultak, explicit és implicit módon egyaránt. Igyekeztem úgy fogalmazni, hogy utasításaim, kéréseim világosak, könnyen értelmezhetőek legyenek, feltárják az előismereteket, segítsék a véleménynyilvánítást. A kutatás megkönnyítéséhez és a véleménynyilvánításhoz szükséges megértésnyújtáshoz a történetmesélés, azaz a storytelling módszerét használtam. Melynek segítségével szemléletesebbé, elképzelhetőbbé, kézzel foghatóbbá tettem a szülőknek a kérdéseim tárgyát (Gallo, 2016).

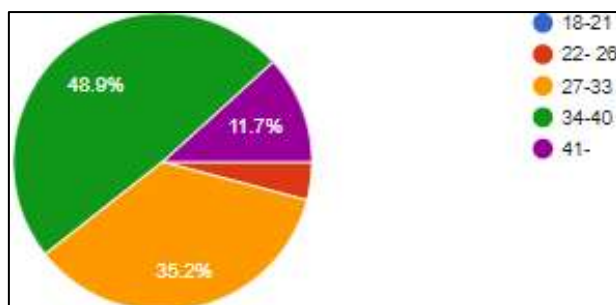
A kutatást elindító kérdések

- (1) Vannak előismereteik a szülőknek a neuropedagógiával kapcsolatban?
- (2) Milyen attitűddel fordulnak eme kibontakozó új tudomány irányába?
- (3) Szívesen íratnák be gyermekeiket neuropedagógiai szellemiségű intézménybe, vagy foglalkozásra?
- (4) Nyitottak lennének, hogy megismerkedjenek ezzel az új tudományterülettel?

- (5) Ha lenne egy olyan közösség, ahol az új kutatási eredményeket felhasználva közösen gondolkodnánk a szülők nézőpontjából a gyakorlati hasznosítás lehetőségeiről, szívesen csatlakoznának?

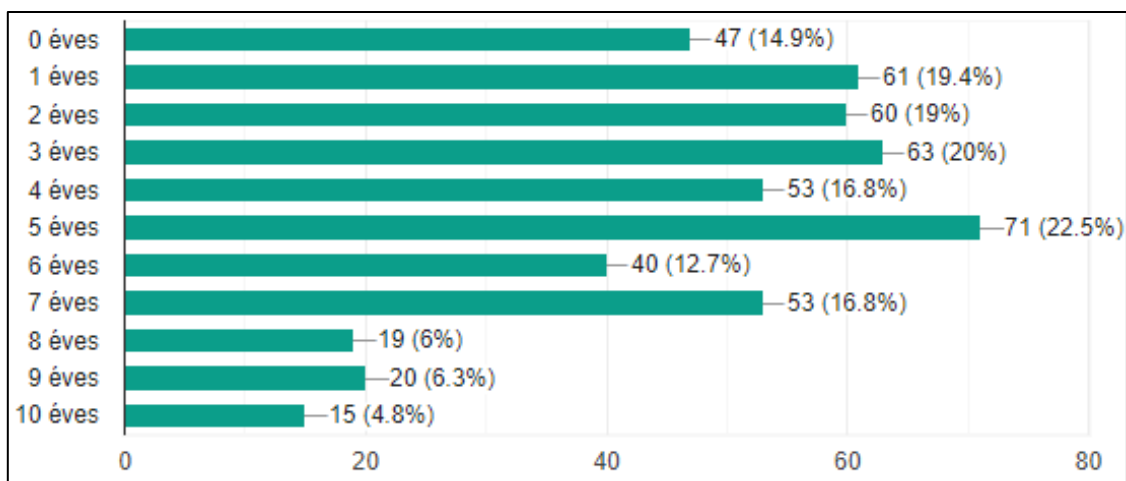
A kutatás eredményeinek bemutatása és elemzése

A vizsgálat kitöltőinek 99,4%-a minimum 22 éves, de többségében 27-40 év közötti hölgy volt (1. sz. ábra).



1. sz. ábra: A válaszadók életkora (N=315)

Amint a 2. számú ábra mutatja, a 0-7 éves gyermekek szülei voltak a legaktívabbak, de a 8-10 éves korosztályt nevelőktől is kaptam információkat.



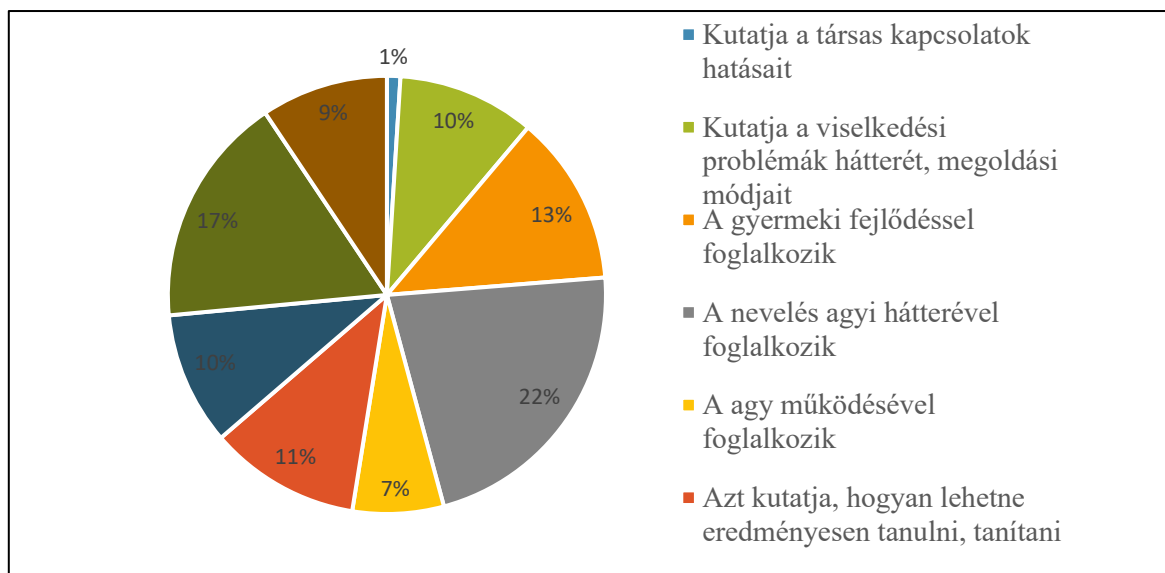
2. sz. ábra: A megkérdezettek gyermekeinek életkora (N=315)

A kérdés jogosultságát a minta ellenőrzése és a reprezentálhatóság miatt tartottam fontosnak. Másrészt összefüggéseket kerestem gyermekek és a szülők életkorából adódó véleménynyilvánítási befolyásoltságra, de lényeges eltéréseket nem találtam.

Válaszadóim 59%-a nem hallott még a neuropedagógiáról, további 17,5%-a nem volt benne bizonyos, találkozott-e már vele. Kíváncsi voltam, hogy a kitöltők további 23,5%-nak milyen információs csatornáról származnak az előismeretei. Félig zárt típusú kérdésemre 60 fő jelentette ki olvasottságát, 46 fő pedig hallott róla. Egy válaszadó kifejtette: a gyermekével már

foglalkozott neuropedagógus, másik kitöltő pedig a szó eredetéből volt le következtetéseket. Csupán 8-an állították, hogy tanultak róla. Feltételezem ők pedagógiai, pszichológiai, orvosi, vagy egyéb, a témával kapcsolatos tanulmányokat, képzéseket folytattak.

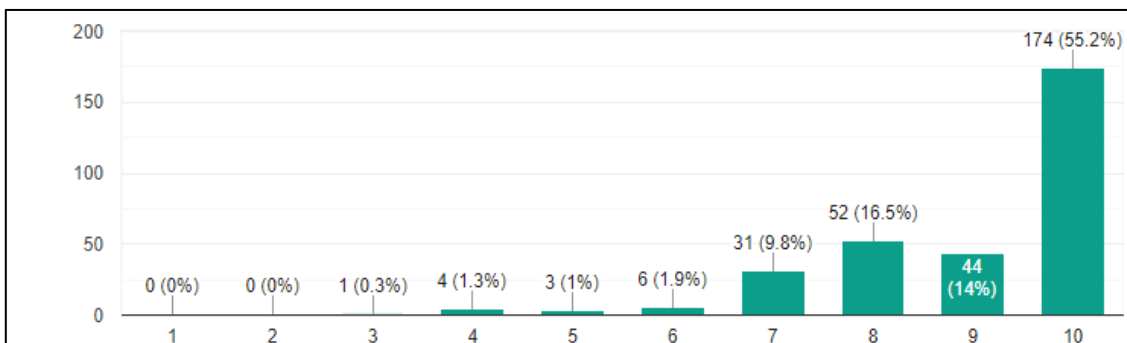
Kíváncsi voltam arra is, hogy mit gondolnak a szülők, szerintük mivel foglalkozhat ez az új tudomány.



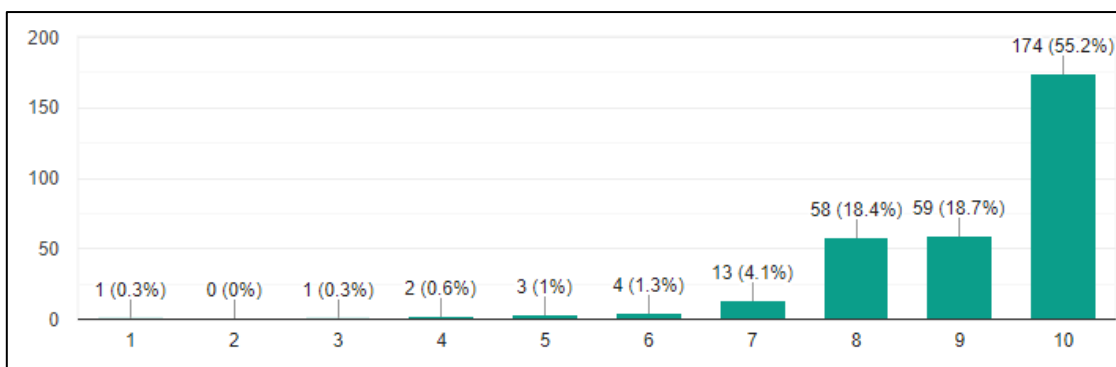
3. sz. ábra: A megkérdezettek véleménye a neuropedagógia tárgyáról (N=315)

Asszociációs vizsgálódásomhoz az állításokat az előzetes szakirodalom elemzésem alapján írtam, melyeket mind igaznak vélek. Mégis csupán hárman jelölték az összes választ. További 3 fő a társas kapcsolatok kutatását nem gondolta igaznak. Akik 2 állításról gondolták úgy, hogy nem foglalkozik vele a neuropedagógia, egyik esetben a társas kapcsolatok tanulmányozását és az agy működését, másik esetben a nevelés agyi háttérét és szintén az agy működését, a harmadik esetenél pedig a társas kapcsolatok vizsgálatát és az agy működésének tanulmányozását hagyták ki. 6 kitöltő jelölt 6 állítást igaznak, a további 300 fő ötnél kevesebb választ adott meg. A legtöbb szavazat a nevelés agyi háttérére vonatkozott, másodikként az idegrendszert, harmadikként a gyermeki fejlődést jelölték, míg a legkevesebb szavazat a társas kapcsolatok vizsgálatára vonatkozóan érkezett. Amikor csupán 1 választ adtak, akkor ez utóbbit kivéve minden állításra legalább egy szavazat érkezett. Közülük 29-en a nevelés agyi háttérét, 23-an az idegrendszert, 14-en pedig az eredményes tanítás, tanulás vizsgálatát jelölték (3. sz. ábra).

A következő részben igyekeztem rövid, könnyen érthető, átfogó képet nyújtani erről a tudományról, szómagyarázattal egybekötve. Majd személyes véleményük megismeréséhez skálázó kérdéseket tettem fel. Minden esetben az 1-es mérőszám képviselte az egyáltalán nem, míg a 10-es a teljes mértékben értéket.

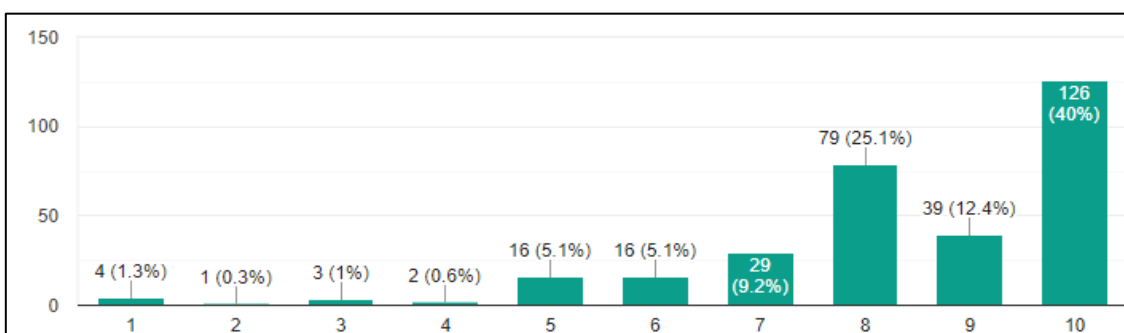


4. sz. ábra: Mennyire tetszett Önnek a neuropedagógia, mint fejlesztési lehetőség? (N=315)



5. sz. ábra: Mennyire találja hasznosnak a neuropedagógiát, mint lehetőséget? (N=315)

Mindkét esetben a válaszadók több mint 55 százalékának teljes mértékben tetszett a lehetőség és ugyanennyire hasznosnak is találta azt (4. és 5. sz. ábra). Amennyiben a 7-9-es eredményt szintén pozitív válaszként értelmezzük, akkor további kicsivel több, mint 40% szintén hasonló véleményről adott tanúbizonyságot. A legalacsonyabb értékelés a 3-as volt, amit 1-1 fő jelölt meg.



6. sz. ábra: Ha az Ön közelében lenne ilyen neuropedagógiai foglalkozás, szívesen beíratná a gyermekét? (N=315)

Kíváncsi voltam arra is, hogy a saját gyermeküket szívesen beíratnák-e ilyen jellegű foglalkozásra. A szülők 40%-a teljesen biztos, hogy kipróbálná és további 46,7% -uk a 7-9-es

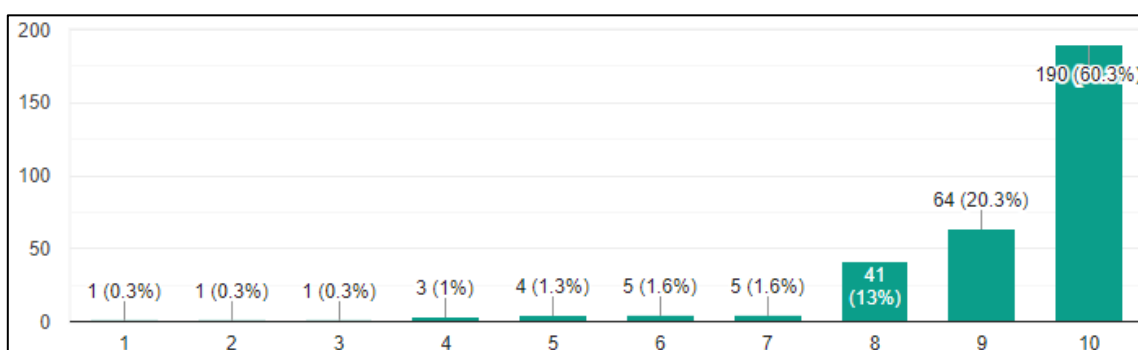
mérőszámokat jelölte, ami számomra a pozitív ráhajlást mutat. Csupán 4 édesanya zárkózna el. (6. sz. ábra)

Következő kérdéssel a miérteket, mögöttes tartalmakat kívántam feltárni. Az egyes mérőszámot jelölők közül ilyen válaszokat kaptam: „*Mert nincs rá szükségük.*”, „*Nem külön foglalkozás keretében tartom hatékonynak, hanem a mindennapi pedagógia részeként, beépítve. Nyilván ha a gyermeknél indokolt, külön foglalkozás is lehet.*” Az én értelmezésemben ez pozitív kicsengésű vélemény, amely jogos gondolatokat fogalmaz meg, hiszen ha a mindennapok során ilyen elvekkel tudnának a pedagógusok dolgozni a gyermekekkel, az bizonyára jelentős pozitív töltetű változást eredményezne az oktatásügyben. „*Mint szülő, magamat is fejlesztem, hogy segítek a gyermekemnek.*” Ebből arra következtetek, ő maga kíván foglalkozni a gyermeke fejlesztésével, így nem igényel segítséget. A negyedik válaszadó így fogalmazott: „*Mert megint csak új nevet adtunk a gyereknek. Ezekkel a pedagógia, a pedagógiai pszichológia, a fejlesztőpedagógia mindaddig is foglalkozott. Semmi újat nem látok benne. Orvosi kifejezésnek hat, amitől a szülők elájulnak, mert az orvos mégiscsak hozzáértőbb, mint a pedagógus.*” Ezt olvasva úgy éreztem, nem sikerült jól megfogalmaznom és kiemelnem a neuropedagógia lényegét, különlegességét más tudományokhoz képest. Bár a rövidség és a lényegre törőség volt a két fő szempontom, mégis ha újra írnám a kérdőívem, bizonyosan jobban átgondolnám a fogalmazásomat.

30 válaszadó azért szimpatizál az ilyen jellegű foglalkozásokkal, mivel játszva tanulhat, fejlődhet általa a gyermeke. 32-en fejezték ki, hogy szükség lenne rá a családjukban. További 23 szülő nyitott lenne, amennyiben indokolt, szükséges lenne a kisgyermekénél. 12 főt kíváncsivá, érdeklődővé tettek az olvasottak és további 18 kitöltő kifejezte, hogy szeretne még információkat kapni a neuropedagógiáról. 16-an kimondottan értékelték, hogy egy szemléletmódváltásról, új tudományos megközelítésről van szó, amit szükségesnek tartanak. Akadt, aki más tudományokhoz, például a konduktori, gyógypedagógiai eljárásokhoz hasonlította. Volt, aki leírta ellenszenvét a folytonos fejlesztések miatt, és megfogalmazta, hogy a játékban eleget fejlődik a gyermek. Hárman fejezték ki aggodalmukat a pénzbeli vonzat felől, ezért nem tudnak ilyen irányban gondolkodni. Érdeemes lehetett volna megfogalmaznom, hogy csupán az igényre, érdeklődésre voltam kíváncsi. Ez a két válasz pedig a nyitottságról tett tanúbizonyságot a számomra: „*Ha jól tudom, ez a módszer, külföldi "fejlettebb" országokban már ismert (habár a pontos szakkifejezést nem hallottam még), és valószínűleg rengeteget fejlődne a pedagógia nálunk is, ha ismertebb lenne.*” „*Nem zárkóznék el a lehetőség elől, de amíg pontosan nem tudnám miről van szó, milyen tevékenységeket foglal magában, addig dönteni sem tudnék. Én is*

pedagógus vagyok, így minden ilyen újítás érdekel, érdekes lehet, főleg, ha az én munkámat is segíti, vagy esetlegesen a gyermekem fejlődését.”

A következő rész megkezdése előtt kértem a válaszadókat, olvassanak el egy rövid történetet Anna néniről. Fiktív személyként felruháztam olyan attitűddel, hogy neuropedagógia-szemléletű megközelítésben a néphagyományok elemeit aktívan felhasználó komplex fejlesztési lehetőségeket kiaknázza a nevelési módszereiben. Ezzel kívántam elképzelhetőbbé, szemléletesebbé tenni, miszerint a neuropedagógia egy olyan megközelítés, amely elveit bármely pedagógus használhatja a saját szakterületén, úgy, hogy közben az egyéni ötleteit, erősségeit is kibontakoztathatja. Utólag éreztem, hogy sokan a külön foglalkozásokra asszociáltak. Valószínűleg kellett volna még történetet írnom arról, hogy az órai tanításoknál, az óvodai tevékenykedtetésnél hogyan használható fel ez az új tudomány.



7. sz. ábra: Mennyire tetszik Önnek Anna néni munkássága? (N=315)

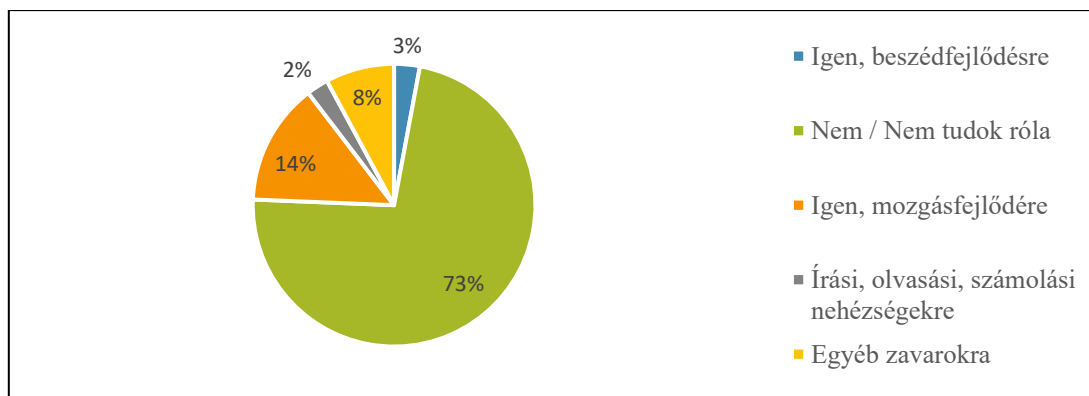
15 válaszadó közül 190-nek egyértelműen és teljes egészében tetszett Anna néni munkássága. További 110 ember erősen szimpatizált a lehetőséggel. 12-en a skála közepét jelölték, 3 fő pedig inkább nemmel válaszolt. Kíváncsi voltam, mennyire találják hasznosnak az Anna néni által nyújtott lehetőséget, melyre közel hasonló válaszokat kaptam, mint az előző diagramnál.

Arra a kérdésre, ha a közelükben elérhető lenne egy ilyen foglalkozás, szívesen beíratnák-e gyermeküket 147 egyértelmű igent kaptam, ami közel fele a kitöltők egészének. Értelmezésem szerint további 135 fő eléggé valószínűnek tartja, 24-en elgondolkodnának rajta, 9-en pedig valószínűleg nem íratnák be. Ez számomra magas igényt mutat a neuropedagógiai megközelítésű tevékenységekkel kapcsolatban.

Következő kérdéssel a mértéket szerettem volna feltárni. 21-en kiemelték, hogy a néphagyomány őrző megközelítéssel, fejlesztéssel meglehetősen szimpatizálnak. 15-en a személyre szabottságot, a korcsoportnak megfelelő segítség nyújtást emelték ki. Többen említették a játékosságot, a sokrétű fejlesztő tevékenységet, a tanulásban nyújtott támogatást, a gyermekközpontúságot és a módszer újszerűségét, egyediségét pozitívumként. Néhányan

szintén jelezték igényüket a további információkkal kapcsolatban. Illetve természetesen most is akadt, akinek a rászánt idő, pénz miatt kétségei fogalmazódtak meg, vagy egyszerűen úgy gondolja, a gyermekének nincs szüksége minderre. A kapott válaszok közül néhányat említenék: „Úgy érzem, probléma mentesen fejlődő gyermeket nem kell ilyen jellegű foglalkozásokra vinni. Akinek kell, annak viszont szuper.” „Minden pedagógus ezt csinálja (legalábbis elvileg). Ha valamire nem nyomjuk rá a fejlesztés címszót az nem is fejleszt? Kirakat.” „Minden tetszik. Kiemelném, hogy foglalkozásai egyénre szabottak. Jól illeszkednek a gyermek sajátosságaihoz. Tanítja a gyermekeknek a kulturális örökségeinket.”

Arra is rákérdeztem, javasoltak-e a kitöltők gyermekeinek valamilyen fejlesztést az elmúlt időszakban.

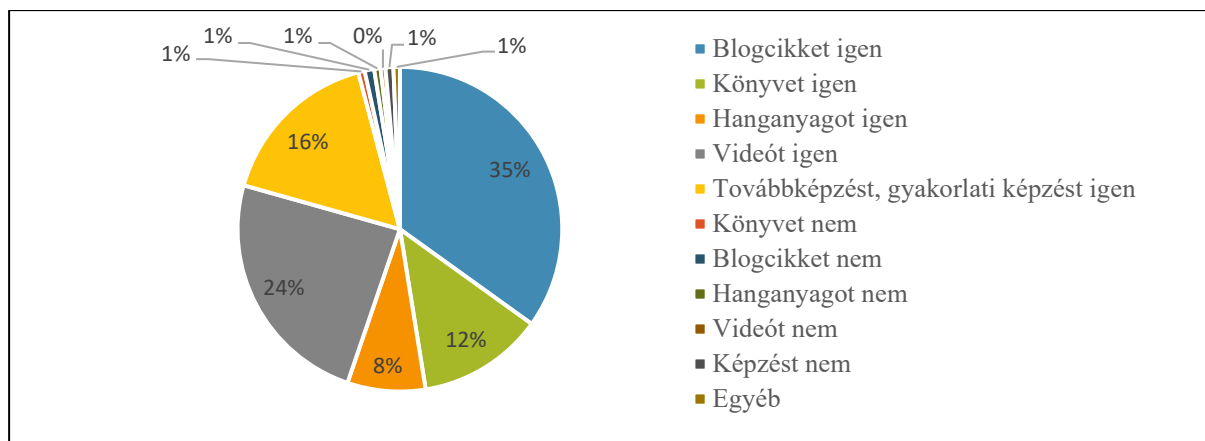


8. sz. ábra: Javasoltak-e fejlesztést az Ön gyermekének az elmúlt időszakban? (N=315)

A legtöbb válaszadó nemmel felelt, de 27%-uk beszámolt valamilyen problémáról, amelyre fejlesztést tanácsoltak a számukra. Ezt azért tartottam fontosnak, hogy lássam, konkrét problémákkal küzdő szülőknek érdekes-e a neuropedagógia, vagy azok is kíváncsiak, akiknél minden rendben van a gyermekük fejlődésével. A legtöbb szülő probléma nélkül is érdeklődő, befogadó.

Következő kérdéseim arra irányultak, ha bölcsődei, óvodai, iskolai nevelés-oktatás során képviselnék a neuropedagógiai szemléletet az intézmények, mennyire érdeklődnének eziránt a szülők. 55,9%-uk határozott orientációt tanúsított, kicsivel több, mint 40%-uk valószínűleg érdeklődne az irányába, 3,5%-uk pedig nemmel válaszolt. A válaszadók 31,1%-a határozottan átgondolná, 56,5%-a valószínűleg megfontolná, 6%-a pedig elutasítaná, hogy ilyen intézménybe írassa gyermekét.

Vizsgálatom végén az érdekelt, mennyire lennének nyitottak a szülők, hogy bővebb tájékoztatást kapjanak a neuropedagógiáról, illetve milyen formában vennék szívesen.



9. sz. ábra: Ha lenne erről a módszerről bővebb tájékoztatás, szívesen venné? (N=315)

Jelentős többségük szeretne bővebben informálódni a neuropedagógiáról, első sorban blogcikként, majd videós anyagként, vagy valamilyen képzés formájában. Így a jövőre tekintve érdemes lehet átgondolni a szülők tájékoztatásával kapcsolatos lehetőségeket, mivel a nyitottság egyértelműen adott. Végül abban az irányban érdeklődtem, ha alakulna egy olyan szülői közösség, csoport - például a Facebookon -, ahol ehhez hasonló témákról tájékozódhatnak, szívesen csatlakoznának-e. Közel a válaszadók 60%-a igennel, kicsit több, mint 35%-uk talánnal, 4,5%-uk pedig nemmel felelt. Ami úgy gondolom, egy ilyen platform létjogosultságára szintén felhívja a figyelmet.

Konklúzió

A szülők számottevő része nem hallott még a neuropedagógiáról, viszont vannak előfeltételezései, következtetéseket vonnak le a szó jelentését, a téma kontextusát illetően. A kitöltők egyharmada már olvasott, vagy hallott a témáról valamilyen formában, ám csupán 6 ember tanult erről az új tudományról. Több ízben választ kaptam induktív és deduktív módon, hogy beíratnák-e ilyen intézménybe, vagy foglalkozásra a gyermekeiket. Többségük nagyon pozitív attitűddel fordult a témám irányába és jelentős százalékuk kifejezte érdeklődését, igényét a további ismeretekre vonatkozóan és szívesen csatlakozna olyan csoporthoz, közösséghez, ahol az új tudományos eredményekről és a neuropedagógiáról lehet tájékozódni, beszélgetni, illetve gondolkodni a hasznosítási lehetőségeiről. Természetesen a későbbiekben érdemes lenne kiegészítő kutatást végezni annak kapcsán, hogy mennyire lennének hajlandóak a szülők befogadni saját nevelési nézeteikben egy paradigmaváltást, megismerni új információkat, módszereket és változtatni a „bevált” gyakorlataikon. Érdemesnek találnám megfontolni, a szülőknek készíteni egy olyan platformot, ahol blogcikkeket, videókat, könyvajánlásokat, vagy könyvből

készített kivonatokat kaphatnának a témával kapcsolatban. Tovább gondolva megfogalmazódott bennem az is, hogy lefordítsuk a szülők nyelvére a tudományos ismereteket, hogy a neuropedagógia legyen minden nevelésben részt vevő számára elérhető, könnyen értelmezhető, a mindennapokba integrálható. Adjon a gyakorlatba is jól használható háttértudást, ötleteket, tippeket, módszereket a szülők számára, a neuropedagógia elvek mentén, ám a szülői szerepekre szabva. Szójátékként NeuroNevelés címmel láttam el ezt az elem táruló jövőképet, melyben ezen elvek elterjesztésén dolgozhatnánk a szülők és ez által sok kisgyermek megsegítésén.

BIBLIOGRÁFIA

- Detre, Zs. (2015). Kreativitás és neuropedagógia. *Képzés és Gyakorlat*. 13. évf. 3–4. sz. pp. 73–85. DOI: [10.17165/TP.2015.3-4.5](https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.5)
- Farnady-Landerl, V. (2015). *Kisgyermekkor, tanulás, társak*. A kisgyermekkorú személyes- és szociális kompetenciák neuropedagógiai kontextusai. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Fodor, V. (2016). *Egy új paradigma: A néptánc fejlesztő hatásai a hagyományok alapján*. Szakdolgozat. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem.
- Gallo, C. (2016). *Storytelling*. A történetmesélés ereje. Budapest: HVG Kiadó.
- Kissné Zsámboki, R. – Farnady-Landerl, V. (2018). Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatásokban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és Gyakorlat*. 16. évf. 3 sz. pp. 21–36. DOI: [10.17165/TP.2018.3.3](https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.3)
- Kulcsár, Gy. (2009). *Neuropedagógia - Egy új tudomány határán*. [online] <http://www.kiutke-reso.hu/2014/02/kulcsar-gyorgy-neuropedagogia-egy-uj.html> [2020.04.16.]
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben*. Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pálvölgyi, F. (2014). *Az erkölcsi nevelés új perspektívái*. Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában, (pp. 147–179). Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Schiller, P. (2010). Early brain development research review and update. *Exchange*, 2010. Noember/December. [online] <https://www.childcareexchange.com/library/5019626.pdf> [2020.10.20.]
- Varga, L. (2015). Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neuropedagógia. In: *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, pp. 151–161.

Varga, L. – Detre, Zs. – Farnady-Landerl, V. (2015). A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése. *IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században tanulmánykötet* Kaposvár, pp. 62–83.

Varga, L. – Farnady-Landerl, V. (2018). Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia *In: Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, pp. 81–88.

Wikiszótár [online] <https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar> [2020.04.20.]

VIRÁG FODOR

YOUNG CHILDREN'S PARENTS' INTEREST IN AND AROUND GYŐR IN NEUROPEDAGOGY

Neuropedagogy may be one, if perhaps not the most important stage in the current history of pedagogy, as this children-centred science seeks to shape pedagogical practice based on the latest brain research findings, helping both educators and students. In my online empirical research with 315 participants, I aimed to reveal the prior knowledge and attitudes of parents with small children towards this unfolding paradigm. Most of them positively expressed their interest, showing a need for further and more extensive knowledge. A significant part of the research participants would enrol their child in an institution or class with the aforementioned orientation. Based on my findings openness is clearly visible, therefore, it would be worthwhile to translate scientific knowledge into the “parents’ language” so that neuropedagogy could be accessed, easily interpreted and integrated into the everyday lives of those involved in education.

GÁL EDIT¹**A vezetésfejlesztés kiemelt szerepe a köznevelési intézményekben²**

A köznevelési intézmények vezetésfejlesztése évek óta aktuális kérdés és megoldandó feladat. 2012-ben végzett mini kutatás alkalmával kerestem válaszokat a témában, és az azóta eltelt idő alatt történt változásokra voltam kíváncsi. A tanulmány arra keresi a választ, hogy miért nehéz és előrelépésektől mentes ez a terület, miért nem szerepel kiemelt helyen az intézményvezetői képzésekben, a köznevelési rendszerben ez az igen meghatározó ismeretanyag, illetve miért csak elméleti síkon jelenik meg zömében a képzések során. Mi az oka annak, hogy a vezetők nem használják az elméleti ismereteiket a gyakorlatban, illetve milyen fenntartói segítséget kapnak munkájuk során vezetői attitűdjük, módszereik, stílusuk fejlesztéséhez. A kutatásban óvodavezetők és iskolaigazgatók válaszoltak az ezzel kapcsolatos kérdésekre.

Az alapfogalmak áttekintése

Magát a vezetést, illetve a vezető fogalmát többen és több módon is meghatározták. Benedek István a köznevelési tekintetben tesz különbséget az óvodavezető és az óvodai menedzser között. Meghatározása szerint: „*Vezető: az a személy, aki problémamegoldó szellemi tevékenységet végez, ez a tevékenység folyamat jellegű, társadalmi relációkban értelmezhető, egy meghatározott cél elérése érdekében másokat aktivizál, és ehhez szervezetileg is megteremti a legkedvezőbb feltételeket. Menedzser: az a személy, aki egy meghatározott embercsoport céljainak kitűzéséért, a célok megvalósításának elősegítéséért, munkájának irányításáért, vezetéséért, végrehajtásáért, s az emberek képzéséért felelős.*” (Benedek, 1996, p.10)

A különböző meghatározások alapján elmondható, hogy míg a vezető koordinálja az intézményben folyó munkát, az intézmény élén állva vezeti a gazdálkodást, szakmai életet, a szervezetet meghatározott célok elérése érdekében, miközben szakmai és egyéb ismeretei naprakészek. Az intézményben zajló történések egyszemélyi felelőse. Addig a menedzser segíti a célok elérése érdekében az emberek munkáját, felelősként és támogatóként van jelen a szervezet élén, ösztönzi az önálló gondolkodást, a vállalkozó szellemű kollégát támogatja, munkájában az emberi erőforrások kihasználására és a kommunikációs folyamatokra épít. Példamutató minden

¹ Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi MA szakos hallgató; galedit1975@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

tekintetben, de csapatban gondolkodik, figyelembe veszi a szakmai és emberi kompetenciákat a feladatok kiosztásakor, átruhazza a felelősséget és az ahhoz tartozó hatáskört. Kellőképpen motiválja kollégáit. A stratégiai célok megvalósulásáért az egész szervezet dolgozik (Benedek, 1996, p.10).

Vezetéstudományi nézőpontok és modellek – történelmi áttekintés

A vezéstudomány mindazon módszerek meghatározásával és leírásával foglalkozik, mely a vezéstudomány szerepét meghatározza a szervezeten belül. A vezéstudomány már ősidők óta jelen van az emberiség történelmében, hiszen a kezdetektől létezett vezér, uralkodó, aki befolyással bírt a többi emberre. Az ókorban írott formában Platón *Az állam* című művében fejtette ki a jó vezéstudományra jellemző tulajdonságokat. Tudományos igényvel az 1800-as évektől kezdtek el foglalkozni a vezéstudományal. A kezdeti három elmélet kidolgozóját (Taylor, Fayol, Weber) említhetjük a vezéstudomány klasszikusaiként. Az általuk megfogalmazott tézisek egyes elemei a mai napig használatosak, beépültek a vezéstudomány rendszerébe (Herczeg-Kópházi 2000).

Fayol gondolatai a vezéstudományi tulajdonságokról, képességekről megelőzték korát. Gondolatmenete alapján egy vezéstudományi elölrelátónak, tervezőnek, jó szervezőnek kell lennie, mindemellett, hogy munkájába be kell építenie az utasítást, ellenőrzést és koordinálást. Hitt abban, hogy a vezéstudomány megtanulható. Ezek a gondolatok ma is helytállóak, azonban azt már tudjuk, hogy a vezéstudomány elméleti részét meg lehet ugyan tanulni, de a tudást alkalmazni kell, bizonyos típusú személyiség szükséges hozzá, az események rendszerben való látásmódja és az emberek ismerete. Ez utóbbit azért is tartom fontosnak, hiszen hogyan tudnánk vezéstudományként hatékonyan „működni” anélkül, hogy szervezetünk tagjait ne ismernénk, ne tudnánk képességeiket, kompetenciáikat, személyiségük jellemzőit, bizonyos helyzetekre való reakcióikat. (Herczeg-Kópházi 2000).

Az ötvenes évektől azonban megjelentek a leadership elméletek. A leadership a vezéstudományi tevékenység egy olyan eleme, mely a szervezeti erőforrások közül főként az emberi erőforrással foglalkozik. Annak a képességét jelenti, hogy a vezéstudomány a szervezet tagjait a célok megvalósítására hogyan tudja befolyásolni, mozgósítani. Ekkor jelennek meg a különböző motivációs elméletek. Ezek az elméletek iránymutatóként szolgálnak, úgy gondolom, hogy az egyik legfontosabb „eszköze” egy vezéstudományi, hogy minden dolgozóját motiválni tudja a célok elérése érdekében. A különböző motivátorok közül az adott személyre legjobban ható lehetőség megtalálásához azonban szükséges az emberek olyan irányú ismerete, miszerint kit mivel lehet a leghatékonyabban jobb teljesítményre sarkallni. (Herczeg-Kópházi 2000).

A különböző motivációs elméletek kidolgozói (Maslow, Alderfer, Herzberg, Hunt, Mc Gregor) számos olyan szükségletet sorolnak fel, melyek kielégülésének eredményeképpen a dolgozó hatékonyabban tudja munkáját végezni. Alderfer alapján én is úgy gondolom, hogy nincs szükségleti rangsor, minden emberi szükséglet egyformán fontos, egyéniségtől függ, hogy ki mit részesít előnyben, számára mi az, ami kielégítő. Ezek adják számunkra a belső motivációt, mely független a vezetés által nyújtott anyagi vagy más jellegű motivációtól. Belső hajtóerő nélkül a külső nem ér sokat. A vezetői tulajdonságokat vizsgáló elméletek a különböző vezetési stílusokat dolgozták ki. Azt gondolom, nem kétséges, hogy minden alkalmazott a demokratikus vezetői stílust tekinti a legelfogadhatóbbnak. Számomra a Likert által kidolgozott emberorientált, vagy participatív vezetés az, ami közel áll a személyiségemhez az Artur G. Jago által kidolgozott vezetői jellemelméletben összegyűjtött tulajdonságokkal karöltve (Bakacsi 2004).

Természetesen gyorsan változó világunknak köszönhetően vezetőként tudatában kell lenni a ma használatos „management by” elméletek által nyújtott ismeretek alkalmazásával is. A növekvő elvárásoknak megfelelően tisztában kell lenni a feladatok delegálásának mikéntjével, a célorientációval, a minőségorientált vezetési móddal, a változásmenedzsment nyújtotta lehetőségekkel. Manapság több szerző is kiemeli a helyzetfüggő vezetési modellt, illetve stílust, melyről a köznevelési és a szociális szféra számára is született szakirodalom, például kifejezetten az e területen dolgozó intézményvezetőknek ajánlható Molnár Judit, Szabó Veronika és Nikitscher Péter A tudatos vezető címmel megjelent könyve. Ez a modell sem újdonság a vezetésfejlesztés területén. Kidolgozói Blanchard és Hersey, helyzetfüggő vezetéselméleti modelljüket már a 70-es években megfogalmazták, és két évtizeden keresztül fejlesztették. Lényege, hogy maga az adott helyzet és az alkalmazott személyisége, tudásbeli fejlettsége határozza meg, hogy a vezető milyen vezetési stílust alkalmaz vele kapcsolatban. Tehát alapvetően a vezetőnek igen tájékozottnak kell lennie mind a beosztottai személyiségével, mind pedig a különböző vezetési stílusokkal egyaránt (Bakacsi 2004).

A történelmi összefoglalás végén kitérek pár mondatban a vezetéselmélet alakulásának magyarországi vonatkozásaira. Hazánkban kezdetben a taylorizmus volt meghatározó, majd az ötvenes évektől Sztálin tervutasítás alapú elmélete szerint működött a vezetés (ötéves terv). 1957-től újra indult a vezetésstudományi elméletek elterjedése az úgynevezett újabb kori feudálisztikus gondolkodás jegyében. A hatvanas évek végén előtérbe kerül a szervezőmódszertan és a döntéselméletek. Ezután következett a társadalomtudományi és szociológiai megközelítések kora, majd a legújabb fejlődés korszak, melyben helyet kaptak magatartás szempontjából vizsgált vezetői elemzések és fejlődési kutatások (Kozma 2013).

Vezetésfejlesztésben használható módszerek napjainkban

A vezetésfejlesztésre sokféle módszer áll rendelkezésre, attól függően, hogy milyen jellegű a probléma, vagy a fejleszteni kívánt terület. Napjainkban az egyik legösszetettebb és legeredményesebb vezetésfejlesztési módszer az angolszász eredetű coaching, mely minden vezetési területen – így a köznevelésben – is eredményes lehet. Ide sorolhatjuk még a szupervíziót, a szupervízióval ötvözött coachingot, vagy a pszichodrárával kombinált coachingot is, de jó módszer az MBTI is. A mediáció ugyan nem kifejezetten vezetésfejlesztési módszer, mégis úgy érzem, hogy megoldhatatlannak tűnő konfliktus esetén a vezető élhet a mediáció módszerével, hogy a konfliktuskezelésben egy pártatlan személy segítsen.

Coaching

A coachingról mint vezetésfejlesztési módszert Horváth Tünde gondolatmenete alapján mutatom be. A coaching meghatározásai közül kettőt emelek ki:

- *„A coaching eredményorientált kontextusban zajló dialógus, melynek során a coach azokat a válaszokat segíti a felszínre, amiket az ügyfél valószínűleg tud, bár világosan soha nem fogalmazott meg.*
- *A coaching tanulás, bár a coach egyrésztől nem tanár, másrésztől nem feltétlenül kell jobban tudnia bizonyos dolgokat ügyfelénél. Azáltal, hogy alaposan megfigyeli a különböző sémákat, a régi beidegződéseket, új tettekre, eddig ki nem próbált magatartásformákra sarkallhatja őt.*

A coaching sokkal inkább arról szól, hogy tegyük fel a megfelelő kérdéseket, mintsem tálcán kínáljuk a válaszokat” (Horváth, 2004 p. 2).

„A magyar szakirodalomban Elbert és Farkas (2000) teljesítményt növelő tréningként definiálja a coachingot, ami egy ’kommunikációs folyamat, amely biztosítja a beosztottak fejlődését és az elvárt teljesítmény megvalósulását.’ Szerintük a hatékony coaching őszinte és természetes, ösztönző és megerősítő, valamint megértő. A coaching célja tehát a tanulás változás, megújulás,” (Horváth, 2004 p. 2.)

Alapelvei a sportpszichológiából, a pszichológiából és az oktatásból erednek. Timothy Gallway 1973-ben elsőként írt a coaching lényegéről a tenisz, majd a golf területén. Úgy gondolja, hogy a teljesítmény útjában álló akadályok elhárításával felszínre kerülnek a természetes képességek, melyekhez már nem kell az edzői (coach-i) utasítás. Előadásait mind szélesebb körben tartotta, az idő előre haladtával már inkább üzletembereknek. Lényegi gondolata szerint az ellenfél nem ellenség, hiszen arra ösztönöz bennünket, hogy tágítsuk képességeink határait.

Célja, hogy a coachingban résztvevő vezető munkához kapcsolódó szemlélete, vezetői magatartása, módszerei fejlődjenek, rejtett, de meglévő kompetenciái felszínre kerüljenek, bővüljön eszköztára. A coach ennek a fejlődésnek, változásnak, tanulásnak a segítője.

A coaching három fő területe a vezetői, az üzleti és az életvezetési coaching. A vezetői és az üzleti coaching a 80-as évek vezetőfejlesztő programjaihoz nyúlik vissza. A vezetői coaching a vállalati vezető munkahelyi életére fókuszál. Célja, hogy fenntartható viselkedésbeli változásokat idézzon elő. Középpontjában gyakran a személyes átalakulás áll.

A tanulmányok szerint Magyarországon is jelentősen fejlődött ennek a módszernek az alkalmazása, a köznevelésben - vezetésfejlesztés tekintetében - még „gyerekcipőben” jár. Témái és folyamata, valamint az alkalmazható módszertan jelentős segítséget nyújtana a köznevelési intézmény vezetői számára is. (Horváth, 2004)

Szupervízió

A szupervízió egy speciális szakmai személyiségfejlesztő módszer a segítő szakmákban dolgozók számára. A szupervízor mint segítő, támogató vesz részt a fejlődési, tanulási folyamatban, a szupervizált tapasztalataira, érzéseire, problémáira (kapcsolatbeli, együttműködési) fókuszálva. A szupervízor a kliens szakmai tapasztalataira építve segíti a folyamat sikerét, a tanulási cél megvalósulását. Amerikából indult útjára a szociális munka kezdetén. Mary Richmond volt az elmélet megalapítója, fejlődése során az esetkezelés és a szakmai kompetencia fejlesztésének elsődleges forrásává nőtte ki magát. Az ötvenes években ért el Európába – elsőként Hollandiába. A hetvenes évekre kialakult egy szakmai bázis, melyben hatékony képzési rendszer működött. Továbbfejlődése során különböző modelljei alakultak ki, előtérbe kerültek a pszichológiai módszerek. Az egyéni szupervízió mellett megjelentek a csoportos munkaformák is. A szupervíziót napjainkban széles körben használják, a vezetésfejlesztés területén. A pszichológia és a pszichoterápia módszereit ötvözve alakult ki. Célja a szakmai személyiség kompetencia fejlesztése. Beszélhetünk egyéni, csoportos vagy team formációról. Véleményem szerint az egyéni szupervízió hatékonysága a kölcsönös bizalmon, őszinteségen múlik a kliens és szupervízor között. Nagyon fontos tehát az olyan irányú önismeret, hogy a kliens képes-e a feltétlen, szégyenkezés és titkolózás nélküli őszinteségre. A szupervízió segít a munkahelyi kompetenciák tisztázásában, a tudatosság fejlesztésében, a szakmai kiégés megelőzésében. Segít az önmagunkkal szembeni tisztánlátásban, képességeink, helyzetünk reális megítélésében. A csoportos szupervízió támogatást nyújt az emberi kapcsolatok alakulásában, egymás megértésében, az együttműködés pozitív és hatékony kimenetelében. A szupervízió, a pedagógusoknak mind szakmai, mind személyi segítséget nyújtó voltáról az V. Miskolci Taní-tani Konferencián is szó

esett. Hivatkozva az ott elhangzottakra (Majzikné, 2012), egyetértek azzal, hogy mind a már pályán lévő és éppen a pedagógus pályára készülő kollégának meg kellene ismernie a szupervízió pozitívumait. Előbbieknek éppen a kiégés szindróma megelőzése céljából, utóbbiaknak pedig azért, hogy magabiztosabban, hivatástudatukat alakítva kezdhessék meg pályájukat ezen a területen. Jó lenne, ha minél több képzésbe beépülne ez a terület, lehetőséget adva a most pályájukat kezdő pedagógusoknak arra, hogy alkalom adtán, ha problémájuk adódik, ismerjenek egy olyan módszert, mely segítséget nyújthat a megoldásban. Tanulmányaim során én magam is „találkoztam” a szupervízióval. Nagyon hasznosnak tartottam a csoportos tréninget. A másokhoz való nyitott odafordulás tekintetében kaptam pozitívumot, illetve ismeretet annak megértésében, hogy ahány ember, annyi vélemény és nézőpont létezik. Minden vélemény fontos és meghallgatásra érdemes.

Mediáció

A mediáció (közvetítés) egy speciális konfliktuskezelési módszer, amelynek lényege, hogy a felek vitájában azok beleegyezésével egy semleges fél - a mediátor - jár közben. A mediátor a problémamegoldó folyamat keretében segít tisztázni a konfliktus természetét, segít olyan megoldást találni, amely minden fél számára kielégítő.

Szeretném leszögezni, hogy a mediáció nem vezetésfejlesztési módszer. Azért került mégis e felsorolásba, mert hatékony lehet a szervezeten belül két fél (vezető-beosztott) közötti konfliktus megoldásában, esetleg gyermekvédelmi eseteknél szülők, pedagógus és intézményvezető között, ha a felek hajlandóak az egymással való kommunikációra.

MBTI

Dr. Erős Ilona és Jobbágy Mária tanulmányának alapján ez a rendszer a különböző személyiség típusokra épül. Használatát Carl Gustav Jung elméletére alapozta Isabel Briggs Myers, ő fejlesztette ki a rendszert.

A negyvenes években az Amerikában élő Isabel Briggs Myers Jung elméletét tanulmányozva olyan kérdőívet alkotott meg, melyet köznapi nyelvezete miatt bárki megérthetett. Kutatásairól *Eltérő adottságok* című könyvében ír, amely halála után jelent meg. Felfogásának központi eleme, hogy a személyiségbeli különbségeket elfogadjuk és értékeit felhasználjuk. A kérdőíven keresztül saját személyiség típusunkat ismerhetjük meg.

A módszer Magyarországon a nyolcvanas évek közepén jelent meg. A szervezet- és vezetésfejlesztésben Lövey Imre és munkatársai (Concordia 2000 Kft.) kezdték használni, de használták a Műegyetemen is a karrier tanácsadás területén (Izsó Lajos és Takács Ildikó).

Dr. Lővey Imre 1989-ben végzett kutatást vállalati vezetőkről. A kutatás eredményeként kiderült, hogy vezetői szinten nem veszik kellőképpen figyelembe az emberi értékeket, nincsenek kellőképpen kihasználva az emberi erőforrások. Az ezután következő döntő politikai, társadalmi változások (rendszerátalakítás-demokrácia alakulása), jelentősen befolyásolták a szervezetek életét, az emberi erőforrások kihasználása tekintetében.

Az MBTI-nek képzés vagy fejlesztés céljára történő alkalmazása hazánkban legjellemzőbben az önmegismerést, az együttműködést, a támogató vezetői magatartást, valamint a hatékony és humánus változáskezelést szolgálják. Ezért alkalmazzák vezetésfejlesztési programoknál. Az oktatásügyben is zajlottak MBTI-re alapozott tréningek tanároknak, melyek főként Jobbágy Mária és Takács Péter nevéhez fűződnek.

A vezetőknek tartott tréningek során a foglalkozások gerincét az képezi, hogy a különböző embertípusokkal hogyan kell bánni, hogyan tudnak rájuk hatni, hogyan lehet konfliktusaikat, problémáikat kezelni. Segít az időbeosztásban, az információ szelektálásában, a hatékonyabb munkaszervezésben, a változáskezelésben, mely az egyik legfontosabb téma a különböző szervezeteknél. A változásokat mindenki másképp éli meg, ennek feltérképezésére jó módszer az MBTI alkalmazása. Segítségül lehet a szervezeten belüli személyiségtípusok különbözőségeinek összehangolásában az elérni kívánt cél érdekében. A fent említett módszerek mellett az MBTI is hatékony a megfelelő személyes kommunikációban, az emberi kapcsolatok alakulásában, illetve a különböző munkahelyi helyzetek megoldásában. (Dr. Erős Ilona – Jobbágy Mária 2001)

A vezetésfejlesztés alakulásának kapcsán inkább a különböző irányzatok, modellek összeolvadása jellemző.

Véleményem szerint ahhoz, hogy bármelyik fejlesztési technika eredményes legyen, a leendő kliensnek éreznie kell a külső segítség szükségességét, ehhez pedig elkerülhetetlen a megfelelő önismeret és önkritika, hiszen enélkül maga a fejlesztésre irányuló igény sem jelenik meg.

A köznevelés helyzete napjainkban

A köznevelés rendszere folyamatosan változik. Új törvények és rendeletek látnak napvilágot, melyek állandó változáshoz való alkalmazkodásra kényszerítik az intézmények vezetőit és kollektíváit. A legutóbbi nagy volumenű változás a köznevelési törvény módosítása volt (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről), amihez azóta is számos rendelet folyamatos módosítása kapcsolódik. Az egyik legjelentősebb változás a pedagógusok szakmai előmeneteli

rendszere, melyhez tanfelügyeleti eljárások is kapcsolódnak, vagyis a szakmai ellenőrzésre is sor kerül. Bár a szektor elfogadta a változásokkal járó új szakmai igényeket - önértékelési rendszer, portfólió készítése -, külső segítség nélkül kevésbé átlátható a rendszer. Tehát az oktatási-nevelési rendszer egy állandóan változó, megújuló, innovatív ágazat, mely próbál megfelelni az adott kor kihívásainak, a „fogyasztói” igényeknek. Ez azt jelenti, hogy a köznevelés gyakorlatában részvevőktől, főként a vezetőktől, folyamatosan új ismereteket, új vezetői gondolkodásmódot vár el a számos szakmai, gazdasági és társadalmi változás miatt.

Köznevelés és vezetésfejlesztés dilemmái napjainkban

Az intézményvezetők tapasztalatai alapján azt állítom, hogy ha a rendszer átláthatóságában valami probléma merül fel, a vezetők nem kapnak időben kellő támogatást a megoldáshoz. Képzésük, fejlesztésük, mindennapi munkájuk segítése nem kiemelkedően támogatott. Saját maguknak kell megoldást találni, megkeresni azokat a szervezeteket, képzéseket, fórumokat, ahol az adott témában információhoz jutnak. Persze az ágazatban tevékenykedő cégek számos lehetőséget nyújtanak az ismeretszerzésre, de a hitelesség és naprakészség már egy újabb kérdést vet fel. A külföldi gyakorlat azt mutatja, hogy a decentralizált működésű intézményeknél nagy hangsúlyt fektetnek a vezetés fejlesztésére, támogatására. Ez hazánkban fenntartói szinten még nem kiforrott gyakorlat. Adott esetben és hosszútávon gondolkozva egy szupervizor, mediátor segítsége vagy egy a vezetőfejlesztés valamely területére irányuló coaching ülés felbecsülhetetlen kincs lenne egy vezetőnek. Alkalmat teremthetne arra, hogy új lendületet hozzon a vezető munkájában, meglévő képességeit, készségeit újra strukturálva, gondolkodásmódját átformálva vesse bele magát az új kihívások, feladatok megoldásába.

A kutatás bemutatása

Kutatásom arra irányult, hogy a köznevelési intézmények vezetői miként valósítják meg vezetőként fejlődésüket, milyen szakmai, képzési tudásuk és tapasztalatuk van ezen a területen. Ismereteiket miként hasznosítják a gyakorlati munkájuk során, valamint kapnak-e fenntartói támogatást ilyen irányú igényeikhez. A kutatás célcsoportja az óvodavezetők és iskolaigazgatók voltak.

A kutatás idejét tekintve a nyári időszakot választottam, kitöltési időintervalluma két hét.

Kutatási módszerként a kérdőívet alkalmaztam, melyben nyílt és zárt kérdések egyaránt szerepeltek. Tizenöt kérdőívből tizenháromat kaptam vissza. A kérdéseket négy téma szerint csoportosítottam.

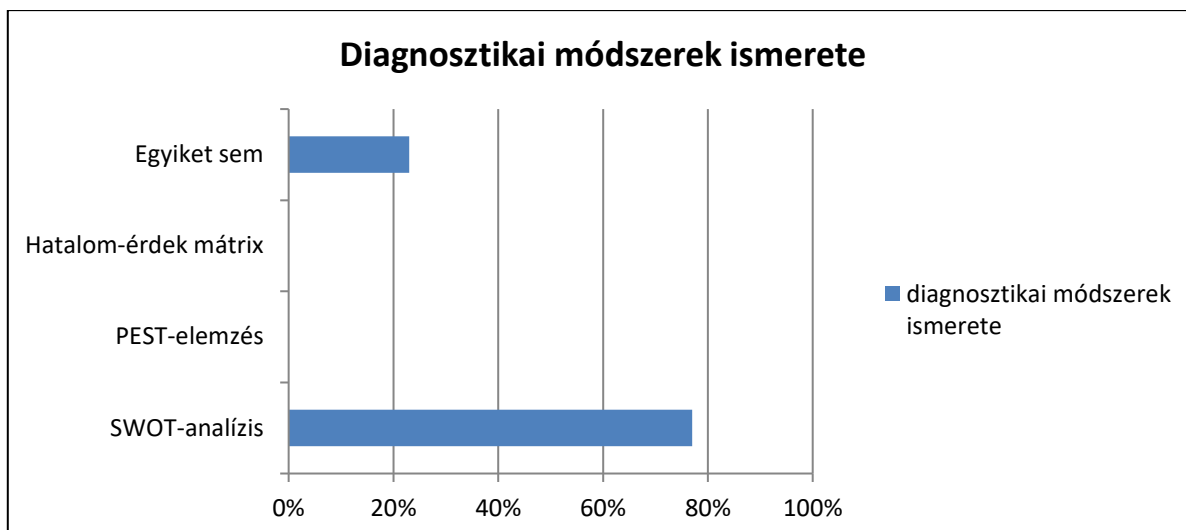
Ezek a következők:

- szakmai idő (1-2 kérdés)
- elméleti ismeretek (3-6. kérdés)
- elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása (7-10. kérdés)
- fenntartói támogatás a vezetésfejlesztésben (11. kérdés)

Elemzés, értelmezés

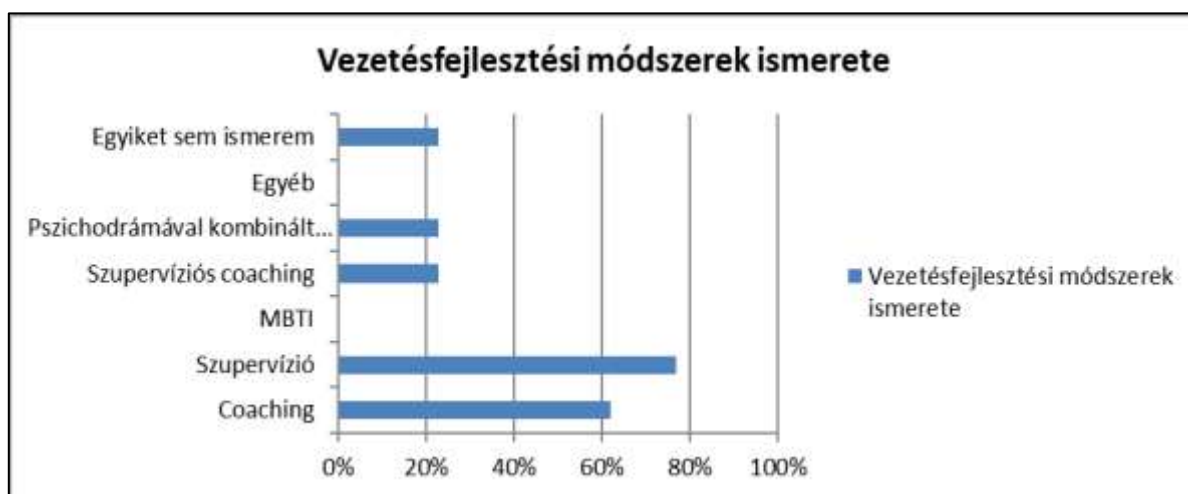
Az első két kérdés arra irányult, hogy a vezetők mikor végezték vezetői képzésüket és a képzés óta mennyi idő telt el, míg intézményvezetői pozícióba kerültek. A válaszokból kiderül, hogy több, 10 évnél régebben végzett intézményvezető van a megkérdezettek között, viszont a válaszadók közül csak hárman - 23% - dolgoznak a második ciklusuk utáni időszakban. Vagyis a képzett vezetők 46%-a az első vezetői ciklusát tölti, 31%-a pedig a második vezetői megbízási idejében irányítja az adott intézményt. Tehát a végzettség megszerzése után több évvel kerültek intézményvezetői pozícióba. Az intézményvezetői képzés és a pozícióban eltöltött szakmai időt tekintetében megállapítható, hogy az elméleti ismeretek megszerzése után több év telik el, mire a megszerzett ismereteket a vezetői pozícióban használnia kellene a vezetőknek.

A harmadik és a hatodik kérdések tartalma azt célozta igazolni, hogy a vezetőknek milyen elméleti ismereteik vannak a vezetésfejlesztéssel kapcsolatban. A képzések során elsajátított ismeretanyag milyen mértékben épült be tudásukba és ezeket használják-e mindennapi munkájuk során. A harmadik kérdés a intézmény helyzetének feltérképezésére irányuló diagnosztikai módszereket sorolja fel, szám szerint négyet. A válaszok alapján ezeket 77% százaléka ismeri 23%-uk nem ismeri őket, viszont a módszerek közül csak egy fajtát használtak mindennapi munkájuk során (SWOT-analízis). A válaszok arányából kiderül, hogy a képzések során nyújtott ismeretanyag csekély részét ismerik és szükség szerint ezek közül is egyet alkalmaznak munkájuk során. A két érték megegyezik, ami az ismeretet és a módszerhasználatot illeti.



1. ábra: Diagnosztikai elemek ismeret, használata

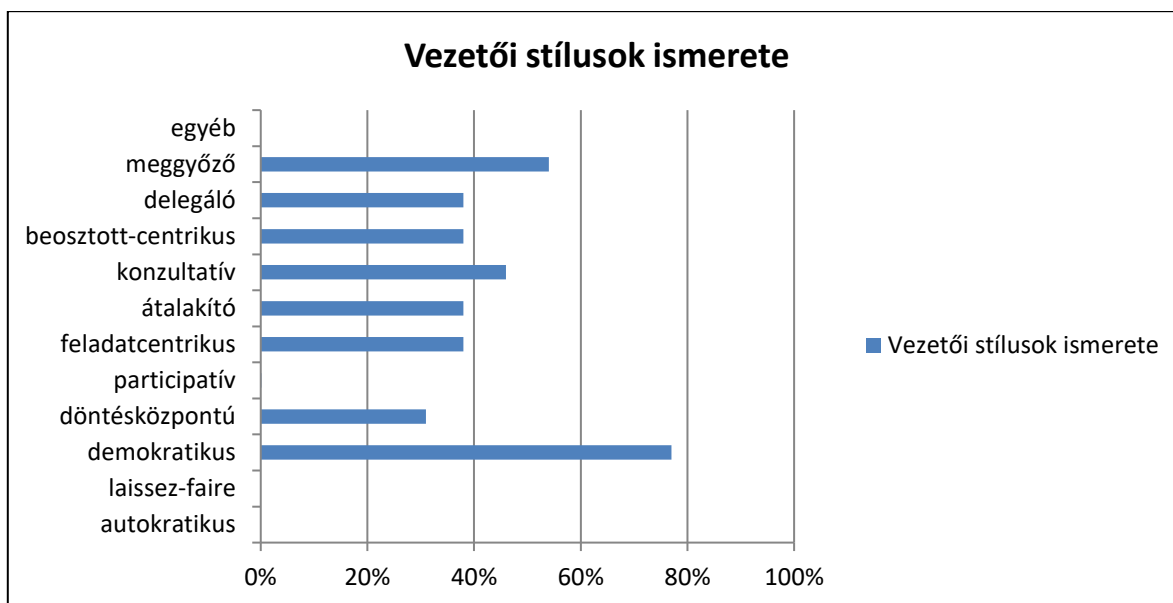
A vezetésfejlesztési módszerek ismeretére feltett kérdést illetően az értékek nagy szórást mutatnak, melynek százalékos értékeit a 2. ábra mutatja. A kérdésre több válasz is adható volt. A már hazánkban is jól ismert – vagy legalábbis sok helyen elérhető információ áll rendelkezésre – fejlesztési módszereket zömében ismerik vagy hallottak róla az intézményvezetők. Az évek alatt kiemelkedett az eredetileg kifejezetten vezetésfejlesztésre kidolgozott coaching és a szupervízió, illetve ezek változatai, melyeket az életben adódó helyzetek megoldásához is segítségül lehet hívni alkalom adtán. Az MBTI tekintetében viszont a válaszadók közül csak egy intézményvezető bizonyult tájékozottnak (0.1%).



2. ábra: Vezetésfejlesztési módszerek ismerete

A válaszokból kiderül, hogy a vezetők elméleti ismeretei a vezetésfejlesztés módszereit, a vezetési stílusokat tekintve alapvetően kielégítő. Bár a Likert által megfogalmazott stílusok ismertek körükben a többi vezetési stílust elvétve választották az alanyok. A participatív vezetési

stílust, mely biztosítja a beosztottak munkavégzéssel kapcsolatos önmegvalósítási törekvéseit, kvázi érzelmi szükségleteik egy része kielégítést kap és kellő motivációt a jobb teljesítmény elérésére csak egy - vagyis a vezetők 0,1%-a - intézményvezető részesítette előnyben (3. ábra). Érdekes és egyben elgondolkodtató - akár új kutatást igénylő - az a megállapítás, hogy a képzések során kínálkozó gyakorlati alkalmakon csak a megkérdezettek 23%-a vett részt, függetlenül attól, hogy a vezetőképzéseken tréningek is szerepelnek.



3. ábra: Vezetési stílusok ismerete

A hetedik-kilencedig kérdéskör arra kereste a választ, hogy az intézményvezetők milyen mértékben alkalmazzák a szervezetükön belül jelentkező problémák megoldására a vezetésfejlesztési módszereket. A kérdések során kiderült, hogy mindannyian (100%) kerültek már pályájuk során olyan helyzetbe, mely akár módszereiket tekintve, akár kommunikációs technikáikat illetően nehézséget okozott számukra. Ennek ellenére szintén 100%-uk válaszolta azt, hogy nem kértek saját fejlesztésükhöz külső szakmai segítőt. A kérdésben az életkor nem releváns tényező. Ez egy elég elgondolkodtató adat.

Az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására vonatkozó kérdések válaszai arányaiban alátámasztják azt a feltevést, miszerint az intézményvezetők a vezetéselméleti tudásukat nem alkalmazzák a mindennapi feladatok, problémák kezelésére, megoldására.

Ami a fenntartói támogatásokat illeti a vezetők 23%-ának támogatja a képzését a fenntartó, tehát finanszírozási akadálya nincs a vezetésfejlesztésnek. Viszont ennek tükrében visszatérek az előző kérdésekre adott válaszokhoz, hiszen azok egyértelműen megmutatják, hogy a vezetők nem igénylik a külső segítséget saját eszköztáruk fejlesztéséhez. A két adat ellentmondásos.

Miért nem veszik igénybe a szakmai segítőt a vezetők, ha van rá anyagi forrás? Az erre irányuló válaszok megtalálása szintén egy másik kutatási lehetőség.

Összegzés

Összegezve tehát, megállapítható, hogy a köznevelési intézményvezetők fejlesztése nem kiemelt terület a köznevelési rendszerben. 2012-ben szinte megegyező eredménnyel zárult a mini kutatásom e témában. Azóta eltelt nyolc év. A vizsgált problémakör - vagyis a köznevelési intézményvezetők fejlesztésének hiánya - úgy gondolom folyamatosan időszerű, megoldásra váró feladat. A változásokra való felkészülésre irányuló kérdésekre egyértelműen olyan válaszok születtek, melyek alátámasztják azt, hogy a törvényi módosításokra, azoknak való megfelelésre, egyéb változásokra való felkészülési idő nagyon kevés, ezek hatékony kommunikálása, a változásmenedzsment technikáinak alkalmazása szintén nehézséget okoz a köznevelési intézmények vezetőinek. A megállapítások tükrében a képzésekbe több gyakorlati elemet, szituációs lehetőséget, kommunikációfejlesztést kellene beépíteni, mely a hatékonyabb elsajátítást és gyakorlatban történő alkalmazást tenné lehetővé a vezetők számára. Hiszen tudjuk, hogy az élményalapú tanulás mennyivel hatékonyabb az elméleti síkon folytatott oktatásnál. Nem csak a törvényi változásoknak való megfelelés tekintetében lévő szakértői segítőhálózat jelenléte fontos, hanem a vezetésfejlesztés más jellegű irányába is szükséges lenne elmozdulni mégpedig az emberi erőforrásban rejlő adottságok kihasználására, melynek eredményeképpen a nevelőtestületek összhangjának megteremtése sikeresebbé válna a nevelési-oktatási folyamatok hatékonyságában, valamint a pedagógiai célok elérésében egyaránt. Nem utolsó sorban pedig az intézményi fluktuáció is megelőzhető lenne az ágazatban, hiszen ki ne szeretne egy jól működő szervezetben, jó hangulatban megfelelő vezetés mellett pedagógusként végezni a feladatait.

BIBLIOGRÁFIA

- Bakacsi Gy. (2004).: *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest, Aula Kiadó Kft.
- Benedek I. (1996). *Óvodavezetés másképpen?!* Budapest: OKKER Oktatási Iroda p.10.
- Dobák M. (2013). *Tanulmányok a Magyar menedzsment XX. századi történetéből*. Budapest: L'Harmattan Kiadó
- Erős I. – Jobbágy M. (2001)- *A Myers-Briggs Típus Indikátor (MBTI) Magyarországon*. [online] <http://www.mentalhub.hu/mbti.pdf>
- Gallway, T. (1973). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House
- Herczeg J. – Kópházi A. (2000). *Vezetélmélet és módszertani alapok*. Sopron NyME-KTK

- Horváth T. (2004). *Helyzetkép a magyarországi coahingról*. [online] <http://www.clarino.hu/docs/articles4.pdf>
- Kozma M. (2013). A magyar vállalati menedzsment útkeresése a második világháború után (1945-82). In: (Dobák M. eds.): *Tanulmányok a magyar menedzsmenttudomány 20. századi történetéről*. L'Harmattan, Budapest, pp. 63–76. [online] <http://real.mtak.hu/25664/1/menedzsment%2005%2014.pdf>
- Majzikné Lichtenberger K. (2012) A szupervízió valódi segítség lehetne a pedagógusoknak. *Tani-tani Online* [online] http://www.tani-tani.info/a_szupervizio_valodi
- Molnár J. – Szabó V. – Nikitscher P. (2020). *A tudatos vezető*. Budapest: Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft

EDIT GÁL

THE SIGNIFICANT ROLE OF LEADERSHIP DEVELOPMENT IN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The leadership development of public educational institutions has been a current issue and task to be solved for years. I carried out a mini-research related to the topic in 2012 and the purpose of my current paper is to analyse the changes that have taken place since then. The study aims to answer the following questions: Why is this field difficult and unable to develop? Why is this significant knowledge not highlighted in the system of public education and trainings of institute management? Why does it appear only on a theoretical level in most of the trainings? I would like to reflect on the reasons why leaders do not use their theoretical knowledge in practice and what kind of help they get from the maintainer to develop their attitude, method and style of leading. In the research, kindergarten leaders and school principals answered related questions.

HAJCZINGER KRISZTINA¹**Mi a pálya? Gondolatok a középiskolai pályaválasztásról²**

Egy igazán izgalmas korban, mikor a gyermekből fiatal felnőtt válik, az első komoly döntéshozatallal is meg kell birkóznia. Kérdés az, honnan és milyen információk birtokában mennyire tudatosan teszi ezt? A társadalmi elvárások, a családi mikrokönyezet, a kortárs csoportok mennyire és milyen módon befolyásolják, segítik, esetleg gátolják a diákot a döntés meghozatalában. Tanulmányomban a bemutatom a serdülő kor azon problémáit, segítő tényezőit, melyek mellett nem mehetünk el szó nélkül, ha a pályaválasztásról beszélünk. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy a 8. osztályból a szakképzés 9. évfolyamára lépő tanulók, mennyire tudatosan és meggondoltan választanak szakmát, középiskolát.

A téma jelentősége: a pálya- és iskolaválasztás aktuális helyzetképe

Középiskolai oktatás főként a szakképzés, egy ország gazdaságának, munkaerőpiaci stratégiájának egyik legfontosabb építőeleme. Magyarország kormánya 2019 tárgyalta és fogadta el az új szakképzési törvényt, mely az idei évben szakképzésbe lépő tanulóokra vonatkozóan lép életbe. Gyakorlati tapasztalat hiányában, a most még életben lévő szakképzési rendszere tapasztalataira támaszkodtam. Annak a problémakörnek a vizsgálata több irányból is felvetődött már, hogy Magyarországon, főként a szakképzésbe belépő tanulók közül nagy arányban válnak pályaelhagyóvá, illetve új pályát választóvá a tanulók. A Szakképzés 4.0 stratégiájában, több felmerülő problémát is bemutatnak, melyek megoldásával a tanulók szakképzésben való továbbtanulását, valamint bent maradásukat tűzték ki célul.

Mint szakképzésben dolgozó, szakmát tanító elszomorítónak látom ezt a helyzetet. Szeretnék egy más megvilágítást az esetleges okokra, melyek segíthetnének a problémák mélyebb feltárására, valamint felhívni a figyelmet a középiskolai pályaválasztás fontosságára. Az átgondolt pályaválasztás nagyban befolyásolja a későbbi tanulmányi-, szakmai teljesítményt, valamint a munkaerőpiacra való sikeres felkészülést.

Az iskolaválasztás a diák döntése kellene, hogy legyen. Ahhoz, hogy egy 14-15 éves jó döntést tudjon hozni, feltétlenül szükséges, hogy tisztában legyen saját képességeivel, korláta-

¹ Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány MA szakos hallgató; *ebattanya@gmail.com*

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

ival. Ehhez sokat segít, ha a szülő értő figyelemmel, türelemmel fordul felé, és beszélget gyermekével, így körvonalazódik, hogy milyen környezetben érzi jól magát, mi is az, ami, amelyik terület igazán érdekli, amiben jól érzi magát.

Az iskolatípus kiválasztása után, azok a tanulók vannak a legnehezebb helyzetben, akik a szakképzést választják, nekik jelentkezéskor el kell tudni dönteni, melyik az a szakma, amiben szeretnének dolgozni, így őket tájékoztatni, megismertetni kell a választott szakma előnyeivel, hátrányaival, hogy ezek mérlegelése után tudjanak döntést hozni. Melyek azok a külső és belső motiváló erők, adottságok, képességek, melyek az adott szakma felé irányíthatnák? Ehhez nyújtanak segítséget, a különböző pályaválasztási szakemberek, kik megtalálhatók a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara megyei kirendeltségein, valamint a Pedagógiai Szakszolgálatokban. Sok információt lehet szerezni az interneten lévő speciális honlapokról, mint az Oktatási Hivatal, az iskolák saját honlapja, valamint különböző iskolai csatornák (youtoub, facebook), ahonnan a már ott tanulók különböző véleményét, az iskolai közösség hangulatát is megismerhetjük.

A legtöbb iskolában tartanak nyílt napot, ahol a pedagógusok tájékoztatókat tartanak az iskolában folyó oktató munkáról, betekintést kaphat az ellátogató a szakmák tanulásába, és magát az iskola hangulatát is megérezheti. Ki is merítik ezeket a lehetőségeket? Vagy rutinból, a megszokott „rég” bevált pályaválasztást részesítik előnyben? Mennyire fontos a mai fiatalnak a szülő által mutatott irány, példa?

A szakképzésbe felvételt nyert tanulók, tapasztalatok szerint, érdeklődve, kíváncsiságtól felvértezve, lelkesen kezdik meg tanulmányaikat a választott szakmában. De miért van az, hogy jó részük a tanulmányai alatt elveszti érdeklődését a szakma iránt? A lelkesedés alább hagy, tanulmányi átlag romlik, pályaelhagyóvá válik, legrosszabb esetben tankötelezettsége megszűnése után kilép az iskolai rendszerből, képzettség, végzettség nélkül.

Oktató kollégákkal való beszélgetéseink alatt sokszor felvetődő kérdések, hogy melyek azok a módszerek, mik azok a lehetőségek, melyekkel a tanulók szakmai érdeklődése fenntartható, esetlegesen visszahozható. Oktatóként milyen pedagógiai, módszertani, motivációs lehetőségek van, melyekkel minél érdekesebben, színesebben, a tanulók érdeklődését felkeltve, kíváncsiságukat fenntartva a szakma iránt, egy olyan alapot tudunk kínálni, ami a szakmai elhelyezkedésüket, helytállásukat segíti.

A pályaválasztás pszichológiai és szociológiai háttere

Ahhoz, hogy valamely képet kapjunk a mai fiatalok jövő tervezési stratégiájáról, a pályaválasztási mikéntjeikről, elkerülhetetlen a serdülő kor szociális világának áttekintése.

A serdülőkor sok nehézséget és feladatot állít normatív kríziseivel a fiatalok és szülei elé egyaránt. A serdülőkor egy igazán izgalmas időszak, mely alatt a gyermekből fiatal felnőtt válik. A biológiai változások mellett jelentős változásokat hoz a szociális kapcsolatokban is. A megszokott szituációk elengedése, a változások elfogadásának időszaka.

Átrendeződnek a családi és kortárs kapcsolatok. Más jellegűvé válnak, elmélyülnek a barátságok. A lojalitás és intimitás egészíti ki a közös érdeklődésen, hasonló értékeken alapuló barátságokat. Ezek a kapcsolatok erősítik az én képét, és az identitását.

A jövőbeni felnőtt személyiségről való elképzelésekkel, éntervezéssel, magatartást irányító tevékenységet, motiváló funkciót nyer. Erikson elmélete alapján a serdülőkorban jelenik meg az azonosságnak és egyéniségnek érzése. Változó események hatása alá kerül, a folytonos bizonytalanságban, bizonytalanná válik énazonosága. A biztos énkép kialakulásához mind személyes, mind társas közegben meg kell találnia identitását. Hirtelen sok, és sokrétű szerepek megtanulására kényszerül. Ebben a korban három fő feladat vár a fiatalokra. Képesé kell válniuk arra, hogy a szexuális életüket felelősségteljesen tudják kezelni, hogy megértő, szerető társat találjanak, és felnőtt szerepet vállaljanak: vagyis pályát válasszanak, önálló életvitelre legyenek képesek és felelősséget vállaljanak tetteikért (Vikár, 1999).

A serdülő lelki változásaival együtt jár, hogy miközben távolodik a szüleitől, független, nagyobb teret igényel, olyan a családon kívüli kapcsolatok és értékek felé nyit, ahol a tapasztalatszerzés alatt nő a felelősségérzete, és önbizalma. Miközben szárnyait próbálgatja, szüksége van a család biztonságára, mint háttérre. A támogató, elfogadó szülő meglátja a háttérlehetőséget, egy új kapcsolat kiépítésére, a felnőtt kapcsolat kialakítására, egy felelősséget átvállalni tudó gyermekkel. A serdülőnek viszont nehezebbre esik tudomásul venni a gyermekkori felelőtlenség elvesztését, és a szabadságjogokkal együtt járó felelősséget. Serdülőkor életszakaszában azzal segíthet a szülő, ha a serdülő tudja, hogy számíthat rá, ott van, jelen van az életében. Olyan egyensúlyt próbál tartani, melyben egy rugalmas és egyértelmű kereten belül, a korlátozás és a megengedés határai között elfogadja, tiszteletben tartja alakuló egyéniségét, egyediségét. Bármilyen nehéz is a vele való kapcsolat ápolása, nem szabad elfelejteni, hogy a tüskéi mellett ugyan olyan feltétlen szeretetre és odafigyelésre vágyik, mint kisgyermekként.

Azt, hogy ezt az időszakot, hogy éli meg, a szocializáció és a pedagógia szempontjából nagyban függ az őt körülvevő felnőttek viszonyulásától. A serdülő átéli a kor nehézségeit és csodáit egyaránt, de, hogy milyen érzésekkel, mennyire zökkenőmentesen teszi ezt, nagyban függ a környezetében lévő felnőttek reakciójától, rugalmasságától, megértő segítő szándékától, és nem utolsósorban a humorérzékétől.

Előbb leírtak alapján elgondolkodtató, hogy a serdülőknek különböző problémák, nehézségek és változások mellett, olyan döntést kell hoznia, kitűzni egy számára fontos célt, melynek eredményessége, megvalósításának sikeressége nagymértékben előre jelezheti a felnőtt életének sikerességét. Ez nem más, mint a pályaválasztás, pályorientáció, mely a mai folyamatosan változó világunkban nem egy egyszerű kérdés. A szakmák folyamatos változása, a hozzájuk fűződő követelmények növekedése miatt sem egyszerű döntés. A régi szakmák megszűnnek, átalakulnak, a munkaerőpiaci változások miatt új szakmák jönnek létre.

A pályorientáció egy olyan folyamat, mely lehetővé teszi az élet bármely szakaszában, a tanulás és későbbi munkalehetőségek érdekében, hogy megismerhessük, felmérhessük igényeinket, képességeinket, készségeinket, érdeklődésünket annak érdekében, hogy a valóság, és az elképzelésünk a realitás talaján összhangba kerüljenek annak érdekében, hogy a választott szakmában kiteljesedhessünk, sikeres munkavállalóvá válhassunk. A középiskola megválasztása, ennek a folyamatnak az első nagy lépése. Általános iskola végére kerül a fiatal először a választás útjára. A család szerepe, a kortárs csoportok húzó ereje mellett a mai rohanó világunkban a társadalmi elvárások is fontos szerepet játszanak az iskolaválasztásban. Megfigyelhető, hogy egyre inkább a háttérbe szorulnak a családi értékek, és előtérbe kerülnek azok a tényezők, melyek a minél több pénzkereseti lehetőség, jobb munkahely elérését teszik lehetővé (Dunovsky, 1996).

Társadalmunkra egyre inkább jellemző az önmegvalósításra való törekvés. Egyre több csatornából jön a megerősítés, hogy csak a mának éljünk, a személyes célokért küzdjünk, és emelkedjünk ki a hétköznapi világból a saját belső értékeink önkifejezésének segítségével. Életünket társadalmi irányban is egyre inkább a versengés irányítja. Személyes kapcsolatban a domináns szerep megszerzése, az uralkodás a jellemző.

Egy adott társadalmon belül elfogadott értékek, elvárások a serdülők énképébe minden esetben elsősorban a családi szocializációval, valamint az iskolai szocializációval épülnek be. A fiatalok jövőjükéről alakulóban lévő, részben kialakított képét, erre vonatkozó döntéseiket is ezek az érték tükrözik, befolyásolják a jövőre való felkészülésükben, választásaikban.

A középiskola megválasztása az első olyan fontos komplex döntés, melyet meg kell hozni a fiatalnak életében. Mivel élettapasztalatára még nem hagyatkozhat, ezért csak saját elképzelései, elképzelt jövő képe segíti a döntés meghozatalában (Walsh és Osipow, 1988).

Életünk során az egyik legfontosabb támogatást, a család adja. Bármennyire is lázadó, ellenkező a serdülő szüleivel szemben, a karrier fejlődésére még is a család, azon belül is a szülők hatnak a legerősebben. Nem mindegy, miként értenek egyet a pályaválasztással, a választott szakmában rejlő sikeresség, karrier lehetőséggel. Fontos, ki mit preferál, és ezt hogyan, milyen

módon kommunikálja egymás között gyermek és szülő, mennyi információt oszt meg a szülő a beszélgetések során a saját tapasztalatairól, életútjáról (Kissné és Mogyoróssy-Révész, 2017). Mind ezek mellett fontos, a szülői figyelem, a diszkrét, de határozott kontroll, és a kortárs csoportok ellenőrzése. A mai szülők többsége a tanulmányi eredmények és az eséllyel megpályázható középiskolák között erős és egyértelmű kapcsolatot lát. Az emberekben a gimnázium választása általánosságban elmondható, hogy két féle okból merül fel: mint a pályaválasztás elhalasztására, a döntés kitolásának lehetősége, valamint, konkrét és határozott elképzelés egyetemi aspiráció okán.

A szakmát tanulni vágyó fiatalok családi támogatása nem csak az iskolai követelményeknek, az iskola megismerésében van nagy szerepe, hanem maga a szakma kiválasztásának folyamatában. A foglalkozás választásában ösztönzően hat az érdeklődés, mely kialakulásában a család szerepe elengedhetetlen. A családi „mikrokörnyezet” jelentős befolyásoló hatással bír. A szülők, rokonok, barátok példája szintén jelentős hatást gyakorolnak a pályaválasztásban, innen szerzett információkat, nehezen egyensúlyozzák, formálják a tárgyyszerű információk, valamint a közvélemény. Ennek következménye lehet bizonyos foglalkozásokról, torzult képük alakul ki (Csákó, 1998). Fontos elem, hogy a szülők nem szívesen engedik el gyermekeiket kollégiumba, a hosszabb ideig tartó bejárást is megfontolják. Az anyag helyzet sem elhanyagolható a döntés szempontjából. Mind ezek figyelembevételével, a választható szakterületek beszűkülnek a fiatalok számára.

A XX. század vége az oktatásban is nagy változásokat hozott. A társadalmi megítélés változott az iskolákkal szemben is, egyre inkább szolgáltatásként tekintettek az oktatásra, mely versenyhelyzetet teremtett az iskolák között. Ennek következtében fontossá és elengedhetlenné vált a minőség. Ahhoz, hogy egy-egy iskola versenyben tudjon maradni, elmaradhatatlanná vált az iskolák adaptivitása, rugalmasabbá válása, valamint az ott tanuló diákok, szülők, és a leendő munkaadók igényeihez való harmonizálása (Baráth, 2013).

A hagyományos iskolai funkciók mellett megjelent az iskolákkal szemben az a társadalmi igény, mely szerint az egyén sajátosságainak tekintetbe vétele, és kibontakoztatásának segítése is megjelenjen. Az adaptív oktatás megvalósulásának olyan szülő-gyermek-pedagógus közötti együttműködésre van szüksége, amelyben a pedagógus szakmai kompetenciái másképp jelennek meg, szakmai önállósága fontos szerepet tölt be. Pedagógiai fantáziájára, problémaérzékenységére sokkal nagyobb szükség van.

A fent említett versenyhelyzet főként a szakképzésben lévő iskolák között élesedett és élesedik ki. A szakképzésben továbbtanulni vágyó gyermekek és családjuk számára nem csak az iskola tanulmányi átlaga, a felsőoktatásban felvettek aránya a főbb szempont, hanem a stabil

szakmai tudás elsajátíthatósága mellett, olyan szakemberré válás, aki alkalmazkodni képes a változásokhoz, valamint olyan megalapozott alaptudással rendelkezik, mely biztosítja számára az élethosszig tartó tanulás lehetőségét.

Ezért ezek az iskolák törekednek arra, hogy a náluk tanulható szakmák oktatására olyan szakembereket biztosítsanak, akik nem csak az általuk oktatott szakmában kiemelkedő tudásúak, hanem pedagógiai affinitásuk, problémaérzékenységük alkalmassá teszi őket olyan leendő munkaerő képzésére, akik a munkaerőpiacra kilépéskor, alkalmassá válnak a szakmai tudásuk legmagasabb szintű művelésére, a piaci változások felmérésére és a sikeresség érdekében, a szakma magasabb szintű művelése érdekében kialakul igényük a szakmai továbbképzések elvégzésére.

A kutatás célja, eszközei és módszerei

Kutatásom célja volt, hogy feltárjam azt, hogy a pályaválasztás során a tanulók milyen információk birtokában, és mennyire tudatosan választanak maguknak középiskolát.

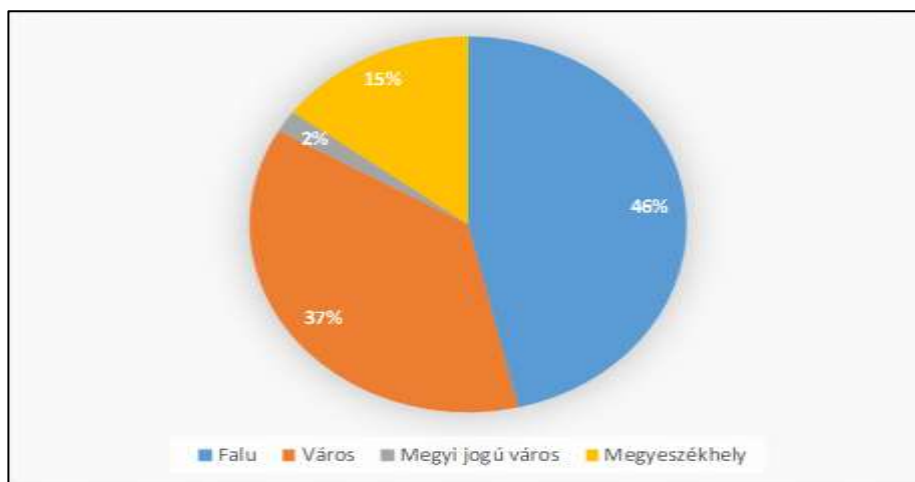
Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a 8. osztályból a szakképzés 9. évfolyamára lépő tanulókat mi motiválta a választott szakma kiválasztására, milyen információk birtokában, és mennyire önálló volt a döntés. Kapcsolódó kérdésfelvetéseim az alábbiak voltak:

- A megkérdezett diákok, hol hallottak először a választott középiskoláról?
- Vannak-e, és ha igen, honnan származnak a diákok előzetes ismeretei a tanulni kívánt szakmáról?
- Kik és milyen módon segítették a megkérdezetteket, pályaválasztásukban?
- Mik azok a főbb szempontok, melyek alapján a diákok, szakmát választottak?
- Mit gondolnak a megkérdezettek, milyen új kihívás elé állítja őket az iskolaváltás?

Célcsoportom, az általános iskola 8. osztályát befejezett, és szakképzésbe felvett, idén szeptemberben 9. osztályt kezdő fiatalok. Kutatási módszerként a kérdőíves kutatást választottam, mely egy standard adatgyűjtés. Előnye az egyszerű alkalmazásban, a megbízhatóságban, az aránylag egyszerű feldolgozásban és elemzésben, valamint az előre rögzített kérdésekben van. Hátránya abban rejlik, hogy a válaszadók nem biztos, hogy hajlandóak válaszolni, valamint a válaszok lehetnek tudatosak, nem őszinték. Kérdőíveimben, nyitott és zárt kérdések egyaránt találhatóak. Online felületen küldhető formában hoztam létre az egyszerűbb adatgyűjtés lehetősége végett. Ahhoz, hogy kérdőívem eljusson a megfelelő alanyokhoz, olyan ismerősök (pedagógusok, barátok) segítségét, kértem, akik kapcsolatban állnak a célcsoportjaimmal, így biztos lehettem, hogy a megfelelő alanyok fogják kitölteni.

A kutatási eredmények bemutatása

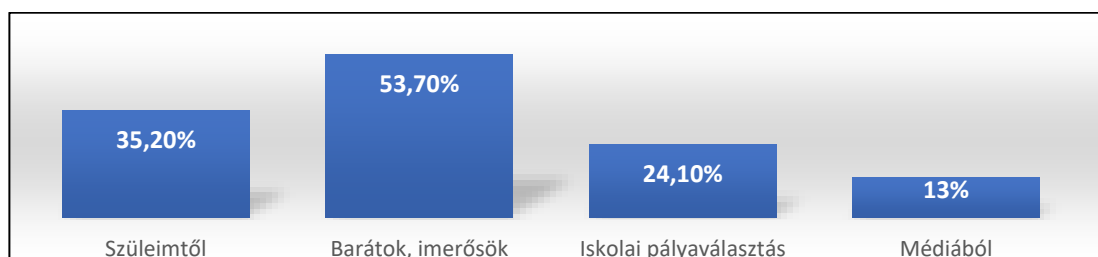
A kutatást 2020 nyarán végeztem, a kitöltött kérdőívek mindegyike értékelhető volt. A kérdőívekre választ adó diákok 88,9%-a nő, 6%-a férfi volt. Lakhely szerinti megoszlásban, mint az 1. számú ábrán is látható, 46,3 %-k falunk, 37%-k városban, 1,9%-k megyei jogú városban és 14,8%-k megyeszékhelyen él.



1. ábra: Lakhely szerinti megoszlás

(Forrás: saját készítés)

A 2. számú ábrán jól látható, a kortárs csoportok húzó erejének fontossága, valamint a családi támogatása, a mikrokörnyezet támogató hozzáállása. A megkérdezettek 53,7%-a arról az iskoláról, ahová felvételt nyert a barátoktól, ismerősöktől hallott először. 35,2%-k a szülőktől, valamint a médiából 13% -k kapott elsőként tájékoztatást. Jó iránynak mondható, és a pályaaorientációs törekvések pozitív elmozdulását jelenti, hogy 24,1%-k ezeken a programokon hallott, ismerkedett először leendő iskolájával.

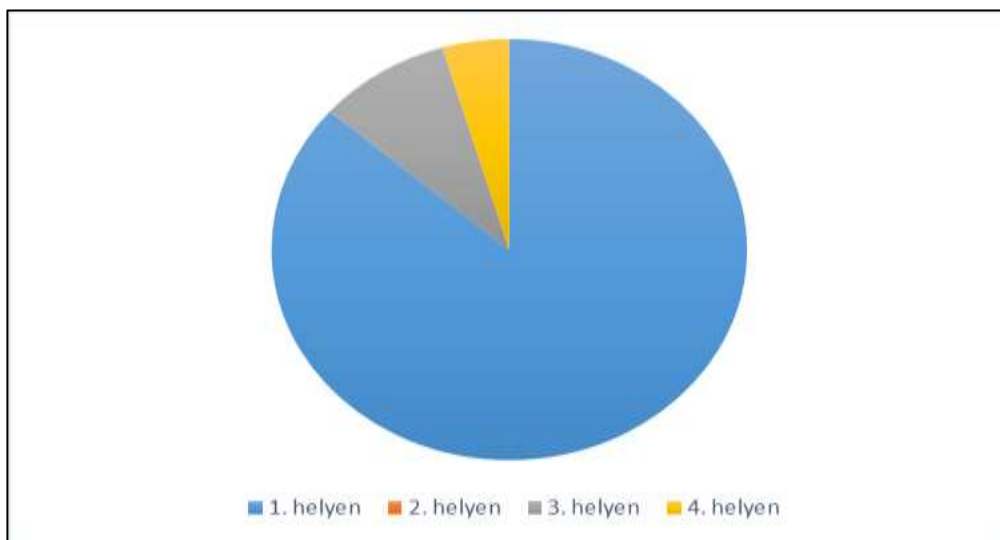


2. ábra: Megkérdezettek tájékozódása a választott iskoláról.

(Forrás: saját készítés)

Fontos szempontnak tartottam, hogy az a szakma, melyet végül választottak a felvételi rangsorban, hányadikként jelölték meg, mivel számomra azt mutatja, mennyire volt fontos számukra a bekerülés az adott iskolába, valamint ezen túlmutatóan valószínűsíthető, hogy a válaszadók

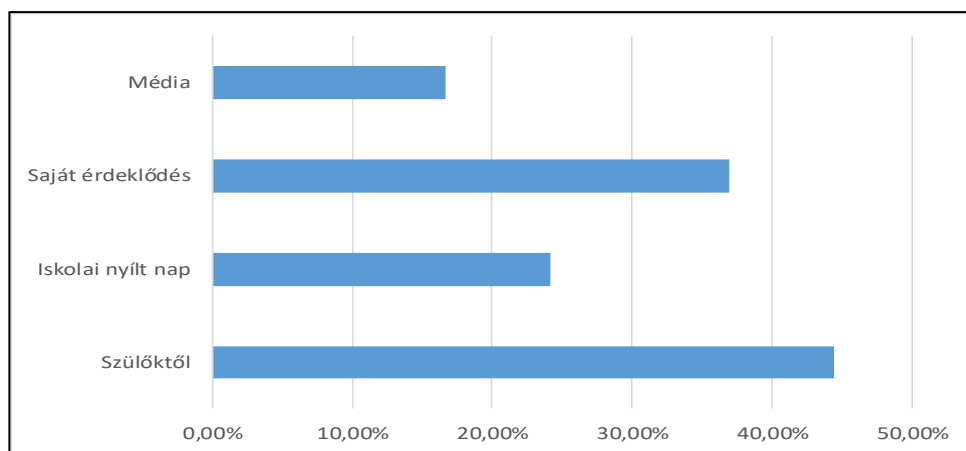
nagy része előre meggondoltan készült a választott iskolára. A 3. számú ábrán látható, hogy válaszok többségében 70,4%-n az első helyen, 18,5%-n a második helyen, 7,4%-n a harmadik helyen, valamint 3,7%-n a negyedik helyen jelölték.



3. ábra: Felvételi rangsorban jelölt helye a választott szakmának.

(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek 70,4%-k volt előzetes ismerete a tanulni kívánt szakmáról, és 29,6%-k egyáltalán nem, ez esetlegesen jelezheti azt a problémakört, melynek következménye lehet a pályaelhagyás problematikája. Arra a kérdésemre, honnan volt előzetes ismeretük, a 4. számú ábrán megfigyelhető, hogy a legtöbben a szülőket, családot jelölték 44,4%-k, viszont érdekes információ, hogy nem sokkal kevesebb, 37%-k saját érdeklődésből, kutatásból szerezte információit, ez az adat valószínűsítheti, hogy a mai diákok a személyes kapcsolatok mellett, a virtuális kommunikációs csatornákat is előszeretettel használják információ gyűjtésre. Iskola nyílt napon 24,1%-k, valamint a médiából 16,7%-k informálódott.

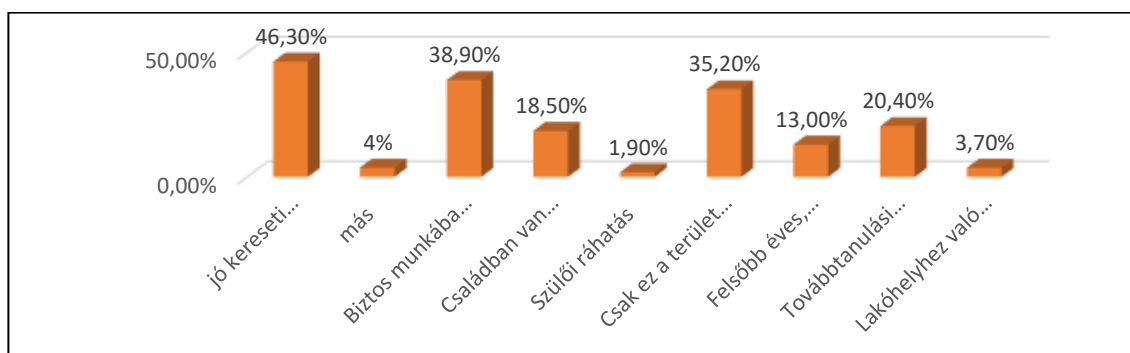


4. ábra: Megkérdezettek előzetes információs forrásai.

(Forrás: saját készítés)

A diákok többségének nyilatkozatából megállapítható, hogy az általános iskolában tanáraik segítségével volt a mérvadó a szakmák iskolák megismerésénél. Többségük említette a kötelezően, illetve fakultatívan szervezett és látogatott pályaválasztási kiállításokat, rendezvényeket. Nem mehetünk el az osztályfőnökök segítségével mellett, hiszen a család mellett, valószínűsíthetően ő az, aki a diákokat a legjobban ismeri. Sokan említették, azokat a rendkívüli órákat, melyeken különböző iskolák tartottak kihelyezett bemutatkozást, és ez idő alatt olyan szakmákat is megtudtak ismerni, ahol nem sikerült idő hiányában a nyílt napon részt venni. A média világa is a szakmák megismerését segítette, a különböző információs portálok mellett, az iskolák honlapján található bemutatkozó videók, szakmaleírások alapján átfogóbb képet kaptak az ott tanulható szakmákról.

A társadalmi elvárások fontos szerepe is valószínűsíthető, az 5. számú ábrán, megfigyelhető, hogy előtérbe kerülnek, és főbb szempontot képviselnek azok a tényezők, mint jó kereseti lehetőség, 46,3%, a biztos munkába állás lehetősége 38,9%, valamint a továbbtanulás lehetősége 20,4%



5. ábra: Szakma választásánál figyelembe vett főbb szempontok
(Forrás: saját készítés)

Megfigyelhető az 5. számú ábrán, hogy a megkérdezettek 35,2% -k jelölte meg, hogy csak ez a terület érdekli, el sem tudná képzelni, hogy más területen tanuljon tovább. Válaszokból valószínűsíthető, hogy a válaszadó diákok megfelelő információval rendelkeznek a választott szakma iránt, elgondolkodtató, hogy köztük vannak-e azok a diákok, 18,5%-k akiknek a családban van olyan személy, aki ebben a szakmában dolgozik. A lakóhelyhez való közelség nem számít fő szempontnak, a válaszadók mindösszesen 3,7%-a tartja fontosnak.

Kérdőívet kitöltő diákok körében megállapítható, hogy a 79,6%-t egyáltalán nem befolyásolta, hogy társaik melyik iskolában tanulnak tovább, mindösszesen 3,7%-nak számított, és 16,7%-nak kevésbé számított mások iskolaválasztása.

Új iskola, új kihívások, ahogy ők látják. Új közösség, az abba való sikeres beilleszkedést és egy új életvitel kezdetét látják legfontosabb kihívásnak. Többen a szakmához tartozó speciális tantárgyak elméleti és gyakorlati kihívásainak, az új ismeretek elsajátításának folyamatától tartanak, a középiskolai élet megkezdésekor.

A kutatási eredmények összegzése

A pályaválasztásnál fontos szempont, hogy a tanuló megkapja a megfelelő információkat, ahhoz, hogy a számára legmegfelelőbbben tudjon választani, mint iskolatípust, mind szakmát. Ennek fő alappillére, mint ahogy a szakirodalom is említi, a család támogatása. A vizsgált korosztályra jellemző, hogy saját korcsoportjukat tartják meghatározónak, ezért nem meglepő, hogy információjukat is legtöbben barátoktól, ismerősöktől szerzik. Fontos megemlíteni, hogy a megkérdezettek 24,1%-a pályaválasztási rendezvényen jutott az iskoláról való információkhoz, ami a Szakképzés 4.0 stratégiájában említett problémák előre mozdulását jelezheti, viszont ugyanezen probléma jelentőségét mutatja, hogy a kérdőív kitöltésében résztvevő tanulók 29,6%-k nem volt ismerete a jelenleg tanult szakmáról. Ez, estelegesen előre mutatóként jelezheti a fent említett nagymértékű pályahagyás problematikáját. A meggondolt pályaválasztást jelzi a megkérdezettek körében, valamint a szakképzés fellendülését jelezheti, hogy nagymértékben a biztos munkába állás, és a jó kereseti lehetőséget számításba véve, valamint a családi minta követése alapján választottak szakmát.

A kutatásban résztvevők olyan forrásokat, információ gyűjtési lehetőségeket választottak a pályaválasztásuk segítségével, melyek alapján a választandó szakmát kíváncsiságuk, érdeklődésük erejéig megismerhették, és segítette őket a megfelelő döntés meghozatalánál. Valószínűsíthető, hogy meggondoltan választottak, mivel a válaszadók 70,4%/-a felvételi rangsor megjelölésénél, az elsőként megjelölt szakmára nyert felvételt majd iratkozott be. Ez az adat valószínűsíti, a válaszadók alaposan átgondolt középiskolai felvételi jelentkezését. Az elvégzett kutatásom további kutatások, kérdéskörök lehetőségei vetette fel számomra. Azok a tanulók, kiknek nem voltak ismereteik a jelenleg tanult szakmáról, 9. osztály végén milyen ismeretekkel rendelkeznek, szakmájukat illetően? A pályaelhagyó, pályát módosító tanulók, a tanult szakmájukról szerzett tapasztalatok hiánya miatt, és/vagy a szakmához szükséges képességeik késői felismerése okán választanak új szakmát?

Jelen pillanatban elmondható, hogy a szakképzés változása újfajta kommunikációra készíti a résztvevőket (iskolák, diákok, pedagógusok, szülők). A tanulmányban említett iskolákkal szembeni társadalmi igény kielégítéséhez a sikeres pályaválasztás az első lépés. Kutatásomban

látható, hogy a megkérdezettek 37% -a saját érdeklődésből, kutatásból, és 16,7%-a médiából szerezte információit a választandó szakmáról, iskoláról. Tehát, ha az iskolák olyan csatornákat is használnak az információ átadására, melyek a mai fiatalok egymás közötti kommunikációjának alappillérei, nagyobb az esély arra, hogy felkeltik a diák érdeklődését a tanulható szakmák iránt. Ha ezen csatornákon a szakmához szükséges készségek, képességek bemutatására is sor kerül, meg van a lehetősége annak, hogy nem kimondottan a társadalmi elvárásoknak, hanem saját fejlődésének reményében, érdeklődési körének megfelelően választja ki középiskoláját.

Záró gondolatok

A pályaválasztás előtt álló diákok segítése, informálása akkor mondható sikeresnek, ha az őt körülvevő felnőttek, társak hatására olyan átfogó kép alakul ki, kezd kialakulni benne önmagáról, erősségeiről, esetleges gyengeségeiről, mely segíti abban, hogy olyan irányban tanuljon tovább, melyben előreláthatólag önmagát kibontakoztatva, sikerélményekkel, folyamatos motivációtól hajtva ismerkedik a választott szakma alapjaival. Sikeres és boldog felnőtt válhat abból a serdülőből, aki megtalálja útját a szakmák rengetegében úgy, hogy tanulmányai alatt, majd a későbbiekben is örömet leli a szakmai tevékenységében.

BIBLIOGRÁFIA

- Baráth T. (1997). *Hatékony iskola, (3. változat)*. Szeged: JATE [online] <http://www.staff.u-szeged.hu/~barath/tanulm/HATISK4.htm> [2013.10.04]
- Bóta M. (2002). Tehetséges tanulók énképének vizsgálata családi háttér függvényében. In: Dávid I. – Bóta M.– Páskuné Kiss J. (Ed.). *Tehetségkutatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, pp. 109–218.
- Csákó, M. (1998). Szakirányú továbbtanulás. *Educatio*, 7. évf. 3.sz., pp. 470–486.
- Dunovsky, J. (1996). Family in society in transition. In S. Nakou – S. Pautelakis (Eds.): *The child in the world of tomorrow. The next generation*. Pergamon, Guilford, pp. 38–48.
- Gyöngyösi K. K. (2007). Serdülőkorú fiatalok társas beilleszkedése. *Új Pedagógiai szemle*, 57.évf. 7–8.sz. pp. 23–44.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0 Stratégia: A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. Budapest: ITM

- Kissné Viszket M. – Mogyoróssy-Révész Zs. (2017). Pszichológiai tanácsadás szakmai alap-protokoll – tanácsadói folyamat. *Alkalmazott pszichológia*, 17. évf. 4. sz. pp. 45–66. DOI: [10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2017.4.45)
- N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris
- Vikár Gy. (1980). *Az ifjú kor válságai*. Budapest: Gondolat
- Walsh W.B. – Osipow S.H. (1988). *Career Decision-making*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Zsolnai A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös kiadó, Budapest
- Zsolnai A. (2013). A szociális viselkedés alakulása kisiskolás és serdülőkorban. In: Molnár Gyöngyvér – Korom Erzsébet (Ed.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, pp. 255–272. [online] http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2_1/Zsolnai_2013.pdf
- Zsolnai A. (2017). A média hatása a szociális viselkedés és a társas kapcsolatok alakulására. *Educatio*, 26. évf. 2. sz. pp. 246–256. DOI: [10.1556/2063.26.2017.2.7](https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.7)

KRISZTINA HAJCZINGER

WHAT'S UP? THOUGHTS ON CHOOSING A CAREER IN HIGH SCHOOL

In a truly exciting age, when a child becomes a young adult, he or she also has to cope with the first serious decision-making. The question is from where and with what information and how consciously you do this. To what extent and in what way social expectations, the family microenvironment and peer groups influence, help, or even hinder the student in making a decision. In my study, I present the problems and the helping factors of adolescence, which we must not overlook when choosing a career. In my research, I am looking for the answer to how consciously and thoughtfully students from the 8th grade to the 9th grade of vocational education choose a profession, a secondary school.

HALVAX JULIANNA¹**A motiváció vizsgálata kisiskolás korban²**

Jelen kutatás az általános iskola 4. évfolyamán tanuló diákok motivációs profiljának vizsgálatát tűzte ki célul, különös tekintettel a tehetségigéreték preferált motívumaira. Továbbá ezen önértékelő teszt eredményeinek elemzése és összehasonlítása a pedagógusok által kitöltött tehetségbecslő skála motivációra vonatkozó válaszaival. Kutatásom célja továbbá, hogy a tehetség azonosításával segítsen tanulóinkat, iskolánk felső tagozatos pedagógusait és a szülőket, ezzel megakadályozva a tehetségigéreték elkallódását. Minden 4. osztályos tanuló motivációs profiljának megalkotásával egy olyan eszközt adok a szülők és a pedagógusok kezébe, amely az egyéni figyelmen, bánásmódon keresztül a megfelelő motivációt használva eredményes, sikeres munkára, tanulásra ösztönözheti a diákokat. Pedagógiai vizsgálatok segítségével feltárom a diákok preferált motívumait, amelynek ismerete a tanítás – tanulás folyamatát nagyban befolyásolhatja, segítheti.

Bevezetés

A kutatás a soproni Hunyadi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola negyedik évfolyamos tanulói körében végzett tehetségazonosítási protokoll részét képezi. A tehetségpontként működés elengedhetetlen feltétele, hogy azonosítsuk, majd érdeklődési területüknek megfelelően fejlesszük, gazdagítsuk tanulóinkat, megkínálva őket megfelelő műhelyfoglalkozásokkal, egyéni fejlesztéssel. Az a gyermek, aki érdeklődik egy terület iránt, motivált és többlet időt, energiát fordít az általa kedvelt tevékenységre, nagy valószínűséggel tehetséges is lehet benne. Iskolánk tehetségpont-koordinátoraként azt a feladatot is kaptam, hogy egy átfogó mérést dolgozzak ki a tehetséges diákok azonosítására. A 4. évfolyamos diákok szűrését jelöltük ki, mivel a tanári értékelés szempontjából itt kaphatunk valós képet, hiszen a tanítók legalább 2. éve ismerik, nevelik, oktatják a diákokat mindennapos szinten.

¹ tanító, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány mesterszakos hallgató; halvaxjuli@gmail.com

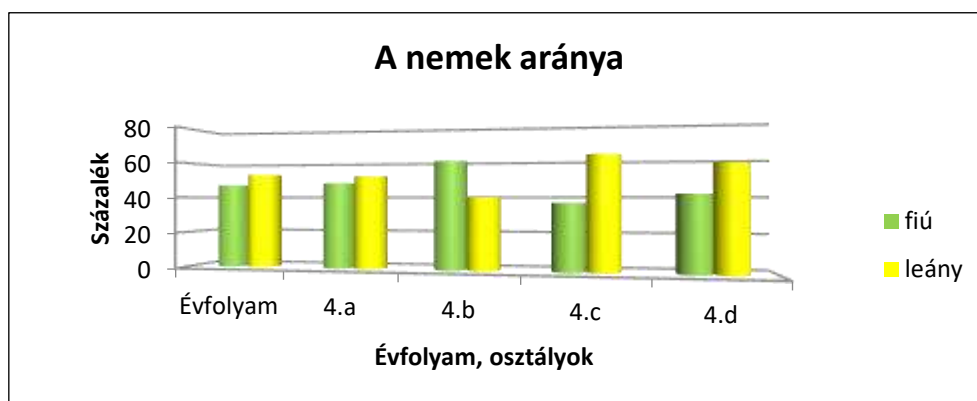
² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

A tehetségről röviden

A tehetséggondozás mindig fontos feladata volt iskoláknak. Pedagógusként pályám során felismertem, hogy a tehetséges gyermekek, tehetségérettek szintén sajátos nevelési igényű tanulók, viszont a gyakorlatban úgy tapasztaltam, hogy az intézmények nincsenek felkészülve a tanulók gondozására. Sok esetben a pedagógusok nem ismerik fel a magatartási vagy beilleszkedési zavar mögött megbúvó tehetségeket. Ezért a kitűzött céloom, hogy egy olyan szűrőrendszer alkalmazkasson a pedagógiai gyakorlatban, amelynek segítségével az alsó tagozat végére – ha nem is teljes bizonyossággal – útmutatásként szolgálhatok pedagógusok, szülők és gyermekek számára is. Ahogy Gyarmathy Éva (2012, p. 6) írja: „*A tehetség természeti erő, amely a megjelenésére alkalmas környezetben alkotó erővé válhat*”. Mind a társadalomnak, mind a gyermeknek fontos, hogy ez az alkotó erő felszabaduljon. Ehhez azonban először azonosítanunk kell a tehetségéretteket. Az ismert tehetségmodellek szerint a kiemelkedő teljesítmény háttérében egyrészt a motiváció, hajtóerő, drive áll. A motiváción múlik, hogy a tehetséges ember hogyan kovácsol előnyt a fejlődését érintő lehetőségekből. A motivációs jellegű vonások a személyiségjellemzőkkel együtt, egymással interakcióban fejtik ki a hatásukat a tehetség fejlődésének érdekében. Ezért tartom fontosnak a tehetségazonosítási folyamatban a tanulók motivációjának a vizsgálatát is.

A vizsgált minta és a kutatási kérdések bemutatása

Vizsgálatomban résztvevő személyek a Hunyadi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola 117 negyedik évfolyamos diákjai voltak (N=117). A 4. osztályosok körülbelül 10 évesek. Amint az alábbi, 1. sz. ábra mutatja, a nemek aránya: 62 (53%) leány és 55 (47%) fiú, összesen 117 fő volt.



1. ábra: A nemek százalékos megoszlása az évfolyamon és osztályonként (N=117)

Vizsgálatomban az alábbi, motivációval kapcsolatos kérdésekre kerestem választ:

- A tehetségigéretnek jellemzően a feladatorientáció, az erőfeszítés és a társas törődés faktorokban érnek el magas értéket?
- A jó tanuló, de nem tehetségigéret diákoknál magasabb értékkel jelenik meg a jutalom és a dicséret faktor, mint a tehetségigéret és kitűnő tanulók körében?

A motivációs profilteszt bemutatása

A teszt a tanulók motivációs hátterét mutatja be, nem igazából a valós motivációt tükrözi, hanem a gyermek önreflexióját, hiszen formáját tekintve önértékelés. Ennek ellenére valós képet kaphatunk, hiszen az egyén attitűdje jelenik meg a válaszadás során. A kérdőív segítséget nyújt a pedagógusnak, szülőnek a gyermek motiválásával kapcsolatban. A gyerekek teljesítményhez való viszonyulását azonosítja. Az iskola többnyire a jutalom és a dicséret, visszajelzés motívumokat alkalmazza, a belső fejlődés érdekében fontos az erőfeszítés, a feladatorientáltság, a harmonikus beilleszkedés érdekében lényeges a társas törődés. A tesztet pont-szétosztásos módon készítették. Az egy motívumhoz tartozó itemek megfogalmazásakor törekedtek arra, hogy a motiváció minél többféle aspektusa megjelenjen (fontosság, akarat, örömforrás), pl.: Szeretek / szeretem... Fontos számomra...; Akarom...; Keményen dolgozom érte. A tanulók feladata az, hogy az egy sorban lévő négy állítás között 6 pontot kell elosztani kilenc sorban aszerint, hogy mennyire igazak azok a tanulóra. A nagyobb pontszám nagyobb egyetértést jelent. A kitöltés után a teljes motivációs profil kirajzolódik.

A tesztben megjelenő motivációs jellemzők:

- Dicséret
- Erőfeszítés
- Feladatorientáltság
- Hatalom
- Jutalom
- Társas függés
- Társas törődés
- Visszajelzés
- Versengés

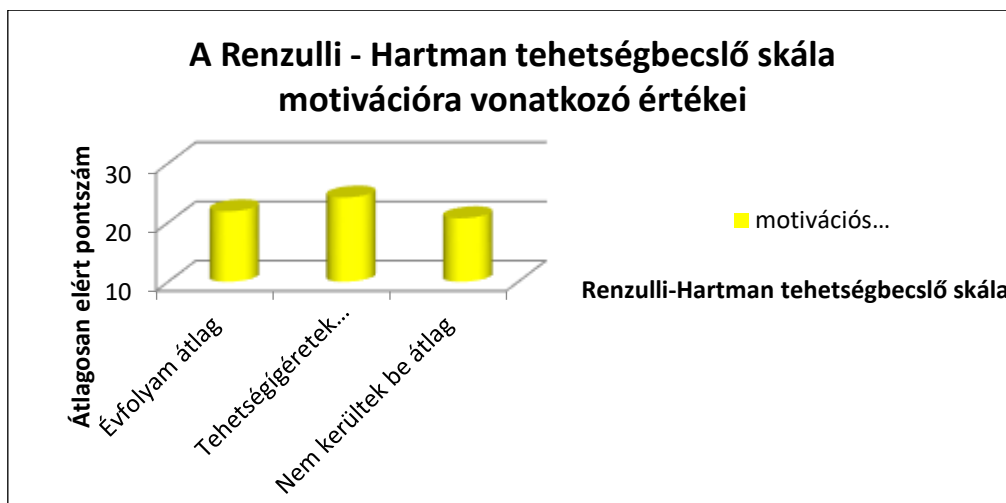
Az eredmények értékeléséhez a Motivációs Profil Módszer állítássorát alkalmaztam, melyet McInerney's School Motivation alapján a Tempeleton Programban Páskuné Kiss Judit, Péter-Szarka Szilvia és Gyarmathy Éva dolgoztak ki. A módszer három fő motivációs területe:

- I. *Feladat/Elsajátítási törekvés: Feladatorientáció, erőfeszítés*
- II. *Kapcsolati törekvések: társas törődés, társas függés*
- III. *Extrinsic ösztönök: Dicséret, jutalom, hatalom, versengés (Páskuné, et. al.,2017. p.4)*

A felmérés során a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a beválogatás során azokat a személyeket preferálják, akikre erősen jellemző volt a feladatorientáltság, az erőfeszítés és a társas törődés, ugyanis ezek a motívumok illeszkedtek leginkább a Magyar Templeton Programhoz. „Nevezetesen a kiemelkedő kognitív képességek mozgósítását biztosító motivációs és akarati jellemzők, valamint a szociális érzékenység együttes jelenlétének kívánalmához.” (Páskuné, et. al., 2017. p. 4). Ez az érvelés számomra is elfogadható, így a tehetségazonosítási folyamatban a motiváció elemzése során e három területen átlagfeletti pontszámot elért tanulókat emelem ki.

A Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála bemutatása

Az osztályfőnökök által kitöltött kérdőív a tehetségszűrés első állomása. Véleményem szerint egy jó pedagógus megfigyeléssel igen hamar felismeri a tehetséget. A magas osztálylétszámok, a pedagógusok túlhajszoltsága viszont nagyon sokszor akadályozza ezt a folyamatot. Kollégáim nehezen viselték még a kérdőív kitöltését is, hiszen minden tanulóról 2 oldalnyi információt kellett átgondolva pontozni. Ez nagy munka. Ugyanakkor azt a visszajelzést kaptam, hogy a hosszadalmas feladat ellenére nem bánják, hogy kitöltötték a kérdőívet, hiszen az egyéni figyelem során észrevettek egyik-másik tanítványukban olyan értéket, ami fölött eddig átsiklottak, nem került előtérbe. Az adatok rögzítése után visszajelzést küldtem a pedagógusoknak, majd összesítettem az eredményeket. Mind a négy jellemző magasabb átlaggal jelent meg a később kiszűrt tehetségígéreték körében. Nagy eltérés mutatkozott a tanulási és a vezetési, társas jellemzők tekintetében, de a másik két jellemző vizsgálata során is magasabb eredményt értek el átlagosan a tehetségígéret tanulók.



2. ábra: A Renzulli –Hartman tehetségbecslő skála motivációra vonatkozó értékei (N=117)

A 2. ábra megmutatja a tehetségbecslő skálán elért alteszt lebontott átlag pontszámait. Az évfolyam, a tehetségígéretes és azon tanulók eredményeit, akik nem kerültek be a tehetségazonosítási folyamatba. Látható, hogy a tehetségbecslő skála motivációs jellemzőit illetően átlagosan hány pontot értek el az évfolyam tanulói, a tehetségígéretes és az azonosítási folyamatba be nem került tanulók. A kapott eredményeket nem csak számszerűen szerettem volna elemezni, hanem statisztikai számításokkal is alátámasztani az eredményeket. Ezért külső segítséget kértem az adatok elemzéséhez.

Group Statistics

	Tehígéret	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tanulási jellemz	1,00	39	22,49	4,712	,755
	2,00	78	17,26	4,253	,482
motivációs jellemz	1,00	39	24,23	5,148	,824
	2,00	78	20,73	3,161	,358

1. táblázat: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Renzulli-Hartman tehetségbecslő skála eredményei alapján. (A kutatás szempontjából a második sor releváns.)

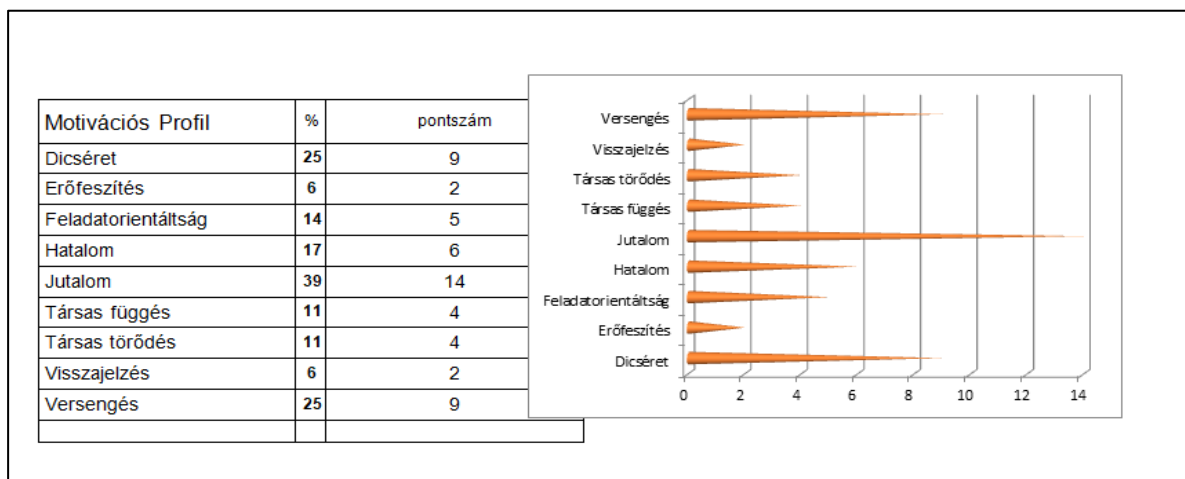
A fenti, 1. sz. táblázat az azonosítási folyamat során kiszűrt 39 fő (1) és a nem kiszűrt 78 gyermek (2) számszerű eredményeit mutatja be. (N: minta-elemszám; Mean: átlag; Std. Deviation: szórás) A Renzulli – Hartman tehetségbecslő skálák eredményeit statisztikai próbákkal (kétmintás t-próbákkal) összehasonlítottuk a kiválasztási folyamatban kiszűrt gyerekek (39 fő) és a most ki nem választott gyerekek (78 fő) körében. Az eredményekkel kapcsolatban elmondható, hogy a Levene teszt szignifikancia értéke $p < 0,001$, Welch-féle d-próba értékeit vesszük figyelembe: a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(52,75) = 3,895$, $p < 0,001$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 24,23 a

nem tehetségigéretnek átlaga 20,73, tehát a tehetségigéretnek motiváció skálán szignifikánsan jobb eredményeket értek el.

A motivációs profilteszt eredményeinek értelmezése

A tehetségazonosítási folyamat legizgalmasabb része ennek az önértékelő tesztnek a kiértékelése. Itt rengeteg hasznos információt kaptunk a gyerekektől a motiválhatóságukról. Mind a szülőknek, mind a tanároknak hatalmas kincs az, ha tudjuk, egy-egy gyermeket hogyan tudunk motiválni. Hiszen amíg az egyik diák a dicsérettől kap szárnyakat, a másikat a versengés vagy a társak általi elismerés motiválja.

Egy véletlenszerűen kiválasztott tanuló motivációs profilja:



3. ábra: Motivációs profil - egy tanuló motívumainak kimutatása százalékos, pontszám és grafikus formában

A 3. ábrán látható, hogy az egyes motívumok milyen arányban jelennek meg a diáknál. Magas a versengésre, jutalomra és dicséretre adott pontszámok értéke. Jól látható, hogy a kiválasztott tanuló motiválhatósága szempontjából fontos számára a versengés, a jutalom és a dicséret. Ebben az életkorban sokszor ezek a motívumok kerülnek előtérbe, de egyre inkább előtérbe kerülnek a preferált motívumok, mint a feladatorientáltság, az erőfeszítés és a társas törődés. A motivációs profilteszt alapján kapott adatok statisztikai elemzésre kerültek. Kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze a tehetségigéret és az azonosítási folyamatba be nem került tanulók eredményeit.

	Tehségéret	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dicséret	1,00	39	5,77	3,550	,568
	2,00	78	6,64	2,599	,294
Erőfeszítés	1,00	39	9,95	4,045	,648
	2,00	78	7,55	3,341	,378
Feladatorientáltság	1,00	39	8,13	2,473	,396
	2,00	78	6,95	2,918	,330
Hatalom	1,00	39	3,18	2,892	,463
	2,00	78	4,79	2,802	,317
Jutalom	1,00	39	3,62	2,701	,433
	2,00	78	4,73	2,757	,312
Társas függ	1,00	39	5,00	2,828	,453
	2,00	78	5,73	2,785	,315
Társas törő	1,00	39	9,26	4,102	,657
	2,00	78	7,56	3,448	,390
Visszajelzé	1,00	39	4,74	2,593	,415
	2,00	78	5,04	2,310	,262
Versengés	1,00	39	3,28	3,260	,522
	2,00	78	4,03	3,019	,342

2. táblázat: Statisztikai adatok (átlag, szórás) a Motivációs profil teszt eredményei alapján (N=117)

A 2. táblázat az azonosítási folyamat során kiszűrt 39 fő (1) és a nem kiszűrt 78 gyermek (2) számszerű eredményeit mutatja be. (N: minta-elemszám; Mean: átlag; Std. Deviation: szórás)

Dicséret

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,049$, Welch-féle d-próba értékeit vesszük figyelembe: a két csoport (tehetségigéret, nem tehetségigéret) átlaga nem különbözik egymástól szignifikánsan $t(58,99)=-1,362$, $p=0,178$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretek átlaga 5,77 a nem tehetségigéretek átlaga 6,62. A két csoport dicsérettel való motiválhatóság szempontjából nem különbözik.

Erőfeszítés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,122$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéret, nem tehetségigéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115)=3,406$, $p=0,001$. A különbség szignifikáns: a tehetségigéretek átlaga 9,95 a nem tehetségigéretek átlaga 7,55. A tehetségigéretet jobban motiválja az erőfeszítés kihívása.

Feladatorientáltság

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,909$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéret, nem tehetségigéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115)=2,164$, $p=0,033$. A különbség szignifikáns: a tehetségigéretek átlaga 8,13 a nem tehetségigéretek átlaga 6,95. A tehetségigéretet jobb feladatorientáltsággal rendelkeznek.

Hatalom

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,861$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115) = -2,908$, $p=0,004$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 3,18 a nem tehetségígéretesek átlaga 4,79. Érdekes módon a hatalommal való motiválhatóság alacsonyabb a tehetségígéretesek körében, tehát a hatalom, mint munkára sarkalló vonzó cél a kevésbé tehetséges gyerekeknél jelentkezik. Ennek a megállapításnak messzemenő fejlődési, szervezeti, társadalmi következményei lehetnek.

Jutalom

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,441$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115) = -2,077$, $p=0,04$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 3,62 a nem ti átlaga 4,73. Hasonlóképpen az előző megállapításhoz, a tehetségígéret gyerekek kevésbé motiválhatók külső jutalommal – ez inkább a kevésbé tehetségesek számára vonzó, motiváló.

Társas függés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,801$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -1,331$, $p=0,186$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 5,00 a nem tehetségígéretesek átlaga 5,73. A két csoport társas függéssel kapcsolatos motiválhatóság szempontjából nem különbözik.

Társas törődés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,296$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga szignifikánsan különbözik egymástól $t(115) = 2,347$, $p=0,021$. A különbség szignifikáns: a tehetségígéretesek átlaga 9,26 a nem tehetségígéret csoport átlaga 7,56. A tehetségígéretesek fogékonyabbak a társaik iránti törődésére, támogatására, ami társadalmi szempontból fontos motívum..

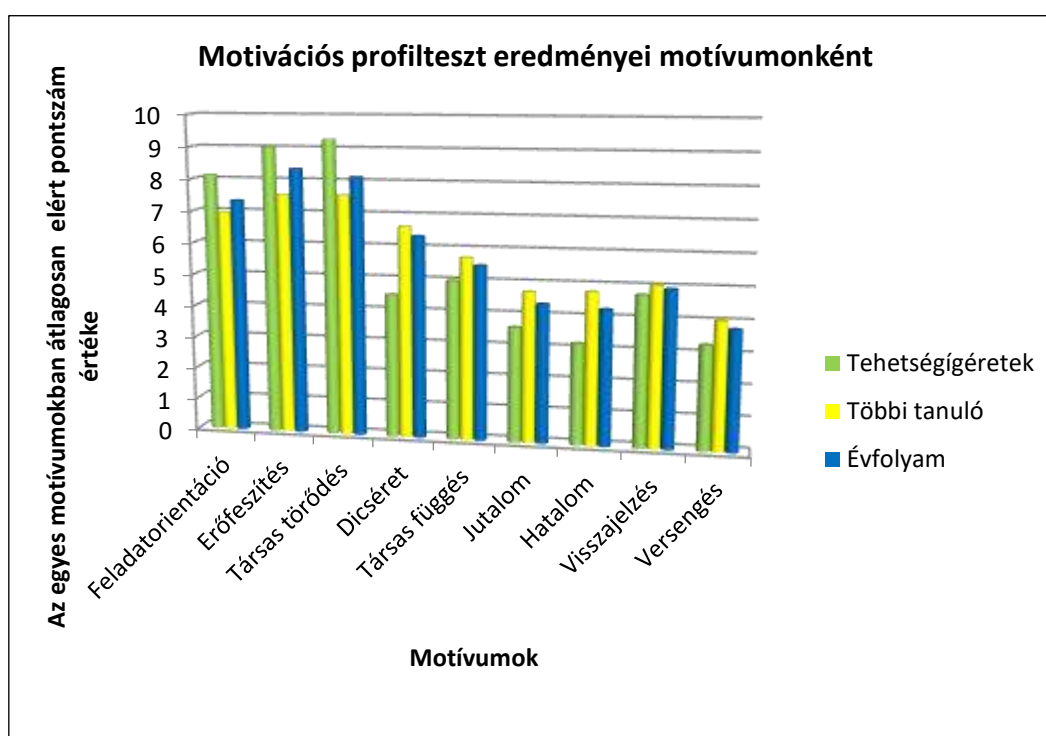
Visszajelzés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,511$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségígéret, nem tehetségígéret) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -$

0,625 , $p=0,533$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 4,74 a nem tehetségigéretesek átlaga 5,04. A két csoport visszajelzésből fakadó motiválhatóság szempontjából sem különbözik.

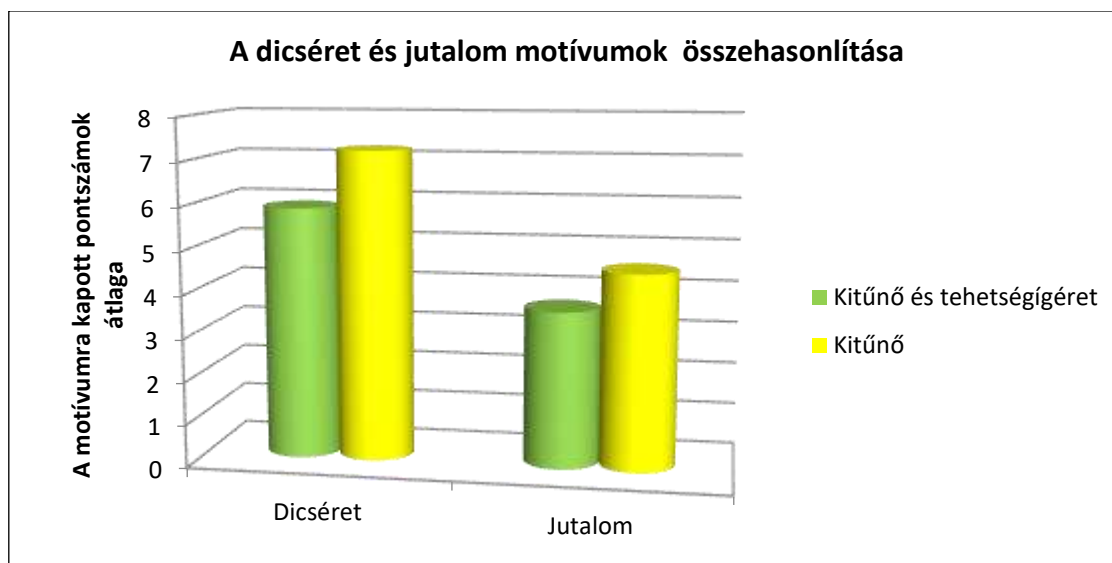
Versengés

Levene teszt szignifikancia értéke $p=0,918$, a kétmintás t-próba alapján megállapítható, hogy a két csoport (tehetségigéretes, nem tehetségigéretes) átlaga nem különbözik egymástól $t(115) = -1,223$, $p=0,224$. A különbség nem szignifikáns: a tehetségigéretesek átlaga 3,28 a nem tehetségigéretesek átlaga 4,03. A verseny, mint a motiváció forrása szintén nem különbözik szignifikánsan a két csoport között.



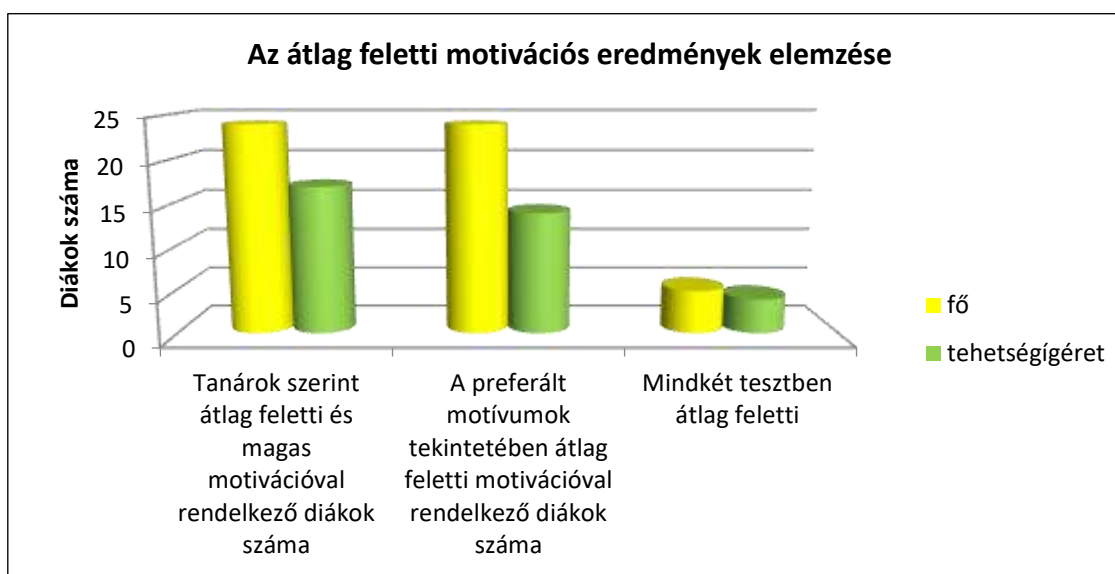
4. ábra: A motivációs profilteszt eredményei motívumonként (N=117)

A 4. ábra megmutatja az évfolyam, a tehetségigéretesek és a többi tanuló egyes motívumaiban elért átlagos pontszámait. A preferált motívumok: feladatorientáltság, erőfeszítés, társas törődés. Mint az a diagramon is jól látható, a tehetségazonosításba bekerült tanulók átlaga magasabb a feladatorientáltság, erőfeszítés és társas törődés motívumok területén. A statisztikai elemzés tükrében valóban szignifikáns különbség van az erőfeszítés, a feladatorientáltság és a társas törődés motívumokban. Azaz a preferált motívumokban a tehetségigéretesek átlagosan magasabb pontszámot értek el. Szignifikáns a különbség a hatalom és a jutalom motívumokban. Itt az azonosítási folyamatba be nem került tanulók átlaga magasabb. Nincs különbség a dicséret, visszajelzés, versengés, társas függés motívumokban.



5. ábra: A motivációs profilleszt alapján kapott eredmények összehasonlítása (N=117)
A dicséret és jutalom motívumok megfigyelése tehetségigéret és nem tehetségigéret kitűnők körében.

A számszerű adatok alapján a jó tanuló, de nem tehetségigéret diákoknál magasabb értékkel jelenik meg a jutalom és a dicséret faktor, mint a tehetségigéret és kitűnő tanulók körében. Legmagasabb arányban a nem kitűnő és nem tehetségigéret tanulóknál jelenik meg a jutalom, mint motiválási eszköz. Azok a kitűnő tanulók, akik nem kerültek be az azonosítás körébe, átlagosan jobban motiválhatók a dicséret és a jutalom által.



6. ábra: Átlag feletti motivációs eredmények elemzése (N=117)

A 6. ábrán látható diagramon szemléltetem, hogy hány tanuló kapott átlag feletti és magas pontszámot a Renzulli – Hartman tehetségbecslő skálán a tanítójától (27 fő), közülük hányan tehetségigérettek (14 fő). Hány tanuló kapott átlag feletti pontszámot a motivációs profilban (24 fő)

és közülük hány fő a tehetségígéret (14 fő). Valamint hányan vannak azok a tanulók, akik az előző két tesztben átlagfeletti eredményt értek el (5 fő) és közülük hányan tehetségígéret (4 fő). Érdekes, hogy a motivációs profilteszt eredményében van a legnagyobb eltérés. Azok közül a tanulók közül viszont, akik mindkét tesztben átlag feletti eredményt értek, ötből csak egy fő nem került be az azonosítási folyamatba.

Összegzés

Kutatásom során bebizonyosodott, hogy a tehetségígéret jellemzően a feladatorientáció, az erőfeszítés és a társas törődés faktorokban érnek el magas értéket. A nem tehetségígéret és nem is jó tanulónál pedig a hatalom és a jutalom jelenik meg fő motívumként. A dicséret mindegyik csoportban fontos, ami az életkori sajátosságokra is visszavezethető. A rengeteg adat feldolgozása izgalmas kihívás volt számomra, mint egy kincskeresés. Egy igazán jól működő iskola odafigyel a lemaradókra és a kimagasló teljesítményű diákokra is. A tanulók motiválása pedig kulcsfontosságú az élethosszig tartó tanulásra való ösztönzésben. A tehetségazonosítás során kapott adatokat és információkat tudatosan használva tanítványainkat megfelelő képpen tudjuk motiválni, ami az egyéni képességek kibontakoztatásában elengedhetetlen.

BIBLIOGRÁFIA

- Balogh L. – Révész Gy. (2020). Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai. In: Szabó Zs. (Ed.). *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Falus I. (szerk.) (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Online tankönyv: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch16s06.html [2018.10.30.]
- Fodor Sz. – Gyarmathy É. – Klein B. – Kovács K. – Kövi Zs. – Molnár Gy. – Páskuné Kiss J. – Pásztor A. (2017): *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban*. (Génius Műhely 19.) Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége [online] https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/wp19.pdf
- Gyarmathy É. (2012). Szakmai alapok a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez. In: Nagy A. (Ed.). *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, pp. 21–24. [online] https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf#page=21 [2012.04.28.]

Gyarmathy É. (2006). *A tehetség /Fogalma, összetevői, típusa és azonosítása*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

Internetes forrás

Motivációs profil – Letölthető offline vizsgálati eszköz. http://www.diszlexia.hu/Motivacios-Profil_OfflineLap.xls [2018.09.20.]

Renzulli–Hartman Tehetségbecslő skála. In: Bárányné Jámbori Sz. – Horvát-Militityi T. – Ráczné Török E.: *Tanulók és tanulócsoportok megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók.* Mentor(h)áló Program. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar. [online] http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/renzullihartman_skla.html [2018.09.20.]

JULIANNA HALVAX

EXAMINATION OF MOTIVATION AT PRIMARY SCHOOL AGE

The present research aims to examine the motivational profile of students in the 4th grade of primary school, with particular reference to the preferred motives of promising talents. Furthermore, it aims to analyse and compare the results of the self-assessment tests of the students with the responses of the teachers referring to motivation on the talent rating scale. It is also a purpose of my research to help the students of our school as well as its teachers of the 5th-8th grades and the parents by recognising gifted students and thus to prevent their talent from being wasted. By creating a motivational profile for every 4th grade student, I offer parents and teachers an instrument that can encourage students to work and learn effectively and successfully through individual attention and treatment, using the right motivation. With the help of pedagogical research, I explore the students' preferred motives, the knowledge of which can greatly influence and help the teaching-learning process.

HÓBOR DORINA¹**Pedagógiai innováció az óvodában – az éjszakai óvoda ötlete Szolnokon²**

A következő tanulmányban egy pedagógiai innovációt fogok bemutatni, ami első hallásra elég idegen és megosztó téma: éjszakai óvoda. Több kérdés is felmerülhet ennek a két szónak együttes használata során. Óvoda? Éjszaka? Milyen célt szolgál? Van-e erre igény? A kutatásomból ezekre a kérdésekre is választ kaphatunk. Kérdőív segítségével vizsgáltam ezeket a kérdésköröket két célcsoporttal, a szülők és az óvodapedagógusok segítségével. A téma, ahogy azt megjósoltam, teljesen megosztó volt, ellentétes vélemények kerültek kifejtésre, aminek elemzése nagyon érdekes volt. Elgondolkodtató, hogy mennyiféleképpen közelítették meg az adott témakört. Ami biztosnak mondható az az, hogy ennek a pedagógiai innovációnak is hosszú és nagy utat kell majd bejárni, hogy esetleg a későbbiekben széles körben elfogadott legyen.

Az innováció és a pedagógiai innováció elméleti háttere

Nem fér kétség ahhoz, hogy napjainkban is nagy szükség van – kis túlzással – minden területen a megújulásra, frissítésre, javításra, tehát valami féle innovációra, ugyanis ezek viszik előre életünket, ez lehet jólétünk kulcsa. Nem hiába fogalmazta meg már Hérakleitosz is, hogy „Semmi sem állandó, csak a változás maga”. Mielőtt részleteiben elmerülnék az általam választott innováció rejtelseiben, fontos tisztázni, hogy mit is foglal magában ez a terminus. Az innováció szó nem csak a hétköznapiokban gyakran használatos fogalom, hanem a gazdaság-, társadalom-, orvos- és műszaki tudományokban is fellelhető.

Az innováció témakörben megjelent szakirodalmak mindegyikében fellelhető J. A. Schumpeter innovációs folyamat koncepciója, melyet Schumpeter A gazdasági fejlődés elmélete művében publikált 1911-ben. Az innovációelmélet kiindulópontjának az ott megfogalmazott definíciót tekintik. Schumpeter azokat az ugrásszerű, minőségi változásokat tekintette innovációnak, melyek a fejlődés előrehaladását biztosító mozgatórugók voltak (Kissné, 2015).

Közgazdász mivoltából ő leginkább a technológiai és gazdasági folyamatok innovatív változásait befolyásolta pozitív tekintetben, de az általa létrehozott fogalmi megközelítések egyaránt alapul szolgálnak az egyéb területen végbemenő átalakulások további vonatkozásaiban is.

¹ Neveléstudomány MA szakos hallgató, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; óvodapedagógus; hobord@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

Tehát, Schumpeter szakirodalmaiban két féle összefüggésben használja és értelmezi az innováció fogalmát. Az első, amikor egy bizonyos kreatív invenció gyakorlatban történő megvalósítását, alkalmazását hívják innovációnak, valamint a másik értelmezésben pedig egy tágabb vonatkozásban az újítás folyamatának fázisait, lényegesebb nézőpontjait értik alatta. Tehát az újítás ötletének megfogásától, annak kimenetelig, működőképessé (Kovács, 2004, pp. 52–53).

Az innováció szót továbbá, nem csak egy új termékre használjuk a mindennapokban. Az innováció jelölhet egy folyamatot is, vagy a jelenlegi helyzethez képest bekövetkező megújulást, változtatást konstruktív módon és pozitív irányba (Dobos 2002). Ettől egy kissé elvonatkoztatva, egy lépéssel ismét közelebb a feldolgozott témához, a pedagógiai innovációról néhány szó. Ez a kifejezés egy sokkal szűkebb szinten megvalósuló fejlesztés. Megalkotói, kezdeményezői pedagógiai színtéren tevékenykedők, akik közvetlenül jelen vannak a pedagógiai gyakorlatban, jól látják és ismerik is a rendszert, annak működését. A pedagógiai innováció egy tudatos, fejlesztő változás, melyben fontos, hogy az pozitív irányba befolyásolja a meglévő rendszert új eszközökkel, módszerekkel, termékek létrehozásával, vagy azok javításával, hatékonyságuk növelésével (Dobos, 2002).

A jelenleg érvényben levő, általánosságban megfogalmazott innováció definíciók közös, hasonló jegyeiként említhető, a változás, a megújítás, az újszerűség vagy akár a gyakorlati alkalmazás. Az innováció szerves részét képezi, vagy fogalmazhatok úgy is, hogy elengedhetetlen feltétele a kreativitás. Ugyanis erre feltétlenül szükség van valamiféle újdonság megálmodásához, megvalósításához, véghezviteléhez. Ebből alakul ki a folyamat, ami aztán a valóságban testet ölt (Derecskei és Zoltayné, 2012).

Ahhoz, hogy egy innováció sikeres legyen, annak folyamata a következő utat kell, hogy bejárja. Először is az invenció, azaz az ötlet kell, hogy megfogalmazódjon, ezt úgynevezett idea-generálási folyamatnak is nevezik. Majd az innováció, ami a még korábban nem ismert, ki-nem-próbált invenció gyakorlatban történő alkalmazása. Itt derül ki, a kipróbálhatóság szakaszában, hogy az elméleti invenció a gyakorlatban kivitelezhető-e. Amikor ez a folyamat is lezajlott és bizonyosságot nyer, hogy alkalmazható, akkor kerülhet sor a diffúzióra. Az optimális innováció több nézőpontból is expanzióhoz vezet. Az innovációk sokrétűsége miatt nem lehet generalizálni, hogy milyen területen vezethet expanzióhoz, azonban az biztos, hogy ami innovatív, megvalósítható és elfogadott, az előbb utóbb elterjed és pozitív kimenetelű többletet hoz. Az innováció kezdetben kisléptékű, sokan félnek az új dolgoktól, ragaszkodnak a megszokott, már jól bevált metódusokhoz, tárgyakhoz, eljárásokhoz, nem mernek új nézőpontokat, megközelítéseket, módszereket kipróbálni, idegenkednek attól, ami eltér a megszokottól. Ezért

ez azt vonja maga után, hogy kezdetben csak helyi szinten, szűk rétegben valósul meg az újítás, és amikor tényleges bizonyosságot nyer mások számára, hogy működőképes az innováció, akkor következik be a tényleges diffúzió (Kovács 2004).

Sokszor nem tisztázott, vagy összekeverendő, esetleg azt is gondolhatjuk, hogy ez a két fogalom ugyanazt jelentheti: innováció, illetve reform. Ebben a nézetben fontos pontosítani azt, hogy mi is a különbség a két fogalom között. Minőségi eltérésről beszélhetünk leginkább. Míg a reform egy radikálisabb, átfogó jellegű változást, változtatást jelent, addig az innováció sokkal inkább szűkebb keresztmetszetű. Van, ami mégis közös bennük; a változás, változtatás, a fejlesztésre való törekvés. Abban azonban már kisebb-nagyobb eltérések tapasztalhatók, hogy a változást kezdeményezők milyen pozíciót töltenek be, mi a szándékuk a változás előidézésével. Ide sorolható még a változás irányultsága, a befolyásolás szintje, a hatóképesség, a folyamat, illetve az eredmény és az értékelésbeli különbségek is (Dobos, 2002).

A szolnoki éjszakai óvoda ötletének bemutatása

A következőkben az általam feldolgozott témakör kutatási alapját képező pedagógiai innovációs kezdeményezést mutatom be. Jász-Nagykun-Szolnok megyei hírportálja jelentette meg a cikket 2019. június 10-én, miszerint Szolnokon a Széchenyi Lakótelepért Szabadidő, Kulturális és Sport Egyesület újra éjjeli óvodát nyit egy pályázatnak köszönhetően. Szolnokon már 2013-ban, azaz 6 évvel ezelőtt is sor került az éjszakai óvoda nyitására. Már ekkor is nagy népszerűségnek örvendett a kezdeményezés, főként a fiatal szülők körében, ezért az egyesület kereste a lehetőséget, miként tudnák újra megvalósítani. A 2019-es kezdeményezés reprezentálásához egy TOP-pályázat (Terület- és Településfejlesztési Operatív Program) elnyerése adott lehetősége.

2019-ben havi rendszerességgel, azaz a nyári hónapokban havi két napon biztosították óvodai keretek között, szakemberek felügyelete mellett a gyermekek éjszakai felügyeletét. A dátumok meghatározását, igyekeztek összehangolni a város nagyobb rendezvényeinek időpontjaival. Az alábbi lehetőséget abból a célból hozták létre, hogy a fiatal szülők is tudjanak egymásra időt szakítani, kapcsolatukat ápolni, minőségi időt együtt tölteni, ami a párkapcsolat szempontjából oly fontos, vagy esetleg egy kicsit kikapcsolódni, akkor is, ha nincs nagyszülői segítségük, ilyen esetben nem tudják gyermekeiket más felnőttre bízni, vagy bizonyos nem várt problémák adódnak.³

³<https://www.szoljon.hu/kozelet/helyi-kozelet/ejjeli-ovodat-nyitnak-a-szechenyi-varosreszben-1734185/> Letöltve: 2020.10.03.

A fenti sorokban leírt kis összefoglaló az éjszakai óvoda újbóli megvalósulása előtt jelent meg. Tekinthető akár promóciónak, hirdetésnek is, ugyanis a megjelenő online cikkek segítségével behozták a köztudatba, ezáltal minél több emberhez eljuthatott az, hogy van ilyen lehetőség, illetve, hogy annak igénybevétele milyen kritériumokhoz kötött.

Egy kis ízelítő abból, hogy idő közben milyen cikkek jelentek meg. A szalagcímekből idézek néhányat; „Éjszakai óvoda, a legjobb buli!”, „Szabad este a szülőknek, buli a gyerekeknek” „Éjszakai ovi a kicsiknek, hogy a szülők együtt tölthessenek egy estét” és a téma egy egészen más irányból történő megközelítése, a kezdeményezést negatív oldalról megközelítve: „Éjszaka is nyitva az ovi, hogy bulizhassanak a szülők”. Ezekből a cikkekből már több információt megtudhatunk a rendhagyó kezdeményezésről. Az éjszakai óvoda lehetőségével nem csak azoknak a szülőknek a helyzetét igyekeztek megkönnyíteni, akinek óvodás korú gyermeke van, ugyanis a korhatár 5-10 éves korig volt meghatározva. A gyermeke este 6 óra körül érkeztek az óvodába megfürödve, megvacsorázva és másnap reggel 9-ig mehetek értük a szülők. Az esti szórakozás kézműveskedéssel, filmnézéssel, kötetlen laza formában telt, mégis szeretetteljes légkörben, biztonságban, ismert környezetben, barátaikkal, vagy esetleg új kisgyerekekkel.

Természetesen, ahogy az általában lenni szokott, ebben a témában is megoszlottak a vélemények. A médiában legfőképpen a szülők között, vagy ha úgy tetszik a szülők tábora két részre szakadt. Voltak, akik nagyon jó kezdeményezésnek tartották az éjszakai óvoda megszervezését és igénybe is vették. Valamint megnyilvánult az ellentábor is, akik szívtelennek nevezték azokat a szülőket, akik beadják az intézménybe éjszakára is gyermeküket.

A család és az óvoda funkciója

A korábbi fejezetben már utaltam rá, hogy nagyon megosztó volt a szülők véleménye az éjszakai óvoda lehetőségének igénybeviteléről. Fontos tisztázni tehát, hogy mi is a család, valamint az óvoda feladata, funkciója.

Az emberek kapcsolatai közül a legfontosabb és a legmeghatározóbb a családi kapcsolat. A nevelésszociológia a családi funkciók értelmezése során a biológiai, gazdasági és a társadalmi funkciókat veszi számba (Kozma 1999). A gyermek életében az első szocializációs színtér a család. Bagdy Emőke mondatait idézve: *„A család szocializációs funkciója többszintű. Ellátja a gyermek biológiai gondozását, biztosítja azokat a feltételeket, amelyek az éréshez és fejlődéshez szükségesek, ugyanakkor meghatározott magatartás és szerepmintákat is közvetít. Erre a primer szocializációs alapozásra épül azután a tudatos nevelés, a családi szoktatás,*

ellenőrzés, tanítás, fegyelmezés, jutalmazás. Így teremődnek meg a családon kívüli nevelés alapjai a személyiségben” (Bagdy, 1995, p.15).

Az óvoda funkciója a 363/2012. (XII. 17.) kormányrendeletben, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának a „Óvodakép” fejezetében van megfogalmazva. Itt is megfogalmazták, hogy az óvodás korú gyermek elsődleges nevelési színtere a család. Az óvoda, mint köznevelési intézmény a családi nevelés kiegészítője a gyermek három éves korától egészen az iskolába lépésig. Ha röviden akarom megfogalmazni, akkor azt írom, hogy az óvoda funkciója: óvó-védő, szociális és nevelő–személyiségfejlesztő. Azonban ennél sokkal több feladatot lát el az óvoda az óvodapedagógusok segítségével. Ugyanis a pedagógusoknak is nagy felelőssége van abban, hogy az óvoda-iskola átmenethez szükséges belső pszichikus feltételeket megteremtsék a gyermekek számára.⁴

Továbbá nevelési célként meghatározott az is, hogy a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődését segítsék a hátrányok csökkentésével, az egyéni és az életkori sajátosságok figyelembevételével. Ezen kívül fontos feladat, hogy a gyermekek személyiségét kibontakoztassák, elfogadják, és azt tisztelet, szeretet, megbecsülés és bizalom övezzé. A pedagógiai módszereket a gyermekek egyéni személyiségéhez igazodva választják meg. Az óvodai nevelés alapelveinek tekintetében gondoskodnak a gyermekek szükségletének kielégítéséről, a biztonságot nyújtó szeretetteljes légkörről, a testi, szociális és értelmi képességek életkoradekvát alakításáról. A mindennapokban szervezett sokszínű tevékenységek megvalósításáról, a legfejlesztőbb tevékenység, szabad játék biztosításáról.⁵

Az éjszakai óvoda innovációjához kötődő kutatás bemutatása

A kutatási célok, módszerek

Jelen tanulmányban online kérdőív használatával, - az anonimitás biztosítása mellett - szülőket és óvodapedagógusokat kérdeztem külön-külön kérdőívben. Vizsgálataimnak nem volt célja, hogy előre felállított hipotéziseket igazoljak vagy cáfoljak, helyette a témában megfogalmazódó kutatási kérdésekre kerestem válaszokat.

- Mi a véleményük a szülőknek, illetve az óvodapedagógusoknak az éjszakai óvodáról?
- Vannak-e információik arról, hogy mi is ez?

⁴<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> letöltve: 2020. 10. 08. 20:15

⁵<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> letöltve: 2020. 10. 08. 20:15

- Amennyiben igen, akkor mennyi? Ha lenne rá lehetőségük, igénybe vennék-e az éjszakai óvoda szolgáltatást a szülők?
- Az óvodapedagógusok esetében pedig, ha lenne rá lehetőségük, dolgoznának-e éjszakai óvodában?

Ezen kérdésekre adott válaszok segítségével kialakíthattam egy helyzetképet a megkérdezett pedagógusok és szülők véleményéről és viszonyulásáról az úttörő pedagógiai innovációval kapcsolatban. A kérdőíveket online adtam közre (Google Forms), amit 100 óvodapedagógus és 100 szülő töltött ki. Ezek tematikája közel azonos volt, kis mértékben tértek csak el a kérdések, és azok is kizárólag a célcsoportra irányuló kérdéstípusok miatt.

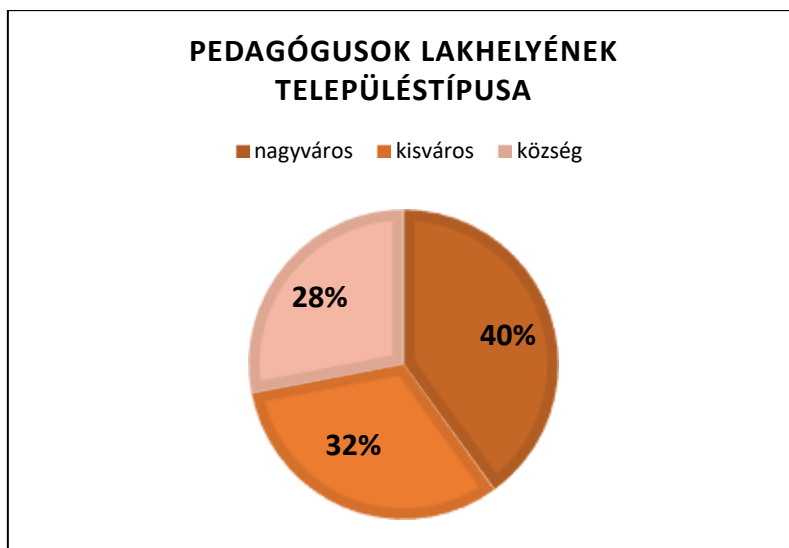
A pedagógusoknak szánt kérdőív kitöltői 100%-ban csak nők voltak. A szülő kitöltőknél is a nők voltak többségben, ők a kitöltők 94%-át képezték, a férfi kitöltők pedig, mindössze 6%-ban jelentek meg. A pedagógusok átlagéletkora 43 év volt, míg a szülőké 34 év. A világháló segítségével az ország több pontjára is eljutottak a kérdőívek. A következő táblázat mutatja a kitöltők megye szerinti eloszlását.

	PEDAGÓGUSOK	SZÜLŐK
Győr-Moson-Sopron megye	12% – 12 fő	57% – 57 fő
Pest megye	32% – 32 fő	20% – 20 fő
Jász-Nagykun-Szolnok megye	8% – 8 fő	2% – 2 fő
Bács-Kiskun megye	6% – 6 fő	0%
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	6% – 6 fő	1% – 1 fő
Hajdú-Bihar megye	6% – 6 fő	0%
Komárom-Esztergom megye	5% – 5 fő	3% – 3 fő
Heves megye	4% – 4 fő	0%
Békés megye	3% – 3 fő	0%
Somogy megye	3% – 3 fő	1% – 1 fő
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	3% – 3 fő	0%
Baranya megye	2% – 2 fő	1% – 1 fő
Fejér megye	2% – 2 fő	1% – 1 fő
Vas megye	2% – 2 fő	8% – 8 fő
Veszprém megye	2% – 2 fő	3% – 3 fő
Csongrád megye	1% – 1 fő	0%
Nógrád megye	1% – 1 fő	0%
Tolna megye	1% – 1 fő	0%
Zala megye	1% – 1 fő	2% – 2 fő

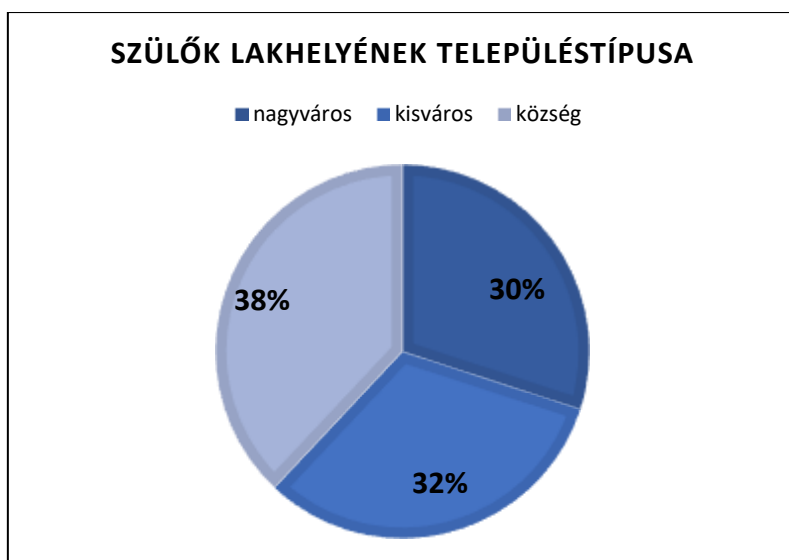
1. sz. táblázat: A két célcsoport lakhelye, megye szerinti eloszlásban (N = 200)

(Forrás: saját készítés)

Jól látható, hogy a pedagógusoknál a Pest megyében élő kitöltők voltak a legtöbben, míg a szülőknél a Győr-Moson-Sopron megyében élők. Ezen kívül, hogy hányan élnek községben, kisvárosban, nagyvárosban, azt a következő diagrammokon mutatom be.



1. sz. diagram: A pedagógusok lakhelyénektelepüléstípus szerinti eloszlása (N=100)
(Forrás: saját készítés)



2. sz. diagram: A szülők lakhelyénektelepüléstípus szerinti eloszlása (N=100)
(Forrás: saját készítés)

A szolnoki kezdeményezés elemzése az innovációs sikertényezők szempontjából

A kutatási kérdőív eredményeit az innováció sikertényezőin keresztül fogom bemutatni. Több szakirodalom úgy fogalmaz, hogy az innováció, amely sikeres általában egy folyamatot jár be. Ez az út általában az invencióval kezdődik, az innováció folytatja és a diffúzió a kimenetele (Rogers, 1983; Havas 1998). A sikertényezőket tekintve pedig (Rogers, 1983) a következő pontokon keresztül elemzem a kérdőívek eredményeit:

- relatív előny
- kompatibilitás
- megfigyelhetőség

- kipróbálhatóság mértéke
- komplexitás

A relatív előny

A relatív előny magába foglalja azokat a tényezőket, ami az újdonság, az új kezdeményezés erőssége. Így tehát esélyt biztosít arra, hogy a későbbiekben a potenciális alkalmazók elfogadják, éljenek az újdonság lehetőségével.

A két célcsoport azért is volt fontos a vizsgálat során, mert ők mindannyian más-más szemüvegen keresztül, más szempontokat alapul véve közelítik meg a témakört. Míg a szülők az anyai ösztönre, zsigeri módon, aktuális, saját család helyzetük szemszögéből közelítették meg a témakört, addig az óvodapedagógusok pedagógus szemüvegen keresztül, pedagógiai szempontokat szem előtt tartva, objektívebben nyilatkozhatta a latba vett témáról. A kutatási kérdőívek utolsó kérdéseire adott válaszokból kaphatunk képet arról, hogy mit is gondolnak valójában a szülők és az óvodapedagógusok az éjszakai óvoda innovációjáról. A szöveges válaszokat három csoportba soroltam mindkét célcsoportnál, amik a következők voltak. Pozitív kezdeményezésnek tartják tele előnyökkel (jelölése: +), negatív dolognak tartják hátránnyal övezve (jelölése: -), valamint részben jó ötletnek, részben pedig rossz ötletnek tartják, mert látják előnyét, de néhány negatívumként említett tényező miatt vannak fenntartásaik a kezdeményezéssel kapcsolatban (jelölése: +, -).

A válaszok a következőképpen alakultak:

	(+)	(-)	(+,-)
szülők	64 fő 64%	20 fő 20%	16 fő 16%
óvodapedagógusok	15 fő 15%	61 fő 61%	24 fő 24%

2. sz. táblázat: A két célcsoport véleménye az innovációról (N = 200)

(Forrás: saját készítés)

A szülők több mint a fele egyértelműen és határozottan nyilvánította ki véleményét arról, hogy szerintük teljes mértékben jó kezdeményezés az éjszakai óvoda. Többek véleménye, ami relatív előnyként is számon tartható, hogy a gyerekek számára egy izgalmas dolog a társaikkal együtt tölteni az éjszakát az óvodában, a kedvenc óvó nénikkel. A szülőknek nagy segítség, ha csak azon az estén az összes házimunkát gond nélkül el tudnák végezni, vagy elmennének a párjukkal vacsorázni, táncolni, vagy csak beszélgetnének egy jót nyugodtan, kettesben, csak egymásra összpontosítva. Többen megfogalmazták pozitív hozadékként azt, hogy a gyermek is csak töl-

tekezhethet abból, ha a szülei kipihentek, nincsenek tele feszültséggel, és nyugodtan, kiegyensúlyozottan tudnak velük időt tölteni, nem úgy, hogy közben azon jár az eszük mennyi és milyen házimunkával vannak elmaradva, hanem maximálisan, csak a gyerekre koncentrálnak, minőségi lehet az együtt eltöltött idő. Ha a szülők kapcsolata rendben van, –de persze, ha nem, az is ugyanúgy–, kihat a gyerekekre, így tehát mindenki csak pozitívan tud töltekezni ebből a külön eltöltött estéből. Boldog szülő, boldog gyerek. Mindezek mellett sokan megfogalmazták azt is, hogy az egyedülálló szülőknek és a több műszakban dolgozóknak is hatalmas segítség lenne ez a típusú kezdeményezés.

A 2. sz. táblázat jól mutatja, hogy szinte teljesen ellentétesen alakult a vélemények eloszlása a két célcsoport között. A pedagógusok nagyobb százaléka leginkább határozottan rossz ötletként nyilatkozott az éjszakai óvodáról. Azonba az a 15%, akik szerint ezt a kezdeményezést pozitív előnyként is fel lehet fogni, ők is hasonlóan, mint a szülők egy része, úgy gondolja, hogy akik egyedülálló szülők, vagy esetleg több műszakban dolgoznak és nincs segítségük, azoknak óriási segítség lehet ez az intézmény részéről. Mások, a párkapcsolat életben tartásához, a nyugodt, kiegyensúlyozott családi élet megteremtéséhez gondolják ezt az újítást pozitív előnynek. Ugyanis a gyerekeknek is pozitív hozadéka van abból, ha a szülő kiegyensúlyozott és ki tud kapcsolódni. Ezek mellett pedig vannak olyan pedagógusok, akik úgy gondolják, hogy ennek is eljött az ideje, ugyanis napjainkban már van aktualitása annak, hogy éjszaka is felügyeletet biztosítson az óvoda azon gyerekek számára, akiknek dolgoznak a szüleik, vagy csak a mindennapi mókuserékből kiszakadnának egy kicsit és feltöltődnének.

Az előnyök mellett fontosnak tartom megemlíteni a negatív véleményeket is a kezdeményezéssel kapcsolatban. A pedagógusok legjava úgy gondolja, hogy az óvodás korú gyermekek érzelmileg egyáltalán nem érettek arra, hogy idegen helyen, netán idegen emberekkel töltsék az éjszakát. Volt olyan pedagógus kitöltő, aki ezt a helyzetet egy kórházban töltött éjszakával vonta párhuzamba. Hangsúlyozták, hogy a gyerekeknek fontos, hogy este már otthon, békés, ismerős, komfortos saját közegben legyen a szülők közelségében. Szóvá tették többen azt is, hogy a gyermekek így is jóval több időt töltenek intézményben, és nagyon keveset a szülőkkel. Hangot adtak annak is, hogy az óvoda a köznevelési intézmény szerepét tölti be, nem pedig egy szolgáltató. Továbbá egy pedagógus megfogalmazta azt a gondolatát, hogy ő úgy gondolja, a mai magyar szociokulturális ill. gazdasági helyzet nem teszi indokolttá az éjszakai óvoda működését, a krízishelyzetek megoldása pedig nem az óvoda hatásköre. Több óvodapedagógus felháborító és borzalmas ötletként véleményezte a kezdeményezést, valamint nehezményezték, hogy munkájukat a bébiszitteréhez hasonlítják, vagy egyenlővé teszik azzal. Ezt a pedagógusok teljes mértékű „ledegradálásaként” könyvelték el.

A 2. sz. táblázatról jól leolvasható az is, hogy nem mérvadó ugyan, azon szülő kitöltők száma, akikben teljes mértékben negatív benyomást keltett az innováció, mégis fontosnak tartom megfogalmazni, hogy ők mivel indokolták negatív véleményüket. Hasonló okokat említettek, mint a pedagógusok. Ilyen például a gyerekek családban eltöltött kevés ideje, vagy, hogy az éjszakai felügyelet megoldása nem az óvoda dolga, mert nem ez az intézmény funkciója. Meglepő, de voltak olyan szülők, akik a pedagógusok szemszögéből is megközelítették ezt a problémakört. Aggályukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy az alacsony pedagógusi bér mellett nem tudják, ki az, aki szívesen vállalna még éjszakai műszakot. Vagy, hogy óvodapedagógusokból nappal is hiány van, elég megterhelő annak a kevés pedagógusnak a nappali munka elvégzése is. Ahogy a pedagógusok is megfogalmazták, hogy ők nem bébiszitterek, ezt mondatba foglalta egy szülő is, hogy nem ilyen fajta végzettségük van, és ez számukra lealacsonyító lehet.

Korábban írtam, hogy a két célcsoport más-más szemüvegen keresztül szemléli a témát, de talán ezt kiegészíthetem azzal, hogy ahány kitöltő, annyi féle szemüveg.

Továbbá mindkét célcsoportnál a köztes vélemények képviselői abban az esetben tartják elfogadhatónak az éjszakai óvoda kezdeményezését, ha azt szülők nyomós indok esetén szeretnék igénybe venni, ez pedig a munka miatti otthontól való távolmaradás oka. A szórakozás miatti igénybevételt egyáltalán nem tartják elfogadhatónak.

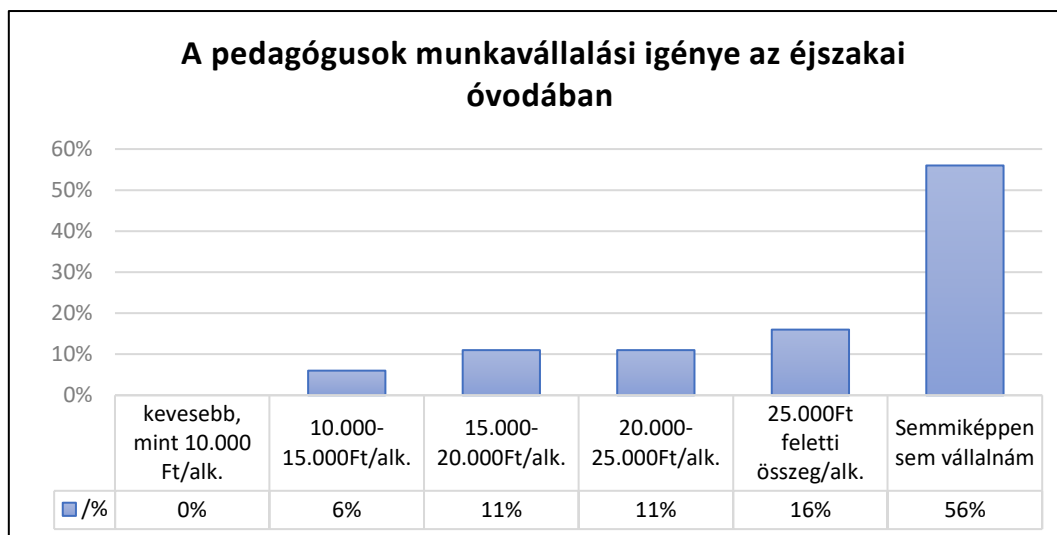
A kompatibilitás

A kompatibilitás meghatározó az innováció sikerének, valamint terjedésének szempontjából is. Ugyanis a kompatibilitás, mint tényező megmutatja, hogy az adott innováció mennyire alkalmazható úgy, hogy jelentős rendszer-átalakítást eszközölnénk. Továbbá a szükségletekkel való összeegyeztethetőség és a lehetséges alkalmazók korábbi értékrendjével való azonosulást is jelenti (Rogers, 1983). Egy innováció sikere nem csak azon múlik, hogy az új ötlet mennyire bizonyul az elméletben jónak. Az újdonság elfogadása, vagy elutasítása függ attól is, hogy a potenciális alkalmazó célcsoportok mennyire tudnak vele azonosulni, milyen következményeket szül az újítás, milyen gondolatok, tetteket vált ki, továbbá, hogy milyen légkör övezi.

A fent leírtak tükrében a szolnoki innováció megvalósulását tekintve egy pozitív és támogató közeg, igényalapú megvalósítása arról árulkodik, hogy teljes mértékben kompatibilis volt az elképzelés és a megvalósítás a célcsoportok, a szolgáltatást nyújtók és igénybe vevők körében is.

A kérdőív alapján már nem ez az egybehangzó vélemény mondható el. Ami a légkört illeti, ugyanis, ahogy már a korábbi fejezetben kifejtettem, mindkét célcsoport véleménye megosztó

volt a kezdeményezéssel kapcsolatban. A kérdőív alapján elmondható, hogy vannak olyan óvodapedagógusok, akik nyitottak az úttörő kezdeményezésre, szívesen dolgoznának éjszakai óvodában. Erre irányult egy kérdés is, ami így szólt: Mennyi pénzért vállalna pedagógusi munkát az éjszakai óvodában pl.:18:00-10:00-ig? Erre a kérdésre a válaszok a következőképpen alakultak:



3. sz. diagram: A pedagógusok munkavállalási igénye az éjszakai óvodában (N = 100)
(Forrás: saját készítés)

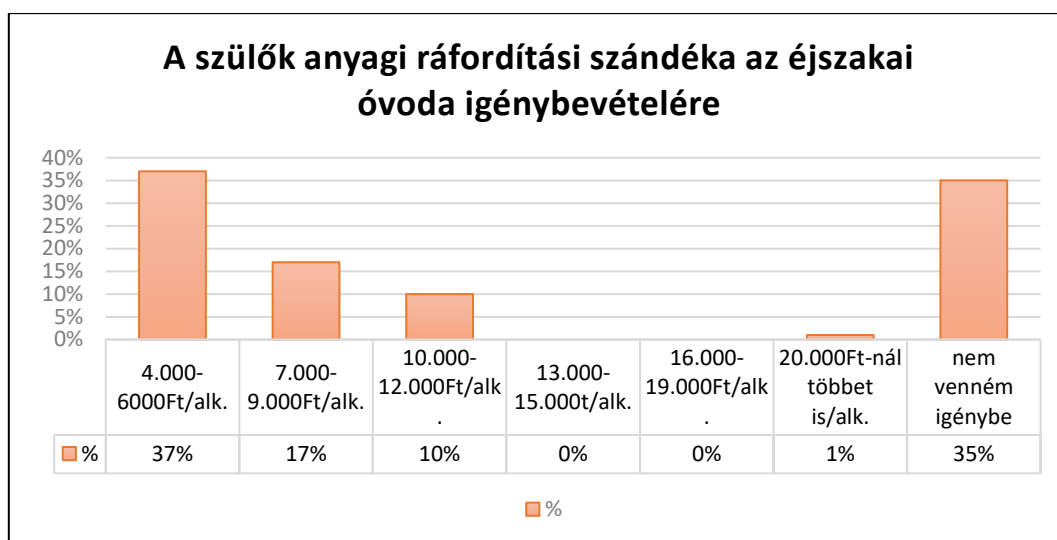
A 3. sz. diagramról jól leolvasható, hogy a pedagógus kitöltők több mint a fele (56% – 56 fő) nyilatkozott úgy, hogy semmiképpen se vállalna munkát az éjszakai óvodában. Azonban, azok, akik mégis, közülük 16%, azaz 16 fő csak abban az esetben, ha egy alkalomért 25.000Ft feletti összeget kapnának. További 11–11% (11–11 fő) 20.000–25.000 Ft, illetve 15.000–20.000 Ft/alkalom közötti összegért vállalná az éjszakai munkát. Ezen felül 6% (6 fő) jelölte meg azt a lehetőséget, hogy 10.000–15.000 Ft körüli összegért vállalná az éjjeli munkát. 10.000 Ft alatti összegért pedig a kitöltők közül egy óvodapedagógus sem vállalná a munkát. A vélemények kifejtésénél is többször felütötte a fejét az anyagiak boncolgatása a pedagógusok részéről is. Volt, aki azt írta, hogy ha ez valóban megvalósul, bízik abban, hogy végre jól megfizetik a pedagógusokat. Akadt azonban olyan pedagógus, –nem is egy– aki úgy fogalmazott, hogy a felügyelet óvodai megoldásával és a pedagógusok igénybevételével bizonyára azt szeretnék elérni a szülők, hogy ne kelljen érte fizetni, ugyanis ha nem így lenne, akkor miért nem inkább bébiszitterre bízzák a gyermeküket?

A szülők kérdőívében is szerepelt egy olyan kérdése, hogy: Amennyiben a lakóhelyén, vagy annak közelében lenne éjszakai óvoda, Ön kipróbálná, igénybe venné a szolgáltatást?

A kitöltő szülők több mint a fele 57% (57 fő) szavazott igennek, és 43%–uk (43 fő) nemel. Annak oka már eléggé megosztó volt, hogy ha igénybe venné, miért is tenné azt? Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére is volt lehetőségük a kitöltőknek. Csak a legtöbb szavazatot elnyert okok közül emelek ki néhányat:

- a gyerekeknek biztos jó élmény 59,7% (43 fő)
- jól esne egy kis kikapcsolódás egyedül/párommal 56,9% (41 fő)
- nincs segítségem nagyszülőtől, rokonoktól 31,9% (23 fő)
- kíváncsiság 30,6% (22 fő)

A továbbiakban pedig bemutatom, hogy az éjszakai óvoda szolgáltatás igénybevételének anyagi vonatáról hogyan vélekednek a szülők. A kérdés így szólt: Mennyi pénzt szánna rá egy alkalomra?



4. sz. diagram: A szülők anyagi ráfordítási szándéka az éjszakai óvoda igénybevételére (N=100)
(Forrás: saját készítés)

Kissé ellentmond a 4. sz. diagram a korábban általam közölt eredménynek, ami arra vonatkozott, hogy a szülők 43%–a nyilatkozott arról, hogy nem venné igénybe az éjszakai óvodát, ha lakóhelyén, vagy annak közelében lehetősége nyílna rá. Ennél a kérdésnél pedig csak 35%–uk jelölte meg azt a lehetőséget, hogy semmiképpen sem venné igénybe a szolgáltatást. A diagramok tökéletesen prezentálják számunkra azt, hogy a legtöbben 37% (37 fő) 4.000–6.000 Ft közötti összeget szánna rá egy alkalomra, 17% (17 fő) 7.000–9.000 Ft-ot fizetne egy alkalomért, valamint 10%–uk (10 fő) 10.000–12.000 Ft körüli összeget szánna arra, hogy gyermeke igénybe vehesse az óvodát egy éjszakára. Egy kiugró adat volt, ugyanis 1%, azaz 1 fő úgy

gondolja, hogy neki akár 20.000 Ft–nál többet is megérne, hogy gyermeke éjszaka az óvodában aludjon.

Az eredmények alapján az a következtetés vonható le, hogy a kitöltő szülők körében nagyon népszerűnek bizonyult ez a kezdeményezés, és lenne rá igényük. A pedagógusoknak, ha nem is igényük lenne rá, többen azonban mégis leadták voksukat arra, hogy hajlandóak lennének, bizonyos összegért éjszaka is dolgozni az óvodában. Úgy gondolom, hogy ez a vélemény talán független lehet attól, hogy ők azt jónak tartják-e, hogy a gyermekek éjszaka ott tartózkodjanak, vagy teljesen elítélik. Feltételezem, hogy az anyagi honorárium mennyisége, olykor a pedagógiai elveiket is felülírhatja, bár ez a kijelentés egyáltalán nem általánosítható, hiszen a 100 fő kitöltő több mint a fele, függetlenül attól, hogy jó, vagy rossz ötletnek tartja a kezdeményezést, akkor sem vállalná semmiképp az éjszakai munkát. Ami azonban biztos, az az, hogy igény jóval nagyobb lenne rá, mint amennyi pedagógus szívesen elvállalná a munkát, vagy támogatná az innováció ötletének megvalósulását.

A megfigyelhetőség és a kipróbálhatóság az innováció tükrében

Kutatásomat egy már működő és megvalósult innováció tovább gondolásaként végeztem. Megfigyelhető az, ahogyan már korábban Szolnokon megvalósult és a kipróbálhatóság fázisát, akadályát is sikerrel vette, ugyanis működőképességről tett tanúbizonyságot. Több interjúban pozitívan nyilvánultak meg a szülők, gyerekek és pedagógusok is a nagysikerű kezdeményezésről. Ennek tükrében annyi biztosan elmondható, hogy ez a fajta pedagógiai innováció megállta a helyét és valóban volt rá igény. Azonban most, hogy a kérdőív közreadásával nem csak azok értesültek róla, akik már korábban hallottak a szolnoki kezdeményezésről, esetleg igénybe is vették, hanem feltételezhetően azokhoz is eljutott, akik eddig még hírből sem találkoztak vele. A pedagógusok véleményére leginkább a kettősség a jellemző. A szülők körében korán se volt olyan megosztó ez a téma, sokkal elfogadóbban, nyitottabban álltak hozzá ehhez az újszerű szolgáltatáshoz. A pedagógusok nagyobb aránya viszont ragaszkodva presztízsük megtartásához, és ebben a tekintetben tartózkodtak ettől a kezdeményezéstől, innovációs igényük nem mutatkozott meg ebben az újításban. Úgy gondolják ezt a fajta igényt nem az óvoda intézményének tisztje és feladata kiszolgálni.

A kipróbálhatósággal kapcsolatban azonban számos kérdés vetődhet fel. Ilyen például, hogy ez egy kis faluban is megtudna valósulni, lenne rá igény? Ha igen, akkor milyen gyakorisággal vennék igénybe? Lenne olyan óvoda, amely teret adna ennek a kezdeményezésnek, ott vállalnák az óvónők az éjszakai munkavégzést? Esetleg más munkakört betöltő személyek is

alkalmasak lennének az éjszakai gyermekfelügyeletre? Számos tényező hagy még kérdést maga után.

Összegzés

A tanulmány elkészítése során a kiválasztott és feldolgozott innovációs témakört igyekeztem minél több oldalról részletesen körbejárni. A szakirodalmi háttér feldolgozásával képet kaptam arról, hogy mi az innováció menete, főbb komponensei, sikertényezői, amely tökéletes alapját képezte az általam választott pedagógiai innováció elemzésének. Ahhoz, hogy hiteles információkat kapjak az innovációhoz való viszonyulásról, az erről alkotott véleményekről fontosnak tartottam, hogy a két fő potenciális célcsoportot kérdezzem meg erről.

A kutatás során az előre megfogalmazott kérdésfeltevéseimre megkaptam a választ. Összességében elmondhatom, hogy a pedagógusok és a szülők ellentétes véleményen vannak az éjszakai óvoda kezdeményezésével kapcsolatban. A szülőknek szinte maximálisan innovációs igényük ez az újítás, ezzel szemben a pedagógusoknak már számos olyan előre megfogalmazott aggályuk van akár korábbi, ezzel összefüggésbe hozható tapasztalatok miatt, miszerint nem működne ez jól, szerintük főként nem azok vennék igénybe az éjszakai szolgáltatást, akiknek valóban szüksége lenne rá, például a munkája miatt. Emellett akadtak olyan pedagógusok lényegesen kevesebben ugyan, de elfordultak, akik szerint ezt jól leszabályozva, normál keretek között, okosan és rugalmasan lehetne jól működtetni.

Szintén megosztó volt az a kérdés, miszerint a pedagógusok dolgoznának-e éjszaka az óvodában, a szülők pedig, hogy igénybe vennék-e az éjszakai óvodai felügyelet lehetőségét. Fordított arányossággal alakultak a vélemények ennél a kérdésnél is. A pedagógusok többsége arról tett nyilatkozatot, hogy semmiféle módon nem dolgozna éjszaka, ez nem az óvodapedagógusok feladata, volt aki teljes sértésként fogadta még a feltételezést is, azonban néhány innovatív szemléletű pedagógus vagy csak akár kiegészítő kereseti lehetőséget látva a kezdeményezésben, vagy kötelességének érezve, hogy ilyen módon is segítse a családokat, szülőket, szívesen vállalná az éjszakai felügyeletet.

A szülők többsége kíváncsiság miatt, segítség hiányában, vagy csak mert jó móka lehet a gyerek számára, egyszer biztosan kipróbálná, de voltak olyan kitöltők, akik azt írták, hogy akár havonta is igénybe vennék ezt a lehetőséget.

Az új dolgok, kezdeményezések és a változás elfogadása sohasem egy egyszerű és gyors folyamat. Általában nagy ellenállás övezi. Ami más, ami új, ami eltér a jól beválttól, a megszokottól, az a kezdetekkor általában akadályokba ütközik. Az ember szeret a komfortzónáján belül

maradni, és ami azon kívül van, az már legtöbbször kényelmetlen és könnyebb elkerülni, elítélni, mint erőfeszítéseket tenni az elfogadás vagy akár csak a kipróbálás irányába. Az innováció területén sincs ez másképp. Mivel ez is általában egy folyamat, ezért mondhatjuk azt, hogy a folyamat elején kisebb–nagyobb ellenállás, ítélezés fordulhat elő. Nehezen fogadják el. Minden kezdetben van nehézség, azonban ha helyi szinten, vagy csak egy kisebb csoport körében a kipróbálhatóság és a kompatibilitás próbáját kiállja, akkor magasabb szinten, tágabb térben is követni fogják az innováció kipróbálását. Ezután következhet be az innováció diffúziója, de szem előtt kell tartani, hogy ez általában nem egy gyors folyamat. Az éjszakai óvoda ötletének terjedése (diffúziója) is megvalósulhat. Nyilvánvalóan a megvalósítás előtt, ahogy Szolnokon is tették, egy piackutatás szükséges, hogy feltérképezzék a megvalósítók és kivitelezők, van-e igény a szolgáltatásra. Amennyiben igen, akkor anyagi forrásra van szükség a megvalósításhoz, valamint olyan szakemberekre, és intézményre, ahol megvalósulhat a kezdeményezés.

BIBLIOGRÁFIA

- Bagdy, E. (1995). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Becze, O. (2010). „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. [Doktori értekezés]. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Derecskei, A. – Zoltayné, P. Z. (2012). *Vitás kreativitás – szakirodalmi áttekintés a kreativitás fogalmáról* (TM. 89. sz. műhelytanulmány). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtani Intézet
- Dobos, K. (2004). Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 9. sz. pp. 38–48.
- Havas, A. (1998). Innovációs elméletek és modellek. (pp. 33-57.) Megjelent: Inzelt Annamária (szerk) *Bevezetés az innovációmenedzsmentbe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. pp. 33–57.
- Hámori, B.– Szabó, K. (szerk.) (2012). *Innovációs verseny: Esélyek és korlátok*. Budapest: AULA Kiadó Kft.
- Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet–szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs: Edenscript Kft.
- Kovács, Gy. (2004). Innováció, technológiai változás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. *Szociológiai Szemle*, 2004/3. sz. pp. 52–78.
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press

Internetes források

- <https://www.szoljon.hu/kozelet/helyi-kozelet/ejjeli-ovodat-nyitnak-a-szechenyi-varosreszben-1734185/> letöltve: 2020.10.03. 22:40
- <https://sokszinuvidek.24.hu/viragzo-videkunk/2019/06/13/ejszakai-ovoda-szolnok-tiszavirag-fesztival101721/> letöltve: 2020.10.03. 22:45
- https://www.babaszoba.hu/articles/gyerek/Ejszakai_bebiszitterkedest_vallal_az_egyik_hazai_ovi?aid=20190825122830 letöltve: 2020.10.03. 22:50
- https://index.hu/video/2019/08/18/ejszakai_ovoda_szolnok/ letöltve: 2020.10.03. 22:55
- <https://www.borsonline.hu/aktualis/ejszaka-is-vigyaznak-a-szolnoki-oviban-a-kicsikre/177043> letöltve: 2020.10.03. 23:05
- <https://ketkes.com/szolnokon-ejszakai-ovodaban-buliznak-a-gyerekek-hogy-a-szulok-is-buliz-hassanak/> letöltve: 2020.10.03. 23:20
- <https://nlc.hu/szabadido/20190726/szabad-este-a-szuloknak-buli-a-gyerekeknek-bemutatjuk-az-ejszakai-ovodat/> letöltve: 2020.10.03. 23:45
- https://www.csaladinet.hu/hirek/szabadido/hirek_erdekessegek/27835/egy_szabad_este_a_szuloknak_ejjeli_is_nyitva_tartott_egy_ovoda_szolnokon letöltve: 2020.10.03. 23:55
- <https://www.szuloklapja.hu/hirek-erdekessegek/6206/ejszakai-ovi-a-kicsiknek-hogy-a-szulok-egyutt-tolthessenek-egy-estet-szolnokon-nagy-nepszerusegnek-orvend-az-otlet.html> letöltve: 2020.10.04. 0:15
- <http://debrecen.imami.hu/helyi-hirek/ejszakai-ovoda-legjobb-buli> letöltve: 2020.10.04. 0:35
- <https://she.life.hu/herself/20190820-ejszakai-ovoda-veranya-nem-potolhat-senki.html> letöltve: 2020.10.04. 0:40

DORINA HÓBOR

*PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE KINDERGARTEN – THE IDEA OF THE NOCTURNAL KINDERGARTEN
IN SZOLNOK*

My study is about a pedagogical innovation which seems to be quite strange and divisive at first hearing: a nocturnal kindergarten. Several questions may arise when using these two words together. Kindergarten? At night? What purpose does it serve? Is there need for this? In my research, we can also get answers to these questions. Using a questionnaire, I examined these issues with two target groups, parents and kindergarten teachers. The topic, as I predicted, was completely divisive, opposing views were expressed, the analysis of which was very interesting. It is puzzling how differently the topic was approached. What can be said for sure is that this pedagogical innovation will also have a long way to go to be possibly accepted widely in the future.

HORVÁTH SZABINA¹**A fiatal felnőttkor fenntarthatósági kihívásai²**

Bolygónk megmentése érdekében megvalósított fenntarthatósági kihívásokat vizsgáltam fiatal felnőtt korú kollégiumi diákok körében. A kutatás eredményei igazolták a feltételezést, miként az egyetemisták többsége érzékenyen viszonyul a fenntartható fejlődés kérdésköréhez. Főként ahhoz, hogy csökkentsék a szeretnék az ökológiai lábnyomukat, és felismerték, hogy a fenntarthatóság kialakítása nem csupán azon múlik, hogy mit cselekszenek, hanem azon is, hogy hogyan tevékenykednek. Környezettudatosságuk gyakorlatba történő átültetését a közvetlen környezetük három örének (újrahasznosítás, hulladékcsökkentés, újrafeldolgozás) tevékenységeivel, valamint a tudatos vásárlási szokásaikkal valósítják meg. A téma iránti elkötelezettségüket a kérdőívem kitöltésére adott válaszaik elemzésével tudtam vizsgálni.

A fenntartható fejlődés fogalmának kialakulása és jelene a jövő generációk tükrében

1981-ben publikálta Brown L. R., a washingtoni Világfigyelő Intézet igazgatója A fenntartható társadalom című könyvét. Voltaképpen a fenntartható fejlődés fogalma ekkor vonult be a szakirodalomba. Brown véleménye szerint összhangot kell biztosítani a fenntartható társadalomban a népesség növekedése, a társadalom anyagi igényei, továbbá a környezetszennyezés minimalizálása és a természeti erőforrások hasznosítása között.

Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága, a Brundtland Bizottság érdeme volt, hogy az 1980-as évek közepén a fenntartható fejlődés koncepcióját a jövőbeni hosszú távú köznevelőpolitikai, társadalompolitikai és gazdaságpolitikai intézkedések központi hajtóerejévé tette. Azonban a fenntartható fejlődés fogalmának megalkotása nem a Brundtland Bizottság nevéhez fűződik, de nagy érdeme volt abban, hogy felerősítette és felszínre hozta, valamint felettébb nagy publicitást biztosított részére. A Bizottság rövid és tömör kifejtése a következő volt: „A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen generáció szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket.” (Láng, 2003, p. 23). Herman Daly megfogalmazása alapján „a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérése, anélkül, hogy az ökológiai eltartó-képességet meghaladó

¹ Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány MA szakos hallgató; hszabiy@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

módon növekednénk”³. Ebből adódóan a fejlődés alapvető célja a szociális jólét, valamint a méltányos életfeltételek lehetőségének biztosítása egyaránt a jelenlegi és a jövőbeli nemzedékek részére, ami csak úgy lehetséges, ha eközben fenntartható módon hasznosítjuk a természeti erőforrásokat, azonban elkerüljük a káros hatásokat, és főképp a környezet állapotában bekövetkező visszafordíthatatlan változásokat. A fenntartható fejlődés a Világ Tudományos Akadémiáinak Nyilatkozata megfogalmazásában: „*A fenntarthatóság az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése, a környezet és a természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével egyidejűleg.*”⁴ A fenntartható fejlődés célja a jelen és jövő nemzedékek számára egyaránt a társadalmi jólét szolgálata. Ennek a célkitűzésnek a megvalósításában a gazdaság eszköz, a környezet pedig feltétel. Mára már elfogadottá vált, hogy a fogyasztási szinteket olyan módon kell mérsékelni, hogy azok ne sodorják veszélybe a következő nemzedék életfeltételeinek meglétét. Ehhez a mostani életviteltől másfajta módon kell élni a mindennapokat, alapjaiban át kell gondolni és módosítani az ember és a környezet közötti köteléket.

A fenntartható fejlődés szemlélete

Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai (Sustainable Development Goals)

Hogyan kerültek a fenntartható fejlődési célok kiválasztásra? A Fenntartható Fejlődési Célok a nemzetközi közösség által elfogadott 8 millenniumi fejlesztési célt (Millennium Development Goals) váltották fel a 2000. évi millenniumi csúcstalálkozón, illetve bővítették ki, amelyek tizenöt éven keresztül iránymutatást nyújtottak a nemzetközi fejlesztési politika részére. A millenniumi fejlesztési célokkal ellenben a Fenntartható Fejlődési Célok tartalmának megállapítására az ENSZ történelmének legnagyobb konzultációs programját kezdte el. A Rio+20 Fenntartható Fejlődési Konferencia 2012 júliusában egy kormányközi folyamatot indított el a Fenntartható Fejlődési Célok kidolgozására. 2013 elején az e célra létrehozott 70 ENSZ állam képviselőit tömörítő magyar társelnökség mellett funkcionáló nyílt munkacsoport megkezdte a fenntartható fejlődési célok elaborálását, majd 2014 szeptemberében a munkacsoport az ENSZ Közgyűlése elé terjesztette a 17 új célt összefoglaló jelentését.

2015 augusztusában született a Fenntartható Fejlődési Célokról szakértői szintű megállapodás, és ezt követően 2015. szeptember 25–27. között az ENSZ Közgyűlése elfogadta a Fenntartható Fejlődési Csúcs első napján a „Világunk átalakítása: a fenntartható fejlődés 2030-ig szóló programja” című határozatot. A Fenntartható Fejlődési Célok egy olyan időszak, amely

³https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_a4_1049_1051_fenntarthatofejl_2/a_fenntarthato_fejlodes_fo-galma_es_jellemzoi_rtLEnBRWofdrONFF.html (Letölt. 2020. 10. 30.)

⁴ Átmenet a fenntarthatóság felé; Világ Tudományos Akadémiáinak Nyilatkozata, Tokió, 2000

egyetemes érvényű célokat, alcélokat és indikátorokat tartalmazó rendszert alkotnak, amelyet az ENSZ tagállamoknak 2015-től az elkövetkezendő 15 évben a fejlesztéspolitikájuk meghatározása során szükséges figyelembe venni. Miért volt szükség az „új” célkitűzésekre?

Széles körű konszenzus született a nemzetközi közösségen belül azzal kapcsolatban, miszerint az MDG-k módfelett szűk körűnek bizonyultak a korunkbeli világ komplex kihívásaira való válaszadásban. Ezt jól szemléltette, hogy 2016-ban globálisan több mint 600 millió ember nem jutott jó minőségű, biztonságos ivóvízhez, és közel egymilliárd ember kényszerült kevesebb, mint napi 1,25 dollárból megélni. 17 célt és 169 alcélt tartalmaz a fenntartható fejlődési javaslatcsomag (1. sz. kép).



1. sz. kép: A fenntartható fejlődési javaslatcsomag
(Forrás: *nefe.kormany.hu*)

A fiatal felnőttkor életformájához közvetlenül kapcsolódó területek az alábbiak:

4. Biztosítani az átfogó és minőségi oktatást és szorgalmazni az egész életen át tartó tanulási lehetőségeket minden ember számára.
12. Szavatolni a fenntartható termelési és fogyasztási szokásokat.
13. A klímaváltozás és hatásai leküzdése érdekében sürgősen cselekedni.
17. Feléleszteni a fenntartható fejlődés globális partnerségét, valamint megerősíteni a végrehajtás módjait.

2016. január 1-jétől léptek hatályba az új célok, és 2030-ig lesznek érvényben. Milyen módon mérjük a célok megvalósulását? Két indikátort dolgoztak ki minden alcél megvalósításának monitorozásához, és az egyes indikátorokat annak alkalmassága, megvalósíthatósága és relevanciája alapján értékelik.

Magyarország kezdetektől fogva meghatározó szerepet vállalt az Agenda 2030 kialakításában és formálásában. Bár a fenntarthatóság felé vezető út megállapítása nemzetközi szinten egyező alapelvek mentén zajlik, az SDG-k adaptálása a nemzetek részére nem automatikus folyamat.

A XXI. században a legnagyobb kihívás az emberi civilizáció számára a globális környezeti problémák hatásainak mérséklése, melynek kulcsa a fenntartható fejlődés alapelveinek fokozott érvényesítése a társadalmi-gazdasági rendszerek működtetésében. Az ENSZ fenntarthatósági csomagja támogatja a fenntartható fejlődés széles körű megvalósítását, kiteljesedését és bővítését az oktatás területén is. Egyrészt célnak tekinti a fenntartható fejlődés nézőpontjainak beépítését az intézményi működésbe, másrészt e szempontok erőteljes megjelenítését a képzésekben. A felsőoktatásnak olyan értelmiséget kell képeznie, akik nemcsak szakterületükön képesek az emberi tudás gazdagítására, hanem felelősséget vállalnak globális és helyi szinten is a fenntartható fejlődés céljai iránt.

Az Európai Unió és a fenntarthatóság

A fenntartható fejlődés útját bejárni kívánó Európai Unió felismerve a környezeti koncepció fontosságát, jogrendszerébe emelve kötelezővé tette annak gyakorlati alkalmazását a társulni kívánó államok és a tagországok számára is. Ennek értelmében az EU jogrendszerében megjelentek a különböző környezeti vonatkozású szabályozó elemek, a környezetbarát termékek megítélésének kritériumrendszeréhez kapcsolódó előírások, az egységesített termékjelek bevezetéséről szóló határozatok, stb. Az internacionális összefogásra azért is van égető szükség, mert a környezetszennyezés nem ismer országhatárokat. Erre mutat rá a „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!”- elv, amelyet először René Dubos fogalmazott meg 1972-ben. Azóta ez az elv a fenntartható fejlődésért küzdő mozgalmak egyik jelmondata lett. Dubos az elsők között világított rá az egyén és a háztartások felelősségére, amikor úgy fogalmazott, hogy a környezettudatosságnak a családokban kell elkezdődnie.

A fenntartható fejlődés politikája Magyarországon

A fenntartható fejlődés felé való átmenetben nemzetközi szinten egybehangzóak az alapelvek, de nincs rá recept, vagyis Magyarországnak kell meghatározni a fenntartható fejlődéshez vezető saját útját, ennek stratégiáját. Ezen út alapjait a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia (NFFS) jelöli ki. Hazánkban az első hosszú távú keretstratégia jellegű dokumentumot 2007 júniusában fogadta el a kormány. Az EU Fenntartható Fejlődési Stratégiájában meghatározott követendő elvek és kulcsfontosságú célok megvalósításának érdekében dolgozták ki a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégiát (Stratégia). Mind a hazai, mind a globális körülményeket és

folyamatokat figyelembe véve a Stratégia valamennyi környezeti, társadalmi továbbá gazdasági területre egy fenntartható jövőképek megfelelő reform- és eszközrendszeret vázolt fel.

Miután az Országgyűlés 2008-ban létrehozta a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanácsot (NFFT), a Stratégia megújítási folyamatáról szóló határozat is elfogadásra került. 2013-ban fogadta el az Országgyűlés a fenntartható fejlődés ma is érvényben lévő hazai alapidokumentumát, a 2012–2024-es időszakra hatályos Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégiát. Az NFFS széles körű nyilvános konzultációs folyamat közepette 2009–2012 között készült a tudományos élet képviselői, civil szervezetek, kisközösségek, vállalkozások és vallási közösségek ajánlásai alapján.

A fenntartható társadalom megteremtésének lényeges feladata a nemzeti erőforrások erősítése és megőrzése. Az NFFS négy fő erőforrást (ember, társadalom, környezet, gazdaság) alkalmaz, 34 stratégiai célt és ezekhez kapcsolódva 77 teendőt (eszközcélt) rendel hozzájuk.

A 18/2013. (III. 28.) OGY határozat tartalma szerint nyomon kell követni a nemzeti erőforrások állapotát, értékelni kell az elért eredményeket és ezekről két évente tájékoztatni kell az Országgyűlést. Az NFFT két éves előrehaladási jelentései szemléltetik a nemzeti célok és az SDG-k, valamint azok megvalósítási szintje közötti kapcsolatot is.

A Fenntartható fejlődés bizottsága az Országgyűlés állandó bizottsága, a korábbi Környezetvédelmi bizottság utódja, amelynek hatáskörébe tartoznak a természetvédelem, a környezetvédelem, a klímapolitika és a környezet-egészségügy kérdései. A bizottsága a NFFS végrehajtásánál főként a NFFT, továbbá fenntarthatósági kérdésekben döntően az Országos Környezetvédelmi Tanáccsal és az Alapvető Jogok Biztosának Hivatalával épít ki szorosabb együttműködést. A Fenntartható fejlődés bizottsága segíti a hazai fenntartható fejlődési célok megvalósulását, kiváltképpen a kormányzati szervek irányába történő javaslattevési tevékenységek segítségével.

A fenntartható életmód

A felnőttkor egyik legnagyobb kihívása, hogy hogyan érjen el magasabb jóllétet, viszont a jó életről szóló nézetek eltérőek a különböző felnőtt korosztályok között. A középkorú felnőttkorban még a „wealth” vagy a „welfare” szóval jellemezhető az emberek, ami anyagi jólétet, pénzt, házat, autót és duzzadó bankszámlát jelent. A fiatal felnőtt korúakra a „well-being” kifejezés jellegzetes, amely jóllétet jelent. Tudományosan is bizonyított, miszerint az anyagi jólétnek nincs szoros kapcsolata a jólléttel, a boldogsággal. A jóllét inkább örömet, barátságokat és közösségeket takar számukra. Ökológiai érzékenység és szolidáris eszmeiség szerepel az

értékrendjeik között, és arra törekszenek, hogy alacsony maradjon az ökológiai lábnyomuk, azaz a környezeti terhelésük. Általános érvényű gondolat, hogy a fiatal felnőtteknek egyénileg kell változniuk: szükségszerű lenne megváltoztatni az életmódjuk (lifestyle) bizonyos szokásait, például kevesebbet kellene vásárolniuk, valamint a már nem hordott ruhákat célszerű lenne tovább adniuk, stb.

Korunk fiatal felnőtt generációjánál olyan énszabályozási mechanizmus tud kifejlődni, amely alapot szolgáltat a közösségi és társadalmi szerepeknek való megbízható elköteleződés felé.

A fiatalok épp ebben az időszakban tudnak elsajátítani olyan készségeket, amelyek meghatározóak a fenntartható életmód szempontjából, például az elköteleződés gyakorlása, az elhivatott életvitel kitűzése valamint az értékrendszerüknek megfelelő döntések és konkrét cselekvések megtétele.

Gyulai Iván véleménye szerint a fenntartható életmódot nem lehet csupán csak a jó mintázatok által vagy az oktatáson keresztül megvalósítani, hanem egyszerre van szükség változásokra minden irányból. Kulcsfontosságú az intézményrendszerek megváltoztatása, hogy megfelelő szerkezeteket határozzanak meg, majd együttesen megerősítsék azokat az értékeket, amelyeket a nevelés közvetít a társadalom számára. Minden változtatásnál, az intézmények és struktúrák átalakításánál továbbá az értékek kialakításánál is szem előtt kell tartani, hogy nem létezik fenntarthatóság az emberek és az emberiség önmérséklése nélkül.

A fenntartható fejlődés útja: az egyéni és a közösségi felelősség

A fenntartható fejlődés azt jelenti, úgy fejlődünk, hogy közben ne haladjuk meg környezetünk eltartó- és tűrőképességét. Tehát „addig nyújtózkodjunk, amíg a takarónk ér”. Ezen esetben a takaró hosszát az ökológiai korlátok határozzák meg.

A fenntartható társadalom értékalapú gondolkodása és tevékenysége az együttműködés, megértés, bizalom, szeretet, együttérzés, kölcsönös nagylelkűség erkölcsére épít az önzés helyett, és a globális felelősségvállalásig terjed.

A fenntarthatóság nap, mint nap számottevő egyéni, családi, vállalati, kisközösségi és kormányzati döntés eredményeként valósulhat meg. Olyan társadalom létrejöttét szükséges szorgalmazni, amely elismeri és ösztönzi az egyéni és közösségi döntéseket. Csak az egyéni, családi, vállalkozói, civil és kormányzati felelősség megfelelő egyensúlya biztosíthatja a fenntarthatóságot, amely a helyes mérték és értékek megtalálását és betartását jelenti.

Ferenc pápa „zöld” enciklikája

A fenntarthatóság aktualitását hirdeti a *Laudato si'* – vagyis „Áldott légy” – Ferenc pápa második önálló enciklikája is, amely a közös otthon gondozása alcímet kapta. Az enciklikában jelentős szerep jut a környezetvédelemnek, hisz témája a teremtett világ védelme, valamint szorgalmazza benne a „fék nélkül kizsákmányolt” környezet védelmét. Öszentsége hangsúlyozza, hogy hatékony módszereket kell találni a súlyos társadalmi és környezeti problémák nemzetközi megoldására. Az alapproblémák kezeléséhez, amelyeket az egyes országok külön-külön nem képesek megoldani, elengedhetetlenül szükséges egy olyan világszintű egyezség, amely például azt eredményezi, hogy fenntartható mezőgazdaságot tervezzenek, kevésbé szennyező és megújuló energiaforrásokat fejlesszenek ki, nagyobb energiahatékonyságra törekedjenek, a tengeri és az erdei erőforrások megfelelőbb felhasználását mozdítsák elő, biztosítsák a biztonságos ivóvízhez jutást mindenki számára.

Ferenc pápa szerint a környezetvédelemmel foglalkozó némely világszintű csúcstalálkozó nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, mert a politikai akarat hiánya következtében nem tudtak ténylegesen hatékony és jelentős globális környezetvédelmi megállapodásokat tető alá hozni. Továbbra is rugalmas és hatásos megvalósítási módokat igényelnek a gyakorlatban a kinyilvánított alapelvek. A Szentatya a pozitív tapasztalatok között említi a Bázeli egyezményt a veszélyes hulladékokról, a Washingtoni egyezményt, amely a veszélyeztetett vadon élő állat- és növényfajok nemzetközi kereskedelmét szabályozza, és az ózonréteg védelméről szóló Bécsi egyezményt, valamint az ennek végrehajtásáról aláírt Montreali jegyzőkönyvet és módosításait.

A pápa véleménye szerint a fenntartható fejlődéssel foglalkozó ENSZ-konferencia (Rio+20, Rio de Janeiro, 2012) egy terjedelmes és hatástalan zárónyilatkozatot adott ki. A nemzetközi tárgyalások nem tudnak jelentősen előrehaladni azoknak az országoknak a hozzáállása miatt, melyek nemzeti érdekeiket a globális közjó elé helyezik. Az egyházfő álláspontja alapján a szegény országoknak elsősorban a lakosság szociális fejlődésére és a szegénység felszámolására kell törekedniük, ugyanakkor szükségszerű megvizsgálniuk a népesség bizonyos kiváltságos rétegeinek mértéktelen fogyasztási szintjét is.

Sok dolognak meg kell változtatni az irányát Ferenc pápa szerint, de mindenekelőtt az emberiség szorul módosításra. Szükségünk van annak tudatára, miszerint közös jövő vár ránk, melyen mindnyájan osztozunk. Ez az alaptudat hozzájárulna, hogy új meggyőződések, életmódok és viselkedésformák alakuljanak ki. Mivel a piac gyakran kényszeres fogyasztói mechanizmust kapcsol be termékei eladására, az emberek elmerülnek a felesleges kiadások és vásárlások örvényében. Az önmagunkra vonatkoztatással való szakítás a kiindulópont, amely

lehetővé tesz bármiféle gondoskodást a környezetről és másokról, valamint amely kiváltja azt az erkölcsi reakciót, hogy odafigyelünk minden cselekedetünk és minden személyes döntésünk külvilágra kifejtett hatására. Amikor képesek vagyunk legyőzni az individualizmust, megvalósíthatunk egy alternatív életstílust, és lényeges társadalmi változás lehetősége nyílik meg.

A Szentatya szerint a fiatalok új ökológiai érzékenység és nagylelkű szellemiség birtokában vannak, és néhányan közülük eredményesen küzdenek a környezet védelméért, de olyan erősen jóléti és fogyasztói közegben nőttek fel, amely megnehezíti más szokások megvalósítását. Öszentsége nyomatékosítja azt is, hogy csak akkor tudjuk felelősségteljesen elkötelezni magunkat az ökológiai elvek mellett, amennyiben szilárd erények kialakításán fáradozunk. Ha valaki – akinek az anyagi lehetőségei meglennének, hogy többet költjön és fogyasszon – rászokik arra, hogy inkább jobban betakarózzon ahelyett, hogy bekapcsolná a fűtést, feltételezhetően a környezet védelme szempontjából kedvező meggyőződések és emóciókat sajátított el. A környezeti felelősség vállalása olyan viselkedésformákra ösztönözhet, mint például: a vízfogyasztás csökkentése, a műanyag és a papír használatának kerülése, a szelektív hulladékgyűjtés, az élőlényekkel való gondoskodó bánásmód, a faültetés, csak annyit főzni, amennyit ésszerűen el tudunk fogyasztani, a tömegközlekedés vagy a közös járműhasználat gyakorlata, a felesleges világítás kikapcsolása, és így tovább.

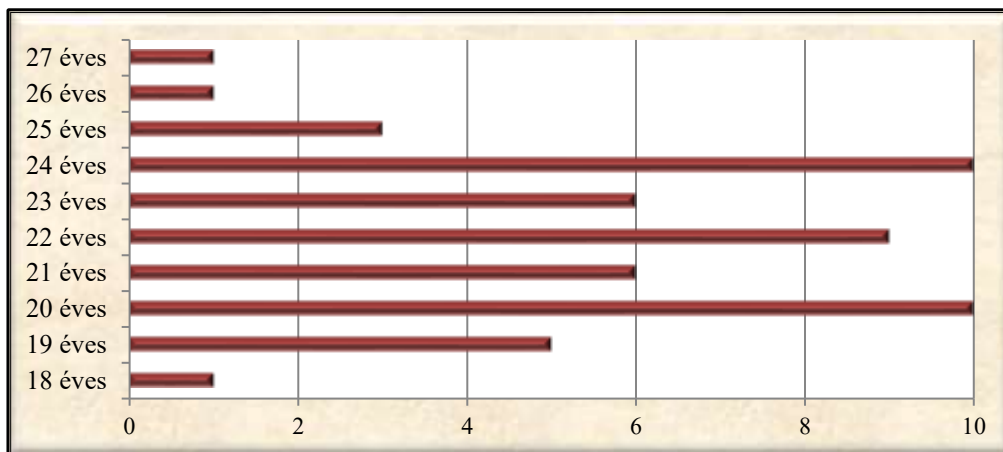
A fenntarthatóság kihívásai fiatal felnőttkorban

Kutatásomat Sopronban végeztem a Szent Pál Katolikus Szakkollégiumban, ahol csak Soproni Egyetem hallgatói laknak. Feltételezéseim szerint a kollégisták javarészből aggódnak a világ környezeti állapota miatt, és társaikról is hasonlóan vélekednek, életmódjukkal közepes mértékű hatást gyakorolva a Földre. Az újrahasznosításra alkalmas anyagok külön gyűjtésére jobban ügyelnek a soproni lakóhelyükön, mint odahaza. Vásárlásaik során a takarékoság prioritást élvez.

Feltáró módszerem írásbeli kikérdezés volt, amelyre Google űrlapokat használtam, hogy csökkentsem az egyetemisták által felhasznált papírmennyiséget. 26 kérdésem a következő 5 területre irányult: általános adatok gyűjtése a vizsgált személyekről, fenntarthatóság és környezettudatosság témaköre, személyes elköteleződés a fenntarthatóság iránt, szelektív hulladékgyűjtési szokások a kollégiumban és otthon, tudatos vásárlás és takarékoság, vásárlási szokások.

A felmérésben részt vevő diákok többsége, 34 fő az Erdőmérnöki Karon tanul. 10 fő a Benedek Elek Pedagógiai Karon, 4 fő a Simonyi Károly Műszaki, Faanyagtudományi és

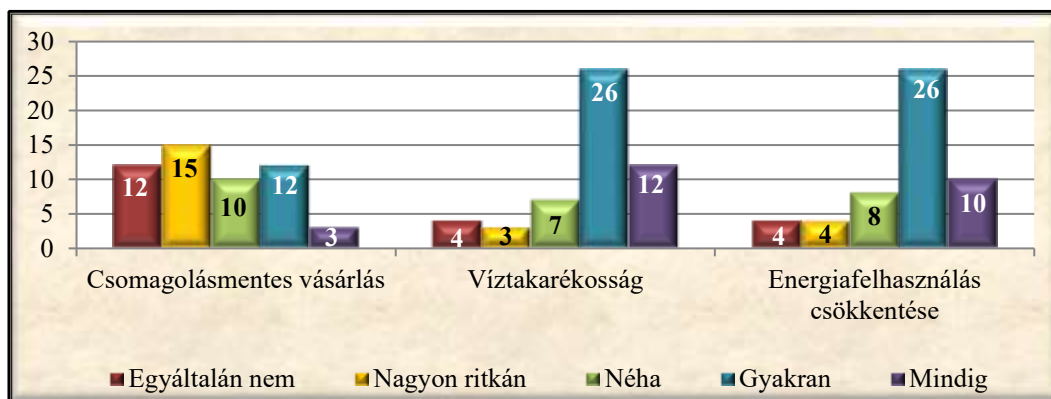
Művészeti Karon, 3 fő a Lámfalussy Sándor Közgazdaságtudományi Karon, 1 fő a Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskolában végzi tanulmányait. A kérdőívet kitöltők 57,7 %-a férfi (30 fő), 42,3 %-a nő (22 fő).



1. diagram: Kollégisták életkor szerinti megoszlása (N=52)

A vizsgált minta egyetemistái közül a legnagyobb rész, 36 diák gyalog közelíti meg az egyetemet, míg a többiek, 16-an kerékpár segítségével.

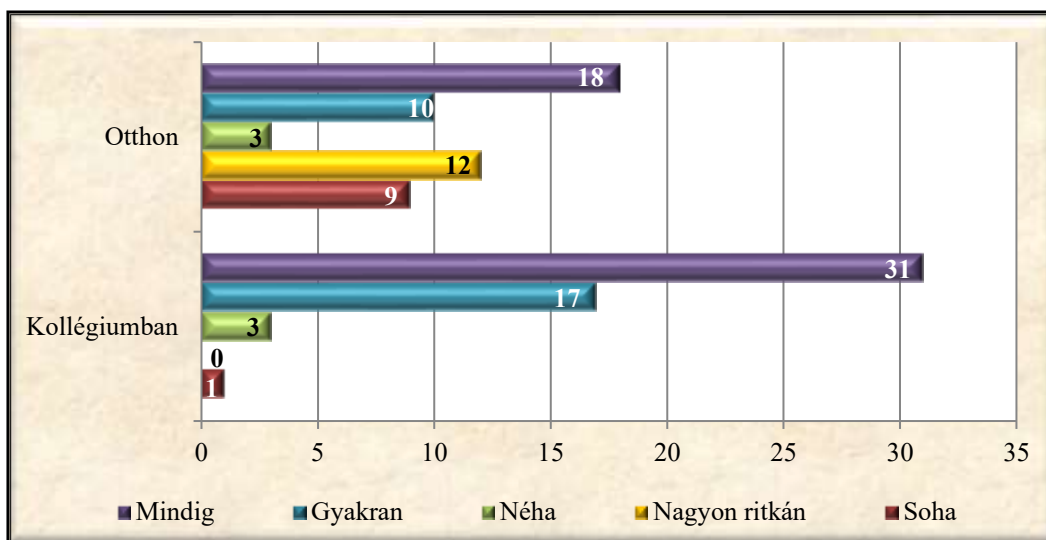
A szakkollégisták nagy része hallgatótársaktól és youtuberektől gyűjt információkat ahhoz, hogy környezettudatosabban éljen, és a mindennapjaik során az ökológiai lábnyomuk csökkentésére a következőket alkalmazzák.



2. diagram: Környezettudatos megoldások (N=52)

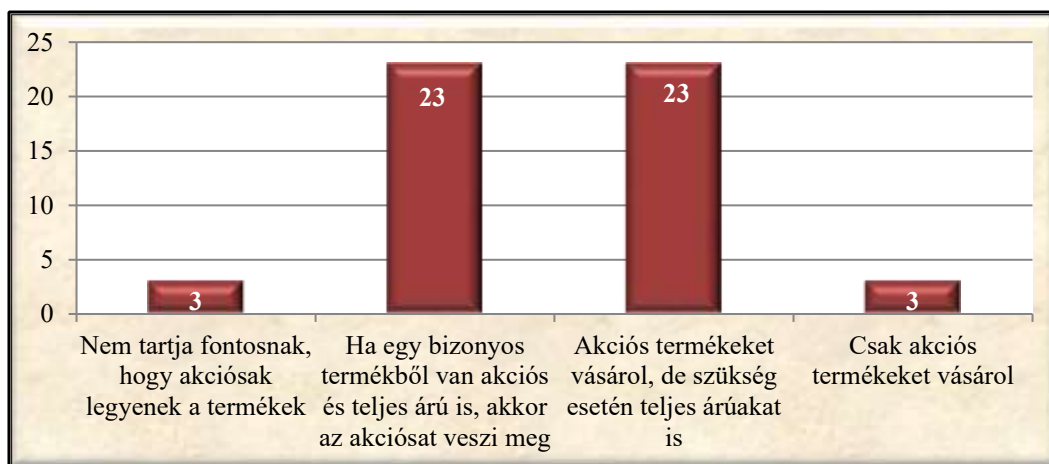
A válaszokból kiderült, hogy a fiatalok 84,6 %-a (44 fő) szelektív hulladékgyűjtéssel, 75 %-a (39 fő) újra használatával, 73,1 %-a (38 fő) tudatos vásárlással, 32,7 %-a (17 fő) újrahasznosítással és 21,2 %-a (11 fő) környezetbarát tisztítószerek használatával csökkenteni az általa okozott környezeti terhelést. A kérdőívben sok egyéb általuk használt környezettudatos megoldást soroltak fel, amelyekből a leggyakoribbak a következők: komposztálás, esővíz gyűjtése,

tömegközlekedés, napelem, újratölthető elem, internet bank, telefonba jegyzetelés. A kutatásban közreműködő diákok a kollégiumban azért gyűjtik gyakrabban szelektíven a hulladékot, mert otthon kevesebb a lehetőség, míg a szakkollégiumban minden szinten adott a mód, továbbá ösztönző hatással vannak egymásra a lakók.



3. diagram: Szelektív hulladékgyűjtés (N=52)

A következő diagramon a fiatal felnőttek vásárlási szokásai láthatóak takarékosági szempontból.



4. diagram: Vásárlási szempont-e a termékek leárazottsága? (N=52)

Az egyetemisták tudatos bevásárlásaik során döntően (63,5 %-ban) a hipermarketet, szupermarketet részesítik előnyben. A fiatalok kisebb részben (17,3 %-ban) a bevásárlóközpontot és hasonló mértékben (15,4 %-ban) a kisboltot kedvelik, azonban csak a 3,8 %-uk preferálja a piacot. A kollégisták túlnyomó többségénél lényeges vásárlási tényező a takarékoság.

Összegzés

A kutatás végeredményei igazolták a feltételezéseimet. A kollégisták nagy része odafigyel arra, hogy csökkentse az ökológiai lábnyomát, más szóval a szénlábnyomát. A diákok a kollégiumban gyakrabban gyűjtik szelektíven a hulladékot, mint otthon. Vásárláskor a kollégium női és férfi tagjainál is fontos szempont a takarékoság, melyet előbbre helyeznek, mint a csomagolásmentességet. Sajnos a Földet hosszú évtizedek óta betegítjük, de mindenki tud segíteni a gyógyításában. A Szent Pál Katolikus Szakkollégiumban lakó egyetemisták ezt a közvetlen és közvetett környezetük védelmével, a takarékoskodással, a tudatos vásárlással, a szelektív hulladékgyűjtéssel, a pazarlás elkerülésével teszik, így érezve felelősséget bolygónk megóvásáért. A téma szélesebb körben történő vizsgálata okot ad számomra egy újabb kutatáshoz, illetve a kollégiumi közösség és a munkában álló fiatal felnőtt korú csoport fenntarthatósággal kapcsolatos szemléletének, életvitelének összehasonlításához.

BIBLIOGRÁFIA

- A fenntartható fejlődési célok áttekintése*, (2019). [online] https://www.budapestwatersummit.hu/hu/Magazin/Fenntarthato_megoldasok/2019_05_14/a_fenntarthato_fejlodesi_celok_attekintese [2020. október 25.]
- Bartus, G. (2019). *A fenntarthatóság intézményei Magyarországon*. Budapest: Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács Titkára, [online] https://www.parlament.hu/documents/1238941/0/1905_NFFT_intrend_A4_beliv_final.pdf/1c122bb0-8efe-d3bd-a264-53b988b52a07?t=1565599853059 [2020. október 25.]
- Bartus, G. (2013). *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia*. [online] <https://eionet.kormany.hu/akadalymentes/download/1/26/71000/NFFT-HUN-web.pdf> [2020. október 25.]
- EIONET (2018). A fenntartható fejlődés, a jóllét és a pénzügyi, természeti, emberi tőke*. (2018). Európai Környezeti Információs és Megfigyelő Hálózat Magyarország. [online] <https://eionet.kormany.hu/a-fenntarthato-fejlodes-fogalma> [2020. október 25.]
- Felsőoktatás az élhető jövőért – konferencia* [online] <http://fenntarthatosag.elte.hu/index.php?page=11&action=SHOW&id=47> [2020. október 25.]
- Ferenc pápa. (2015). *Laudato si'*. [online] https://regi.katolikus.hu/konyvtar/ferenc_papa_laudato_si_enciklika.pdf [2020. október 25.]
- Gyulai, I. (2011). *A fenntartható fejlődés*. [online] https://mtvsz.hu/dynamic/fenntart/ff_afenntarthatofejlodes.pdf [2020. október 25.]

- Gyulai, I. (2012). *A fenntartható fejlődés*. Miskolc: Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, [online] <http://mek.oszk.hu/15500/15563/15563.pdf> [2020. október 25.]
- Hornyák, Á. – Urbán, Sz. (2018). Értelmerkésés a készülődő felnőttkorban. In: Torgyik szerk.: *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció*. [online] <http://www.irisro.org/tars-tud2018junius/51HornyakAgnés-UrbánSzabolcs.pdf> [2020. október 25.]
- Medvéne Szabad, K. (2013). *A fenntartható fejlődés gazdaságtana*. [online] https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_a4_1049_1051_fenntarthatofejl_2/a_fenntarthato_fejlodes_fogalma_es_jellemzoi_rtLEnBRWofdrONFF.html [2020. október 25.]
- Molnár, K. (2018). *Globális problémák – érzékenyítés a fenntarthatóság témaköreire* EFOP-3.4.3-16-2016-00022 „QUALITAS” Minőségi felsőoktatás fejlesztés Sopronban, Szombathelyen és Tatán című projekt keretében készült jegyzet Soproni Egyetem 2020. [számítógép-fájl]. Sopron.
- Nagy, Sz. (2016). *Környezettudatos marketing*. [online] <http://www.piskotiistvan.hu/attachments/article/75/K%C3%B6rnyezettudatos%20marketing%20NSZ20161112.pdf> [2020. október 25.]

SZABINA HORVÁTH
STUDENTS' CHALLENGES ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT

I examined the sustainability challenges responded to for the sake of saving our planet among young adult dormitory students. The results of the research support the hypothesis of how most students are sensitive to issues of sustainable development, i.e. they want to reduce their ecological footprint and have recognized that the development of sustainability depends not only on what they do, but also on how they act. The practical implementation of environmental awareness practices is realized through the activities of the three 'guards' of their immediate environment (recycling, waste reduction, recycling) as well as with their conscious shopping habits. I was able to examine their commitment to the topic by analysing their responses to my questionnaire.

TAMÁS BARBARA ANNA¹**A szülői példamutatás szerepe a sportolás tekintetében,
s ennek hatása a kisgyermekkorú mozgástevékenységekre²**

A sportolási szokások, illetve a rendszeres egészségfejlesztő testmozgás kialakulásában kiemelten fontosnak tartom a szülői szerepet, hiszen példamutatással járulnak hozzá gyermekük mozgás iránti igényének alakulásához, valamint a gyermeki egészség megőrzéséhez. Tanulmányomhoz fűződő kutatásom célját képezi, hogy a szülői példamutatás, milyen hatással van az óvodás korosztályú gyermekek sportolási szokásainak alakulását tekintve. Kutatásomból egyértelműen látható, hogy azoknak a szülőknek a gyermekei sportolnak rendszeresen, akik gyermekkorukban és jelenleg is aktívan, illetve rendszeresen sportolnak. Ezzel szemben azok a szülők, akik jelenleg nem sportolnak vagy gyermekkorukban nem végeztek rendszeres testmozgást, az ő gyermekeik kisebb számban kezdenek el valamilyen sporttevékenységet űzni.

Bevezetés

Tanulmányom témája a szülői példamutatás a sport tekintetében, s ennek hatása a gyermekek mozgástevékenységeire. Témaválasztásomat kezdetben több szempont szerint szeretném alátámasztani. „Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) becslése szerint a fizikai inaktivitás világszerte minden évben 3, 2 millió halálessel hozható összefüggésbe.”³ Úgy vélem ez a magas számarány nagy jelentőséggel bír, s biztos vagyok benne, hogy ezen adat csökkenthető lenne, ha az emberek már kora gyermekkoruk óta rendszeresen végeznének mozgásos tevékenységeket, melyek hatására megelőzhetőek lennének a különböző betegségek. Főként, hogy a betegségek túlnyomó többsége a mozgásszegény életmód következményeképpen jelenik meg. Komplex motorikus fejlesztő szakiránnyal rendelkező óvodapedagógusként kiemelt szerepet tulajdonítok annak, hogy a gyermekek mindennapjaiban rendszeresen jelen legyen az egészségfejlesztő testmozgás. Úgy vélem, hogy pedagógusként hozzájárulhatok a gyermekek mozgás iránti szeretetének megalapozásához, ha számukra a mozgástevékenység során biztosítom a siker- és egyben örömlélményt, valamint a csoport korosztályi összetételéhez igazodva

¹ Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, neveléstudomány mesterszakos hallgató; tamas.barbara97@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

³ World Health Organization (2011). New physical activity guidance can help reduce risk of breast, colon cancers http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2011/world_cancer_day_20110204/en/index.html

ügyelek az egyéni fejlettségi szintekre, sajátosságokra, s mindezeket figyelembe véve nagy hangsúlyt fektetek és egyben ki is használom a különböző differenciálási lehetőségeket.

Véleményem szerint a szülői minta szerepe kiemelkedőbb a gyermekek sportolási szokásainak alakulásában, ezért kezdtem el kutatni a mozgástevékenységek vonatkozásában a szülői példamutatás jelentőségét, valamint azt, hogy a szülők gyermekkori sportoláshoz fűződő élményei hatással lehetnek-e, saját gyermekük sportolás iránti hozzáállásához. Tanulmányom célja, a kutatási eredményeim bemutatása és elemzése, valamint zárásként az úgynevezett gyakorlati implementáció megfogalmazása.

A családi és az intézményes háttér

A gyermekek vonatkozásában a családi és intézményes háttérnek kiemelt szerepe van a szocializációt tekintve, mely összefüggésbe hozható a gyermekkori sportolási szokások alakulásával is. Elsődleges szocializációs színtérnek a családot, míg az óvodás korosztályú gyermekek tekintetében másodlagos szocializációs színtérnek az óvodát, mint intézményt tekintjük. Parsons ugyancsak megkülönböztet primer szocializációt, amely a korai években a személyiség rendszerének alapvető szerkezetének kialakulására van hatással, és szekunder szocializációt, amely a társadalmi struktúra intézményes szereptanulása vonatkozásában kap hangsúlyt (Parsons–Bales, 1955).

A primer szocializációs színtér tekintetében a család jelent kiemelt szerepet a napirend és életrend kialakításának szempontjából is. Az életrend tulajdonképpen a gyermek mindennapjaiban rendszeresen, szokásszerűen visszatérő tevékenységek körét jelenti. A megfelelő életrendnek úgynevezett feltételei is ismertek. Ide tartozik az egészség megtartása, az alapvető higiéniai elvek elsajátítása, valamint kiemelném, hogy az életrendnek alkalmazkodnia kell az egyénhez, hiszen így alkothat hosszútávon sikeres egységet az egyén és a megfelelő fejlődéshez szükséges életrend, napirend (Bíróné, 2004).

A kisgyermekek vonatkozásában a megfelelő életrend és a napirend kialakítása a mozgásigény rendszeres kielégítése érdekében is meghatározó, s hosszútávon megalapozhatja a mozgás iránti pozitív érzelmeket, mely hatására rendszeressé válhatnak a mozgástevékenységek a gyermekek életében. Mivel a legtöbb emberi viselkedés utánzó jellegű, így kisgyermekkorban a különböző viselkedések elsajátítása utánzásos alapon történik. Az utánzás a tanulás egyik fajtája, mely tekintetében említést kell tenni a mozgásról és a sportról is. Ha a gyermek azt tapasztalja a családján belül, hogy szülei rendszeresen sportolnak, aktív mozgástevékenységet végeznek, bizonyos megfigyeléssel eltöltött idő után elkezd utánozni szüleit. A sporthoz

kapcsolódó, utánzáson alapuló tanulás értelmében megjelenik a szülői példamutatás fontossága, hiszen a gyermek saját szülei példáját alapul véve, elkezd jelentőséget tulajdonítani a mozgás-tevékenységeknek (Keményné, 1989).

A tény tudományos alátámasztással is bizonyított, miszerint a gyermekek mozgásigényének kielégítésében, valamint a rendszeres, kornak és képességnek megfelelő fizikai aktivitás kialakításában és annak fenntartásában kiemelkedő szerepe van a családoknak és az intézményeknek (Csányi, 2010). A családok életmódja, valamint az ebből következő családi mintaadás, példaadás nagy befolyást gyakorol a gyermekek későbbi szokásrendszerének alakulására. Úgy gondolom, hogy a digitális eszközök térhódításának következményeképpen egyre több családban csökkenő tendenciát mutathat a közös mozgás iránti érdeklődés, valamint a mozgás biztosítottá élményszerzés, s ilyen esetekben az intézményeknek úgynevezett kompenzáló szerep jut, mely az esetleges hátrányokat tudja csökkenteni a mozgásszegény életmód tekintetében (Csányi, 2010).

Személyes meggyőződésem, hogy azok a gyermekek, akik olyan családban szocializálódnak, ahol a mozgásnak nem tulajdonítanak különösebb jelentőséget a szülők, sőt a már korábban említett digitális térhódítás hatására csökken a gyermekek mozgás iránti érdeklődése, jellemző lehet, hogy a tudatosan megtervezett mozgásotévékenységekkel először az intézményes nevelés keretein belül fognak találkozni. Ilyen esetben a pedagógusnak még nagyobb a felelőssége a mozgás iránti érdeklődés felkeltésében, s ehhez hozzá lehet járulni a rendszeresen megjelenő játékos gyakorlatokkal, szabályjátékokkal, futójátékokkal, járásgyakorlatokkal és más mozgásotévékenységekkel, mely a gyermeket elvezeti a mozgás általi örömszerzéshez, sikerélményhez.

A mozgás jelentősége az óvodai nevelés során

Tanulmányom során másodlagos szocializációs szintér tekintetében az óvodai nevelést emelném ki. A gyermekkorban megjelenő rendszeres, életkornak és képességi szintjének megfelelő fizikai aktivitás többféle értelemben is kiemelt szerepet kell, hogy kapjon, hiszen képesség- és egészségfejlesztő funkcióval rendelkezik, valamint hozzájárul a gyermeki személyiség formálásához és alakításához (Bognár, 2019). A sport mindamelllett, hogy értékes pedagógiai folyamatnak minősül, az egyik leghatásosabb színtérének bizonyul az egészségmegőrző tevékenységre nevelés vonatkozásában (Bíróné, 2004).

Az óvodai élet első szakaszát a kísérletezgetés, illetve a próbálgatás jellemzi, melynek legfőbb oka, hogy a mozgás fejlettségét az idegrendszeri fejlettség következményének tekintjük.

Ebben az életszakaszban még nem a teljesítményre való törekvésen van a hangsúly, hanem az alapvető mozgásformák során az egyszerűbb, korábban már kialakult, kevésbé összetett mozgásokhoz való visszatérésen. Ilyen tekintetben ide sorolható a járás vagy a mászás, mint korábban elsajátított mozgásforma. Óvodapedagógusi hivatásom során fontosnak tartom, hogy a kúszás, mászás rendszeresen szerepet kapjon a tudatosan tervezett mozgástevékenységek során. Mindezek ellenére a gyermekek is kifejezik igényeiket, hiszen a délelőtti szabadjáték ideje alatt rengeteg kúszó és mászó gyakorlatot végeznek akár egyedül, vagy csoportos formában (Gaál, 2019).

A gyermekkor 3-7 évig tartó szakaszára, mely az óvodás életkort foglalja magába, két fontosabb tényező jellemző: az óvodába lépés és az iskolába kerülés. Ahogyan már korábban említettem sok esetben a gyermekek itt találkoznak először a mozgással az intézményes kereteken belül, s ez az, ami hosszú időre befolyásolja, sőt meg is határozza a gyermekek motoros fejlődését. Az óvodai évek során a gyermek mozgásfejlődésére az alábbiak jellemzők: a már megtanult mozgások tökéletesedése, valamint az első mozgáskombinációk megjelenése (Gaál, 2019).

„A képességek a tevékenység építőkövei és sikeres végrehajtásának testi és pszichikai feltételei. Az ember nagyon sokféle képességgel rendelkezik. Ezek közül azokat az egyéni sajátosságokat, amelyek a mozgástevékenység sikeres végrehajtását teszik lehetővé, motoros képességeknek nevezzük. Eredetüket tekintve egyrészt öröklött, másrészt tanult tulajdonságok, amelyekből a környezet jótékony hatására komplex képességek fejlődhetnek” (Gaál, 2019, p. 21).

A motoros fejlettségnek szoros egysége a kondicionális képesség. Ez a mozgásteljesítmények elérésének egyik feltétele, melyet elsősorban az energetikai tényezők befolyásolnak. A kondicionális képesség tekintetében a mozgásgyorsaság, valamint az állóképesség fejlődésében tapasztalható előrehaladás az óvodáskor ideje alatt. A kondicionális képességek (erő, gyorsaság, állóképesség) mellett a koordinációs képességek (egyensúlyozó képesség, téri tájékozódó képesség, térérzékelés, távolságbecslés, kinesztetikus differenciáló képesség, mozgásérzékelés, ritmusképesség, reakcióképesség) fejlődése is jelentős, hiszen a motoros tanulás, a mozgásvezérlés és – szabályozás, amelyen belül az egyensúlyozás fejlődése főként kiemelkedik (Gaál, 2019). *„A személyiség kialakulása szempontjából az óvodásnál nagy jelentősége van a motoros, a verbális megnyilvánulásoknak és a percepció összehangolt fejlesztésének, ami közvetlenül érvényesül a nagymozgások és a finommotorika alakulásában”* (Györi, 2002, p. 266).

Az óvodáskort a normál fejlődésben a különösen intenzív mozgásfejlesztés időszakának tekintjük. Ennek ellenére kiemelten fontosnak tartom megemlíteni az úgynevezett mozgás deficitet, mely akkor keletkezhet, ha a gyermek nem részesült az életkorának megfelelő

mozgástapasztalatban. A mozgásfejlődési lemaradás következményeképpen, vagyis az úgynevezett mozgásdeficitnél megjelenhetnek az alábbi következmények: tanulási problémák, valamint viselkedési zavarok. Kiemelném, hogy ezen problémák kezelésére különböző mozgásos terápiák javasoltak, melyek tekintetében lényeges, hogy addig hatékonyak a gyermeki idegrendszert tekintve, amíg az idegrendszeri újra szerveződés végrehajtható. Személyes tapasztalatom, hogy óvodánkban rendszeres a TSMT torna, mely azoknak a gyermekeknek ajánlott, akik megkésett vagy a szokásostól eltérő fejlődés jeleit mutatják. Összességében olyan módszert jelent, mely segítségével a nagy- és finommozgások kerülnek fejlesztésre, s ezáltal az idegrendszer stimulálása kerül központba, így mozgásdeficit vonatkozásában a TSMT torna is felmerülhet, mint lehetséges ajánlás.

A kutatás bemutatása

Kutatásomhoz kapcsolódó kérdőívet kezdetben személyes formában, papír alapon szerettem volna eljuttatni az óvodai intézményekbe, ahol a szülőknek saját magam átadhattam volna, s így személyes formában kérhettem volna meg őket a kérdőív kitöltésére, mely a kutatásom sikerességéhez járult volna hozzá. Sajnos ez a tervem nem tudott megvalósulni, hiszen a COVID-19 vírus hatására új törvények jelentek meg, melyek következtében az óvodai intézményekbe nem lehetett belépni. Óvodapedagógusként természetesen az intézményünkben jelen voltam, de sajnos vezetői kérésre nem lehetett papírt a gyermekekkel hazaküldeni, s így vált a kutatásom online kérdőívvé.

A kutatás módszere és céljai

Kutatásomhoz fűződő online kérdőívet a kvantitatív kutatási módszerek csoportjába tartozik, mely során elsődleges szempont a kapott válaszokból kiértékelt, statisztikai adatok bemutatása. A kutatásomban szereplő nyílt és zárt végű kérdések vegyes megoszlást mutatnak. Kérdőívet az óvodás korosztályú gyermekek szüleinek szántam, s az online forma előnyömmé vált, hiszen ezáltal az ország különböző részeire is eljutott, viszonylag rövid idő alatt, s a mintavétel száma is folyamatosan növekvő tendenciát mutatott. A kérdőívet összesen 131 szülő töltötte ki. Legfőbb célom volt, hogy választ kapjak arra, hogy a szülői példamutatás, illetve a szülők gyermekkori sportoláshoz fűződő élményei, milyen mértékben befolyásolják saját gyermekeik sportolási szokásait.

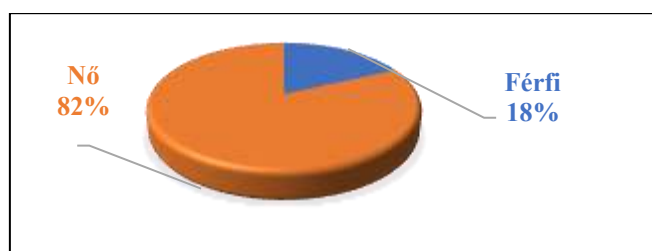
A kutatás hipotézisei

H/1: Azok a gyermekek, akik olyan családban nőnek fel, ahol a szülő gyermekkorában és jelenleg is aktívan, rendszeresen sportol, s ennek vonatkozásában a szülői példamutatás a sport tekintetében jelentőségteljes, a gyermekek életének is rendszeres részévé válik a testedzés.

H/2: Azoknak a szülőknek, akiknek a gyermekkori sportoláshoz negatív élményei fűződnek, vagy egyáltalán nem volt része életüknek a sport, ők kisebb számban kezdenek el valamilyen mozgásos tevékenységet végezni felnőttként, s ennek hatására gyermekeik is alacsonyabb számban nyitnak a mozgásban gazdag életmód felé.

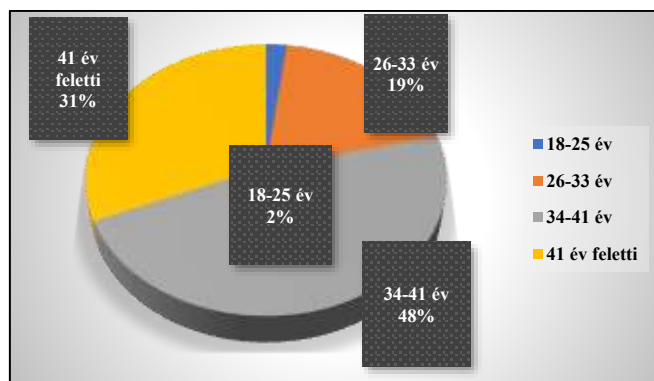
A kutatási eredmények bemutatása

Az első ábra alapján, az összesített demográfiai adatokból következtetve, a kutatásban részt vevő személyek nem szerinti megoszlása az alábbiak szerint alakult. 108 női kitöltő, míg 23 férfi válaszadó volt.



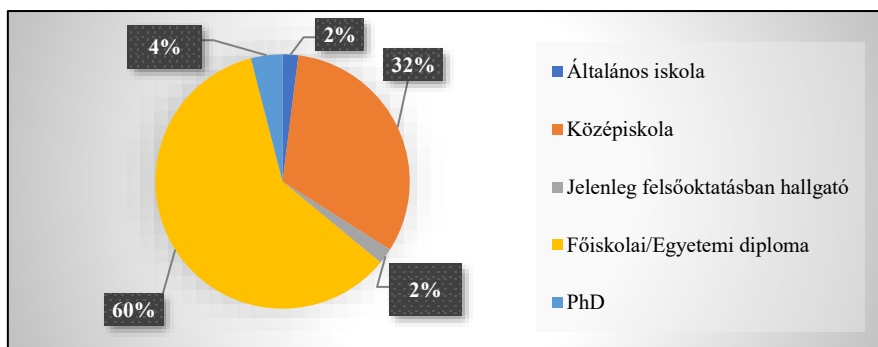
1. ábra: A szülők nem szerinti megoszlása (N=131)

A 2. ábra bizonyítja, hogy az életkori megoszlás alapján kiemelkedő számarányt mutat a 34-41 év közötti korosztály, hiszen a kitöltők száma 62 fő, míg a fiatalokú felnőttek csoportjába a megkérdezettek közül csupán 3 fő tartozik. 25 kitöltő tehető a 26-33 év közötti skálára, s a 41 év feletti válaszadók száma 41 fő.



2. ábra: A szülők életkor szerinti megoszlása (N=131)

A szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve a 3. ábra alapján, főiskolai/egyetemi diplomával a kitöltők magasabb hányada, azaz 79 szülő rendelkezik. Mindösszesen 2 fő az, akinek legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola. Ezzel szemben középiskolai végzettsége 42 kitöltőnek van, s mindösszesen 3 olyan kitöltő volt, akik jelenleg felsőoktatásban hallgatók. A válaszadó szülők tekintetében doktori fokozattal 5 fő rendelkezik.



3. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége (N=131)

Össességében elmondható, hogy a kutatásra az értelmiségi mintavétel jellemző, hiszen a kitöltők nagyrésze magasabb végzettségi fokozattal rendelkezik.

A kutatás részét képező nyílt és zárt végű kérdések eredményeinek értékelése során, az alábbi összefüggéseket lehet kimutatni az iskolázottság és a sportolási szokások vonatkozásában. Az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők értelmében elmondható, hogy gyermekkoruk során nem volt jelen a rendszeres testmozgás, vagy ha jelen volt, negatív élmények fűződnek a gyermekkori sportolási szokásaikhoz. A kérdőívben olvasható indoklások alapján negatív élményként jelennek meg az iskolai testnevelés óra során megélt sikertelenségek, a gyermekkori teltség következtében megfogalmazott negatív kritikák, a pedagógusok részéről elmaradó biztatás, motiválás, illetve a családon belüli sportos életmód hiánya, mely hatására a kitöltő szülő -véleménye szerint- saját életében sem vált rendszeressé az egészségfejlesztő testmozgás, sőt gyermeke vonatkozásában sem tulajdonít neki jelentőséget. Ezt a példát alapul véve lehet megnevezni a negatív példamutatás jelentőségét szülői oldalról a sport tekintetében.

A kutatásom értelmében négy olyan szülőről tennék említést, akiknek a legmagasabb iskolai végzettsége a középiskola, s gyermekkorukban különböző betegségek miatt nem végezhetek mozgásostevékenységet. Ezt a jelenséget ők egyértelműen negatív élményként írják le, melyre visszagondolva a mai napig visszatérnek a szorongást keltő érzések. A gyermekkori betegségek vonatkozásában a megadott válaszokból arra a következtetésre jutottam, hogy a betegségüket egyfajta intim területként kezelik, s ennek hatását lehet érezni a kérdőív értékelése során is, mivel mindösszesen egy konkrét betegségről érkezett információ, mely a gyermekkori

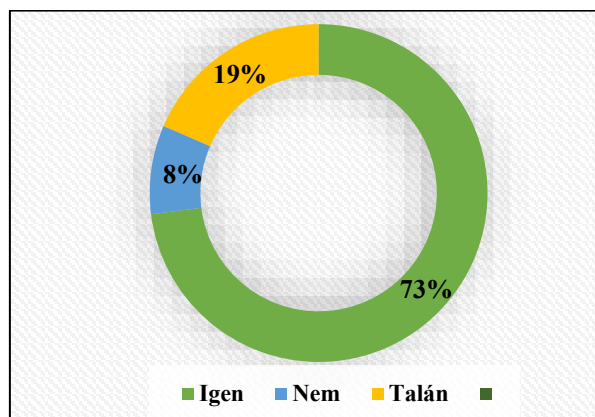
asztma. Két kitöltő már gyermekkorában szemüveget viselt, így nem vehetett részt a mozgástevékenységekben, illetve a testnevelés órákon. Azok a szülők, akik betegség, vagy szemüveg-hordás miatt nem vehettek részt a tervezett mozgástevékenységeken, ők kivétel nélkül fontosnak tartják, hogy gyermekük életében jelen legyen a rendszeres egészségfejlesztő testmozgás. Legalább hetente kétszer tudatos mozgást végeznek szülőként, mely lehet csoportos aerobik óra, futás, intenzív séta, súlyzós testedzés, úszás vagy biciklizés.

A legmagasabb iskolai végzettség és a gyermekkori sportolási szokásokhoz fűződő élmények/érzések vonatkozásában párhuzam állítható, mivel a 79 diplomás szülő közül a túlnyomó többségnek, összesen 69 főnek pozitív emlékei fűződnek a sportoláshoz, ezzel szemben mindösszesen 10 olyan szülőt lehet megnevezni, akiknek a mozgáshoz kapcsolódó élményeik negatívak. Pozitív emlékeként rendszeresen visszatérő válaszok közé lehet sorolni a gyermekkori barátságok alakulását sportolás során, a különböző pedagógusokhoz fűződő pozitív élményeket, mely megalapozta a sport iránti vonzalmat, de legnagyobb arányban a családi példamutatás jelent meg, mint pozitívum. Negatív emlékként idézik fel, például azt, hogy nem értek el kiemelkedő eredményeket a sportolás vonatkozásában, nem volt lehetőségük anyagilag arra, hogy nívósabb versenyeken részt vehessenek, sport specializációs osztályba jelentkezett az egyik kitöltő, de sajnos nem nyert felvételt, s ezt olyan hatalmas kudarcként élte meg kamasz korában, hogy a sportolást megtagadta. Mindezek ellenére a kutatásból kiderült, hogy ezen szülők, kivétel nélkül fontosnak ítélik meg gyermekük életében a sport rendszeres jelenlétét. Óvodás korosztályú gyermekeik hetente legalább két alkalommal sportolnak, mely vonatkozásában megjelenik a lovaglás, ritmikus sport gimnasztika, különböző mozgásfejlesztő óra, valamint a foci.

A nyílt végű kérdések során, olyan válaszok is kiértékelésre kerültek, melyek értelmében teljes párhuzam állítható a generációk közti sportolási szokások hiánya tekintetében. A kutatásban részt vevő szülőknek nem volt lehetőségük arra, hogy gyermekkorukban sportoljanak, legfőképpen anyagi okok miatt. Ennek következményeképpen jelenleg sem végeznek rendszeres testmozgást. Véleményem szerint ez a negatív hatás érvényesül saját gyermekeik életében is, mely egészen a szülő gyermekkorához kapcsolódó negatív élményekig vezethető vissza, hiszen gyermekeik sem sportolnak, mivel az adott szülőknek az a véleményük, hogy ők is felnőttek mozgás nélkül, így gyermekeik életében sem tulajdonítanak különösebb szerepet a rendszeres testmozgásnak.

Mint azt a 4. ábra is mutatja, a szülők többsége, azaz 96 fő úgy érzi, hogy saját gyermekkori sportoláshoz fűződő élményei hatással lehetnek gyermekei életében a sportolási szokások alakulására. Ennek értelmében a szülők többsége úgy nyilatkozik, hogy mivel a saját gyermekkori

élményeire a pozitív emlékek jellemzőek a sportolás tekintetében, sőt jelenleg is rendszeresen sportolnak, ennek hatására gyermekük életében is megjelenik az életkornak megfelelő rendszeres sportolási szokás alakítása.

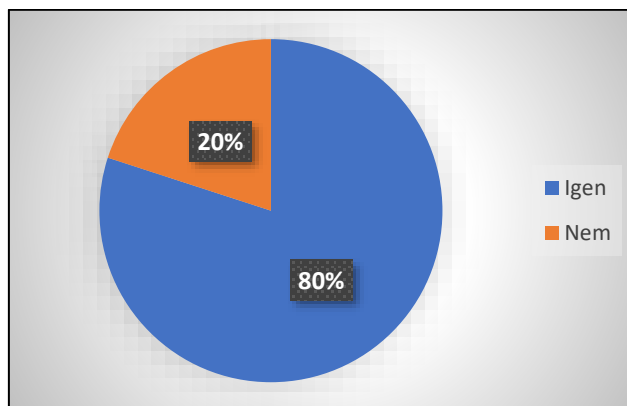


4. ábra: A szülő sportoláshoz fűződő gyermekkori élményei/érzései hatással lehetnek-e gyermeke életében a sport szerepére? (N=131)

Azon szülők tekintetében, ahol a generációk közti sportolási hiány átívelést mutat, a válaszadás is azt bizonyítja, hogy hatással van a szülői mozgásos élmény hiánya a gyermek sportolási szokásainak alakítására, vagyis a gyermek sem végez mozgástevékenységet. A kutatásban részt vevő szülők mindössze 19%-a érzi úgy, hogy valószínűleg hatással lehet az ő élménye a gyermeke sportolási szokásainak alakulására, vagyis a válaszadásuk a zárt végű kérdés tekintetében: talán. Ennek vonatkozásában 6 szülő válaszolta, hogy nem sportol és jelenleg gyermekénél sem alakult ki a rendszeres mozgástevékenység megjelenése, míg 7 olyan válaszadó volt, aki jelenleg nem sportol, gyermekkorában viszont aktívan sportolt és gyermeke életében is jelen van a rendszeres testedzés. Ilyen értelemben megjelenik a gyermekek sportolási szokásait tekintve az ovifoci, rock and roll tánc, kézilabda, karate, illetve az óvodai mozgástevékenységek. 7 szülő tekintetében 4 olyan esetet lehet bizonyítani, amely vonatkozásában a gyermek azt a mozgást végzi rendszeresen, amelyet a szülő végzett gyermekkorában. Egy kitöltőnél volt olyan vélemény, miszerint gyermekkorában és felnőttként is rendszeresen lovagolt, de jelenleg kisbabát vár, így ez a tevékenység számára most felfüggesztésre került, viszont 2,5 éves leány gyermeke is érdeklődik a lovaglás iránt, így rendszeresen járnak lovardába, s a lovaglást, mint sportot 3 éves korában el is kezdheti.

Mivel a 3. ábrához kapcsolódóan, mely a szülők legmagasabb iskolai végzettségét foglalja magába összesítésként kiértékelésre került az is, hogy a szülők gyermekkori mozgáshoz fűződő élményei hatással lehetnek-e a saját gyermekeik életében a mozgás alakulására (4. ábra), így arra a következtetésre jutottam, hogy lényeges említést tenni arról is, hogy a szülők százalékos

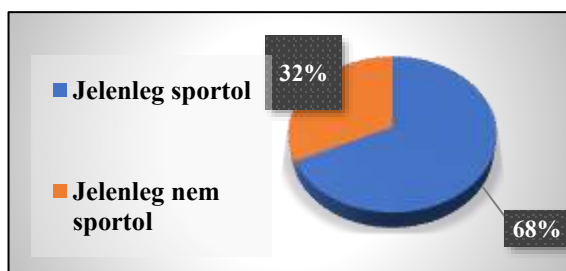
arányban, milyen megoszlást mutatnak a tekintetben, hogy gyermekkorukban sportoltak-e. Az 5. ábra alapján bizonyítást nyer, hogy a kutatásban részt vevő szülők mindösszesen 20%-a nem sportolt gyermekkorában, s ezzel szemben a 80%-a végzett egészségfejlesztő testmozgást gyermekként.



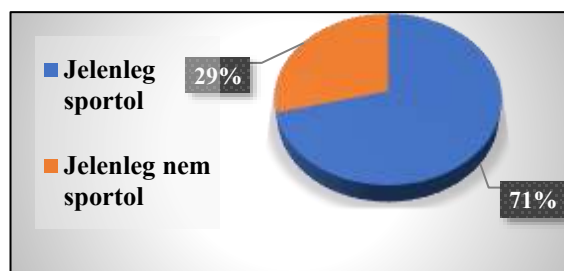
5. ábra: A kutatásban részt vevő szülők sportoltak-e gyermekkorukban? (N=131)

Összességében konklúzióként vonható le, hogy azok a szülők, akik sportoltak gyermekkorukban a kérdőív 80%-át teszik ki. Ők egy későbbi kérdéskörhöz kapcsolódóan, mely a jelenlegi sportolásra vonatkozik (6.ábra) 12%-kal csökkenő tendenciát mutatnak a gyermekkorukhoz képest, tehát van olyan szülő, aki gyermekkorában sportolt, de jelenleg nem végez mozgástevékenységet. Az ő gyermekeik vegyes megoszlást mutatnak, de döntő többségükre jellemző, hogy jelenleg sportolnak. A gyermekkorukban nem sportoló szülők mindösszesen 20%-ot jelentenek a kutatás során, s ennek vonatkozásában ez a számadat növekvő tendenciát mutat a felnőtt korra kivetítve, hiszen a gyermekkori 20% felnőttkori 32%-ra nőtt.

A 6. ábrához tartozó diagrammon láthatjuk, hogy a szülők jelenleg sportolnak-e, míg a 7. diagrammon a gyermekekre vonatkozó ugyanezen kérdéskör százalékos megoszlása látható. Összességében elmondható, hogy szülői és gyermeki értelemben, majdnem százalékos pontossággal beigazolódott az a hipotézis, miszerint azok a szülők, akik jelenleg végeznek rendszeres testedzést, nekik gyermekeik is gyakorolnak különféle mozgástevékenységet. Illetve azok a szülők, akik nem sportolnak, nekik gyermekeik is kisebb számban kezdenek el valamilyen sporttevékenységet folytatni. Azaz a szülői példamutatás hatása érvényesül a gyermekek életében, a sport vonatkozásában, mind pozitív, mind negatív értelemben.

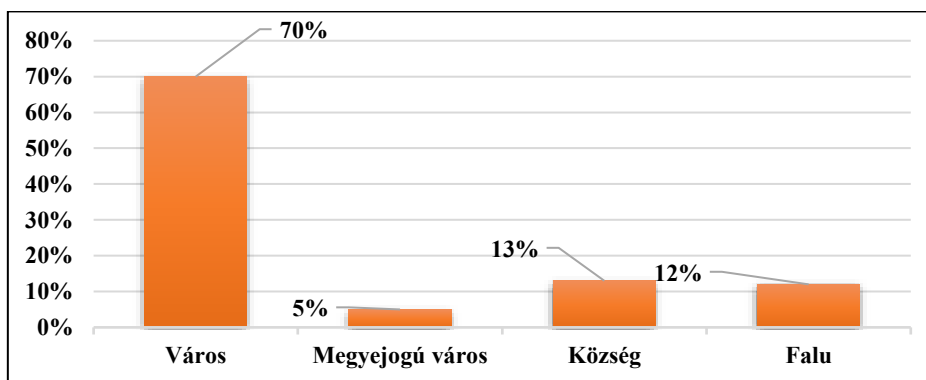


6. ábra: A szülő jelenleg sportol-e?
(N=131)



7. ábra: A gyermek jelenleg sportol-e?
(N=131)

Ahogy az a 8. ábrán is látni lehet, a demográfiai adatok értelmében, a kutatásban részt vevő szülők túlnyomó többsége, azaz összesen 92 fő városban, 7 kitöltő megyejogú városban, 17 fő községben, míg 15 fő faluban él.



8. ábra: Lakóhely szerinti megoszlás (N=131)

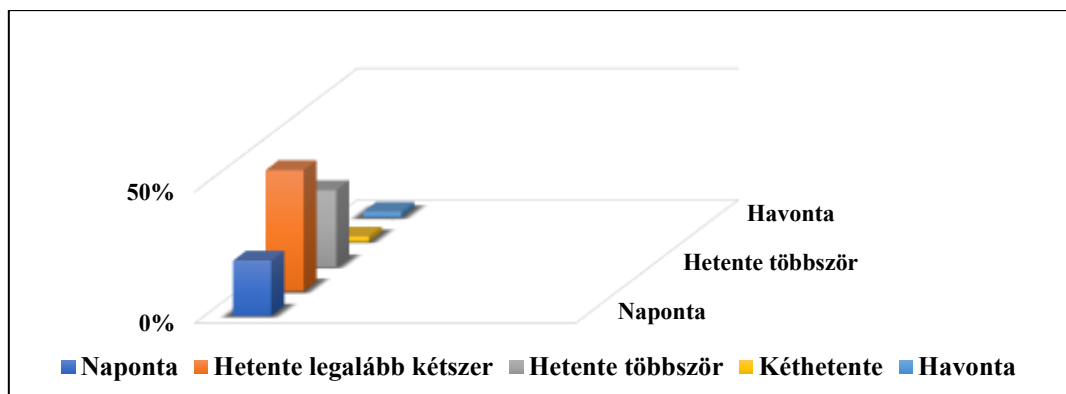
Ezen demográfiai adat kiemelését azért éreztem szükségesnek, mert így átláthatóbbá válik, hogy a lakóhelyek vonatkozásában a családoknak milyen sportolási lehetőségek állnak rendelkezésre. A legszembetűnőbb-e kérdéskör tekintetében, hogy azok a kitöltők, akik lakóhelyként községet vagy falut jelöltek meg, szinte kivétel nélkül olyan mozgástevékenységeket választottak az előre megadott válaszlehetőségek közül, melyekhez elegendő a természetbe ellátogatni. Ilyen értelemben a legmagasabb számarány a biciklizésre jellemző, mely 43 válaszadót foglal magába, majd ezt követően a túrázásra, mely tekintetében 28 fő adott választ. Az úszást, mint sporttevékenységet többségében azok a szülők jelölték be, akiknek lakóhelyük város vagy megyejogú város, így ennek következtében nagy valószínűséggel lakóhelyükön biztosított az uszoda, vagy tanuszoda.

Lényeges kiemelkedést lehet tapasztalni az olyan mozgástevékenységek vonatkozásában, melyekhez szintén kialakított zárt tér szükséges és nagy valószínűséggel inkább városokban, megyejogú városokban van lehetőség ezen sporttevékenységeket gyakorolni. Ide tartozik a kutatásom alapján: a falmászás, a tenisz és a sélés is. A sélést kiemelném a sporttevékenységek

közül, mivel vannak olyan kitöltők, mindösszesen 8-an, akik rendszeresen járnak síelni, de közülük 4-en jelezték korábbi kérdéskör kapcsán, hogy Budapesten lehetőség van síoktatásra, így gyermekeik oda járnak és a családi közös síprogram valósul meg külföldön. Általános sporttevékenységként választási lehetőségnek felkínáltam a focit, melyre magas válaszadási arány érkezett, összesen 25 fő.

Az alábbi diagrammon (9. ábra) látható csoportosított oszlopos megoszlásban, hogy a gyermekek életében milyen rendszerességgel van jelen a mozgástevékenység. A szülők túlnyomó többsége, mely 52 szülőt jelent, a zárt végű kérdés értelmében válaszként azt a lehetőséget jelölte, hogy hetente legalább kétszer megjelenik a gyermeke életében a sportolás. Ezen válasz vonatkozásában a szülőről is elmondható, hogy a heti kétszeres testmozgást saját életében is tartja. 24 válaszadó gyermekének életében a rendszeres testmozgás napi szinten megjelenik, itt a szülők többsége a túrázásra, biciklizésre, futásra, óvodai mozgástevékenységre, valamint nagyobb séták megtételére gondol. Ezen válaszok tekintetében a szülők is megjelölték a rájuk vonatkozó rendszeres mozgás értelmében a napi szintűt, hiszen többségük gyalog jár dolgozni, bevásárolni, óvodába így juttatja el gyermekét, s ez akár napi szinten 5-6 kilométeres sétákat is jelenthet. A heti többszöri vagy kéthetente, esetleg havonta megjelenő sportolás vonatkozásában a válaszadók aránya megoszlik. Hetente többször 33 fő végez valamilyen mozgástevékenységet, míg kéthetente 2 fő és havonta szintén 20 fő. Akik ritkábban, azaz kéthetente vagy havonta mozognak, nekik gyermekkorukban nem volt jelen a rendszeres mozgás, s ennek tudatában nem tulajdonítanak jelentőséget gyermekeik vonatkozásában sem a sportnak, vagyis itt nevezhető meg a negatív példamutatás jelentősége, mely generációkon átívelő tendenciát mutat. Azok a szülők, akik válaszként korábbi kérdés során (7. ábra) azt írták, hogy gyermekük nem sportol, ők ezen kérdés vonatkozásában nem adtak választ, hiszen saját nézeteik szerint, ők nem végeznek mozgástevékenységet.

Ezen kérdéskör tekintetében is bebizonyosodik a szülői példamutatás jelentősége, hiszen többségében azok a gyermekek járnak heti kétszer vagy hetente többször valamilyen sporttevékenységre, vagy végeznek bármilyen jellegű mozgást akár szülővel közösen (pl.: séta), akiknek szülei is ilyen gyakorisággal beiktatják életükbe a mozgást.



9. ábra: Sport rendszeressége a gyermekek életében (N=131)

A kutatási eredmények összegzése

Kutatásom elemzésének zárásaként kiemelném, hogy a vizsgált minta reprezentatív, így következtetéseket lehet levonni. A mintavételi szám a kutatásom tekintetében 131 főt jelent. Az első hipotézisem megerősítést nyert, mely alapján elmondható, hogy a szülői példaadásnak meghatározó szerepe van, a gyermekek életében rendszeressé váló mozgástevékenységek alakulásában. Azok a gyermekek, akik olyan családban nőnek fel, ahol a szülő gyermekkorában is és jelenleg is aktívan, rendszeresen sportol, s ennek vonatkozásában a szülői példamutatás a sport tekintetében jelentőségteljes, a gyermekek életének is rendszeres részévé válik a testedzés. Beigazolódott a második hipotézisem, mely tekintetében azoknak a szülőknek, akiknek a gyermekkorai sportoláshoz negatív élményei fűződnek, vagy egyáltalán nem volt része életüknek a sport, ők kisebb számban kezdenek el valamilyen mozgástevékenységet végezni felnőttként, s ennek hatására gyermekeik is alacsonyabb számban nyitnak a mozgásban gazdag életmód felé.

Kutatásom témáját elsősorban pedagógusi hivatásom ihlette, mely tekintetében személyesen is tapasztalom, hogy a gyermekeknél milyen arányban jelenik meg az óvodai nevelésen kívül a rendszeres egészségfejlesztő testmozgás. Véleményem szerint a példamutatás vonatkozásában a szülői szerep erőteljesebb, s pedagógusként kompenzáló szerepet lehet vállalni a mozgás tekintetében, mellyel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a gyermek megszeresse a mozgást, örömét lelje benne.

Eredményeim bemutatása mellett fontos szerepet tulajdonítottam a grafikonoknak, ábráknak is, hiszen ezáltal érthetőbbé válnak a kapott eredményeim és megerősítést nyernek.

A jövőbeli kutatásom alapjául is szolgálhatnak, a már meglévő grafikonok, mint összehasonlítási elem. Kvantitatív kutatásomat néhány év elteltével szeretném magasabb mintavétellel megismételni, mellyel célom elsősorban az lenne, hogy választ kapjak arra a kérdésre, miszerint

a szülői példamutatás a sport vonatkozásában az évek előrehaladtával változó tendenciát mutat-e, illetve a rendszeres testmozgás milyen irányba fog változni?

BIBLIOGRÁFIA

- Bíróné Nagy, E. (2004) A sportpedagógia társadalom- és természettudományos alapjai. In: Bíróné Nagy, E. (szerk.) (2004). *Sportpedagógia*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Bognár, J. (2019) A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*. 3-4. sz. pp. 100-108.
- Csányi, T. (2010). A fiatalok aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. sz; p. 115-129.
- Gaál, S. (2019). *A mozgástevékenység sokoldalú fejlesztése az óvodában*. Debrecen: Flaccus Kiadó.
- Győri, P. (2002). Sokmozgásos testnevelési játékprogram (STJ) hatása az óvodások személyiségfejlődésére. In: Győri, P. (2002). *Óvodások biológiai fejlődése és fizikai aktivitása*. Veszprém: Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány.
- Falus, I. (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Keményné Pálffy, K. (1989). *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Parsons T. – Bales R. F. (1995). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press.
- World Health Organization (2011). *New physical activity guidance can help reduce risk of breast, colon cancers*. http://www.who.int/mediacentre/news/notes/2011/world_cancer_day_20110204/en/index.html

BARBARA ANNA TAMÁS

*THE IMPORTANCE OF THE EXAMPLE PARENTS SET IN REGARDS OF SPORT AND CHILDHOOD
ACTIVITIES RELATED TO PHYSICAL EXERCISE*

I consider that parents have a high responsibility in forming a child's attitude towards sports and physical exercise essential to health promotion, as they shape their child's need for exercise and influence the preservation of the child's health by setting a good example. In my research I focus on the influence of the parents' example when establishing their pre-school child's routine related to sports. As a conclusion, based on my research, we can say without bias that those children are more likely to do sports regularly, whose parents do regular exercise themselves ever since they were children. On the other hand, those children are less likely to start sporting activities, whose parents do not do physical exercise regularly or did not do sports when they were children.

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027

Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar