

# Képzés és Gyakorlat

## Training & Practice

19. évfolyam, 2021/1-2. szám

## **Képzés és Gyakorlat**

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

*19. évfolyam 2021/1–2. 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](mailto: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**

**19. évfolyam, 2021/1-2. szám**

**Volume 19, 2021 Issue 1-2.**

# TARTALOM

## Table of Contents

### TANULMÁNYOK

JARRAR, DOAA M.F.:	
<i>Tertiary Education Initiatives for Educating Syrian Refugees in Jordan – Obstacles and Inappropriate Practices</i> .....	5
KULMAN, KATALIN:	
<i>Examining Primary Education Students' Expertise Concerning the Environmental Impact of Economic Activities and Environmental Catastrophes</i> .....	20
M. PINTÉR TIBOR:	
<i>Kereslet és kínálat: elmélkedés a bölcsészképzés digitális kompetenciáiról</i> .....	31
STUMMER KRISZTINA:	
<i>A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében</i> .....	39
SZABÓ CSILLA MARIANNA – CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT:	
<i>Ok, boomer! Ok, zapper? – avagy a generációs sztereotípiák nyomában</i> .....	49
SZERB GYÖRGY – BÁNKUTI GYÖNGYI – SZERB ANDRÁS BENCE:	
<i>A havas sportokat fogyasztó magyar lakosság sí és snowboard tudásszintje, képzettsége saját megítélésük tükrében</i> .....	58
VARGA, ARANKA – VITÉZ, KITTI – ORSÓS, ISTVÁN – FODOR, BÁLINT – HORVÁTH, GERGELY:	
<i>Diversity and Inclusion in Higher Education</i> .....	70

### KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DEÁKNÉ KECSKÉS, MÓNICA – VÁRSZEGINÉ GÁNCSS, ERZSÉBET:	
<i>Digital technologies in music education – The prospects of interactive course development in primary school music education</i> .....	82
FRANG GIZELLA:	
<i>Hitéletre nevelés a pedagógiában – egy új specializáció elé</i> .....	91
MESTERHÁZY HELGA:	
<i>Környezetismeret tankönyvek vadfajokkal kapcsolatos tartalmainak összehasonlítása Magyarországon és Ausztriában</i> .....	100

P. MÁRKUS KATALIN: <i>Szótárdidaktika a Károli Gáspár Református Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékén</i> .....	107
RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA – RÉVÉSZ JÓZSEF: <i>Érzelmi kreativitás a zenei nevelés tükrében</i> .....	121
SÜTŐ ÉVA – CSIMA MELINDA: <i>Célorientációk kapcsolata az iskolai motivációval szakképző iskolások aspektusából</i> .....	129
SZABÓ CSABA – SZENDERÁK JÚLIA – SZÖRÉNYI SÁRA: <i>A játékosítás lehetőségei a köznevelésben</i> .....	141
SZARKA BERNADETT: <i>Multikulturális nevelés az óvodában – Más anyanyelvű és/vagy kultúrájú gyermekek inklúziója</i> .....	151
TUDLIK CSILLA: <i>Pályaorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban</i> .....	163

## RECENZÍÓ

CSIHA TÜNDE: <i>Pedagógus értékelés és önértékelés napjainkban – egy kutatás tükrében</i> .....	172
HORVÁTH ANNA VIKTÓRIA: <i>Társasjáték-pedagógia</i> .....	177

# TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2021.1-2.1
-----------------------------

**JARRAR, DOAA M.F.<sup>1</sup>**

## **Tertiary Education Initiatives for Educating Syrian Refugees in Jordan – Obstacles and Inappropriate Practices**

*With a high percentage of Syrian refugees population in Jordan aged 18 - 35 years, the number of refugees that are willing to access the job market is very high. Therefore, many organizations try to make these refugees qualified by enrolling them within many educational and training programs in order to enhance their skills, thus make them able to find jobs. However, with the presence of many challenges that are facing Syrian youths in accessing the tertiary education system in Jordan, many organizations that offered scholarships at the tertiary education level couldn't achieve the highest possible number of beneficiaries. Accordingly, this study aims to highlight the obstacles and inappropriate practices of many tertiary education initiatives that led to a low number of beneficiaries, in order to overcome repeating such practices in the future.*

### **1. Introduction**

According to UNHCR data, around 750,195 refugees were registered as residing in Jordan as of September 2020, approximately 88% of them are Syrian refugees (UNHCR, 2020). However, due to the previous legislations concerning the free movement of some Arab nationals in and out Jordan, in addition to other Syrians who came to Jordan as economic migrants, either for work or invest before the crisis, the actual number of Syrians in Jordan is higher than the UNHCR registered number. Most of these unregistered Syrians are coming from middle and upper-middle income families in Syria, in addition to business owners who have moved their businesses to Jordan.

Therefore, with a percentage of 30% of Syrian refugees in Jordan are aged 18 – 35 years (UNHCR, 2019a), the number of youths who have been added to those ready to enter the tertiary education programs in Jordan increased since the beginning of the conflict. However, only 4.5% of Syrian youths aged 18 - 24 and living in Jordan, were able to access higher education activities in 2016, compared to 26% access rate among Syrian youths who were within the same

---

<sup>1</sup> PhD Candidate, Alexandre Lamfalussy Faculty of Economics, University of Sopron, email: doajarrar@yahoo.com

age group and lived in Syria before the beginning of the war in 2011 (El-Ghali & Al-Hawamdeh, 2017).

The shortage in access was due to several reasons that will be later explained in details, however, the financial ability was a major challenge for the majority of them; resulting in initiating many tertiary education activities by several international and local non-for-profit organizations (NGOs), targeting the Syrian refugees at many levels (certificate, diploma, bachelor, post-graduate), and for different vocational and academic fields.

## **2. Refugees in Jordan**

Jordan is considered one of the most affected countries by the Syrian war, by hosting the second highest share of refugees per capita (UNHCR, 2019b), Jordan has received many refugees over the past nine years, not only from Syria but from also other neighbouring and Arab countries like Iraq, Yemen, Sudan and many others. However, Syrian refugees were the largest group among all other nationals, which have reached as of September 2020, around 660,262 refugees (UNHCR, 2020).

Accordingly, many local and international non-for-profit organizations have been working in Jordan since the beginning of the conflict to support the government and help the refugees at many areas, including; providing basic needs, offering health and educational services, as well as ensuring the security and protection related to refugees. While these services are not only limited to those living inside the camps, as approximately 83.2% of refugees live in urban areas and many of them are living below the poverty line (UNHCR, 2020).

Moreover, as one of the main tasks of these international and local organizations was helping the refugees in accessing educational services at all levels, tertiary education was first included in the Jordan Response Plan (JRP) in 2015 (Ruisi, 2019). Therefore, many organizations have contributed in offering tertiary education programs to refugees in order to make them more dependent and to enhance their skills, thus make them able to find jobs.

However, the actual number of participating organizations was difficult to be determined in this study, due to many reasons, including that they were not all connected to be coordinated through one party like the United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR, in addition to the presence of many local and individual initiatives inside Jordan. Moreover, data concerning tertiary education in specific couldn't be extracted from the data of the Ministry of Planning and International Cooperation (MOPIC) in Jordan, as the official entity which should have all the data related to the activities' budgets and expenditure amounts, however, all

educational initiatives budgets were registered within the same category “Education”, including all levels (primary, secondary and tertiary).

### **3. Tertiary Education for Refugees in Jordan**

Tertiary Education was defined by the World Bank as: “*The education that includes all types of post-secondary education, such as education at colleges and universities which leads to degrees, as well as training that is technical, vocational, professional/para-professional and results in certificates and diplomas*” (World Bank, 2017). Jordan is considered a choice of many students who are coming from neighbouring and other countries in the region every year to enrol at its universities and educational institutions with a numerous of academic and non-academic programs at many levels and specialty areas. With a percentage of 14% of non-Jordanians enrolled in this sector in 2018 (Ruisi, 2019); Jordan attracts youths from different countries to its universities and colleges that are distributed among 10 public universities, 19 private universities, 51 community colleges and 42 vocational training centres, as counted in 2017 (El-Ghali & Al-Hawamdeh, 2017, p.11).

However, despite the previously mentioned facts, the access to the tertiary education system by Syrian refugees in Jordan has been always a challenge, therefore, the significant decline in Syrian youths participation at the tertiary education system before and after the Syrian conflict, raised the concerns about the issue, resulted in including the tertiary education within the Jordan Response Plan (JRP) for the first time in 2015 (Ruisi, 2019). However, the participation percentage of Syrian youths at the Jordanian universities remained low, with only 4.5% in 2016, and 6.5% in 2018 (Ruisi, 2019). While in referring to the situation before the Syrian crisis, 26% of Syrian youths aged 18 – 24, were enrolled within the Syrian tertiary education system before 2011, taking an advantage of the publically available tertiary education (El-Ghali & Al-Hawamdeh, 2017).

International and local NGOs responded to the low participation rate of Syrian youths in the tertiary education activities in Jordan, by launching and offering scholarships opportunities through international donors, some of these opportunities were offered within Jordanian educational bodies, while other opportunities were offered in other countries. The scholarship opportunities that have been offered in Jordan reached 2000 opportunities in 2016 (Sherab & Kirk, 2016), however, the number increased in the last two years as more participating organizations joined with new funds.



#### **4. Challenges in Accessing Tertiary Education for Refugees**

Different previous studies focused on the challenges that refugees have been facing in accessing tertiary education in general, and Syrian refugees in specific. One of these studies titled “*Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Jordan*” explained different challenges such as: financial barriers, legal documentations, and English language requirements (El-Ghali and Al-Hawamdeh, 2017). The study highlighted that the cost of tuition fees of the academic institutions in Jordan was the main financial barrier especially that many refugee youths are the main source of income for their families. The lack of legal documentations was another challenge for many refugees that couldn’t bring their legal documentations, including qualifications, which are required by the educational institutions in Jordan (El-Ghali and Al-Hawamdeh, 2017). Another study titled “Access to Higher Education for Refugees in Jordan” added other barriers such as the low participation level among Syrian refugees in secondary education, which lead to low number of Syrian youths that are qualified to access higher education programs (Sherab and Kirk, 2016).

Additional challenges were mentioned by a study titled “*Challenges Faced by Syrian Refugees in the Higher Education System of Host Countries and How to Overcome Them*”, which can be considered more as inappropriate practices that led to adding future challenges (Ruisi, 2019). The study sees that the mismatch between acquired knowledge and the on-demand skills in addition to the lack of information about the labour market and job opportunities may lead to unwanted results such as competing in a saturated market or creating tensions with Jordanian peers that hold the same qualifications, while other professions remained unfilled with low supply (Ruisi, 2019).

#### **5. Methodology**

This paper focuses on the tertiary education initiatives that were implemented until the mid of 2019, and were targeting Syrian refugees in Jordan. Hence, the paper aims to highlight and investigate the challenges that have been encountered during the implementation of the tertiary educational initiatives through the participating organizations. In addition, the study identifies the in-appropriate practices that have been implemented by the participating organizations, considering the refugees case in Jordan, and whether these initiatives were able to link the program outcomes to the job market.

Therefore, the study is based on an exploratory qualitative approach that relies on:

- Secondary data – through reviewing previous similar studies as well as reports, policies and documents of international NGOs such as UNHCR, UNESCO and others.
- Formal structured interviews with focus groups of representatives of thirty-two organizations that have been offering tertiary education programs at many levels to Syrian refugees. Followed by, formal and informal deep semi-structured interviews with eight organizations, to inspect more details about the implementation process, programs' outcomes, and the actual linkage of these outcomes to the Jordanian labour market.

## **6. Data Collection and Research Questions**

Two different sets of interviews were conducted. The first set was through several structured interviews with focused groups of representatives of thirty-two participating organizations, followed by the second set through deep semi-structured interviews with eight representatives of organizations from within the first set, including the Tertiary Education group coordinators, which were the UNHCR and UNESCO, whom co-chaired and were responsible in acting as a focal point for coordinating tertiary education activities in Jordan, for the purpose of data management of refugees related activities. However, the Tertiary Education group has merged with the Education Working Group in 2019, to provide one forum for all participating organizations to coordinate education related activities at any level or any type, offered in Jordan, and targeting refugees and disadvantaged Jordanians (UNHCR, 2019a).

Moreover, the author is in personal contact with those represented the participating organizations for the selected study period, due to a project where the author formerly performed, therefore, the names of the NGOs would be shown upon formal request to the author's affiliation.

Data analysis of the interviews and secondary data resulted in answering the following research questions:

- What are the main challenges and obstacles that have been encountered in making tertiary education accessible for Syrian refugees in Jordan?
- What are the practices that have been implemented in inappropriate ways and shall be reconsidered for a change in future initiatives? And why?

## 7. Findings & Discussion:

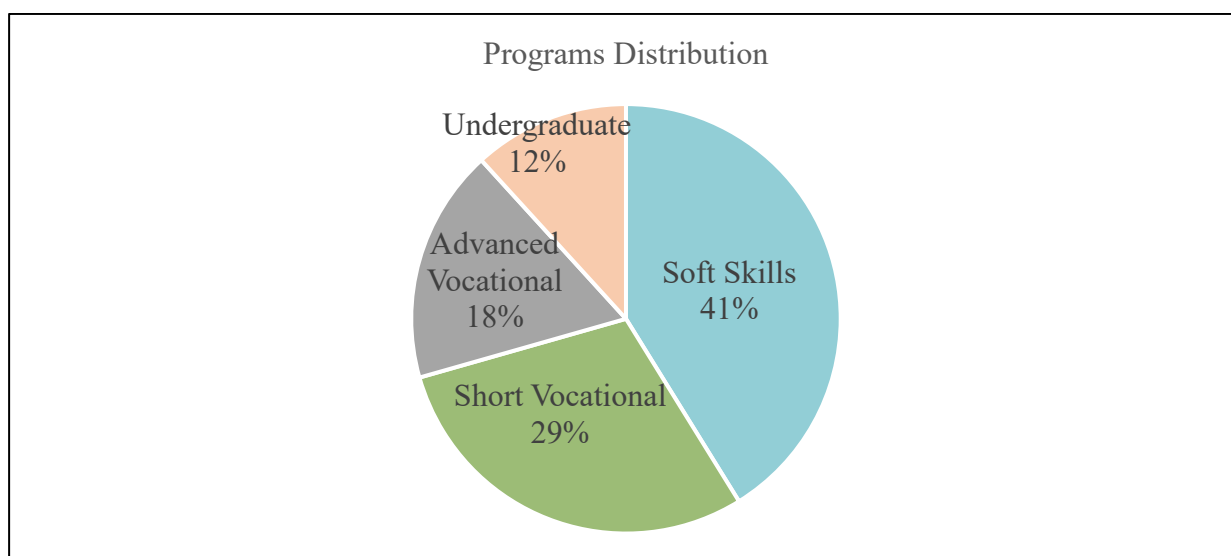
### 7.1. Tertiary Education Initiatives Analysis

The offered scholarships differed in various aspects; financially, level and type of the offered programs, as well as the location of the educational institutes. Therefore, in order to better understand these initiatives and to be able to analyse the data, the programs were grouped according to their types. While most of the participating organizations were specialized in one type of training, some of them offered two types of below mentioned groups:

- Soft skills and short training courses: this group included the highest share of the offered opportunities, as many community-based, local and international organizations participated in delivering courses within this group, which includes a variety of training courses in many different fields; from soft and job related skills to labour rights and health awareness courses. These courses were offered by many participating organizations at different locations in Jordan, including camps.
- Short vocational training programs: these programs were offered by many organizations, and included short vocational courses that aimed to teach Syrian students handcrafts and technical skills, that they can either find working opportunities in the future with employers or work from home. This group included courses like cooking, handcrafts, embroidery, beauty care and many others, and were offered by several participating organizations at different locations in Jordan.
- Vocational training scholarships: similar to the previous group, these courses included several vocational training programs, but they were more advanced and with a length of more than three months. This included several fields like; car maintenance, computer and mobile maintenance, food processing, hospitality and many others. Many participating organizations, like NRC, ACTED, FCA and others, offered these programs in different locations in Jordan including camps, while some of them were also able to offer internships or practical experience with real companies as a part of the programs.
- Under and post-graduate programs' scholarships: these scholarships were offered to cover the tuition fees of university or community colleges programs, while in some cases, stipends were also covered. Syrian students were allowed to apply and enrol at Jordanian universities for mainly the bachelor's degrees, however, in some cases, post-graduate studies were also included such as in HOPES program. Therefore, these scholarships were the most desirable for refugees' youths, which increased the competition over them, especially with the limited available opportunities through organizations, such as

UNHCR through its DAFI program, European Union through many programs like HOPES and EDU-Syria in addition to others. Moreover, some opportunities were also offered through international universities that were located outside Jordan, either in-campus like the German Academic Exchange Service (DAAD) or online such as the EU-funded LASER program and Arizona State Universities.

The distribution of the offered programs through the participating organizations over the above mentioned groups is shown in Figure 1.



**Figure 1: the distribution of participating organizations' programs over the different types of programs.**

### *7.2. Challenges and Obstacles*

The Syrian refugees' youths in Jordan have been facing many challenges and obstacles in accessing tertiary education activities in Jordan. Part of these challenges and obstacles were encountered by participating organizations, while others were summarized through secondary data such as the previous studies that were mentioned within the literature review. Therefore, this study has concluded the following challenges and obstacles:

- Financial ability: according to UNHCR's data, approximately 78% of the refugees in Jordan live below the poverty line (UNHCR, 2020). Therefore, as many refugees are there to seek refuge, they would have made a priority of accessing basic life needs for themselves and their families. Which make the access to the educational system in general difficult, and more difficult to the higher education system. As many refugees' youths prefer to work instead of studying to afford life expenses and support their families, which also made the work-education balance almost impossible in many cases.

Participating organizations also confirmed that the drop outs were mainly referred to those refugees that quitted the programs in preference to work, due to the urgent need of income. Despite that these scholarships were offered for free to refugees, many of them couldn't find appropriate time for studying because of the work.

- Limited financial support/ fund: as previously mentioned, many of the Syrian youths in Jordan can't afford the tertiary education tuitions, therefore, they tend to search for scholarships. However, as most of the international funds and donations usually focus on funding primary and secondary education; as first, primary and secondary education are considered an important basic need for children, in addition, the number of children in need for such initiatives is always the highest share among refugees populations.

Therefore, many refugees need to compete over the limited funded opportunities at the tertiary education level. As only in 2016, the number of Syrian youth refugees in Jordan was estimated to be 77,718 refugees, while the offered scholarships at that year were much less, and couldn't be given to all those have applied (Sherab & Kirk, 2016). One example was given for the same year of 2016, as only 5% of those applied to the German Academic Exchange Service scholarship (DAAD), were selected for the program (op. cit. Sherab & Kirk, 2016). While only 438 students out of 1,677 applicants were selected for DAFI scholarships for the year of 2017 in Jordan, which usually offers the highest number of scholarships to Syrian refugees in Jordan (UNHCR, 2018).

Another obstacle that is related to the funded opportunities, is the stipends. While only 8 participating organizations have confirmed distributing stipends to their students, the rest were only positive about covering the transportation expenses if needed. Therefore, as previously stated, these youths would drop out educational opportunities in preference to work as they urgently need an income source. While those entitled to stipends would use them as an income source to support their families and cover their personal expenses. Moreover, the drop-out rates were higher among those do not pay stipends.

- Documentation: many of the refugees who had fled to Jordan, especially at the beginning of the Syrian conflict, couldn't bring their documentations; including personal IDs, school certificates and university documents for interrupted studies. Accordingly, these refugees have faced a problem in accessing higher education.

However, a solution was proposed by participating NGOs, including the UNHCR in implementing a foundation year program ending with a placement test to the policy

makers in Jordan, which is still under study as it might be difficult to implement due to the differences between the two countries curriculums and educational systems.

- Unrecognized high school certificate: in August 2013, the National Coalition for Syrian Revolutionary and Opposition Forces, started conducting the end of the school's grade twelve examinations and offering accordingly the high school certificates "Syrian baccalaureate degree" to Syrian students inside Syria and neighbouring countries like Jordan, Lebanon and Turkey (UNICEF, 2015). However, these certificate were not recognized in Jordan due to the national agreements between Syria and Jordan concerning the validation of diplomas and certificates by the Syrian Ministry of Foreign Affairs only, which resulted in rejecting many of the Syrian students who applied for Jordanian higher educational institutions.

While these certificates have been recognized only in Turkey and France, and in March 2019, several European universities in the UK, Sweden and Germany started recognizing them, according to the Ministry of Education of the Syrian Interim Government (ACEI, 2019).

On the other hand, this issue was mainly a concern for the higher education activities, including universities and community colleges. While in the case of vocational programs, most of the participating organizations have confirmed that they do not require high school diploma as an entry document, this was also the case for short and soft skills courses.

- English language requirements: most of the participating organizations that offered programs taught in English language, as well as those offering programs through Jordanian higher educational institutes, have confirmed that many Syrian youths faced problems in achieving the required level of proficiency in English language. Especially those completed their secondary education in Syria. Therefore, many initiatives has also offered English language courses to their students as a part of the program to enhance their level of proficiency up to the required level. One example is in the case of LASER program which was funded by the EU and operated by the British Council in Jordan, that offered English language courses as an initial step of the project, before enrolling part of these students in bachelor and certificates programs through international online programs.

### 7.3. *Inappropriate Practices*

On other hand, as the programs differed in various aspects, it was difficult to rank them using the same measurements of success; while retention rate and number of those successfully completed the programs might be considered as important indicators to measure the success of a program, other factors play a role in affecting these indicators such as, the duration of the program, financial support, level of degrees and many other factors. However, these two indicators were very important in concluding a number of practices that were applied differently by participating organizations, causing a variation among organizations in the retention rate (for the students who are still enrolled within the program), and/ or the number of those successfully completed the program, if any.

Therefore, these practices were gathered and concluded in this section as “inappropriate practices”, in order to learn from and overcome in future projects. The concluded practices were:

- Financial Stipends: as previously stated, stipends act an important role in motivating many refugee youths in continuing the program, (UNHCR, 2020) as approximately 78% of the refugees in Jordan live below the poverty line, income is an urgent need to many refugee youths who would consider employment instead of studying. Therefore, as not all scholarships offered financial stipends to their students, this showed a higher rate of drop-outs existed among scholarships that didn’t provide financial stipends in comparison to those did.
- Orientation: most of these scholarships opened the application process online, while some of them offered an orientation either through introductory videos that come within the application platform, or through orientation workshops, other organizations don’t. Leaving the applicants sometimes not fully aware about the scholarships’ details at the application process, may result in unsuccessful application or an early drop-out.
- Data sharing of refugee scholarship holders: (P. Sobhi, personal communication, July 25, 2019) refugee scholarship holders’ personal data were kept confidential and for the use of the scholarship’s provider only, as this was considered as a part of refugees data protection. However, the lack of data sharing among other organizations that offer scholarships resulted in some cases in efforts overlapping. This happen when the same student can apply for more than one scholarship, be accepted, and choose either to continue with multiple scholarships at the same time, or to select one and drop out from the other one/s. Which led to a wasted opportunity that could have been used by another

refugee. This was claimed by few participating organizations that have stated that this was the reason of the majority of their programs' drop outs. One example was related to justifying the drop outs of an online university program in favour of another in-campus university program where degrees are accredited, stipends are given and the student can experience the real university life.

- Certificates' accreditation: the uncertainty about the certificates' accreditation of the projects that were offered through online universities, or other institutions that offered foundation or customized programs to the Syrian refugees who couldn't bring their actual certificates, was one of reasons justifying the drop-outs, whether to join other accredited initiatives, or other reasons, like lack of motivation to continue.
- Uncertainty about future jobs: while only 40% of the participating organizations (thirteen out of the thirty-two) have confirmed that they connect successful graduates to employers, refugees' youths would be concerned about the future recruitment opportunities that they can access, especially that Jordan has applied employment restrictions concerning refugees. Although that the offered employment opportunities by the participating organizations were conditional to the successful completion of the program, and also depending on the employers' preferences and the recruitment process, refugees youths preferred this type of programs, especially at the vocational level. This point will be explained with more details in the next section.

#### *7.4. Linkage to Labour Market Needs*

The main purpose of why people participate in tertiary education activities, is to be qualified for jobs in the near future. Therefore, Syrian refugee youths who have been participating in tertiary education in Jordan, were more concern about having future working opportunities in the country. While returning to their home country is still uncertain, especially that the Syrian conflict is coming closer to its tenth year, Syrian youths are more aware of choosing tertiary education programs that will lead for accessing professions they are allowed to work within. However, as this study was based on assessing past initiatives that happened in the past recent years, not all initiatives were considering this point.

Therefore, as only 8 participating organizations, which reflects a percentage of 25%, confirmed that they offered their programs based on job market needs assessment, the overall outcomes may lead to a critical number of graduates with unwanted professions. Hence, as refugees in general are facing today a challenge in accessing the Jordanian job market due to the labour regulations' restrictions, it's highly important to analyse the market needs, as well as



considering the list of opened professions for refugees access, as Jordan has applied a strict policy by closing a wide range of jobs to Jordanians access only, which was also expanded to include more jobs as of 2019 (MOL, 2019). Therefore, it is not enough to analyse what professions the market needs only, but also to consider what professions are opened to non-Jordanians' access and offer programs accordingly. The closed jobs' list includes fields like administrative, sales, decoration and design (interior and exterior), electrical and mechanical car maintenance, and hairdressing, while another list was made for semi-closed jobs, which can be opened to refugees' access with exemption in special cases upon request, and includes many of the professions that are usually covered within the tertiary education scholarships for refugees, such as engineering, medical, education and vocational training fields (op, cit. MOL, 2019).

On the other hand, thirteen participating organizations, which represents 40%, have planned to connect successful graduates to employers, meaning that not all tertiary education initiatives were implemented to connect refugees to employment opportunities.

## **8. Conclusion and Recommendations**

In conclusion, several recommendations would be suggested to enhance the outcomes of future initiatives, as most of the selected initiatives were implemented for the first time, the obstacles and inappropriate practices would be eliminated in the next phases. Therefore, the suggested recommendations include:

- Continue the coordination of all tertiary education activities and keep updating the mapping exercise to include all offered scholarship programs, while sharing information of applicants among participants (all organizations that participates in offering scholarship programs to refugees), to prevent the overlap of efforts and to maximize the number of benefited Syrian youths. However, if sharing applicants' information contradicts with the refugees' protection standards, this could be coordinated by one of the UN participants, UNHCR or UNESCO, who can act as a focal point in preventing applicants from benefiting from more than one scholarship at the same time. While keeping the opportunity for refugees in applying for other scholarships, but for other rounds.
- Consider non-Syrian refugees in the scholarship programs, since protracted displaced refugees from other nationalities are also residing in Jordan, and their numbers might increase in the recent years.

- Advise all funding participants to assign part of the funds in order to cover stipends for the refugee youths candidates. This means less number of enrolled candidates, but definitely will reduce the drop-out rate, and give more opportunities to these really in need.
- Keep aware of choosing programs that are allowed for non-Jordanian workers, while keep focusing on the job market needs and job demands.
- Consider international recognition of the certificates obtained, as part of the refugees would seek resettlement in a third country, and coordinate the activities with the needs of these countries. While do not proceed with unrecognized higher education programs that requires the accreditation of the ministry of higher education.

Lastly, tertiary education for refugees can be used as an effective way for covering the country's shortage in labour, by guiding refugees over the needs of the job market, and give them the access to enter the tertiary education system, outcomes will lead for increasing the qualified human resources the country needs, instead of bringing expatriate workforce.

#### **ACKNOWLEDGEMENT**

I am thankful to the participating NGOs in this paper, who were members of the Tertiary Education Working Group in Jordan, Co-Chaired by the Education Officers of the UNHCR and UNESCO, however, any errors in the overall work, analysis, concluded findings and recommendations are my own and are not connected to their data. Moreover, I am the solo author of this paper, and connecting to participating organizations was based on personal effort with participants, therefore, the names of the NGOs would be shown upon formal request to the Author's affiliation.

#### **Glossary and Acronyms List**

*ACTED: Agency for Technical Cooperation and Development.*

*DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst, the German Academic Exchange Service.*

*DAFI: UNHCR's higher education scholarship program, DAFI (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative).*

*Edu-Syria: an educational and humanitarian project funded by the European Union*

*FCA: Finn Church Aid*

*HOPES: Higher and Further Education Opportunities & Perspectives – EU-funded project*

JRP: “Led by the Ministry of Planning and International Cooperation, the Jordan Response Platform for the Syria Crisis (JRPSC) constitutes the strategic partnership mechanism for the development of a comprehensive refugee, resilience-strengthening and development response to the impact of the Syria crisis on Jordan”(Jordanian Ministry of Planning, JRP official website)<sup>2</sup>.

LASER: *Language and Academic Skills and E-Learning Resources, EU-funded project and delivered by the British Council.*

NRC: *Norwegian Refugee Council.*

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

UNHCR: *United Nations High Commissioner for Refugees.*

## REFERENCES

- ACEI, the Academic Credentials Evaluation Institute, Inc. (2019, March 29). *SYRIA: Education in Exile*. ACEI-Global. [online] <https://acei-global.blog/2019/03/29/syria-education-in-exile/> [14 December 2019].
- El-Ghali, H. A., & Al-Hawamdeh, A. (2017). *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Jordan*. UNESCO [online] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/Jordan.pdf>
- MOL, Jordanian Ministry of Labour. (2019, October). *Closed Jobs to Foreign Workforce in Jordan*. [online] [http://mol.gov.jo/AR/Pages/المهن\\_المغلقة\\_امام\\_العمالة\\_الوافدة](http://mol.gov.jo/AR/Pages/المهن_المغلقة_امام_العمالة_الوافدة) [30 September 2020].
- Ruisi, F. (2019). Challenges Faced By Syrian Refugees in the Higher Education Systems of Host Countries and How to Overcome Them. (p. 2). *Euro Mesco*, 92, DOI: [10.13140/RG.2.2.27385.31845](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27385.31845)
- Sherab, D., & Kirk, K. (2016). *Access to Higher Education for Refugees in Jordan*. (p. 22) ARDD – Legal Aid. [online] [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/access\\_to\\_higher\\_education\\_for\\_refugees\\_in\\_jordan.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/access_to_higher_education_for_refugees_in_jordan.pdf)
- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees (2018). *The Other One Per Cent- Refugee Students in Higher Education. UNHCR DAFI Annual Report 2017*. [online] <https://www.unhcr.org/5bc4affc4> [26 December 2020].

---

<sup>2</sup> Jordanian Ministry of Planning and International Cooperation, JRP’s official website: <http://www.jrp.gov.jo/>

- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees (2019a, August). *Education Activities for Refugees*. [online] <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/70537.pdf> [7 December 2019].
- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees (2019b, October). *UNHCR Jordan Fact Sheet—October 2019*. [online] <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/72076> [6 December 2019].
- UNHCR, United Nations High Commissioner for Refugees (2020). *Jordan factsheet (September 2020)*. [online] <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/79166> [26 September 2020].
- UNICEF, the United Nations Children's Fund (2015). *Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt. Regional Study*, March 2015.
- World Bank. (2017, October 5). *Tertiary Education: What is it and why invest in it?* [online]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation> [8 December 2019].

**KULMAN, KATALIN<sup>1</sup>****Examining Primary Education Students' Expertise Concerning the Environmental Impact of Economic Activities and Environmental Catastrophes**

*This study is concerned with the knowledge on mining, industrial and other economic activities, as well as different environmental disasters affecting the region of Hungary. Students majoring in primary school teaching participated in the research. Through questionnaires, I examined the hypothesized importance of teaching children about the environmental impact of economic activities and environmental disasters in their geography lessons, and I analyzed the results via Fisher and McNemar tests in SPSS. Based on these data we can conclude that there is no correlation between primary education students' previously gained knowledge concerning the detrimental environmental effects of economic activities, and their current motivation in discussing such topics in geography lessons. The conclusion remains valid for environmental disasters as well.*

**Introduction**

Humankind has always struggled with the destructive powers of different natural phenomena and protecting ourselves against them remains no less difficult in our time – not even modern science and technology has been able to achieve full control over these forces. Throughout history, natural disasters have played the most pivotal role in such destruction, but since the beginning of the 20<sup>th</sup> century the exposure of our communities to disasters have increased through civilizational catastrophes. For example, with the advent of the industrial boom massive industrial complexes were established near densely populated areas where chemicals dangerous for both humans and the environment began to be processed and stored. In some cases, even one tiny mistake in these complex systems was enough to lead to industrial disasters which proved to be impossible to contain.

Inextricably linked to environmental questions, disasters connected to mining and industrial activities are best demonstrated in geography lessons. Out of the various economic activities which are regarded to be the cause of different catastrophes affecting Hungary, some led to bigger ones than others, depending on the size of the given area or the number of impacted

---

<sup>1</sup> assistant lecturer, ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education, Department of Mathematics, email: [kulman.katalin@tok.elte.hu](mailto:kulman.katalin@tok.elte.hu)

villages. Recovery efforts usually took an enormous amount of time, and in some cases, they are still on-going.

Key competencies defined by documents determining educational content and the curriculum of geography emphasize the importance of environmental protection and damage control (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet, 2012; 5/2020. (I. 4.) Kormányrendelet, 2020). Raising awareness to them and discussing such problems with the supervision and expert explanations of a teacher during primary education all play an essential role in the appropriate development of environmental awareness within society.

### **Environmental catastrophes and Industrial Disasters**

The term catastrophe became defined by experts during the 6<sup>th</sup> World Conference of the International Civil Defense Organization (Geneva, 1974) - the most important characteristics of a catastrophe are: they endanger human lives and possessions; are unexpected events; are more or less forecastable; in some cases, more than one country is needed to contain their impact. They also established three major categories: natural catastrophe (earthquakes, flooding, volcanic eruptions etc.), artificial catastrophe (e.g. warfare) and social catastrophe (including air, food, or water pollution caused by any transport or industrial establishment; explosions or pandemics, etc.) (Nagy and Halász, 2002).

As for Hungary, it was Civil Defense Act XXXVII, 1996. - among others – which defined the term: “Catastrophe: an event which endangers or damages the lives, health, personal property or basic supplies of citizens, or endangers or damages the environment to such an extent that a joint co-operation of different authorities, institutions and organizations is required;”.

When considering their scope, among the different industrial or mining accidents and disasters one can find those which took place in a specific building, or industrial plant or mine, but also those whose impact extended beyond the premises to neighboring villages, or in some cases, even beyond borders seriously affecting neighboring countries (Vass, 2011).

The Hungarian red sludge disaster of 2010 affected three settlements the most severely (Devecser, Kolontár, Somlónásárhely). The container of the by-product of aluminum production burst, resulting in 700 cubic meters of red sludge inundating the surrounding settlements (Berta, 2011). The pH of this material is acidic, which endangered local wildlife (Romhányi et al., 2010). The ecological impact proved to be devastating: the soil of local farms was seriously affected, and entire wildlife of the stream of Torna was eradicated. The incident

had far-reaching effects on local communities: for example, particulate matter originating from the red mud got into the air, and locals were rightfully concerned about its implications for their health. The deluge also severely affected the structure of buildings (Luxné, 2016).

As for social catastrophes extending beyond borders, one example is the Romanian water pollution incident of 2000. About 100, 000 cubic meters of wastewater containing highly toxic cyanide and heavy metal was disposed into the Lápós, Szamos and Tisza rivers, which polluted the Hungarian section of the Tisza for two whole weeks. The disaster impacted the entire wildlife of the river and its environment, and recovery took a long time (Czibolya, 2015).

## **Research Methods**

ELTE-TÓK senior students majoring in primary school teaching participated in the research (N = 41). Each of them represented one of four different specializations: humankind and society, mathematics, Hungarian language and literature, nature study. The research took place through a survey (voluntary questionnaires) in the second half of the fall term of 2019/2020, and the results were analyzed via the use of the SPSS program (Falus and Ollé, 2000). Data collection happened by convenience sampling, therefore representativity factors were not taken into consideration. Detailed results of this pilot study are demonstrated below (Lehota ed., 2001).

The queries I hoped to answer were the following:

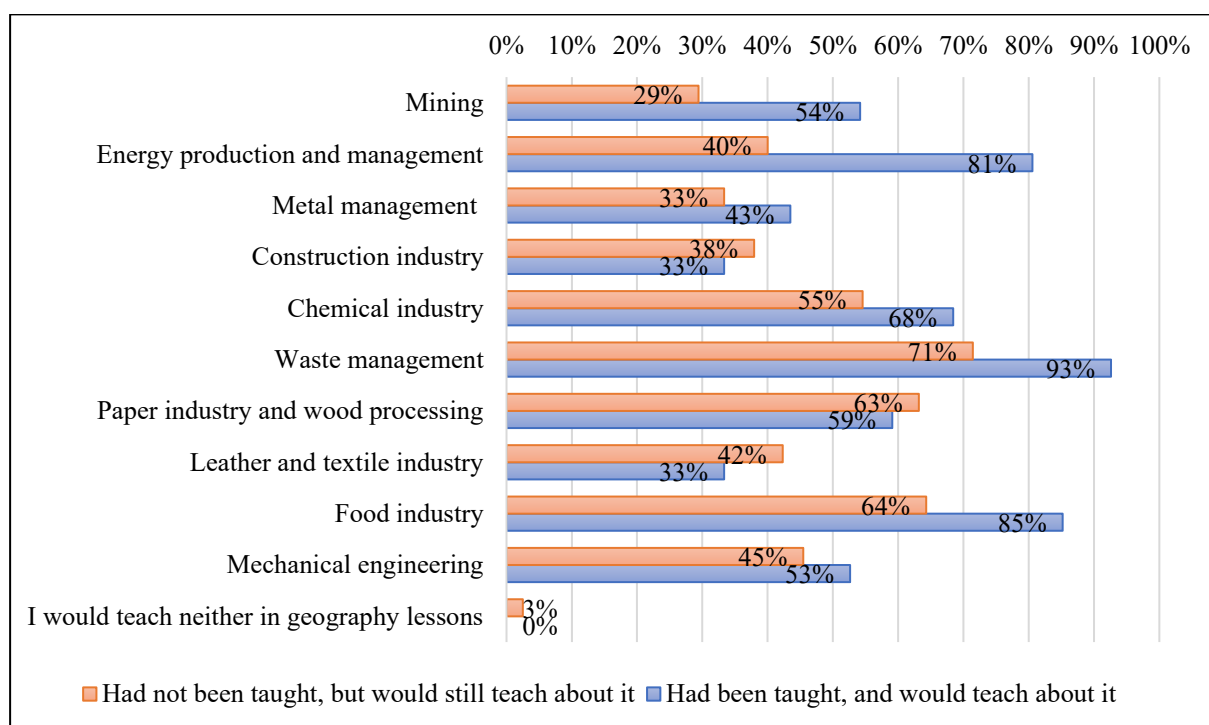
- Is there any correlation between whether students majoring in primary school education had dealt with the questions of the environmental impact of economic activities during their own geography studies in primary school and high school, and their present motivation in teaching such materials to pupils?
- Is there any correlation between whether students majoring in primary school education had dealt with the questions of the environmental impact of different catastrophes during their own geography studies in primary school and high school, and their present motivation in teaching such materials to pupils?

## **Results**

The fifth question group of the questionnaire was designed to collect data about whether students had heard about the listed environmental effects of different industrial, mining or other activities and environmental catastrophes affecting Hungary. In the second section of these questions, I asked students whether they feel it important to cover such materials in geography lessons.

During the analysis, I first focused on query A. Due to the relatively low number of elements, instead of the usual  $\chi^2$ -test I applied the more robust Fisher test, since on more than one occasion the number of theoretical sample elements in the cross tables ended up being less than five (Field, 2017). As it has been mentioned before, the objective would have been to find a correlation between whether students had studied such problems in their geography lessons and if they feel motivated in teaching such materials in the future, but neither case showed any significant correlation. Only in the case of power production and similar activities did I find some connection, which might have ended up being significant with a larger sample size. This means that if someone had heard about the latter activities, they feel motivated to teach such materials in their geography lessons.

In conclusion we can say that whether someone had studied about the environmental aspect of a given economic activity does not change the person’s motivation in discussing them in their own lessons (Diagram 1, Table 1).



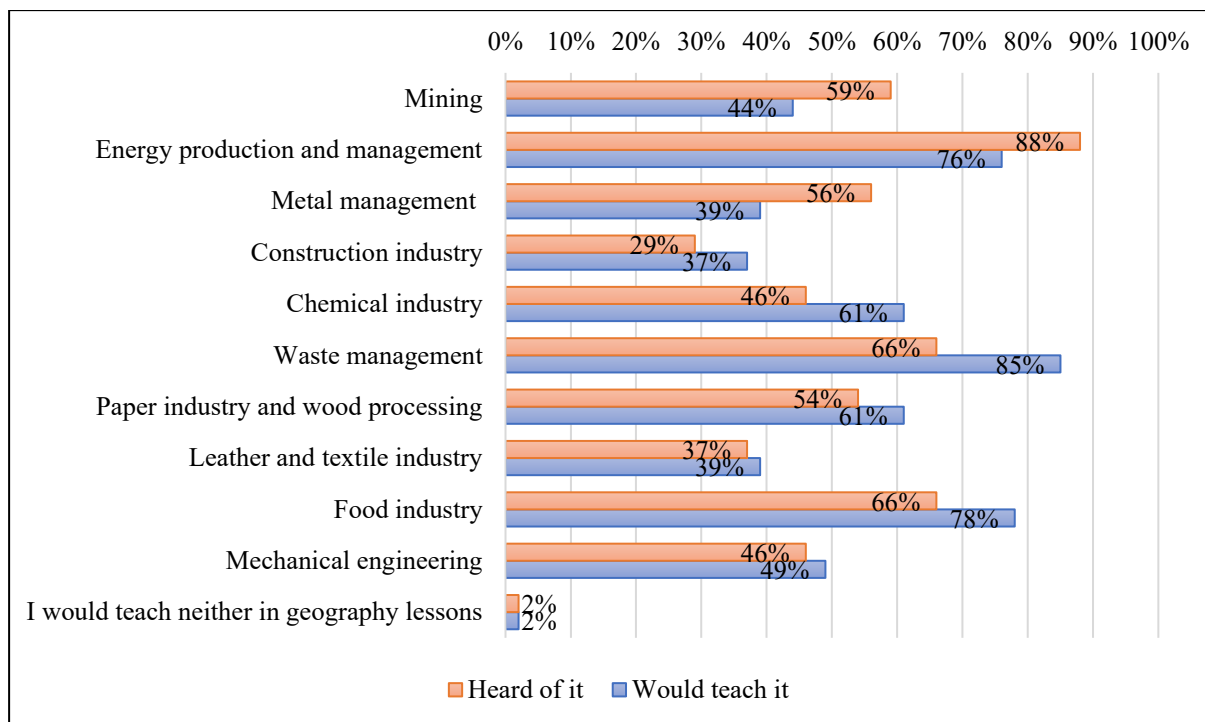
**Diagram 1: Results and correlations on economic activities affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**



Activity	Sample	Was not	Was taught,	Fisher-test
		taught, but...	and...	
		...would teach it		Sig.
Mining	41	29%	54%	0,201
Energy production and management	41	40%	81%	0,083
Metal management	41	33%	43%	0,540
Construction industry	41	38%	33%	1,000
Chemical industry	41	55%	68%	0,522
Waste management	41	71%	93%	0,157
Paper industry and wood processing	41	63%	59%	1,000
Leather and textile industry	41	42%	33%	0,742
Food industry	41	64%	85%	0,231
Mechanical engineering	41	45%	53%	0,758
I would teach neither in geography lessons	41	3%	0%	1,000

**Table 1: Results and correlations on economic activities affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

Upon double-checking the dichotomous variables via the McNemar test and upon comparing the answers given regarding the same activities according to whether the participant had been taught the given material and whether was willing to teach it, in only one case – waste management – did I find some significant variance (Field, 2017). This was the activity concerning which a significantly higher number of participants felt that it should be taught in their geography lessons than the number of people stating that they had been taught about it during their geography studies. These results are demonstrated below in Diagram 2, table 2.



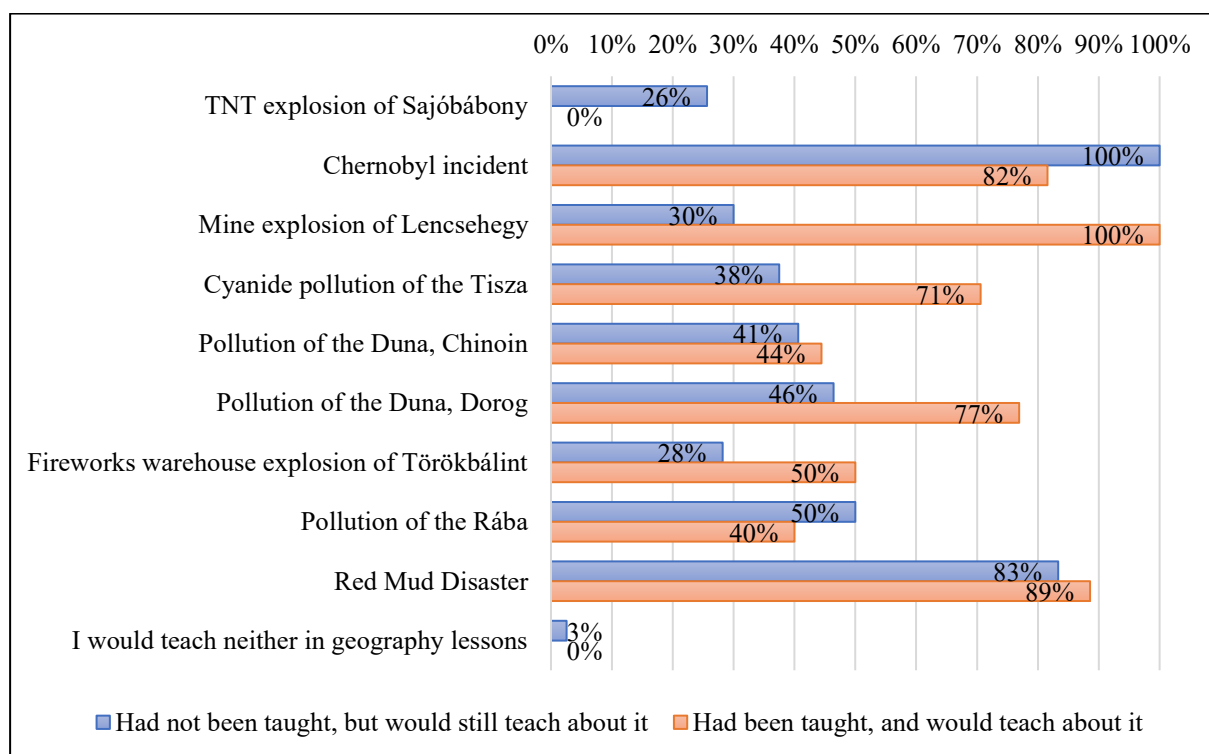
**Diagram 2: Results and correlations on economic activities affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

Activity	Sample	Heard of it	Would teach it	McNemar Test	
				Sig. (2-sided)	Sig. (1-sided)
Mining	41	59%	44%	0,210	0,105
Energy production and management	41	88%	76%	0,180	0,090
Metal management	41	56%	39%	0,167	0,084
Construction industry	41	29%	37%	0,648	0,324
Chemical industry	41	46%	61%	0,238	0,119
Waste management	41	66%	85%	0,039	0,020
Paper industry and wood processing	41	54%	61%	0,664	0,332
Leather and textile industry	41	37%	39%	1,000	0,500
Food industry	41	66%	78%	0,267	0,134
Mechanical engineering	41	46%	49%	1,000	0,500
I would teach neither in geography lessons	41	2%	2%	1,000	0,500

**Table 2: Results and correlations on economic activities affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

As for the questions concerning environmental catastrophes affecting Hungary, the objective was to ascertain whether students had heard of the mentioned environmental disasters and whether they feel it necessary to cover them in their own geography lessons.

Based on the results via the Fisher test no significant correlations were found between whether someone had heard of these incidents and their present motivation in teaching about them. There were two cases in which tendentious correlations between the mentioned factors could be observed: the cyanide incident on the Tisza and the pollution of the Duna by the refuse incinerator at Dorog. In both instances I found that if someone had heard of the given incident, they were more willing to teach about them, whereas lack of knowledge resulted in a lower motivation in covering them in class. Therefore, what a person had or had not studied in geography lessons did not indicate pedagogical motivation or intent in either of the listed cases (Diagram 3, Table 3).

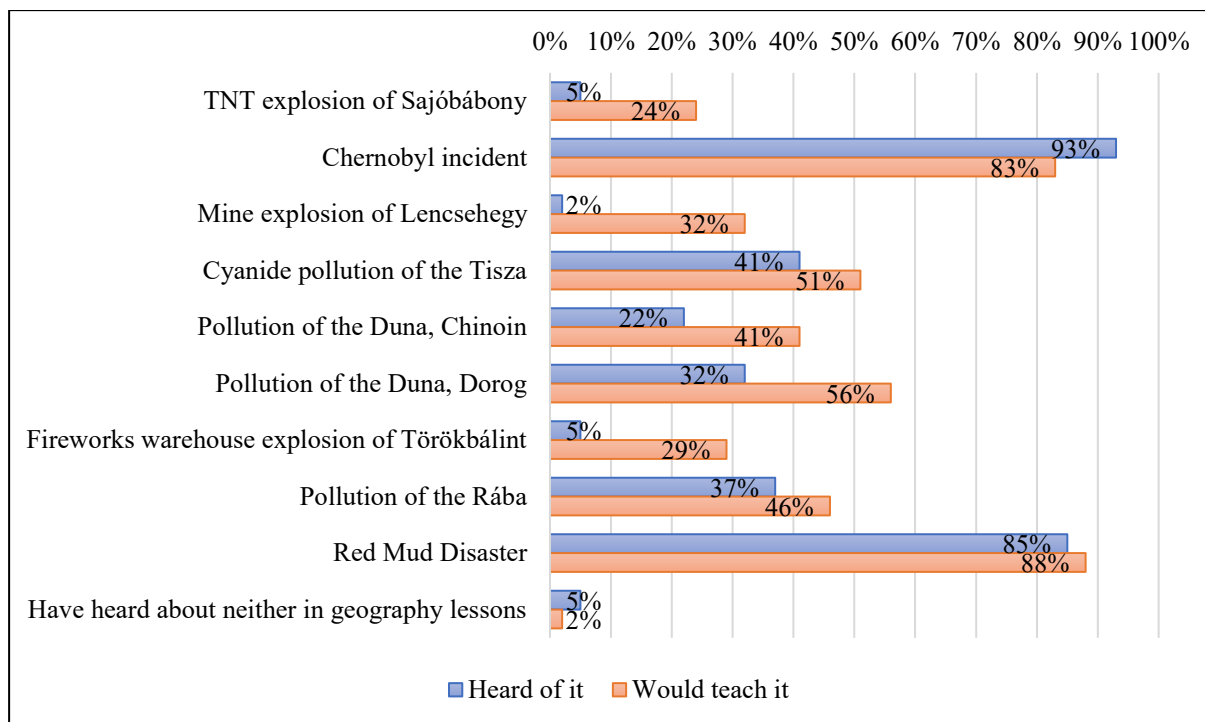


**Diagram 3: Results and correlations on environmental catastrophes affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

<b>Catastrophe</b>	<b>Sample</b>	<b>Was not taught, but... ...would teach</b>	<b>Was taught, and...</b>	<b>Fisher-test Sig.</b>
TNT explosion of Sajóbáony	41	26%	0%	1,000
Chernobyl incident	41	100%	82%	1,000
Mine explosion of Lencsehegy	41	30%	100%	0,317
Cyanide pollution of the Tisza	41	38%	71%	0,058
Pollution of the Duna, Chinoin	41	41%	44%	1,000
Pollution of the Duna, Dorog	41	46%	77%	0,095
Fireworks warehouse explosion of Törökbálint	41	28%	50%	0,505
Pollution of the Rába	41	50%	40%	0,746
Red Mud Disaster	41	83%	89%	0,567
I would teach neither in geography lessons	41	3%	0%	1,000

**Table 3: Results and correlations on environmental catastrophes affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

The McNemar test indicated significant divergencies between the mentioned factors in several cases. Although more than a quarter (26%) of all participants had heard of the TNT explosion of Sajóbáony, nobody regarded it important to discuss this event and its effects with their prospective students. A reverse trend could be observed about the mine explosion of Lencsehegy: only 30% of all participants had heard about this incident, yet all of them considered it important to discuss it. In the two listed cases of pollution affecting the Duna also significant divergences can be observed. In both instances, a higher number of participants stated they would discuss them than the number of participants who stated they had heard about them – the same conclusion can be drawn about the fireworks warehouse explosion of Törökbálint (see Diagram 4 and Table 4).



**Diagram 4: Results and correlations on environmental catastrophes affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

Catastrophe	Sample	Heard of it	Would teach it	McNemar-test	
				Sig. (2-sided)	Sig. (1-sided)
TNT explosion of Sajóbáonyi	41	5%	24%	0,039	0,020
Chernobyl incident	41	93%	83%	0,344	0,172
Mine explosion of Lencsehegy	41	2%	32%	<0,001	<0,001
Cyanide pollution of the Tisza	41	41%	51%	0,424	0,212
Pollution of the Duna, Chinoi	41	22%	41%	0,096	0,048
Pollution of the Duna, Dorog	41	32%	56%	0,021	0,011
Fireworks warehouse explosion of Törökbálint	41	5%	29%	0,006	0,003
Pollution of the Rába	41	37%	46%	0,523	0,262
Red Mud Disaster	41	85%	88%	1,000	0,500
Have heard about neither in geography lessons	41	5%	2%	1,000	0,500

**Table 4: Results and correlations on environmental catastrophes affecting Hungary in the context of whether the person participating in the survey was taught about these during their own geography studies, and whether the person would teach about the related environmental impact in their own lessons.**

## Conclusion

In conclusion, it can be observed that almost no correlation exists between whether a person has been taught about the environmental impact of economic activities affecting Hungary and their present motivation in teaching about them in their own lessons. Neither the presence or absence of knowledge transfer and acquisition prove whether a person considers it important to discuss the environmental impact of a certain activity in their geography lessons. Only in the case of waste management did a higher number of participants state that it would be important to discuss it in geography lessons than the number of people who had been taught about it in their own geography lessons.

Similarly, it is difficult to find any correlation between whether a person has been taught about the environmental impact of disasters affecting Hungary and their present motivation in teaching about them in their own lessons. This means that although none of the participants thought that it was pointless to learn about the environmental impact of such catastrophes, they did not feel that although they were not taught about a certain incident, it would be necessary to discuss them in their geography lessons. Out of the listed disasters, in only five cases was the ratio of pedagogical intent higher than the ratio of pedagogical experience.

At the same time, it is interesting to observe that in some cases participants felt motivated in discussing an environmental issue which they had not been taught about during their geography studies – the reasons for this phenomenon could be the object of further research in this area.

## BIBLIOGRAPHY

- 5/2020. (I. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> [2021. 01. 09.]
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) [2021. 01. 09.]
1996. évi XXXVII. törvény a polgári védelemről [online] <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600037.TV> [2021. 01. 09.]
- Berta, Gy. (2011). Adatok, információk a vörösiszap-katasztrófa térségéből. *Területi Statisztika*, 6. évf. 2. sz. pp. 101–120.

- Czibolya, A. (2015). A tiszai ciánszennyezés néhány környezeti hatása. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok*, 10. évf. 1. sz. pp. 59–64. DOI: [10.14232/jtgf.2015.1.59-64](https://doi.org/10.14232/jtgf.2015.1.59-64)
- Falus I., Ollé J. (2000). *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Budapest: Okker Kiadó.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Nagy, K., Halász, L. (2002). *Katasztrófavédelem*. [online] <https://hhk.uni-nke.hu/document/hhk-uni-nke-hu/nagy-halasz-katasztrofavedelem.original.pdf> [2021. 01. 09.]
- Romhányi, T., Cseri, P., Boda, A. (2010). *Iszap. Egy katasztrófa természetrajza*. Budapest: Magyar Mediprint Szakkiadó.
- Vass, Gy. (2011). *Ipari katasztrófák szabályozása, új uniós törekvések* [online] [https://www.magyardiplo.hu/iparikatasztrofak-cikkek/429-ipari-katasztrofak-szabalyozas-a-uj-unios-toerekvesek#\\_ftn3](https://www.magyardiplo.hu/iparikatasztrofak-cikkek/429-ipari-katasztrofak-szabalyozas-a-uj-unios-toerekvesek#_ftn3) [2021. 01. 09.]
- Lehota, J. (2001, ed.). *Marketingkutató az agrárgazdaságban*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Luxné, A. (2016). *Társadalmi traumafeldolgozás. A magyarországi vörösiszap-katasztrófa emlékezete alapján*. [Doktori disszertáció] Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

**M. PINTÉR TIBOR<sup>1</sup>****Kereslet és kínálat: elmélkedés a bölcsészképzés digitális kompetenciáiról**

*A tanulmány jó gyakorlatok eredményeire támaszkodva szól azokról a lehetőségekről, amelyek mentén bővíthetők, fejleszthetők a bölcsészképzésben részt vevő hallgatók infokommunikációs képességei. A digitális bölcsészet és az infokommunikációs technológiák terjedésével az egyetemi hallgatóknak és oktatóknak is lépést kell tartaniuk. Ez azonban csak célzott és az oktatásba fokozatosan beépített ismeretanyagként lehetséges, hiszen épp a bölcsészképzésben részt vevő felek (a keresleti és kínálati oldal) ismereteire nem jellemző a mélyebb eszközismeret. A szerző tapasztalati tényekre építve olyan oktatási struktúrák lehetőségeit mutatja be, amelyen keresztül bővíthetők az egyetemi polgárok számítógépes és infokommunikációs képességei.*

**Bevezetés**

A számítógépek és digitális eszközök fejlődése megkönnyíti mindennapjainkat, sőt sokszínűsége és széles használata miatt a kulturális szokásainkat is meghatározza. A digitális kultúra mint az infokommunikációs eszközök aktív használata által létrehozott tartalmak halmaza napjaink társadalmainak egyre meghatározóbb eleme (vö. Uzelac, 2008).

Az is tény azonban, hogy az infokommunikációs térbe csatlakozó társadalmi csoportok nem alkotnak homogén közösséget. Az eszközök használata és kihasználása tekintetében e csoportok feltehetően eléggé különböznek, tény azonban, hogy a digitális eszközök térnyerése ma már megállíthatatlan. Ilyen közeg az egyetemek bölcsészettudományi karán folyó *digitális bölcsészet* képzés is.

De mi is valójában a digitális bölcsészet: a bölcsészettudomány és az informatika hatékony találkozása többféleképpen is definiálható, akár éppen annak függvényében, hogy inkább bölcsész vagy inkább technokrata szempontból tekintünk-e rá. Kinek fontosabb? A bölcsészek munkája szempontjából, akik életét és munkáját jelentősen megkönnyíti a számítógép, vagy az informatikus, illetve eszközorientált géptudomány szempontjából, ahol prezentálható az eszközpark szerteágazó tevékenységi köre. A digitális bölcsészet alapja a matematika, illetve sokkal inkább a számítógépes tudomány – amely a nagyközönség számára, szempontjából leginkább az infokommunikációs eszközökön, eszközökben él.

---

<sup>1</sup> PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék; email: [m.pinter.tibor@kre.hu](mailto:m.pinter.tibor@kre.hu)



A számítógépek és digitális (egyben infokommunikációs) eszközök napjaink szerves részévé váltak. Éppen ezért érdemes a bennük rejlő potenciált az oktatásba is bevinni, abból minél mélyebben meríteni. 2020-ban a felsőoktatás és az oktatás általában a digitális létről, az online terekről szólt. A vírusjárvány miatti kényszer a jelenléti oktatást a háttérbe szorította, (virtuális) teret engedve az online oktatásnak. A digitális térbe helyezett frontális oktatás azonban nem tekinthető valódi oktatásinformatikai megoldásnak. A digitális bölcsészet által előrevetített tevékenységek oktatásban betöltött szerepe az oktatásinformatikának nevezett tevékenység-halmazban fogalmazódik meg. Az oktatásinformatika nem csupán a kontaktórák alatt kap teret, tevékenységi köre tágabb, az oktatás egyéb kiegészítő tevékenységeire is kiterjed. Tulajdonképpen úgy is tekinthetünk rá, mint az infokommunikációs eszközök és technológiák tanításban, tanulásban, valamint az oktatáshoz fűződő egyéb tevékenységekben (oktatásmenedzsment, kommunikáció, kutatás) történő tevékenységek halmazára – amely tevékenységek kutatásában egyre nagyobb szerepet kapnak a nevezett tevékenységekkel kapcsolatos kompetenciák is (vö. Dringó-Horváth, 2020b; Horváth et al., 2020).

A digitális kompetenciák fejlesztésének és a hozzájuk kapcsolódó attitűdök kialakításának egyik mozgatórugója az eszközellátottság. A magyarországi tanárképzésben 2019-ben lefolytatott kismintás DigCompEdu-alapú felmérés egyik hozadéka annak felismerése, hogy a magyarországi tanárképzésben oktatók digitális kompetenciáinak fejlettsége erősen függ az intézmény infokommunikációs eszközökkel való ellátottságától (bővebben lásd Horváth et al., 2020). A kutatásban megkérdezett felsőoktatásban dolgozó oktatók (N=183) azzal is szembesültek, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók IKT-eszközhasználati igénye magas.

Tanulmányomban immár több mint tízéves oktatói tapasztalatra támaszkodva számolok be „dióhéjban” a bölcsészképzés tanulságairól. Áttekintésemben azt néztem, hogy az általánosságban ismert, a közoktatásban is elvárt digitális kompetenciák hogyan valósulnak meg a felsőoktatás egy szegletében.

Tapasztalati tényekre alapozva összefoglalom azokat a mindennapokban is használható minimális elvárásokat, amelyek mélyebb IKT-kompetenciákat követelnek a hallgatóktól. Megkísérlem összefoglalni, vajon milyen határai vannak egy tipikus bölcsésznek – meddig mehetünk el a digitális és információs technológia felhasználásával, valamint oktatásával. Hol a határ, amikor még haszonnal és nem gátként használható az oktatásban (vö. M. Pintér, 2019). Megpróbálom összefoglalni azon digitális kompetenciák halmazát, amelyek nélkül a mai egyetemisták digitális analfabétáknak minősülnek (ezeknek azonban – mint majd látható – kevés közülük van a mobil eszközök használásához).

## Elmélkedés

Írásom alapjául a Károli Gáspár Református Egyetemen Magyar Nyelvtudományi Tanszékén oktatott oktatásinformatika és digitális bölcsészet témájú tárgyak tapasztalata szolgál.

Oktatói tapasztalatként röviden összegzem azokat a gyakorlatban alkalmazható infokommunikációs és technológiai készségeket, illetve képességeket, amelyek ismeretét oktatói gyakorlatomban elvárásként fogalmaztam meg (a képzésben általam oktatott kurzusok témáit, munkamenetét, képzési kereteit jómagam dolgoztam ki). Kiindulási pontnak az infokommunikációs eszközök, elsősorban a számítógép szoftveres és hardveres elemeinek átagostól behatóbb ismeretét tűztem ki. Írásom *saját oktatói tapasztalatomon* alapul, egyfajta *szubjektív összegzés*. Tömör összefoglalója annak, hogyan lehetséges a bölcsészhallgatók digitális kompetenciáit tágítani.

2013 óta azt tapasztalom, hogy a nyelvszakos hallgatók számára a számítógép nem több, mint internetes tartalmak alapvető böngészésére, illetve szövegszerkesztésre alkalmas eszköz – azonban ezek használata is megmarad az egyszerű billentyűzésnél: az alapvető algoritmizálható lehetőségeket már általában nem ismerik. Mivel az IKT-eszközök által meghatározott életünk (legyen az a pedagógiai gyakorlat, más munka vagy csak a kényelmi léthez szükséges eszközhasználat) elsősorban az információszerzésre épül, így az elsajátítandó készségek és képességek fókuszát ezen tevékenységek köré szervezem: elején a számítógépes architektúrák, a számítógép működésének megismerése áll, folytatva azzal, hogy a hallgatók a szöveget képesek legyenek „számítógépként” szemlélni, látni a szöveg adta lehetőségeket és azok ismeretében megkeresni azt, amire az adott feladathoz mérten szükség van. Kérdés, hogy egy enciklopédiaméretű szöveget a hallgatók képesek-e rövid idő alatt feldolgozni vagy „csak” percek alatt megtalálni a feladathoz, probléma megoldásához szükséges adatokat és abból valamilyen szempontnak megfelelő információt előállítani.

Mivel az ilyen típusú feladatokat többféle módon is meg lehet közelíteni, így törekedni kell olyan programok megismerésére, megismertetésére, amelyek többféle platformon is működnek. Az alábbiakban azt igyekszem körvonalazni, hogy milyen típusú számítógépes kompetenciákra van szükség az információfeldolgozás és tanulás céljából. *Megfelelő* információhoz jutni ugyanis legfőképp az infokommunikációs eszközök *megfelelő* használatával lehet. Tekintettel arra, hogy a mai fiatalok a számítógépek és egyéb információtechnológiai eszközök mellett nőnek fel, céloom elérése érdekében a már ismert eszközök eddig nem ismert részeit érintő kompetenciafejlesztését tartom szükségesnek. Mit is kellene a hallgatóknak tudniuk ahhoz, hogy az információkeresés céljából hatékonyan kezeljék a számítógépet.

A fiatalabb generációk eszkoorientáltsága, illetve az idősebb korosztályokkal szembeni relatíve magasabb fokú digitális kompetenciája nyilvánvaló. De mit is tekinthetünk digitális kompetenciáknak, illetve vajon az eszkohasználát és a mai magyarországi oktatás összhangban van-e? A kurrikulumok valóban úgy vannak-e elkészítve, hogy támaszkodjanak a diákok számítógép- és más infokommunikációs eszko-használatára. Megfelelő-e a tanárképzés hozzáállása a digitális eszkoök oktatásához, illetve a tanárképzés hallgatói fel vannak-e készítve az IKT-eszkoök használátaára.

A digitális kompetencia olyan összetett képesség- és készségfogalom, amely ismeretek, készségek és attitűdök változatos halmazát (mint például a digitálistartalom-készítés, biztonság, problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés, információs írástudás) foglalja magában. Olyan alapvető kompetencia, amely más kompetenciák elsajátítását, illetve fejlődését segíti elő, valamint olyan kompetencia, amelyet a 21. század egyik alapkompentenciájaként tartanak számon (vö. M. Pintér, 2016; a digitális kompetenciákról bővebben Dringó-Horváth et al., 2020a, Horváth et al., 2020, Dringó-Horváth et al., 2020b, Horváth, megj. alatt, illetve Krumsvik, 2014, Fallon, 2020).

Az írás tárgya tehát olyan fogalmak, készségek és képességek halmaza, amelyeket ma már a mindennapokban is használunk. Az összetett komponenshalmaz bizonyos elemeit a gyakorlat (ilyen akár a kommunikáció, akár a tartalomalkotás), másokat pedig az oktatás határoz meg (akár az információs írástudás), illetve fejleszt. Az infokommunikációs technológiákat felhasználó, azokat tudatosan beépítő oktatásnak tehát a fenti komponensek némelyikét kell tudni kihasználni. Sajátos, a „digitális bölcsészoktatásban” alkalmazott kurrikulumaimban, gyakorlati feladataimban igyekeztem minden esetben ezen komponensekre építeni, mivel az órákon rendelkezésünkre álltak megfelelő hardveres és szoftveres ellátottságú számítógépek. A gyakorlati tudás elsajátításának alapvető mérföldköveként a problémamegoldás és információs írástudást tartottam (és tartom) elsődleges fontosságúnak.

Az oktatás digitális transzformációja, azaz az infokommunikációs eszkoök egyre szélesebb körű becsatornázása az oktatásba még nem jelenti a folyamat zökkenőmentes megvalósulását, problémamentességét. Maga az eszkoökészlet megléte még nem feltétlenül jelenti az oktatási folyamat zökkenőmentességét, illetve a digitális oktatás folyamán számos olyan esettel is találkoztam, amikor az oktató rendelkezett megfelelő infrastruktúrával, a hallgató azonban nem (mint ahogy olyannal is, ahol az oktató nem tudott mit kezdeni a frontális oktatás digitális térbe mozdításával).

A számítógép és egyéb eszkoök felhasználói szintű tudása még nem feltétlenül jelenti a kellő információhoz való hozzáférés lehetőségét és az információ feldolgozásának magabiztos

készségét. A megfelelő információhoz való hozzájutás kulcsfontosságú alapja, hogy ismerjük az adatok elrendeződését, illetve azok alapvető tulajdonságait. Azaz ahhoz, hogy a megfelelő adatokból épített információhoz jussunk, ismerni kell a szöveges tartalom belső szerkezetét, mint ahogy azt is, hogy milyen elérhető szoftverekkel lehet a különféle típusú és szerkezetű szövegeket feldolgozni (ha az interneten található html-alapú szövegek automatizált feldolgozását veszem példának, hasznos lehet a különféle karakterkódolások vagy az alapvető html-elemek ismerete, mint ahogy áttételesen az xhtml-oldalak html-szerűségének feltételezése). Ezt a fajta „nézetet” nevezhetjük akár *szövegszerű szemléletnek* vagy *szövegalapú gondolkodásnak* vagy egyszerűen *szövegközpontúságnak*.

A Covid-19-járvány alatti tömeges (nem választható) digitális oktatás egyik *személyes tapasztalata* volt annak megerősítése, hogy a bölcsészképzésben résztvevő hallgatók digitális kompetenciáinak fejlesztése nehézkes, mivel a hallgatók a *tudásra* még mindig mint a már elsajátított ismeretek halmazára tekintenek, miközben a „megtanulni tanulni” készség megléte hiányzik a hallgatók nagy részéből. A digitális írástudás tanulása folyamán elsőként elsajátítandó ismeretanyag, hogy a tudás nem csak a meglévő tudásanyag visszaadása, hanem a hiányzó ismeretek minél gyorsabban történő megszerzése (megtalálása), a kreativitás és gondolkodás.

Mint ahogy az olvasástanulás megalapozása a betűk megfelelő ismeretére épül, úgy a szövegbányászati, szövegfeldolgozási kompetenciák elsajátításának bevezető lépése a legalapvetőbb információtechnológiai tudásanyag elsajátítása (e halmaz pontos definiálására ebben az esetben nem mernék vállalkozni). Az általam oktatott, a digitális kompetenciák fejlesztésére építő tananyag elsősorban a gépi szöveg- és adatfeldolgozás változatos eszközeinek, valamint különféle módszereinek összességére fókuszált. Ennek megfelelően az általam elvárt tudást (ismeretanyag és kompetenciák) elsősorban az adatbányászatra építettem, fókuszba hozva az adatfeldolgozás, az adatbázisok és a statisztika alapjait, valamint a szövegközpontú megközelítés használatában kulcsfontosságú eljárásokat (például a reguláris kifejezések használata, az adatbázis-kezelés alapjainak logikai megközelítése, alapvető, illetve a felhasznált adatok megközelítésének módjai).

Az értékelendő tudás előtt definiálni kell a mérendő jelenség természetét. Mivel nem bölcsészinformatikusok képzéséről, hanem bölcsészek informatikaalapozásáról van szó, a tudásanyag és kompetenciák mérése előtt a hallgatóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy milyen feladatokra lehet felhasználni a számítógépet, valamint az infokommunikációs technológiákat.

Az infokommunikáció a digitális kompetenciák egyik mozgatórugója. Tény azonban, hogy a szövegfeldolgozás mélyebb struktúráihoz az általános felhasználói kompetenciák már nem

elegendőek. A fiatalabb generációk infokommunikációs készségei elegendőnek bizonyulnak a mindennapi eszközhasználathoz (a számítógép, telefon vagy a háztartásban megtalálható eszközök kezeléséhez), de a digitális bölcsészet ennél alaposabb ismeretet vár el.

A digitális bölcsészet technikáinak gyakorlásához elengedhetetlen a digitális írástudás mint alapkészség megléte, folyamatos fejlesztése – a gyakorlati hasznosításhoz az általam tapasztalt állapot nem elégséges (a hallgatók sok esetben az egyes szoftverek – egyébként identikus – menürendszereit sem tudják átlátni). A bölcsészképzésbe integrált feladatok (ezekről bővebben M. Pintér 2019) eredményeként olyan *ismeretek, készségek és felhasználói attitűdök* fejlesztését céloztam meg, amelyeket a hallgatók későbbiekben a gyakorlatban (munkafolyamatokban) is használhatnak.

Úgy tűnik, hogy a digitális pedagógiát és digitális bölcsészetet érintő digitális készülékek oktatását érintő egyetemi kereslet és kínálat egyre inkább összhangba kerül. Az egyetemek a digitális pedagógia oktatását segítő, facilitáló központokat létesítenek, amelyek célja az infokommunikációs eszközök minél több szálon történő becsatornázása az oktatásba (ezek lehetőségeit prezentálja például a DigCompEdu-felmérés által érintett kompetenciák leírására és bővítésére fókuszáló oktatásinformatikai kötet Dringó-Horváth et al., 2020a). Oktatóként fontos felismerni és látni (sőt, kiaknázni), hogy a „keresleti oldalon”, azaz a hallgatókban megvan az igény, hogy mélyítsék és szélesítsék digitális kompetenciáikat, miközben a „kínálati oldal” felkészítése is elkezdődött Magyarországon. Nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók kompetenciáinak mélyítésére is mutatkozik igény (még ha – tapasztalataim szerint – kevesebb, mint amennyi illene), ami egyértelműen látszik a hazai digitálispedagógia-központok munkáján, beszámolóin.

Még ha az oktatói hajlandóság meg van is a felsőoktatásban részt vevő oktatók részéről, a digitális vagy infokommunikációs technológiák használatát többféle tényező gátolja. Nemcsak az eszközkészlet (hardveres és szoftveres) hiánya, hanem többféle személyi tényező is lassítja a folyamatot. Erre jó példa a 2019-ben, a magyarországi felsőoktatás pedagógusképzésében végzett kutatás, amelyben nyilvánvalóvá vált, hogy a kérdőívet kitöltők nagy része messze elmarad az EU-s fejlesztésű kompetenciamérésen (a kérdőívről bővebben lásd Redecker & Punie 2017, a kutatásról Dringó-Horváth et al., 2020b).

### **Záró gondolatok**

A digitális kompetenciák pontos halmazát nehéz egyértelműen definiálni. Az viszont tényként kezelhető, hogy a technológiai fejlődéssel ezen kompetenciák halmaza is folyamatosan bővül.

A digitális bölcsészet korában ez azt jelenti, hogy a tipikusan bölcsészettudományi képzésben részt vevő oktatóknak és hallgatóknak is bővíteni, mélyíteni kell infokommunikációs tudásukat. Ez a tudás értelmezésben és gyakorlatomban az alábbi tényezőket foglalja magába: *ismeretek*, amelyek érintik a licencek és etikai szabályok ismeretét, valamint az információkezelés alapvető módjait; *készségek*, amelyek érintik az elektronikus információk, adatok és fogalmak keresését, gyűjtését és feldolgozását és a megfelelő eszközök (szoftver és hardver) gyors használatát; *attitűdök*, amelyek célja hajlandóság az infokommunikációs technológiák használatára, illetve a használat közbeni kritikai és reflektív szemlélet alkalmazására. Összetett halmaz, amely fejlesztése elsősorban a keresleti oldal aktivizálásában jelent jelentős kihívást.

## BIBLIOGRÁFIA

- Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T. & Papp-Danka, A. (2020a). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- Dringó-Horváth, I., Hülber, L., M. Pintér, T. & Papp-Danka, A. (2020b). A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése. In: Varga, A., Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok. I. kötet*, (pp. 129–142). Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Falloon, G. (2020). ‘From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework’. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), pp. 2449–2472. DOI: [10.1007/s11423-020-09767-4](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4)
- Horváth, L. Misley, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), pp. 5–25. DOI: [10.21549/NTNY.29.2020.2.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.1)
- Horváth, L., M. Pintér, T., Misley, H. & Dringó-Horváth, I. (megj. alatt). Validity evidence regarding the use of DigCompEdu as a self-reflection tool: the case of Hungarian teacher educators. *European Journal of Teacher Education*
- Krumsvik, R. J. (2014). ‘Teacher Educators’ Digital Competence’. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), pp. 269–280, DOI: [10.1080/00313831.2012.726273](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273)
- M. Pintér, T (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), pp. 47–59.

- M. Pintér, T. (2016). Infokommunikáció használata a tanulásban. Elméleti megközelítés az oktatásinformatikai készségek fejlesztéséhez. *Gyermeknevelés*, 4(2), pp. 11–23. DOI: [10.31074/gyntf.2016.2.11.23](https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.2.11.23)
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [online] [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcomedu\\_a4\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf)
- Uzelac, A. (2008). How to understand digital culture: Digital culture – a resource for a knowledge society? In: Uzelac, A. & Cvjetičanin, B. (Eds.), *Digital culture: the changing dynamics*, (pp. 7–21). Zagreb: Institute for International Relations.

M. PINTÉR, TIBOR

*DEMAND AND SUPPLY: DIGITAL COMPETENCIES IN HUMANITIES*

*The study summarises the opportunities and possibilities of ICT and digital humanities in the field of humanities. Based on the author's experience the study introduces several ways of enhancing digital competences in teacher training and Hungarian linguistics. After a short demonstration of the so-called digital competences, it outlines the requirements and information communication techniques of text-based information extraction. The focus placed by the author lies on the digital competences of students, on their set of knowledge in using data based information communication techniques, laying down basic strategies for their measurement and evaluation.*

STUMMER KRISZTINA<sup>1</sup>

## A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében

*Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja, a 20. század első felében hazánk társadalmában hogyan vélekedett a nők szerepeiről, feladatairól és oktatási lehetőségeiről. A vélemények bemutatása során két sajtótermékre támaszkodunk: a Vasárnapi Újságra és a Magyar Pedagógiára. A kiválasztott cikkek főbb csomópontok köré rendezve jól körvonalazzák a korszak nőkkel szemben támasztott elvárásait. A két kirajzolódó nőkép és az újságokból idézett részletek jól rávilágítanak, miként oszlott két részre a társadalom a nőket érintő kérdésekben.*

### Bevezetés

Sok száz, ezer évig általánosnak tekinthető, hogy a nők nem rendelkeztek a férfiakkal azonos jogokkal, lehetőségekkel, nem vehettek részt intézményesült oktatásban, a politikai életben és a közéletben. A tudásszerzés, a döntéshozatal és a társadalom egészét érintő reformok a férfiak kezében összpontosultak. Hazánkban a felvilágosodás időszakától kezdődően a társadalom megnövekedett figyelemmel fordult a nők felé. Az érdeklődés kiterjedt a nők társadalmi szerepeire, fizikai, szellemi, biológiai felépítésére, oktatási lehetőségeire. A polgárosodás, a modernizáció, az ipari fejlődés, gazdasági tényezők és a nők emancipációs törekvései új utakat és lehetőségeket nyitottak meg, amelyek az értékrend lassú átformálódását is természetesen magukkal hozták (Kéri, 2015). A lányok intézményes oktatásba való bekapcsolódása, munkaerőpiaci megjelenésük és ezáltal megváltozott szerepvállalásuk a lakosság körében esett egységesen pozitív elbírálás alá.

### A kutatás tárgya és módszerei

Jelen kutatás a 20. század első felének nőképeire koncentrál. A 19. században jelentős változások mentek végbe a nőnevelés terén, amelyek nagy mértékben meghatározták a további gazdasági és oktatáspolitikai döntéseket és egy új korszak kezdetét hozták el. Hazánk számos kiemelkedő asszonyának és oktatáspolitikusának köszönhetően a politikai és szellemi egyenjogúság

---

<sup>1</sup> doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola;  
email: krisztinastummer@gmail.com



útjára léptünk. Ez a folyamat nem egyik napról a másikra zajlott le, hanem egy átmenet eredménye, amely a 20. század második felét is nagyban érintette. A múlt század eleje egy olyan időszak, amely a (egyetemes) nőnevelés alapkövetelmén már túlvan, de a kitűzött célok elérése érdekében további komoly lépéseket kell megtennie. Ebben a periódusban a nők „hagyományos” és „új” szerepköreinek leírása és bírálata számos platformon megjelent (Kéri, 2008). Jelen tanulmányban a Vasárnapi Ujság és Magyar Pedagógia hasábjait vesszük górcső alá és azokra a kérdésekre keressük a választ, hogy: Miként határozták meg a nők feladatait, szerepeit? Meghatározható-e ebben az időszakban egy egységes nőkép?

A sajtótermékek kiválasztásának alapját az képezte, hogy összevessük a pedagógiában jártas szakemberek nőnevelésről alkotott gondolatait (Magyar Pedagógia) egy széles néprétegeket megszólító, családi hetilapban közölt gondolatokkal (Vasárnapi Ujság). Mindkét lap rendelkezésre áll az Arcanum adatbázisában. A kutatók dolgát nagyban megkönnyíti a felület keresője, mely jelen kutatás esetében is kiemelt szerepet kapott. Különböző keresőszavak segítségével szűkítettük le a kört a témánkhoz kapcsoló írásokra. A keresőszavak a „nőnevelés”, „leánynevelés”, „nőképzés”; illetve „modern nő”, „modern asszony”, „modern leány”. A kapott cikkeket áttekintettük, majd kiválasztottuk azokat a nőket érintő írásokat, amelyek témánkat tekintve relevánsak.

### **Nők jelenléte az oktatásban – áttekintés**

Napjainkban természetes jelenség, hogy hazánkban a lányok és fiúk azonos módon részesülhetnek az oktatási javakból. Ha az időben 150 évet visszautunk, teljesen más viszonyokat láthatunk. Míg a nőknek évezredekkel kellett várniuk, hogy részt vehessenek az államilag szabályozott intézményesült oktatásban, addig ez a férfiak számára privilégium volt.

Ez ellenben nem jelentette a lányok teljes kizárását a tudásszerzésből. Szegényebb rétegekben a lányok anyjuk mellett segédkeztek, ezáltal sajátították el a mindennapokban használatos technikákat, tevékenységeket. Tehetősebb körökben nem szokatlan, hogy a szülők figyelmet fordítottak lányaik nevelésére, oktatására (Rébay, 2006). Családi körön belül az oktatást magántanítók végezték, családi körön kívül a női tanítórendek. A szerzetesrendek iskoláit számtalan kritika érte a korszerűtlen tananyaguk miatt, létjogosultságuk azonban vitathatatlan (Pukánszky, 2006).

Állami szinten Mária Terézia nevéhez köthető az első olyan kísérlet, amely a „*polgárok és a lakosok minden osztályára*” (Kornis, 1913, p. 36.) ki kívánja terjeszteni az intézményes oktatást. Ezt a gondolatmenetet követve a II. Ratio Educationis a rendi és nemi megkülönböztetés mentén már konkrét javaslatokat tesz a lányiskolák tantervére.

A 19. század gazdasági, társadalmi és oktatáspolitikai szintéren egyaránt újdonságokat hozott. A céhes keretek felbomlása és a gyorsuló urbanizáció befolyásolták a munkaerő-szerkezetet, valamint a képzési struktúrát. A nők körében fokozódott a műveltség iránti igény és ennek rendre hangot is adtak (Kéri, 2008). Ennek a szükségletnek felismeréseként és a nőnevelés pártolójaként Eötvös József az 1868. évi 38. törvénycikkben nemi, rendi és felekezeti hovatarozásra való tekintet nélkül kötelezővé tette az elemi oktatást. Ezzel egyidejűleg új iskolafajokat is foganatosított: felsőbb népiskola, polgári iskola, tanító(nő)képző (1868. évi 38.tc). Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a két nem egymástól elkülönítve tanult és a fiúk által elsajátítható tananyag az ismeretek jóval bővebb tárházát jelentette. A rendelet középszintű női iskolatípusokra nem terjedt ki. Ezt a hiányosságot a Veres Pálné Beniczky Hermin vezette Országos Nőképző Egylet pótolta, amikor 1869-ben megnyitotta Magyarország első felsőbb leányiskoláját. Az iskolatípus célja, hogy a két nem műveltsége közötti szakadék csökkenjen. (Kéri, 2015).

1883-tól a lányoknak lehetősége nyílt (leány-középiszkolák híján) fiú középiskolákban magántanulói státuszban az érettségi megszerzésre. Ennek ellenére továbbra se jelentkezhetek felsőoktatási intézménybe. A leány-középiszkolák megnyitásának ügyét szintén az Országos Nőképző Egylet karolta fel. 1892-ben tervezetet nyújtottak be, melyet a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter nem hagyott jóvá. Így alakult ki az a helyzet, hogy még az első leánygimnázium megalakulása előtt egy évvel, 1895-ben Wlassics Gyula megnyitott egyes egyetemi karokat a nők előtt (1895. évi 65.741. rendelet). Ez szükségessé tette a leánygimnáziumok megnyitását. A gimnáziumok növekvő látogatottsága miatt elnéptelenedtek a felsőbb leányiskolák, ezért 1916-ban felső leányiskola néven újjá kellett szervezni. 1926-ban megtörtént a nők iskoláztatására vonatkozó első törvényi szabályozás is. A törvény három iskolatípust nevez meg: leánygimnázium, leányliceum és leánykollégium (Rébay, 2006).

Néhány év múlva, az 1934-es törvény kimondja, hogy „*a magyar középiskola neve: gimnázium*”, amely révén a korábbi differenciálás megszűnt (1934. évi 11. tc. 4§). Az egységesítés hosszútávon nem bizonyult működőképesnek, ezért 1938-ban a korábbi leányliceummal névazonos, de szervezetében eltérő iskolatípus jött létre (1938. évi 13.tc.)

## Magyar Pedagógia és Vasárnapi Ujság

A nőket érintő vélemények és nézetek feltárásához két sajtóterméket vettünk górcső alá. Ebben a fejezetben rövid áttekintést nyújtunk mindkét lap legfontosabb tudnivalóiról.

A Magyar Pedagógia (Magyar Paedagogia) a Magyar Paedagogiai Társaság folyóirata, 1892-ben kezdte működését. Politikai okok miatt 1947 és 1961 között felfüggesztették a lapkiadást, 1961-től a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirataként újra indult és napjainkig a pedagógiai élet egyik legrangosabb szakmai platformja. Szerkesztői között olyan neveket találunk, mint Weszely Ödön, Fináczy Ernő, Imre Sándor, Kornis Gyula (Mészáros, 1992).

A Vasárnapi Ujság 1854-től 1921-ig hetente megjelenő lap. Az első számban arra tettek ígéretet, hogy a „*czikkek sok mindent fognak tartalmazni, a mi a költészet, művészet, gazdaság és napi élet körében nevezetességgel bír*” (Omer basa, 1854, p. 1.). A szerkesztők széles néprétegeket kívántak megszólítani gazdagon illusztrált kiadványukban, a legkülönbözőbb témaköröket feldolgozva.

## Hagyományos nőkép

Az alábbiakban a Vasárnapi Ujságra és a Magyar Pedagógiára támaszkodva próbáljuk körülmézni a korszak nőképét. Az alapján, hogy a társadalom hogyan vélekedett a nők szerepeiről és feladatairól, két csoportra oszthatjuk őket. A hagyományos értékeket valló csoport a nők legfontosabb feladatát a családon belül definiálta. Az új, modern nőkép ezzel szemben elképzelhetőnek tartotta, hogy a nő kilépjen a család és az otthon kereteiből, tanuljon és munkát vállaljon.

A hagyományos nőkép szerint a nőknek a „hármasszerepkör” betöltésére kell törekedniük: válják belőlük jó anya, jó feleség és jó háziasszony (Kéri, 2008). Egy jó asszony mindig talál elfoglaltságot otthonában és nagy gondot fordít gyermekeinek nevelésére. (Jakabfalvay, 1825). Az előző korok szemléletmódját követve úgy ítélték meg, hogy a nők biológiai, szellemi és fizikai teljesítőképességük alapján a férfiak szintje alatt maradnak. Magasabb szintű tanulmányokat semmiképp se javasoltak a lányok számára. Egyrészt azért, mert fizikai jóllétüket kockáztatják vele, másrészt, mivel közügyekben nem vehettek részt, nem is vennék hasznát (Kéri, 2015).

A hagyományos nőkép ugyanakkor nem ennyire egyoldalú. Bár mai szemmel nézve talán negatívnak mondhatnánk, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az anyaságot rendkívül fontos

hivatásként tartották számon, mondván „*magas hivatás és nagy fönség családanyának lenni*” (Podenstein, 1841, p. 263.)

A hagyományos nőkép eszenciáját jól összefoglalja az az idézet, miszerint „*A nők küldetése magasztos. [...] A nők a természet törvényeinek korlátai között maradnak; a nyilvános ügyek nem nehezednek rájuk; ők nem harcosok, nem törvényhozók, nem hivatalnokok, ők nők és anyák; ők azok, mivé őket a Teremtő rendelte. Ne irigyeljék hát a férfiak sorsát.*” (R.J., 1852, p. 304.). A 20. század első felében is széles körben uralkodó maradt ez a nézet.

A Magyar Pedagógia hasábjain számos írás jelent meg a nők feladatairól, túlnyomó többségben anyai kötelességeikről. Hivatás és egyben kötelesség is a nők számára a családi élet szervezése és irányítása. Ebből kifolyólag a munkavállalásukat nem támogatták, sőt, kifejezetten ellenezték. „*A nő helye nem a gyár, hanem a család. A női kötelességek közt a legmagasztosb a családi tűzhely gondozása, a családi élet méltóságának és boldogságának biztosítása*” (Altenburger, 1916, p. 67.).

Találhatunk olyan írást, amely felhívja a figyelmet, hogy amint az korábban is így volt, a jövőben is kizárólag az anyaság az egyetlen járható út a nők számára. „*Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy ezentúl is az lesz a nőnek legfontosabb hivatása, hogy háziasszony és anya legyen. Ez az egyetlen hivatás, amelyben a normális nő igaz boldogságot és teljes megelégedést találhat. Minden másfajta hivatás a nőre nézve csak tartalék*” (Magyar Pedagógiai Társaság, 1920, p. 147.). De mit is jelent az, hogy tartalékként másfajta hivatást is vállalhatnak a nők? Elsősorban az első világháború alatti időszakra utal, amikor a hiányzó férfi munkaerőt nőkkel pótolták. Ezt átmeneti időszakként értelmezték és természetesnek gondolták, hogy a háború lezárása után visszaáll az élet a hagyományos kerékvágásba, vagyis a nők visszatérnek otthonaikba és újra a férfiak töltik be az álláshelyeket. Másfelől –akárcsak a tanítónők esetében– a munkavállalást csak addig tartották elfogadhatónak, amíg a leány férjhez nem megy. Ezt követően a férj kötelessége feleségét és családját eltartani.

A korszakban számos vélemény jelent meg a nőnevelés feladatáról. Mivel az édesanyák felelősek gyermekeik neveléséért és tágabb kontextusban a nemzet fejlődéséért, ezért a nőnevelés során „*a nők számára legfontosabb élethivatásoknak, a családi nevelésnek gyakorlása biztosítottassék*” (Hazai Lapokból, 1916, p. 218.). Vagyis a lányok iskolai oktatása során alapvető követelmény, hogy az elméleti ismeretek mellett a „női hivatásnak”, „női lelkületnek” megfelelő gyakorlati képzésben is részesüljenek. Ilyen gyakorlati ismeretek többek között a háztartásban, szövés, varrás (Pukánszky, 2006).

A Vasárnapi Ujságból vett idézeteket három csoportba sorolhatjuk. Egyrészt olvashatunk a nők feladatairól, másrészt a munkavállalásról, harmadrészt a biológiai, szellemi képességeikről.

Akárcsak a Magyar Pedagógiában, itt is fontos szerepet kap a nők természetes hivatásának hangsúlyozása. Kiemelik, hogy „*a nő birodalma, hatásának ősi területe a család*” (Jog és Boldogság, 1906, p. 681.) Habár a világ folyamatosan fejlődik, a nők gondolkodásmódja és igényei változnak, a „*modern leány legfőbb feladata [...] nem lehet más, mint volt a kevésbé modern leányé: arra törekedni, hogy a férfi kívánatos, hasznos, szükséges társának érezze az életben. E végből kívánatosabb, ha nem a modern nő jogaira való jussát, hanem az okos és jó feleség kötelességeire való rátermettségét tudja igazolni*” (A modern leány, 1908, p. 49.). Tehát a modern asszony legfőbb ismérve továbbra ugyanaz, mint korábban, hogy jó feleség váljon belőle és férjét támogassa. A nő tehát nem attól válik modernné, hogy jogai és lehetőségei kibővülnek. Az idézet jól tükrözi, hogy továbbra sincs férj és feleség között egyenlőség. A feleség feladata, hogy csinos legyen, férjét pedig az élet minden területén támogassa, tehát rendelje alá magát házastársa akaratának. Az „*az okos és jó feleség*”, aki férje kedvében jár.

A nők munkavállalása szintén gyakran taglalt témája a vizsgált korszaknak. Mint már arra korábban is utaltunk, csak abban addig tartották elfogadhatónak a nők munkaerőpiaci jelenlétét, amíg férjhez nem megy. A házasságkötés után kizárólag a férfi a kenyérkereső (Kéri, 2008). A dolgozó nőben egyrészt vetélytársat láttak, másrészt nekik tulajdonították a férfi munkanélküliség növekedését. Élesen bírálták, hogy „*minden asszony, kinek sikerül valami hivatalt elnyernie, kiszorít onnan egy férfit, tehát a kenyérkereső nők szaporodása azt jelenti, hogy még több lesz az állás nélküli férfi*” (A modern asszony, 1904, p. 6.). Vitatott kérdés, hogy az ideiglenesen munkát vállaló nők milyen pozíciókat nyerhetnek el. Számos esetben a nők biológiai, fizikai felépítésével indokolták, miért nem alkalmas magasabb hivatalok betöltésére: „*a tudományos pályákra csak itt-ott léphet az asszony, mert a legtöbb állam kereken kimondja, hogy e hivatásokhoz fontos közérdek fűződik, melyet nem lehet rábízni az asszony gyöngé fizikumára*” (A modern asszony, 1904, p. 6.). Ezt a gondolatmenetet folytatva avval is érvel a szöveg írója, „*hogy a nő soha nem lesz képes arra, a mire a férfi. Már maga a női agyvelő átlag 126–164 grammal könnyebb, mint a férfié [...]. Azonkívül nemcsak testi szervezetük sokkalta gyöngébb, de hiányzik belőlük a hideg ész, előrelátás, önuralom, Ítéloképesség, logika, igazságérzet és legfőképp hiányzik belőlük a szellemi teremtő erő*” (A modern asszony, 1904, p. 6.). Más fórumokon sem ritka, hogy a nők biológiai vagy fizikai felépítésével indokolják meg, miért nem javasolják (engedik) számukra a magasabb szintű oktatást vagy a közéleti szereplést.

## Modern nőkép

A modern nőkép több tekintetben is szöges ellentéte a fentebb bemutatott hagyományos szemléletnek. Ellentmond annak a feltevésnek, hogy a nők biológiai, fizikai adottságaik alapján nem képesek a férfiakkal azonos szellemi teljesítményre (Szép, 1821). Kiterjesztenék a magasabb szintű oktatást a nőkre is és nem tarták elképzelhetetlennek a munkavállalásukat sem.

Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a nőideál központi eleme marad továbbra is az anyaság, házastársi életforma, ehhez pedig igazodnia kell az oktatásnak és munkavállalásnak. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulást és a munkavégzést is olyan keretek között lehet végezni, ami nem akadályozza a nőt a családi élet szervezésében. Fontos, hogy a nők is részesülhessenek minőségibb oktatásban, ehhez pedig biztosítani kell a megfelelő intézményi háttérrel. A közoktatásügy kötelességének véli a Magyar Pedagógia egyik szerzője, hogy *„legalább az általános, nem szakszerű műveltséget szolgáló intézeteinkben fiú és leány, férfi és nő egyenértékű oktatásban részesülhessen”* (Nagy-Gyűlés, 1906, p. 125.). A szakmai képzésre (kereskedelmi, ipari, mezőgazdasági) nem feltétlenül vonatkozna az egyenlőség elve.

Egyes szerzők ugyanakkor a szakmai ismeretszerzés lehetőségét se zárták ki, de csak bizonyos kereteken belül. *„A leányok nevelésének kérdését eszerint úgy kell megoldani, hogy egyrészt visszatereljük őket Istentől kijelölt eredeti és természetes életcéljuk, a családanyaság felé, de ezenfelül számolva a gazdasági körülményekből fakadó nehéz helyzettel, olya képeztést is kell nekik nyújtani, amellyel szükség esetén létfenntartásukat is biztosítani tudják a női hivatásukkal összhangban lévő életpályákon”* (Loczka 1938, 84). Igazán sokatmondó a fenti idézet. Egyrészt, a szerző szavaiból kiderül, hogy a lánynevelés kérdése még megoldásra vár. Másfelől, a lányokat vissza kell terelni az eredeti életcéljukhoz: vagyis a szerző szerint a nők letértek erről az útról. Harmadrészt, bár az anyaságot tartja a legfőbb célnak, felismeri, hogy a megváltozott körülmények szükségessé teszik a női munkát. Negyedrész, megfelelő gyakorlati képzést sürget.

A gazdasági és társadalmi változásokra alapozva, a meglévők mellett új pályák megnyitását szorgalmazták, hiszen *„a régi jó magyar társadalom megváltozott, a középosztály elszegényedett. A kisasszonyoknak is szükséges valami kenyérkereseti pálya után látni. A telefon, a posta, a távirda, a tanítószó, a hol elhelyezhetők, már nem mutatkozik elegendőnek. A magasabb pályákat is meg kell előttük nyitni.”* (Fizikus leányok, 1908, p. 181.). Annak háttérében, hogy a női álláslehetőségeket bővíteni kívánták két okot is feltételezhetünk. Egyrészt növekedett a nők igénye, hogy beléphessenek új állásokba is, másrészt egyre nagyobb számban voltak jelen a munkaerőpiacon és az eddigi lehetőségek száma ehhez képest túl alacsony volt.

A világháború időszaka a munkaerő-szerkezet tekintetében jelentős változásokat hozott. A fronton harcoló férfiak helyét át kellett venni, melyhez megfelelően képzett nőkre volt szükség. Számos pozitív véleménnyel találkozhatunk ebből az időszakból. Egyrészt, hogy „*a nő munkareje, teljesítőképesége, kereső és eltartóképesége gyönyörű diadalt aratott olyan viszonyok között, amelyek az energiának — a nemre való minden tekintet nélkül — legnagyobb megfeszítettségét és felfokozottságát követelték*” (Sigma, 1918, p. 260.). Másfelől találhatunk olyan utalásokat, miszerint a nők teljesítménye egyes szintereken még meg is haladta a férfiakét. „*Mint a tapasztalat bizonyítja, a női munkaerő kitűnően bevált. Nemcsak helyettesítette, de az irodai üzemek némely ágában még felül is multa a fronton küzdő férfiak képességét.*” (Nők a hadseregben, 1918, p. 103.). Paradox, de a világháború pozitív hozadéka, hogy a nők bekerülhettek számos munkakörbe és bizonyíthatták talpraesettségüket. Elképzelhető, hogy a világháború nélkül nem, vagy csak jóval később lett volna erre lehetőségük. Mindamellert nagy jelenőséggel bír, hogy nemcsak elismerően nyilatkoztak a hölgyekről, hanem meg is jegyezték, hogy némely esetben felül is múlták a férfiakat.

### Összegzés

A fentiekben bemutatott idézetek csak egy töredékét mutatják be annak a társadalmi vitának, amely a nők oktatása és szerepvállalása körül alakult ki a 20. század első felében. Annak tükrében, hogy milyen női szerepeket tartottak elképzelhetően, alapvetően két nézőpontot különböztethetünk meg. A hagyományos nézet hosszú múltra tekint vissza. A történelem során általános tendencia, hogy a férfiak foglalkoztak a közügyekkel, politikával, az állam irányításával, míg a nők a családon belül tevékenykedtek: vezették a háztartást, nevelték gyermekeiket és támogatták hitvesüket.

Ezzel szemben – a társadalmi, gazdasági változások eredményeként – lassan kialakult egy újfajta szemléletmód, amely nagyobb teret kívánt biztosítani a nők számára. Ez a nézőpont sem határolódott el a nők „természetes” hivatásától, de mellette az oktatási jogok és lehetőségek bővítését kezdeményezte, valamint a kenyérkereset lehetőségét sem vetette el. A hagyományos nézőponttal ellentétben a két nem szellemi teljesítőképeségét egyenlőnek ítélte meg.

Összességében elmondható, hogy a 20. század első fele a nőkkel szemben támasztott elvárások és elképzelések tekintetében egy nagyon megosztó, de annál jelentőségteljesebb korszak volt, hiszen mind politikai, mind oktatási téren az egyenlőség felé vezető úton fontos mérföldköveket tett le.

## IRODALOM

1868. évi XXXVIII. tc: *A népiskolai közoktatás tárgyában*. [online] <https://net.jogtar.hu/> (megtekintés: 2020. október 10.)
1934. évi XI. tc: *A középiskoláról*. [online] <https://net.jogtar.hu/> (megtekintés: 2020. október 10.)
1938. évi XIII. tc: *A gyakorlati irányú középiskoláról*. [online] <https://net.jogtar.hu/> (megtekintés: 2020. október 10.)
- A modern asszony. *Vasárnapi Ujság*. 21. évf 1.sz. 1904. pp. 6. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1904/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1904/) (2021.02.13.)
- A modern leány. *Vasárnapi Ujság* 55. évf. 3.sz. 1908. pp. 49. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1908/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1908/) (2021.02.13.)
- A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1895. évi 65.719. szám alatt a budapesti és kolozsvári egyetem tanácsához intézett rendelete*. Magyarországi rendeletek tára. Pesti könyvnyomda és részvénytársaság, 1895. Budapest. pp. 1680–1686.
- Altenburger A. (1916): Orel Géza: Műhelyi nevelés Páris iskoláiban. *Magyar Pedagógia*. 25. évf. pp. 63–65. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA\\_MagyarPedagogia\\_1916/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1916/) (2021.02.12.)
- Ambrus A. J. Kéri K. (2015): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)* (Akadémiai doktori értekezés). Pécs. [online] [http://real-d.mtak.hu/837/7/dc\\_1067\\_15\\_doktori\\_mu.pdf](http://real-d.mtak.hu/837/7/dc_1067_15_doktori_mu.pdf) (2020. szeptember 16.)
- Fizikus leányok. *Vasárnapi Ujság*. 55. évf. 10.sz. 1908. pp. 181. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1908/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1908/) (2021.02.13.)
- Hazai Lapokból. *Magyar Pedagógia*. 25. évf. 1916. pp. 218. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA\\_MagyarPedagogia\\_1916/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1916/) (2021.02.12.)
- Jakabfalvay A. (1825): Az asszonyi nem tudományos pallérozódásáról. *Tudományos Gyűjtemény*. VII. kötet. pp. 23–31.
- Kéri K. (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914*. Pécs: Pro Pannonia.
- Jog és boldogság. *Vasárnapi Ujság*. 53. évf. 42.sz. 1906. pp. 681–682. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1906/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1906/) (2021.02.15.)
- Kornis Gy. (1913. szerk.): *Az 1777-iki Ratio Educationis*. Pedagógiai Könyvtár. Budapest: Katolikus Középiskolai Tanáregyesület.



- Magyar Pedagógiai Társaság (1920): Vitaülések 1920 május 15-én, június 5-én 19-én és 26-án. *Magyar Pedagógia*. 29. évf. pp. 126–159. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA\\_MagyarPedagogia\\_1920/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1920/) (2020. 09. 25.)
- Mészáros I. (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992. *Magyar Pedagógia*, 92. évf. 1. sz. pp. 5-24.
- Nagy-gyűlés 1900 január 20-án. *Magyar Pedagógia*. 15. évf. 1.sz. 1906. pp. 125. [online] [https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA\\_MagyarPedagogia\\_1906/](https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1906/) (2021.02.21.)
- Nők a hadseregben. *Vasárnapi Ujság*. 65. évf. 1918. pp. 103. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1918/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1918/) (2021. 02. 17.)
- Omer basa. *Vasárnapi Ujság*. 1. évf. 1. sz. 1854. pp. 1-2. [online] [https://adt.arcanum.com/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1854/](https://adt.arcanum.com/hu/view/VasarnapiUjsag_1854/) (2021.02.17.)
- Podenstein J. (1841): A' nőnem' befolyása az erkölcsökre, hazára, religiora. *Religio és Nevelés*. 1. félév, 17.szám. pp. 261–268.
- Pukánszky B. (2006): *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Gondolat.
- Rébay M. É. (2006): *A leány-középiskolák jogi szabályozása Magyarországon és nemzetközi kitekintésben az 1870-es évektől 1945-ig* (Doktori (PhD) értekezés). Debrecen.
- R.J (1852): A nőnem befolyása. *Családi Lapok*. 1. évf. 7.sz. pp. 297–305.
- Szép J. (1821): Elmélkedés az asszonyi nem taníttatásáról. In: Fábri A. (Ed.): *A nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1777-1865*. Budapest: Kortárs Kiadó, pp. 63–66.
- Szigma (1918): Új élet-régi tűz. *Vasárnapi Ujság*. 65. évf. 17.sz. p. 260. [online] [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag\\_1918/](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/VasarnapiUjsag_1918/)(2021.02.14.)

STUMMER, KRISZTINA

*THE IMAGE OF WOMEN IN THE 20TH-CENTURY HUNGARIAN MEDIA*

*The aim of the present study is to examine how Hungarian society thought about the roles, responsibilities and educational opportunities of women in the first half of the 20th century. In presenting the opinions, we used two press products: Vasárnapi Újság and Magyar Pedagógia. The selected articles, arranged around major nodes, outline well the expectations of women in this period. The two perceptions of women and the quotations from the newspapers point out how society was divided into two parts on issues concerned women.*

SZABÓ CSILLA MARIANNA<sup>1</sup> – CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT<sup>2</sup>**Ok, boomer! Ok, zapper? – avagy a generációs sztereotípiák nyomában**

*Közoktatási rendszerünk középiskolai fokán jelenleg a Z-generációba tartozó fiatalok foglalnak helyet, míg tanáraik javarészt az X és a Baby boomer nemzedékhez tartoznak. Utóbbi csoportok tagjai a digitális technika és az internet használatát felnőttként tanulták meg, ezzel szemben a Z-generáció tagjai már az online világba születtek bele. Jövőképük és attitűdjük is teljesen különbözik a korábbi generációkétól, nem beszélve az értékeikről és a prioritásairól. Az idősebb generációba tartozó szülei és pedagógusai ezzel sokszor nehezen tudnak azonosulni, és hajlamosak sztereotíp állításokkal negatívan jellemezni a Z-seket. A kutatás célja az volt, hogy feltérképezzük a középiskolások véleményét: mennyire értenek egyet a róluk kialakított sztereotípiákkal, illetve milyenek látják szülei nemzedékét. Az anonim digitális kérdőívet a közösségi médián keresztül terjesztettük.*

**1. Generációk egymás mellett**

Mióta világ a világ, az egyes generációk között mindig is megfigyelhetők voltak felfogás- és értékrendbeli különbségek. Karl Mannheim, „A nemzedéki probléma” című, a generációkról írt korszakalkotó művében is kifejti, hogy az eltérő történelmi korban szerzett közös tapasztalatok, emlékek tesznek egy-egy generációt sorsközösséggé, ez formálja értékrendjüket, attitűdjüket, amelyek sokszor merőben eltérőek is lehetnek az elődökéhez képest (Sparschuh, 2007). Amióta azonban elterjedt vált a különböző korban születetteket betűkkel felcímkézett kategóriákba sorolni (X, Y, Z, Alfa), s az egyes csoportokat meglehetősen általánosított, közös vonásokkal jellemezni, egyre markánsabbnak tűnik a generációk egymásra mutogatása, leginkább a társadalmi problémák feletti felelősségvállalás tekintetében. Elég csak az OK, boomer-jelenségre gondolnunk, ami az utóbbi időben egyfajta szimbolikus kifejezésévé vált annak, hogy a fiatalabb generáció az idősebbeket okolja a globális környezeti problémákért. A másik oldalról viszont az X és Baby boom nemzedék tagjai jellemzik a Z-seket egy, a mobileszközeik nélkül létezni sem tudó, lusta és élhetetlen nemzedéknek. De vajon lehet-e tipizálni egyes jellemzőket és általánosnak tekinteni egy egész korcsoportra nézve? A válasz egyértelműen nem.

<sup>1</sup> PhD, Egyetemi docens, Dunaujvárosi Egyetem, Tanárképző Központ; email: [szabocs@uniduna.hu](mailto:szabocs@uniduna.hu)

<sup>2</sup> tanársegéd, Dunaujvárosi Egyetem, Tanárképző Központ; email: [csikosne@uniduna.hu](mailto:csikosne@uniduna.hu)

## 2. Az általánosítás veszélyei

A manapság érvényben lévő generációs besorolásokat tekintve, leginkább a születési időintervallumok meghatározása között találjuk a főbb különbségeket. Az egyes nemzedékek jellemzésében és elnevezésében legtöbbször az dominál, hogy az adott korban születve milyen technikai vívmányokkal, digitális eszközökkel kerülhettek kapcsolatba (Szőke-Milinte, 2019). A jelen tanulmányban bemutatásra kerülő kutatás alapjául a Mark McCrindle-féle generációs kategória szolgált alapul, aki az alábbi csoportokba sorolta a különböző korok szülötteit: baby boomerek (1946-1964), X-generáció (1965–1979), Y-generáció (1980–1994), Z-generáció (1995-2010),  $\alpha$ -generáció (2010-) (McCrindle, 2014).

De milyen csapdái lehetnek a generációzásnak, vagyis a pusztán életkorból levont következtetéseknek és címkézéseknek? Több is. Elsőként azt kell figyelembe vennünk, hogy hiába tartozik valaki életkora alapján ugyanabba a csoportba, viselkedését, szokásait nagy mértékben befolyásolják szociodemográfiai és kulturális jellemzői is (Buda, 2019). Emellett azt is érdemes megnézni, hogy az adott generáció születési intervallumában ki hol foglal helyet: egészen más céljai és viselkedési szokásai lehetnek például egy korai, most kb. 25 éves Z generációs fiatalnak, mint egy kései, 2010-ben születettnek, aki 10 évesen valószínűleg még csak most végez az általános iskola alsó tagozatán.

A generációk szokásait célzó kutatások ráadásul javarészt a szellemi munkát végzőkre, az ún. fehérgallérosokra koncentrálnak, ami meglehetősen egyoldalú képet nyújt egy nemzedékről (Nemes, 2019). Egyes kutatók szerint nem is beszélhetünk pusztán generációs különbségekről, sokkal inkább generációs jegyekről, amelyek nem egy adott korosztályba tartozókat minősítenek bizonyos vonások alapján jobbnak vagy rosszabbnak egy másikhoz képest, hanem egy adott időszakra utalnak, és térképezik le a társadalom egészében. Például az okoseszközök ugyan alfagenerációs jelenségek, mégis mindegyik nemzedék tagja használja már, tehát a jelenséget és viselkedést nem tulajdoníthatjuk kizárólag nekik (Steigervald, 2020).

Joggal merül fel a kérdés, hogy akkor miért általánosítunk egyáltalán, mire jó a generációk tipizálása. A válasz egyszerű. Ahogy az a sztereotípiáknál már lenni szokott, egyfajta biztonságot nyújtanak bizonyos kérdések, problémák megválaszolására, azt az illúziót keltik, hogy van ismeretünk, képünk egy adott csoportról, és így értelmezni és kezelni tudjuk a velük kapcsolatos helyzeteket. Ez azonban sokszor nem más, mint az összetettebb problémák redukálása valamilyen logikusnak tűnő, de nem teljesen megbízható magyarázatra (Giddens, 2008).

### 3. Az oktatás kihívásai: öt generáció egy helyen

Ha a McCrindle-féle felosztás szerinti eltérő korcsoportokba tartozók ismeretszerzési és -feldolgozási szokásait, igényeit nézzük, összevetve a digitális eszközhasználatban való jártasságukkal, akkor a generációs különbségek észlelhetőségének egyik legteljesebb színtere a közoktatási rendszerünk (Prieara, 2015). Nem kell hosszan taglalni, milyen kihívást jelent a többségében X és baby boom generációba tartozó tanároknak, akik javarészt felnőtt korukban találkoztak először az internettel és digitális eszközökkel, hogy felkeltsék a szinte mobiltelefonnal a kezükben felnövő, vizuális ingerekre éhes, és rövid távú figyelemmel rendelkező Z-sek és alfák érdeklődését (Csikósné, 2019; Szabó, 2019). Ráadásul, ha a felhasználás módját és célját nézzük, akkor a pedagógusokkal szemben támasztott igények sokkal nagyobbak: míg a diákok javarészt tartalom letöltésére, megosztására, kapcsolattartásra és a közösségi oldalakon való jelenlétre használják a digitális eszközöket, addig a pedagógusoktól online tananyagok készítését, online értékelési módszerek alkalmazását, virtuális osztálytermek működtetését várják el (Bartal, 2019; Csikósné, 2020). A tanárokat célzó felmérések igazolják, hogy a felmerülő nehézségekért, a felhasználói igények megnövekedéséért hajlamosak az egyes generációk egymásra mutogatni, s a viselkedés- és felfogásbeli eltéréseket, egy sztereotipizált formába öntve, általánosnak és igaznak vélten alkalmazni az adott korcsoportba tartozók minden tagjára (Szabó, 2020).

### 4. A kutatás bemutatása

A kutatást önkitöltős digitális kérdőívvel végeztük 2020 februárjában–márciusában, a vizsgálat célpopulációja középiskolás korosztály volt. A kérdőívet a Facebookon osztottuk meg, valamint e-mailben és privát üzenetben küldtük el középiskolai igazgatóknak, pedagógusoknak, ismerősöknek, kollégáknak és szülőknek, akik közvetítésével juttattuk el a tanulókhöz. A kérdőívet összesen 264 tanuló töltötte ki.

A vizsgálattal a generációs sztereotípiák elfogadottságát akartuk felmérni, és arra kerestük a választ, hogy a serdülők magukra nézve mennyire érzik jellemzőnek ezeket. Ugyanakkor azt is meg akartuk tudni, hogy a kamaszok milyennek látják szüleik és tanáraik nemzedékét, az X generációt. A Z generációra vonatkozó változókat öt kategóriába soroltuk: 1) Attitűdök és szokások, 2) Tanulmányok és érdeklődési kör, 3) Online térben töltött idő, 4) Eszközhasználat, 5) Társas kapcsolatok. A válaszadók az állításokat egy ötfokozatú Likert-skálán értékelték az alapján, hogy milyen mértékben érzik azokat igaznak magukra nézve (1=egyáltalán nem igaz, 5=teljes mértékben igaz). Szüleik nemzedékéről kevesebb állítást fogalmaztunk meg, melyek a

technológiához való attitűdre és a társadalmi értékrendre vonatkoztak. A válaszadók ezeket is egy ötfokozatú Likert-skálán értékelték egyetértésük mértéke szerint. Jelen tanulmány keretei között azt szeretnénk bemutatni, hogy mit gondolnak saját korosztályukról a serdülők, mennyire tartják igaznak a Z generációval kapcsolatban gyakran hangoztatott állításokat, illetve milyenek látják a szüleiket. Hipotézisünk az volt, hogy a kamaszok számos rájuk vonatkozó sztereotípiával nem értenek egyet, ám többnyire igaznak vélik az X generációról elhangzó kli-séket.

A válaszadók kétharmada férfi, egyharmada pedig nő volt. A legfiatalabb kitöltő 15, a leg-idősebb 24 éves volt, az átlagéletkor 17,53 év volt. A tanulók három középiskola-típusban tanulnak: 48,7% szakgimnáziumban, 32,6% gimnáziumban, míg 18,8% szakközépiskolában. A szülők iskolai végzettségét tekintve az anyák magasabban kvalifikáltak, mint az apák: az apák 74%-a maximum középfokú végzettséggel rendelkezik, 36%-nak pedig érettségije sincs. Ezzel szemben az anyák 61%-ának van középfokú végzettsége, és közel 39%-a diplomás – míg az apáknak csak a 26%-a.

A kutatás érdemi részét a 44 változóból álló, a Z generációra vonatkozó sztereotip állítások adták. A kamaszok több sztereotípiával is egyetértettek, különösen azokkal, amelyek a digitális eszközhasználatra vonatkoznak, valamint amelyek a tanulmányaikkal kapcsolatosak (1. sz. táblázat). Jelentős mértékben egyetértenek azzal, hogy mindig maguknál hordják a telefonjukat (4,33), hogy több mint két közösségi oldalon is aktívak (3,76), és jellemző rájuk a multitasking (3,60). Sőt azt is igaznak vélik, hogy több energiát is fektethetnének a tanulásba (3,83), és felnőttként gyorsan szeretnének jól fizető állást találni (4,22). Ám az is igaz, hogy szívesen keresnek új megoldásokat (3,75).

<b>Egyetértenek a sztereotípiákkal</b>	
Bárhová megy, mindig nála van a telefonja.	4,33
Felnőttként szeretne gyorsan jól-fizető állást találni.	4,22
A tanulmányi eredménye jobb lehetne, ha több energiát fektetne bele.	3,83
Több mint 2 közösségi oldalon is aktívan fent van.	3,76
Szívesen keres egyedi megoldásokat.	3,75
Fontos számára a külső megjelenés.	3,75
Általában egyszerre több dolgot is csinál az okoseszközökön.	3,60

**1. táblázat: Sztereotípiák, amelyekkel a Z generáció egyetért**

Számos sztereotípiát azonban megcáfoltak a fiatalok, és az idősebb generáció véleményével ellentétben úgy gondolják, hogy tudatosan viselkednek és kommunikálnak a virtuális térben (2. sz. táblázat). Egyértelműn azt állították, nem igaz rájuk, hogy nincsenek tisztában az online tér kockázataival (1,56), hogy nem tudnak különbséget tenni a valódi és az álhírek között (1,92).

hogy magánéletük eseményeit azonnal kipoztolják a közösségi médiában (1,50) és állandóan szelfiznek (1,39), hogy szexuálisan kihívó képeket osztanak meg magukról (1,30), és hogy online zaklatásban vesznek részt (1,67). Mindezek mellett azt is visszautasítják, hogy lusta nemzedék lennének, és sem tanulni, sem dolgozni nem szeretnek (2,12). A gyakran emlegetett sztereotípiát, miszerint nincsenek terveik a jövőre nézve, szintén nem nagyon érzik igaznak magukra nézve (1,79).

<b>Nem értenek egyet a sztereotípiákkal</b>			
Gyakran annyira belefeledkeznek a telefonozásba, hogy nem figyel a körülötté történő dolgokra.	2,38	Nincs tisztában azokkal a lehetséges veszélyekkel, melyek az online térben érhetik.	1,56
Nem szeret sem tanulni, sem dolgozni.	2,12	Ha valahol van vagy valamit csinál, azonnal kipoztolja a közösségi oldalon.	1,50
Nem tud különbséget tenni a hiteles és az álhíreket tartalmazó források között.	1,92	Ha elmegy valahová, inkább szelfiket készít, és nem a látnivalót nézi.	1,39
Nincsenek terveik a jövőre nézve.	1,79	Osztott meg már magáról szexuálisan kihívó képeket a közösségi oldalakon.	1,30
Zaklatott már másokat az interneten keresztül.	1,67		

**2. táblázat: Sztereotípiák, amelyekkel a Z generáció nem ért egyet**

A vizsgálatban megkérdeztük a tanulók tanulmányi eredményét is. Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a serdülők tanulmányi eredménye és aközött, hogy mennyire érzik igaznak magukra nézve a sztereotípiákat. A korreláció több változó esetében is szignifikáns. Sok kutatás kimutatta, hogy az iskolához és a tanuláshoz való viszony szempontjából a szülők iskolai végzettsége is védőfaktoraként működik. Ez ebben a vizsgálatban is bizonyítást nyert, bár a korrelációs együttható értéke meglehetősen alacsony (3. sz. táblázat).

<b>Állítások</b>	<b>Tanulmányi eredmény</b>	<b>Anya végzettsége</b>	<b>Apa végzettsége</b>
Nem szeret sem tanulni, sem dolgozni.	-,184**		
Nincsenek terveik a jövőre nézve.		-,188**	-,145*
Felnőttként szeretne gyorsan jól-fizető állást találni.		-,157*	-,130*
Unalmasnak tartja az iskolai órákat.		-,136*	
A tanulás és a házi feladat helyett gyakran inkább internetezik.	-,209**		
Az iskolában és tanulás közben nem tud hosszan koncentrálni.	-,247**		
A tanulmányi eredménye jobb lehetne, ha több energiát fektetne bele.	-,381**	-,131*	

Állítások	Tanulmányi eredmény	Anya végzettsége	Apa végzettsége
A tanítási órákon is szokott telefonozni (nem a tananyaghoz kapcsolódóan).	-,243**		
Barátainak tartja azokat a közösségi hálón lévő ismerőseit is, akikkel még személyesen soha nem találkozott.	-,165**	-,137*	
Ha valahol van vagy valamit csinál, azonnal kipoztolja a közösségi oldalra.		-,142*	
Mások zaklatták már az interneten keresztül.		-,129*	
Nem érdekli mások problémája.		,157*	
Aggódik a klímahelyzet miatt.	,123*	,159**	

**3. táblázat: A tanulmányi eredmény és a szülők iskolai végzettsége, valamint a viselkedés közötti korreláció**

Bár a szignifikáns összefüggések egyik változó esetében sem bizonyultak erősnek, az megállapítható, hogy a jó tanulmányi eredmény védőfaktor az iskolához kapcsolódó tevékenységek és attitűdök esetében, hiszen negatív összefüggést mutat az iskolai problémákra utaló változókkal. Hasonló tendencia mutatható ki a szülők végzettsége és az iskolához való attitűd között. Ám a tanulmányi eredmény néhány olyan változó esetében is védőfaktoraként működik, amelyek nem az iskolához kapcsolódnak: akinek jobb az iskolai eredménye, az kevésbé tekinti barátainak facebookos ismerőseit, ám jobban aggódik a klímahelyzet miatt. Az anya végzettsége is védőfaktoraként működik a Z generációnak a virtuális térben való viselkedésével kapcsolatban: a magasabb végzettségű anyák gyermekeire kevésbé jellemző, hogy magánéleti eseményeket posztolnak, hogy a közösségi ismerőseiket barátaiknak tartják, és hogy online zaklatásban vesznek részt. Ugyanakkor inkább jellemző rájuk, hogy nyitottabbak mások problémájára és aggódnak a klímahelyzet miatt.

Amikor megvizsgáltuk, hogy a Z generáció tagjai mit gondolnak szüleikről, a kép nem túl negatív: az ötfokozatú Likert-skálán az válaszok átlagértéke 2,37 és 3,66 között van, vagyis a serdülők kissé vagy közepes mértékben vélik igaznak az X generációra vonatkozó sztereotípiákat. Közepesnek gondolják szüleik képességét az új technológia használatával kapcsolatban: az információt nehezen találják meg az interneten (2,96), nem tudják jól használni az okoseszközöket (3,00), nem tudják megfelelően használni a közösségi oldalakat (3,11). De azt is közepes mértékűnek ítélik, hogy a szüleik veszélyesnek tartják az internetet (2,99).

Ami a szülők értékrendjét illeti, ezek a sztereotíp változók a Z-sek szerint közepes mértékben és inkább jellemző az X generációra. Szerintük szüleikre közepesen jellemző, hogy akkor is ragaszkodnak kapcsolataikhoz, amikor azok már nem működnek (2,94); nem tolerálják a másságot (2,98); és az egyéni teljesítményt többre értékelik a csoportosnál (3,03). A közepesnél

magasabb szinten jellemző az X generációra, hogy ragaszkodnak a társadalmi szabályokhoz (3,43), a megszokott megoldásokhoz (3,52) és a személyes kommunikációhoz (3,57) – vagyis nehezen változtatnak életmódjukon (3,31). Ám a leginkább azzal az állítással értettek egyet a fiatalok, hogy a szüleik jobbnak tartják saját generációjukat a mostani fiatalokénál (3,66).

Végül összevettük a Z és az X generációra vonatkozó sztereotíp állításokat, kiválasztva azokat, amelyek tartalma ugyanaz vagy nagyon hasonló. Négy olyan változó párt találtunk, amelyek között negatív szignifikáns korreláció volt kimutatható – bár a korrelációs együttható értéke meglehetősen gyenge (4. sz. táblázat).

X generáció	Z generáció	r
Nem tudják jól használni az okoseszközöket.	Bárhová megy, mindig nála van a telefonja.	-,140*
Nem tudják jól használni az okoseszközöket.	Nagyon gyakran megnézi, hogy kapott-e valamilyen üzenetet az interneten.	-,142*
Nem tudják megfelelően használni a közösségi oldalakat.	Több mint 2 közösségi oldalon is aktívan fent van.	-,152*
Az internetet inkább veszélyesnek tartják, mint hasznosnak.	Nem tart attól, hogy a képei, adatai illetéktelen felhasználókhöz kerülhetnek.	-,170**

4. táblázat: X és Z generációra vonatkozó állítások közötti korreláció

Az eredmények nem meglepőek: valamennyi összefüggés negatív. A fiatalok tehát úgy vélik, az ő generációjuk gyakrabban, aktívabban, ügyesebben és tudatosabban használja az okoseszközöket, az internetet és a közösségi médiát. A kérdés, hogy valóban így van-e, és a Z generáció saját magáról alkotott képe megegyezik-e a valósággal.

## 5. Összegzés

A középiskolás tanulók között végzett felmérés célja az volt, hogy képet kapjunk arról, mennyire vélik igaznak a Z generáció tagjai a velük kapcsolatban legtöbbször megfogalmazott generációs sztereotípiákat, illetve arról, hogyan gondolkodnak szüleik és tanáraik nemzedékéről. A kutatás alapján a megkérdezettek többsége elismerte, hogy számos sztereotípiát, különösen az eszközhasználatra és az internetet töltött idő tartalmára vonatkozókat jellemző a netgenerációra. Igaznak tartották azt is, hogy szeretnének gyorsan, jól fizető álláshoz jutni, de ehhez nem fektetnek elég energiát a tanulásba. Azt azonban már cáfolták, hogy ne használnák tudatosan az internetet, különösen a hírforrások hitelessége és magánéletük megosztása tekintetében. Ugyancsak cáfolták a kamaszok, hogy nincsenek terveik a jövőre nézve.



Megvizsgáltuk azt is, mi jelenthet egyfajta védőfaktort, s egyértelműen kirajzolódott, hogy a jó tanulmányi eredmény és a szülők, különösen az anya magas iskolai végzettsége védőfaktorként funkcionál nem csak az iskolához kapcsolódó tevékenységek, hanem az internetet mutatott etikus viselkedés tekintetében is.

A felmérés azt is beigazolta, hogy a fiatalok nem látják túl negatívan szüleiket; leginkább azt tartják rájuk nézve jellemzőnek, hogy az X generáció tagjai ragaszkodnak a megszokott formákhoz, megoldásokhoz, értékekhez, és gondolkodásukon nehezebben változtatnak. A leginkább igaznak vélt sztereotípiá az volt, hogy saját nemzedéküket jobbnak tartják a mostaninál. Bár az idősebb nemzedék ilyen attitűdje évszázados, sőt évezredes jelenség (Nemes, 2019), de az elgondolkodtató, hogy a fiatalok azt a tulajdonságot emelték ki a leginkább.

Hipotézisünk részben igaznak bizonyult; kutatásunkban választ kaptunk arra, hogy a Z generációval kapcsolatos sztereotíp állítások sok esetben nem állják meg a helyüket az érintett korosztály szerint, ám szüleik nemzedékéről sem tartanak igaznak minden sztereotípiát.

## BIBLIOGRÁFIA

- Bartal, O. (2019). The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method. *Képzés és Gyakorlat*, 17. évf. 1. sz. pp. 133–139. DOI: [10.17165/TP.2019.1.11](https://doi.org/10.17165/TP.2019.1.11)
- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 2019/1.sz. pp. 120–129. DOI: [10.1556/2065.180.2019.1.12](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12)
- Csikósné, M. E. (2019). A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 17. évf. 3–4. sz. pp. 23–32. DOI: [10.17165/TP.2019.3-4.2](https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.2)
- Csikósné, M. E. (2020). Experience of Generation Z about Online Teaching-Learning. Az új nemzedékek értékrendje.: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye*, (pp. 289–300). Szabadka.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- McCrindle, M. (2014). *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation. Forecast Strategy Research*. Australia: McCrindle Research Pty Ltd.
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok*. Budapest: HVG könyvek.
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Sparschuh, V. (2007). Mannheim Károly tanulmánya a generációk problémájáról – műtörténeti és elméleti dimenziók. *Világosság*, 2007/7–8. sz. pp. 107–122.
- Steigervald, K. (2020). *Generációk harca – Hogyan értsük meg egymást?* Budapest: Partvonal Könyvkiadó.

- Szabó, Cs. M. (2020). Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz, T. (Ed.), *A kommunikáció oktatása 11: Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*, (pp. 9–22). Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Szabó, Cs. M. (2020). A serdülők kockázatviselkedése az interneten: Mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga, Gy. (Ed.), *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*, (pp. 79–91). Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Szőke-Milinte, E. (2019). A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi, J. – Szőke-Milinte, E. (Ed.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*, (pp. 130–144). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

SZABÓ, CSILLA MARIANNA – CSIKÓSNÉ MACZÓ, EDIT  
*OK, BOOMER! OK, ZAPPER? – TRACING GENERATION STEREOTYPES*

*Secondary school students are the members of generation Z, while their teachers mostly belong to gen X and baby-boomers. Members of the latter groups learnt how to use digital technology and the internet in their young adulthood; on the other hand, generation Z was born in the digital world. Due to this fact, their expectation on the future and their attitude are completely different from that of the older generations, not to speak about their values and priorities. Their parents and teachers, who belong to the older generations, many times have difficulty to understand these attitudes and values, and they are more likely to negatively describe Z-ers with stereotypes. The purpose of the research was to map and describe secondary school students' opinions: to what extent they agree with stereotypes often uttered by the older generations; moreover, what they think of their parents' generation. The self-administered anonymous digital questionnaire was shared on the sites of the social media.*

**SZERB GYÖRGY<sup>1</sup> - BÁNKUTI GYÖNGYI<sup>2</sup> - SZERB ANDRÁS BENCE<sup>3</sup>****A havas sportokat fogyasztó magyar lakosság sí és snowboard tudásszintje, képzettsége saját megítélésük tükrében**

*Az elmúlt évtizedekben az aktív turizmus egyik legdinamikusabban fejlődő ága Európában a havas sportokat magába foglaló sportturizmus. Bár Magyarország földrajzi adottságai miatt korlátozottan állnak rendelkezésre a havas sportokat kedvelők igényeit kielégítő hazai pályarendszerek, a fogyasztók száma mégis meghaladja a félmillió főt. A magyar sízők és snowboardosok jelentős része rendszeresen látogatja a környező országok pályarendszereit. A havas sportokat fogyasztók túlnyomó többsége szabadidős jelleggel, kikapcsolódásként űzi e tevékenységet. Képzettségükben, tudásszintjükben jelentős különbségek vannak. Tanulmányunkban egy 2020 telén végzett nem reprezentatív felmérés alapján a havas sportokat űző hazai fogyasztók előképzettségét, sportoktatás-igénybevételi szokásait, elégedettségét és tudásuk szintjét kívánjuk vizsgálni saját megítélésükből kiindulva.*

**1. Bevezetés**

A 20. század évtizedeiben mind a sport, mind a turizmus, mint gazdasági szektor fontossága felértékelődött és napjainkban jelentős iparágak épülnek rájuk. A politika és a tudományos vizsgálatok szempontjából a '90-es évektől nőtt meg az érdeklődés a sport és a turizmus közelebbi vizsgálatára vonatkozóan (Béki, 2017). Dóczy (2008) szerint a sportturizmus az ezredfordulót követően hatalmas fejlődésen ment keresztül. A sportturizmust passzív (a turista látogatási céllal érkezik egy sporteseményre) és aktív (a turista egy adott sporttevékenység végzése céljából utazik) sportturizmusra oszthatjuk (Bánhidi, 2015; Gösi, 2019). A szabadidősportok az aktív sportturizmushoz kapcsolhatók, melynek jellemzői Marton (2015) szerint, hogy bármely sportágra értelmezhető, lehet szabadidőben zajló vagy hivatáshoz kötött, lehet ismétlődő vagy egyszeri, független a fizikai tevékenység intenzitásától és típusától, valamint lehet az utazás elsődleges vagy másodlagos motivációja. A szabadidősport fogyasztója közgazdasági értelemben

<sup>1</sup> Mester tanár, igazgató, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, Testnevelési és Sport Intézet; email: szerb.gyorgy@uni-mate.hu

<sup>2</sup> PhD, egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, Matematika és Természettudományi Alapok Intézet; email: bankuti.ilona.gyongyi@uni-mate.hu

<sup>3</sup> Doktor-jelölt, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola; email: szerb.andras.bence@uni-mate.hu

maga a sportoló, aki szabadidejében végez fizikai aktivitást, annak pozitív hatásai miatt az ember testi, lelki és szociális környezetére (Szabó, 2011; Kinczel, 2020). A fogyasztó nélkül nem működik a szabadidősport, hiszen a fogyasztó nélkül nincs szolgáltatás sem. A szabadidősport alapszolgáltatásával (élmény) egyidejűleg történik a termelés és a fogyasztás is, ezért a szolgáltatások minősége kiemelt jelentőségű (Szabó, 2013). András (2006) szerint azonban fontos tudnunk, hogy hatékony szabadidősport működtetéshez a gazdaság, a turizmus, az egészségügy, az oktatás és egyéb társadalmi területek együttműködése szükséges.

## **2. Havas sportok helyzete hazánkban**

Hazánk földrajzi adottságai nem kedveznek a havas sportok számára. Az ország legmagasabb pontja az 1014 méteres Kékes tető, de az ország mindössze 2%-a fekszik 400 méternél magasabban a tenger szintje felett. Síterepeink többsége az Északi-és Dunántúli- Középhegységben található. A Síelők internetes portál (2020) szerint 13 síterep, közel 50 felvonóval várja a belföldön sportolni vágyókat. Vanat (2020) szerint a magyarok körében az elmúlt évtizedekben népszerű szabadidősporttá váltak a havas sportok és azokat közel 600 ezer fő űzi évről évre, melyek több mint 90 %-a külföldre utazik a téli sportok kedvéért. A kormány kiemelten foglalkozik azonban a hazai sípályafejlesztésekkel, hogy ezzel is vonzóbbá tegye a belföldi havas sport turizmust a fogyasztók számára (Béki, 2017). További szakmai szervezetek is kiemelt fontosságúnak tartják a hazai síterepek népszerűsítését, mind a szabadidő, mind a versenysport szempontjából. E cél elérése érdekében a Magyar Sí Szövetség valamint a Sí és Turisztikai Klaszter Egyesület vezetői 2020-ban együttműködési megállapodást kötöttek melynek célja többek között a sport-, és fizikai aktivitás hazai népszerűsítése, a havas sportok kultúrájának és a biztonságos téli sportolás ismereteinek széles körű terjesztése és erre megfelelően fejlesztett helyszínek, sípályák biztosítása. Szeretnék továbbá elérni, hogy a magyarok közül többen forduljanak a hazai pályarendszerek felé (Skihungary, 2020). Az egyre nagyobb tömegeket megmozgató havas sportok közül a síelés és a snowboardozás a legnépszerűbbek napjainkban. A különböző havas sportok sajátossága, hogy szervezett oktatásban viszonylag rövid gyakorlást követően azonnali sikerélményt képesek adni. A biztonság érdekében fontos, hogy a sportoló a különleges és váratlan helyzetekben is gyorsan tudjon alkalmazkodni, jó döntéseket hozni. Ehhez szükség van a korszerű, biztonságos technika elsajátítására, melyhez legjobb segítséget egy megfelelően képzett oktató tud nyújtani. A gyorsan szerzett relatív siker csapdát is jelenthet azok számára, akik önmaguk próbálják a havas sportot elsajátítani (Dosek, 2016). SMSZ (na) szerint hazánkban a '70-es évektől rohamosan nőtt az érdeklődés a havas sportok iránt és ezzel

párhuzamosan mind a kezdő, mind a gyakorlottabb sportolók esetében a minőségi sí és snowboardoktatás iránti igény is. Szakszerű oktatással mind a sí, mind a snowboardtudás gyorsabban és jobb minőségben sajátítható el. Ahhoz, hogy a hazai fogyasztók megfelelő minőségű oktatási szolgáltatást tudjanak igénybe venni, fontos a magas szinten képzett hazai havas sportoktatók jelenléte a szektorban. Magyarországon a havas sportok oktatóképzését és későbbi továbbképzését ellátó legnagyobb szervezet az 1989-ben alapított Síoktatók Magyarországi Szövetsége (SMSZ), mely napjainkban már a síoktatók mellet, a snowboardoktatók képzését és továbbképzését egyaránt koordinálja.

A sporttudás mellett fontos a megfelelő, nemzetközi szinten egységesített szabályrendszer kialakítási is a nagy tömegeket megmozgató havas sportokat űző sportolók és a sportoláshoz nélkülözhetetlen szolgáltatásokat kínáló pályarendszereket üzemeltető szolgáltatók számára. A pályarendszereken az üzemeltetők (azaz a szolgáltatók) és a sportolók (azaz a fogyasztók) közös célja, a biztonságos sportolás, ezért a sportolóknak tisztában kell lenniük a sí kresz szabályaival. Az úgynevezett „FIS 10” szabályokat a Nemzetközi Sí Szövetség (FIS) állította össze, melynek betartása a sportolók és a sítépet üzemeltetők közös érdeke és kötelezettsége (Sielők, 2019). Ezek a szabályok a következők (FIS, 2016):

- (1) Odafigyelés
- (2) Megfelelő sebesség
- (3) Kikerülés
- (4) Előzés
- (5) Körülnézés
- (6) Megállás a pályán
- (7) Gyalogos közlekedés
- (8) Táblák jelentése
- (9) Segítségnyújtás
- (10) Azonosítás

A kielégítő tudással rendelkező sportolók, a megfelelő minőségű pályarendszerek és az ott alkalmazott szabályok együtt teszik lehetővé a szabadidősportolók számára a biztonságos és élvezhető sportolást a hegyekben.

### 3. Anyag és módszer

A kutatás során kvantitatív felmérést végeztünk. A primer vizsgálatban online megkérdezést alkalmaztunk. A mintavétel hólabda módszerrel történt, amelyhez segítséget nyújtott több hazai sportági szakszövetség, sportegyesület és egyéb szakmai szervezet is. Az adatgyűjtés három hónapot ölelt fel 2020 januárja és áprilisa között, mely során 1124 kitöltő vett részt kutatásunkban. Bár a minta nem tekinthető reprezentatívnak, azonban a felmérés rendkívül hasznos információkkal és iránymutatásokkal szolgálhat a szektor szereplői számára. Ebben a tanulmányban a szerzők kizárólag a kitöltők azon halmazával foglalkoznak, akik a válaszuk során aktív sportolónak tekintették magukat sí vagy snowboard sportok esetében. A tanulmány vizsgálati elemszáma így 934 fő. Az elemzés során az előbb említett aktívnak tekinthető sportfogyasztók sajátosságait vizsgálták a szerzők azok saját értékelése szerinti sportolási tudása szempontjából. A kérdőív az alábbi szerkezeti blokkokat tartalmazta: szűrőkérdés a sporttevékenység végzésére vonatkozóan a havas sportok tekintetében; sporttudás eredete; sporttudás minősége; demográfiai adatok.

#### *A kutatás célja:*





























Feltárni, hogy a magyar síelők és snowboardosok milyen szervezeti keretek között, kinek a közreműködésével, milyen szinten sajátították el sportáguk alapjait.

#### *A tanulmány hipotézisei a következők:*

- H1: A hazai síelők és snowboardosok többsége nem szakembertől sajátította el a sportág alapjait.
- H2: A magyar síelők és snowboardosok többsége közepes sportági tudásszinttel rendelkezik.
- H3: Azok a hazai havas sportfogyasztók, akik szervezett keretek között, oktatótól tanulták sportáguk mozgásanyagát magasabb tudásszinttel, nagyobb önbizalommal rendelkeznek és jobbnak ítélik meg tudásukat, mint azok, akik más formában sajátították el ugyanezt.

A vizsgált minta (N=934) demográfia adatait az alábbi 1. táblázatban foglaltuk össze. Itt látható, hogy a válaszadók 50,3%-a nő és 49,7%-a férfi. A kutatásban résztvevők több, mint 63%-a rendelkezik főiskolai vagy egyetemi végzettséggel. Gazdasági aktivitás tekintetében a szellemi alkalmazottak (46,7%) adják a minta legnépesebb csoportját, amit a vállalkozók (17,2%) és a diákok (13,2%) csoportja követ. A felmérésben résztvevők válaszaiból kiderült, hogy a havas

sportok fogyasztóinak több, mint 80%-a a jövedelméből megél vagy nagyon jól megél, ami lehetővé teszi számukra, hogy fizetésük egy részét félre tudják tenni és azt később szabadon felhasználni. Lakóhely típusa szerint elmondhatjuk, hogy a válaszadók 78%-a (ebből a főváros 31,2%) olyan településen él, melynek lakossága meghaladja a 10 000 főt (1. táblázat).

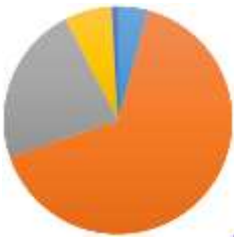










Kördiagram	Színkód	Lakóhely típusa	
		Község/falu	14,10%
		Város,(10 000 fő alatti)	6,00%
		Város, (10 000 és 50 000 közötti)	17,70%
		Város, (50 000 és 100 000 fő közötti)	13,10%
		Város, (100 000 fő feletti)	16,10%
		Főváros	31,70%
		Jelenleg külföldön élek.	1,40%
		Gazdasági aktivitás	
		diák	13,20%
		fizikai alkalmazott	6,60%
		szellemi alkalmazott	46,70%
		felső vezető	5,70%
		vállalkozó	17,20%
		nyugdíjas	1,80%
		egyéb	8,80%
		Család havi nettó jövedelme	
		Néha arra sem elég, hogy megéljen.	0,10%
		Éppen elegendő, hogy megéljen belőle.	8,70%
		Megél belőle, de keveset tud félretenni.	46,70%
		Nagyon jól megél belőle, félre tud tenni.	35,30%
		Nem tudom/nem válaszolok.	9,20%
		Legmagasabb iskolai végzettség	
		általános iskola	0,90%
		szakmunkás, szakközépiskola	3,50%
		érettségi	20,30%
		OKJ, felsőfokú szakképzés	11,50%
		főiskolai/egyetemi diploma	63,80%

1. táblázat: A havas sportolók (sí, snowboard) személyes adatai

Forrás: Saját szerkesztés

#### 4. Eredmények

A kutatásban részt vevő havas sportok fogyasztóiról elmondhatjuk, hogy több, mint 65%-uk normál testsúlyú, míg a BMI érték szerint soványság 4,2%-ra, túlsúly 22,7%-ra és elhízás 6,7%-ra volt jellemző. Az egyéb sportolási gyakoriság tekintetében a válaszadók 43,8%-a legalább heti 1-3 alkalommal úz valamilyen sporttevékenységet, még 20,1%-a több mint heti 3 alkalommal sportol. A válaszadók 20,3%-a csak havonta néhányszor és 15,7%-a ritkábban, mint havonta sportol (2. táblázat).

Kördiagram	Színkód	A válaszadó BMI értéke	
		soványság	4,20%
		normál testsúly	65,50%
		túlsúly	22,70%
		elhízás	6,70%
		Nem válaszolt	0,90%
		Egyéb sportolási gyakoriság	
		Ritkábban, mint havonta.	15,70%
		Havonta néhányszor.	20,30%
		Igen, heti 1-3 alkalommal.	43,80%
		Igen, heti több mint 3 alkalommal.	20,10%

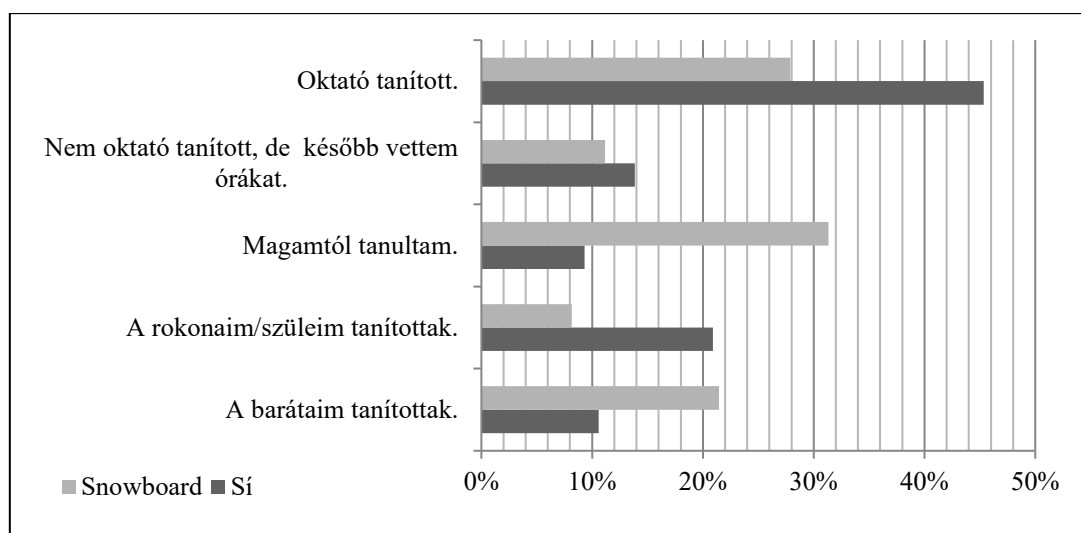
**2. táblázat: A havas sportolók (sí, snowboard) sportolási és testtömegindex adatai**

*Forrás: Saját szerkesztés*

A kutatásban résztvevő fogyasztók válaszai ismeretében az átlagos hazai felnőtt női síelő 37 év körüli, míg a snowboardos 30 év körüli, BMI besorolás szerint normál testsúlyú és városi lakos. Az átlagos hazai felnőtt férfi síelő 40 év körüli, míg a snowboardos 33 év körüli, BMI osztályozás szerint mindketten normál testsúlyúak és városi lakosok.

Az 1. ábrán látható, hogy a magyar síelők több mint fele vett már részt síoktatáson. A fogyasztók 45% oktatótól tanult síelni és 13%-ot nem oktató tanított, de később vett órákat szakembertől is. Azok száma, akik minden segítség nélkül maguktól tanultak síelni, nem éri el a 10%-ot, a fogyasztók több mint 10% szakembert segítségét nélkülözve barátaihoz fordult oktatásért, míg 20% a rokonokhoz vagy szülőkhöz. A snowboardosok között a sportolók legnagyobb csoportját (31%) azok adják, akik maguktól sajátították el a sportalapjait. Szakembertől közel 28% tanult, míg nem szakembertől, de később 11% vett órákat. A fogyasztók több, mint 21%-a barátaitól tanult sportolni és 8% a rokonoktól vagy szülőktől.

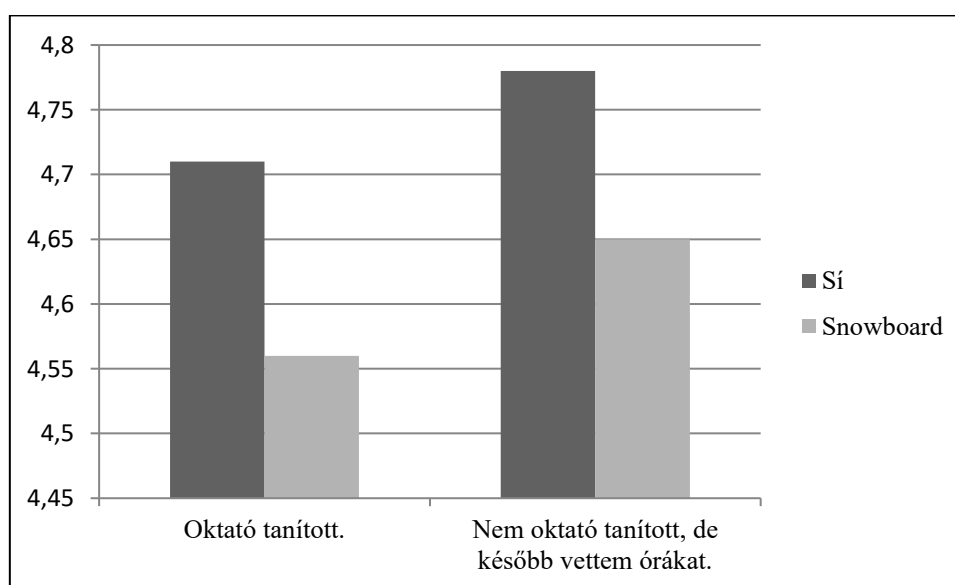




**1. ábra: Milyen keretek közt tanultak meg sportolni a fogyasztók?**

*Forrás: Saját szerkesztés*

Azok, a fogyasztók, akiket a kezdetektől szakember tanított valamelyik havas sportra vagy később vett órákat oktatótól egy ötfokozatú skálán értékelték az oktatás hasznosságát, ahol az 1 azt jelentett, hogy az oktatás egyáltalán nem volt hasznos számukra, míg az 5 azt jelentette, hogy az oktatás nagyon hasznos volt számukra (2. ábra). Az oktató által kezdetektől tanított síelők 4,71-es értékelés mellett, nagyon hasznosnak találták az oktatáson való részvételt, míg a snowboardosok annál is magasabb szinten (4,87) nagyon hasznosnak értékelték a szakemberrel töltött időt. Azok, akikkel nem a kezdetektől foglalkozott havas sport oktató, szintén nagyon hasznosnak értékelték a szakemberrel eltöltött időt (síelők 4,56; snowboard 4,65). A megkérdezett és oktatásban már részt vett síelők és snowboardosok egyaránt 95%-a vett már részt magyar nyelvű oktatáson belföldi vagy külföldi síterepen.



**2. ábra: Oktatás hasznosságának megítélése a fogyasztók szerint**

*Forrás: Saját szerkesztés*

A 3. táblázatban látható, hogy a megkérdezett sportolók egy ötfokozatú skálán értékelték saját tudásukat a havas sportok tekintetében (ahol az 1=nagyon kicsit tudok, 5=profi szinten tudok). Az eredmények azt mutatják, hogy a kutatásban részvevő fogyasztók átlag tudása a saját megítélésük szerint meghaladja a közepest, a síelők (3,74) esetében magasabb, mint a snowboardosoké (3,24). Mind a két sportág esetében elmondhatjuk, hogy azok a sportolók, akik valamelyik sportágat megnevezték elsődleges sportágukként, azok tudásszintje a saját megítélésük szerint jobb, mint a teljes sokaságé. Az elsődlegesen magukat síelőnek tartó fogyasztók sí tudása a saját megítélésük szerint átlagosan 3,92, azaz jó. Ugyan ez az érték a snowboardosok esetében magasabb (3,98), de szintén jó tudásszintet mutat. Ha a fogyasztók (azok, akik megneveztek elsődleges sportot) jó értékeléssel párosítják saját sportolási tudásukat, elégedettek is lehetünk, illetve lehetnénk, hiszen feltételezhetjük, hogy a sportoló élvezzi, amit csinál, azt többségében magabiztosan és számára kielégítő szinten űzi.

Kitől tanult sportolni?	Sí tudás		Snowboard tudás	
	Tud síelni	Elsődleges sportja a síelés	Tud snowboardozni	Elsődleges sportja a snowboardozás
A barátaim tanítottak.	3	3,56	3	3,82
A rokonaim/szüleim tanítottak.	4,2	4,23	3,4	4,36
Magamtól tanultam.	3,4	3,9	3,1	3,95
Nem oktató tanított, de később vettem órákat.	4,2	3,89	3,6	3,92
Oktató tanított.	3,9	4	3,1	3,86
<b>Átlag</b>	<b>3,74</b>	<b>3,92</b>	<b>3,24</b>	<b>3,98</b>

**3. táblázat: A sportolók különböző módon szerzett sporttudásának értékelése saját megítélésük szerint**

*Forrás: Saját forrás*

Fontos megemlítenünk a havas sportoknál gyakran előforduló kezdeti gyors tanulási sikereket és az azokból eredő csapdákat, veszélyeket. Az oktató által tanított síelők és snowboardosok tudásukat jónak értékelik, (síelők: 4; snowboardosok: 3,86), ugyanakkor válaszaik alapján tudásszintjük nem haladja meg a teljes minta átlagát. Előzetes várakozásainkkal ellentétben a szülőktől, barátoktól rokonoktól síelni, snowboardozni tanulók tudásszintjüket az előbbi csoportnál jobbnak, átlagon felülinek tartják. A saját maguktól, autodidakta módon sportolni tanulók is közepesnek vélik tudásszintjüket. Feltételezzük, hogy azok a válaszadók, akik szerve-

zett keretek között, oktatóktól szerzett elméleti és gyakorlati ismereteket kritikusabbak lehetnek saját tudásuk megítélésekor. Az általuk adott értékek valószínűleg közelebb állnak a valós tudásszintjükhöz.

## 5. Összegzés

Az elmúlt időszakban dinamikusán nőtt a havas sportok iránti hazai lakossági érdeklődés, jelenleg évi 600.000 főre tehető az érintettek száma. 2020 őszén végeztünk vizsgálatot azzal a céllal, hogy megtudjuk, a magyar síelők és snowboardosok milyen szervezeti keretek között, kinek a közreműködésével, milyen szinten sajátítják el sportáguk alapjait.

A 934 aktív válaszadótól megtudtuk, hogy többségük családi, baráti társasággal jár téli túrákra, ahol a síelők majdnem fele tanult szervezett keretek között oktatóktól síelni, míg a snowboardosok döntő többsége barátaitól rokonaitól, vagy magától tanulta meg a sportág alapjait. Első hipotézisünk így beigazolódott, de a snowboard sportnál láthatóan jóval magasabb az autodidakta módon tanulók aránya.

Második hipotézisünk a saját sportági tudásszint megítélésére vonatkozott. A szerzők előzetes várakozása a közepes tudásszint volt. A válaszadók a saját tudásukat egy ötfokozatú skálán értékelték, ahol az átlagos sí tudásra 3,74, az átlagos snowboard tudására 3,2 értéket kaptunk. Ezek az eredmények jóval meghaladták a várakozásunkat és azt jelzik, hogy a válaszadók valószínűleg túlbecsülik magukat.

A tanulmány harmadik hipotézise az volt, hogy azok a hazai havas sportfogyasztók, akik szervezett keretek között, oktatótól tanulták sportáguk mozgásanyagát magasabb tudásszinttel, biztosabb tudással, nagyobb önbizalommal rendelkeznek és jobbnak ítélik meg tudásukat, mint azok, akik más formában sajátították el ugyanezt. Az eredmények alapján a hipotézist elvetjük, mert a síelőknél a rokonoktól, szülőktől tanulók értékelték a legmagasabbra, 4,2-re tudásukat megelőzve az oktatóktól tanulókat. Hasonló eredmény született a snowboardosoknál is pár tizeddel lejjebb, ott is megelőzték a szülők, rokonok az oktatókat. A szervezett, szakképzett oktatásban résztvevők sportági ismeretei tájékozottsága jóval közelebb áll a valósághoz, mint autodidakta társaiké.

Fentiekből arra a következtetésre jutottunk, hogy a magyarok havas sport fogyasztók többsége jóval képzetebbnak gondolja magát a valóságnál. Ez nagyon sok veszélyt hordoz magában. A nem szakembertől sportolni tanulók esetében elképzelhető, hogy tudásukat túl, míg a potenciális veszélyeket, amik a sportolás közben érhetik őket, alul becsülik. A havas sportokat űzők helyes ön és tudásszint értékelését alapvető fontosságúnak tartjuk a saját és környezetük

biztonságos sportolása miatt. Az önmagát túlértékelő sportolók magukra és társaikra is veszélyesek lehetnek. A tudásszintnek nem megfelelő, főleg a túl gyors haladási sebesség, vagy a túl nehéz pályán sportolás hatványozottan növeli a balesetek kockázatát.

A sípályák üzemeltetői fejlesztési céljaik között kiemelt jelentőséggel kezelik a pályák biztonságának hatékony fokozását. A megfelelő elméleti és gyakorlati tudásszint, valamint annak helyes megítélése a síelők és a snowboardosok számára kiemelten fontos, mind a saját, mind a többi pályán sportoló biztonsága miatt. A pályarendszerek üzemeltetői többek között a pályákon folyó oktatás és oktatók még szigorúbb ellenőrzésével tudnak és akarnak a jövőben hozzájárulni e célok eléréséhez. A szervezett, hivatalos, biztonságos körülmények között folyó, magas szakmai színvonalú, magyar nyelvű oktatás megvalósítása és igénybevétele a jövőben még fontosabb cél és feladat. A reális tudásszint értékelés, csak bővülő ismeretekkel, színvonalas oktatással, hiteles, folyamatosan jó kommunikációval érhető el. Fenti tényezők alapjaiban fogják meghatározni a sportturizmus, a havas sportoktatás és a sportoktató képzés jövőjét az érintett sportágakban.

#### KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetet szeretnénk mondani a kutatás során végzett közreműködésért a *Magyar Sí Szövetségnek*, a *Magyar Snowboard Szövetségnek*, a *Síoktatók Magyarországi Szövetségének*, a *sielok.hu*-nak, illetve minden további egyesületnek és egyéb havas sportokhoz kötődő szakmai szervezetnek, melyek segítették kollégáink munkáját.

A publikáció az EFOP-3.6.1-16-2016-00007-es azonosítószámú „*Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen*” című program támogatásával készült.

#### BIBLIOGRÁFIA

- András, K. (2006). *A szabadidősport gazdaságtana*, Műhelytanulmányok, Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest
- Bánhidi, M (2015): A sportturizmus ágazat kialakulása és definiálás, In Laczkó, T., Bánhidi, M. (szerk): *Sport és egészségturizmus alapjai*. (pp. 15-23.). Pécs.
- Béki, P. (2017): Sítalpakon Magyarországon, In Bányai et. al. (szerk.): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*. (pp. 23-33.). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar.
- Dosek, Á. (2016): *A síoktatás módszertana I*. Testnevelési Egyetem, Budapest.

- Dóczy, T. (2008). A sportturizmus, mint szabadidős tevékenység társadalmi összetevői. In Földesiné Szabó, Gy. (szerk.): *Társadalmi riport a sportról*. (pp. 91-124.). Budapest: Magyar Sporttudományi Társaság.
- FIS (2016): *10 FIS rules for conduct FIS environmental rules*, [online] [https://assets.fis-ski.com/image/upload/v1536910200/fis-prod/assets/en\\_FIS\\_Rules\\_for\\_Conduct\\_and\\_Environment.pdf](https://assets.fis-ski.com/image/upload/v1536910200/fis-prod/assets/en_FIS_Rules_for_Conduct_and_Environment.pdf) [2020. október 20.]
- Gösi, Zs. (2019): A szabadidősport néhány gazdasági hatása, In Gösi et. al. (szerk.): *Sokszínű rekreáció*, (pp. 69-85.). Budapest: Eötvös Lóránt Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar. DOI: [10.1556/9789634546092](https://doi.org/10.1556/9789634546092)
- Kinczel, A. (2020). A stressz és a szabadidősport jelenléte a mai emberek életében. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 5. évf. 1. sz., pp. 74-86. DOI: [10.21791/IJEMS.2020.1.7](https://doi.org/10.21791/IJEMS.2020.1.7)
- Marton, G. (2015): *Sportturizmus*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Sporttudományi és Testnevelési Intézet.
- Skihungary (2020): *Megállapodást kötött a sísövetség és a klaszter*, [online] <http://www.skihungary.hu/component/content/article/9-hirek/506-megallapodast-kotott-a-siszovetseg-es-a-klaszter?Itemid=101> [2020. december 06.]
- SMSZ (na): *A hely, ahol a kedvtelése szakmává válik*, [online] <https://sioktatás.hu/rolunk/> [2020. november 01.]
- Síelők (2019): Sí-kresz, [online] <https://sielok.hu/rovat/balesetvedelem/cikk/si-kresz/> [2020. október 30.]
- Síelők (2020): Magyarország síterepei, [online] <https://sielok.hu/siterepek/magyarorszag/> [2020. október 30.]
- Szabó, Á. (2011). Milyen értéket teremt a szabadidő sport és mi a kapcsolata a versenyképességgel? *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 42. évf. 1. sz., pp. 24-37. DOI: [10.14267/VEZTUD.2011.ksz.03](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2011.ksz.03)
- Szabó, Á. (2013). Szabadidősport-piacok Magyarországon. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 44. évf. 4. sz. pp. 18-28. DOI: [10.14267/VEZTUD.2013.04.02](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2013.04.02)
- Vanat, L. (2020): *2020 International report on snow & mountain tourism. Overview of the key industry figures for ski resorts*. 12th edition. Geneva

SZERB, GYÖRGY – BÁNKUTI, GYÖNGYI – SZERB, ANDRÁS BENCE

*THE LEVEL OF SKI AND SNOWBOARD KNOWLEDGE AND EDUCATION OF THE HUNGARIANS WHO ARE DOING SNOW SPORTS, BASED THEIR OWN JUDGEMENT*

*One of the most dynamically developing branches of active tourism in Europe in recent decades has been sports tourism, which includes snow sports. Although due to the geographical conditions of Hungary, the availability of domestic winter centres satisfying the needs of those who like snow sports is limited, the number of consumers exceeds half a million. A significant number of Hungarian skiers and snowboarders regularly visit the winter centres of the surrounding countries. The vast majority of snow sports consumers do this as a leisure activity. There are significant differences in their level of education and knowledge. In our study, based on a non-representative survey conducted in the winter of 2020, we want to examine the pre-qualification, sports education habits, satisfaction and level of knowledge of Hungarian consumers engaged in snow sports, based on their own judgment.*

VARGA, ARANKA<sup>1</sup> – VITÉZ, KITTI<sup>2</sup> – ORSÓS, ISTVÁN<sup>3</sup> –  
FODOR, BÁLINT<sup>4</sup> – HORVÁTH, GERGELY<sup>5</sup>

## Diversity and Inclusion in Higher Education<sup>6</sup>

*Our study clarifies the concepts of inclusion and diversity based on domestic and international studies. We examine how diversity has become a feature of higher education, and the additional causes and consequences behind the focus of inclusivity. Our questionnaire study explored the extent to which the diverse group of students of the University of Pécs (N: 809) is involved in the university social and academic life, and whether those with social disadvantages show a difference in involvement. The results revealed that socially disadvantaged students are underrepresented in large university programmes, however, student colleges and other micro-communities are more able to address these students in a personal way and to provide an inclusive environment.*

### Introduction

It is good to observe how inclusive approach and practice have spread recently, yet this has also caused the erosion of the concept itself. In our study we attempt to clarify the meaning of inclusion and diversity, based on Hungarian and international scientific literature, as well as on our own research of the topic. We enumerate the groups in focus of inclusion, and provide specific details on the causes, means, and advantages of an inclusive higher education system.

The University of Pécs (UP) has been facilitating inclusive development programmes since 2015 (Arató–Varga ed., 2015). The ‘Inclusive University’ programme, founded in 2018, conducted a university-wide questionnaire and carried out in-depth-interviews. It explored inclusive programmes at the university, and identified lacking areas related to the creation of an inclusive environment. The main result of this exploratory research was that three main groups have been receiving support over recent years at the UP; foreign students, disabled students and disadvantaged and/or Roma students. From the organizational aspect, it became

---

<sup>1</sup> Associate professor, Director of Institute of Education, University of Pécs; email: [varga.aranka@pte.hu](mailto:varga.aranka@pte.hu)

<sup>2</sup> Assistant teacher, PhD student, University of Pécs; email: [vitez.kitti@pte.hu](mailto:vitez.kitti@pte.hu)

<sup>3</sup> Student college member, University of Pécs; email: [orsos.istvan@pte.hu](mailto:orsos.istvan@pte.hu)

<sup>4</sup> Assistant teacher, PhD student, University of Pécs; email: [fodor.balint@pte.hu](mailto:fodor.balint@pte.hu)

<sup>5</sup> Student college member, University of Pécs; email: [horvath.gergely@pte.hu](mailto:horvath.gergely@pte.hu)

<sup>6</sup>The study was carried out as a part of the EFOP-3.4.3-16-2016-00005 project by the ‘Inclusive University’ programme, and it was a joint cooperation of student college members, PhD students and university teachers.

apparent that the support of students with inclusive needs mostly happens on an individual basis or by micro-communities, rather than with institution-wide interventions affecting their broader environment (Varga–Deli–Fodor, 2019).

On the same topic, another current research is examining the university citizens (students, teachers, and staff) of the UP from several aspects, focusing on the time period from 2010 to 2020. It specifically examines the groups in focus of inclusion, and through different research methods it attempts to reveal the means of support that contributed to students' success, while identifying causes of drop-out as well. This allows us to identify lacking areas that require further development in order to create a more inclusive university environment.

### **Approaches and the practice of inclusion**

#### *Inclusion and diversity*

From an educational point of view, the basis of mutual inclusion is equity, signifying an integrated learning environment. This is supplemented by individualized support and content, which therefore reinforces equity, contributing to the educational success of the students in the scope of inclusion (Varga, 2015b). Inclusive educational environment enhances the success of every participating student by involving and supporting the excluded individuals (UNESCO, 2009a, 2009b).

Diversity of students can mean the personal, inherited perks, and/or their socio-economical background, and the effects of these on their cultural environment. On the individual level, diversity is multi-dimensional, as it is made up of several (advantageous or disadvantageous) traits and perks (Dezső, 2015). These characteristics of the individual are strongly influenced by social and cultural environment, while the ones in scope define the current life-situation of that individual. The norms of society create an advantageous or disadvantageous situation by stressing some diversity characteristics of the individual, while others are being ignored or rejected.

Nowadays, researchers observing educational environments constantly underline the importance of understanding the needs of individuals and communities, in order to succeed in creating equity-focused environments. Their approach to inclusivity is based on the idea that every individual's unique personal, social, and cultural characteristics contribute to a cooperative and supportive educational environment. Inclusive environment and the successful treatment of diversity is achieved by effective reactions to the individuals' personal needs. This positive attitude of the individuals involved assumes open-mindedness, while embracing the



idea that diversity is valuable. The pedagogical professionalism of pedagogues involved is indispensable, so that they may understand the individual walks-of-life of their students in order to personalize support. This professionalism is characterized by joint action and partnership-centred approach, while constant renewal is essential for successfully reacting to the changing nature of diversity (Varga, 2015b).

### *International research and models*

The essential endeavour of the American Civil Rights movement was the desegregation of the Afro-American minority in all segments of education. This was the first time in the era when the terms “equal education opportunities” and “equality and equity” appeared in publications and in judicial deliverances, that guided the pursuits of the 1960s which aimed the integration (later inclusion) of the minority (Maples, 2014, p. 30). Its positive consequence is that based on social and cultural aspects diverse student groups have appeared in higher education as well. Reflecting on this the Diverse Learning Environment Model (DLE) (Hurtado et al., 2012) connects the internal (micro) and external (macro) forces on the institutions that influence the equitable educational outcomes. The results of researchers have confirmed that the emergence of equity goes hand in hand with the increasing of the quality of education and academic excellence (Hurtado-Ruiz, 2015). The almost two decade long higher education-developing movement of the United States, named Inclusive Excellence is based on these results (Milem–Chang–Antonio, 2005; Williams–Joseph–Shederick, 2005; Baumann et al., 2005).

In the 2000s, in the EU, the study of the correspondence of diversity and inclusion became a part of higher education research, with unfolding the different learner groups’ attributes and describing the methods for supporting them (Cooper ed., 2010, 2012; Varga ed., 2015). The research summary (Claeys-Kulik–Jorgensen–Stöber, 2019) of the European Universities Association (EUA) was published in 2019, which examined 159 higher education institutions, and revealed that increasing equity and diversity appeared in the aims of the European institutions at a significant rate (88%). Mentoring, accessible buildings, and financial support all contribute to this goal, for which three main factors are mentioned by the respondents: the commitment of higher education leaders/decision makers (76%), direct inclusion of the target groups (43%), and forming of a diverse learning environment (22%).

In the international studies the effectiveness of the application of inclusive models are confirmed by the results of research. In the USA, for the formation of the inclusive environment the term of “inclusive excellence” is applied (Milem–Chang–Antonio, 2005), for which the extension of the activities aiming inclusion in the higher educational environment is necessary.

The leaders of the universities consider diversity as a central value, supporting the success of students and the competitiveness of the institutions (O'Donnel et al., 2011; Danowitz–Tuitt, 2011).

The interpretation of diversity is differing in the international studies, researchers of different countries apply the term for the diversity of underrepresented groups in the higher education, the term for instance in the USA is used for African American and Latin-American students (Harris-Lee, 2019) and for disabled students (Lombardi–Murray–Dallas, 2013; Burgstahler, 2015); while in Canada (Guo-Jamal, 2007) and in Western Europe (Cooper ed., 2010) the students of immigrant families are referred to with the term. In several studies sexual orientation is mentioned as a component of diversity (Magnus–Lundin, 2016; Harris–Lee, 2019), additionally the representation of women is transparent in all the institutions (Guo–Jamal, 2007; Harris–Lee, 2019).

Researchers state that the strategies of equitable support of the learner groups' academic performance, as a responsibility and aim of the university, are indispensable both for enhancing the reputation of the institutions and the well-being of the students (Bailey–Dynarski, 2011; Myers, 2016). The strategies for innovation are extended for students of ethnical minorities (Musu-Gillette et al., 2016), who implicitly are to be involved in programmes because of their different cultural heritage, thus the majority and minority can be enriched by mutual understanding. The target group of students with disabilities besides the inclusive, equitable services, are helped with the (re)forming of the physical space, with creating equal accessibility in practise in the buildings of the universities (Burgstahler, 2015). In the studies of the 21<sup>st</sup> century, the inclusion of students of different sexual orientation, named as sexual minorities, is highlighted, their inclusion can be supported with sensitizing programmes (Magnus–Lundin, 2016). The underrepresented groups in the higher education, such as the students of low socio-economic backgrounds, are helped with disadvantage compensating interventions which result in lower drop-out rates (Sweeny, 2013). It must be highlighted that the acceptance and valuation of diversity in the international studies is understood in the sense that increasing inclusivity is not only beneficial for the groups that need support, but all the social groups in the common space are benefiting from it (Varga, 2015b).

Research supports the development of academic excellence considering the interventions supporting inclusivity, thus the effort for inclusion is the essential aspect of the innovations in the universities (May–Bridger, 2010; Solomon et al., 2017; Brusoni et al., 2014). The creation of the inclusive university environment is realized in different stages, in harmony with the above description of target groups and the ways for addressing and involving them. In the

strategies of innovation, the programme elements of the development of the learning environment (Burgstahler, 2015), the broadening of the activities of tutors (May–Bridger, 2010), and the services aiming the students (Burgstahler, 2015) are all given emphasis. For the sustainability of the inclusive development, continuous interventions are necessary for reaching further success (Arató-Varga ed., 2015, Nolan–Targett, 2017).

### **Research questions and methodology**

The more inclusive a university is, the more it can address its students (regardless of their socio-cultural background), involving them in different social and scientific activities, therefore enhancing academic excellence. Our research focused on Hungarian, full-time students of the UP. We examined to what extent they are involved in campus life, and if there are any differences in the case of disadvantaged and/or Roma students. We were also trying to uncover the reasons behind students' absence from university events, and whether these reasons are different in the case of the groups in the focus of inclusion. Some of our questions concentrated on finding out if formal institutions of student cooperation (student colleges) supporting talent development (academic excellence) can address students better. We also wanted to disclose if there was a correlation between participation in social/cultural events and academic activity.

The research was carried out by an access-based sampling, an online questionnaire. The questionnaire was sent to every Hungarian, full-time student of the UP via Neptun database in December 2019 (N:11384, source: UP database, 2019). However, only 880 students returned the questionnaire, from which 809 responses were analysable (7,1% of all Hungarian, full-time students) therefore our study is not representative.

### **Results**

#### *About the sample*

By analysing the demographic data, we examined the ratio of Roma and/or disadvantaged students in the sample. We have no data regarding the overall ratio of these students at the UP, therefore we relied on official national figures and estimates to determine representativity. The ratio of disadvantaged students receiving extra points when entering higher education between 2015 and 2018 was less than 1% (0.98-0.88%) (Proity, 2020). According to the estimates of the Roma Student College Network, Roma students are present at universities in even smaller numbers. We were only able to estimate the overlap between the two groups, therefore we set the representation of disadvantaged and/or Roma students at 1,5%.

Table 1 demonstrates the distribution of our research sample (N:809): disadvantaged responders (N:12), Roma responders (N:14), and responders who have put themselves into both groups (N:10). Because of their low numbers, we considered them as one group (N:36), and refer to them as ‘Focus’ (as the group in the focus of inclusion). Responders who do not belong to these groups (N:773) are referred to as ‘Control’, being the control group of the research. The distribution of our sample (Focus 4.45%, Control 95.55%) shows that students in the focus of the research are represented three times more than the national estimate.

Sampling aspects		ppl.	%	female	male	female%	male%
<b>Focus group (total)</b>		<b>36</b>	<b>4.45%</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>54.29%</b>	<b>45.71%</b>
-	Disadvantaged	12	1.48%	6	6	50.00%	50.00%
-	Roma	14	1.73%	6	8	42.86%	57.14%
-	Disadvantaged and Roma	10	1.24%	7	3	70.00%	30.00%
<b>Control group</b>		<b>773</b>	<b>95.55%</b>	<b>551</b>	<b>222</b>	<b>71.28%</b>	<b>28.72%</b>
<b>Total</b>		<b>809</b>	<b>100.00%</b>	<b>570</b>	<b>239</b>	<b>70.46%</b>	<b>29.54%</b>

**Table 1 – Sample distribution based on social background (N=809)**

*Community involvement and academic activity*

It is important to examine participation at social and cultural events, as we are able to measure inclusivity through student involvement and to what extent the institution can address university citizens by its events.

Event	Total (ppl.)	Total (%)	Focus (ppl.)	Control (ppl.)	Focus (%)	Control (%)
None	371	45.86%	19	352	52.78%	46.18%
Freshmen inauguration (ball)	294	36.34%	3	291	8.33%	37.65%
Department Night	164	20.27%	8	156	22.22%	20.18%
Oktoberfest	114	14.09%	9	105	25.00%	13.58%
Department Week	64	7.91%	2	62	5.56%	8.02%

**Table 2 – In which events did you participate? <sup>7</sup>**

<sup>7</sup> We have indicated events that were the most or least popular among responders.

About half of the responders indicated that they never get involved in social activities on campus (Table 2). Reasons of Control and Focus students do not differ: students of both groups complained about their lack of free time and financial problems, along with the difficulties of commuting. Responders of the Control have also indicated the lack of information, and that the nature of these events were out of their scope of interest. Students mostly participated in the events because their friends and peers had also attended, while their interest in the events themselves was less significant. No differences were found between the Focus and the Control in this respect, therefore we can underline the common importance of peer groups. The most popular event was the Freshmen Inauguration Ball – however, the participation of the Focus was significantly low. The Ball is the first major event of campus life, therefore it is considered as an important milestone of becoming a university citizen. The significant absence of Focus students suggests that it should be extremely important to address and support students who have no real picture of university life yet. Interestingly, participation of both groups was 20% at the second most popular event (Department Night). Already being familiar with a smaller group of peers, Focus group students were more willing to participate this event (taking place further down the semester).

Students' academic life, talent development and its formal community (namely student colleges) can also support student involvement. This is especially true for Focus students, as less of them engage in academic activities than the number of student college members from their ranks. Furthermore, only three students participated in research out of the eight student college members. We assume that for them the student college could be considered as a supportive community. This assumption is further supported by the fact that most of them were members of the Roma Student College Network colleges (WHSz and PERSZ-E<sup>8</sup>), and some of them are even members of several student colleges at the same time (Table 3). Students of the Control engage in academic activities without formal (student college) help. Therefore, Focus students' academic engagement should be supported at the organizational level.

---

<sup>8</sup> Wlislöcki Henrik Roma Student College, and The Roma Evangelical-Lutheran College for Advanced Studies of Pécs

	<b>Total (ppl.)</b>	<b>Total (%)</b>	<b>Focus (ppl.)</b>	<b>Focus (%)</b>	<b>Control (ppl.)</b>	<b>Control (%)</b>
Student college member	78	9.64%	8	22.22%	70	9.06%
Engages in scientific activity	149	18.42%	6	16.67%	143	18.50%
Engages in scientific activity and student college member	40	4.94%	3	8.33%	37	4.79%
Engages in scientific activity, but not a student college member	109	13.47%	3	8.33%	106	13.71%
Student college member, but does not engage in scientific activity	38	4.70%	5	13.89%	33	4.27%

**Table 3 – Scientific activity and student college membership**

Student college members were also more likely to participate in social and cultural events, proving that their involvement in campus activities is generally greater. Student colleges support several aspects of students' lives, therefore these are an important target area of inclusive development strategies. Being a member of a micro-group (e.g. student college, university department) makes it easier to personally address students.

	<b>ppl.</b>	<b>%</b>	
At least one of the parents has graduated from secondary school, or obtained a university degree (in the Control group)	683	88%	
One of the parents has not graduated from secondary school (in the Control group)	90	12%	
Including:	Mother only has 8 primary grades	23	3%
	Father only has 8 primary grades	9	1%
	Both parents only have 8 primary grades	6	1%
	One of the parents only ha 8 primary grades	20	3%

**Table 4 – Distribution of Control based on parents' level of schooling**

We have noticed how socially layered the Control group students were (N=773), therefore we decided to separately examine students whose parents are not secondary graduates (N=90). From the aspect of mobility, they were similar to the Focus (Table 4). More than half of these students (52.2%) never participate in social and cultural events – a ratio equalling the Focus group students. Student colleges are able to address these students even less than they can address the Control group (8.8%). Only 14.4% of them engages in academic activity, which is

also less than in the case of both examined groups. Those few who have joined a student college and/or engage in academic activity, are less likely to research individually (just like we have seen in the case of the Control), rather being more typically engaged in their communities.

Therefore, the Control group indicates diversity from those aspects that influence student involvement in university life. Student composition of the university is diverse beyond the examined aspects, which necessitates the re-evaluation and extension of current supportive services. It is also important to note that besides the Focus group (members of which have indicated their disadvantaged status), there is another significant student group, which would also require equitable support. However, they are the ones the university is able to address the least, may it be events or academic communities.

### **Summary**

We have observed how university events can only address a minor fraction of the students, especially disadvantaged individuals. It is important to re-evaluate how to attract students more effectively from the very beginning of their university studies, therefore enhancing their involvement, and making them more engaged. Lower organizational levels (such as departments) could succeed in this by providing community-building opportunities for their students – a more personal and differentiated support. Student colleges are also important as small communities and should be further strengthened. They simultaneously provide a supportive peer community, talent development benefiting academic excellence – therefore contributing to the prevention of drop-out. Unlike university events, student colleges provide such a personal connection and support, which students on the path of social mobility desperately need during their university years.

An important result of the research is a more detailed definition of student diversity, as we have uncovered further groups, which have not been identified as disadvantaged previously. It is necessary to provide these groups equitable support, and their involvement is essential for their successful studies. The development of inclusive programmes on a strategic level is insufficient: equitable services must become transparent, attractive and personal, in order to successfully reach out to groups in the focus of inclusion. Only this can counter the prevalent reason for students' absence "*I am ashamed of being poor*". The new aspects of diversity, and the lacking reactions of the unprepared institutional system and the environment necessitate further and deeper examination, in order to develop, enhance, and extend inclusivity.

## BIBLIOGRAPHY

- Arató F. & Varga A. (2015) (ed.). *Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on The Aspects of Inclusion*. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs. *Autonomy and Responsibility Study Volumes IV*. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/arato-f-varga-a-inclusive-university-univ-pecs-2015.pdf> [Letöltés: 2020.07.25]
- Bailey, M. & Dynarski, S. (2011). *Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion*. National Bureau of Economic Research. Cambridge. DOI: [10.3386/w17633](https://doi.org/10.3386/w17633)
- Bauman, G., Bustillos, L., Bensimon, E., Brown, Ch. & Bartee, R. (2005), *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The institution's Roles and Responsibilities*, Association of American Colleges and Universities. Washington D.C. USA 57.
- Brusoni, M. et al (2014). *The Concept of Excellence in Higher Education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. Brussels.
- Burgstahler, S. (2015). *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice, Second Edition*. Boston, Harvard Education Press.
- Claeys-Kulik, A., L. Jorgensen, T. E. & H. Ströber (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions*. Results from the INVITED project. European University Association asbl. Brussels. Belgium
- Cooper, M. (ed. 2010). *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. London, European Access Network,.
- Cooper, M. (ed. 2012). *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London.
- Danowitz, M. A. & Tuitt, F. (2011). Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective. *Equity & Excellence in Education*, 44 (1), pp. 40–56. DOI: [10.1080/10665684.2011.539474](https://doi.org/10.1080/10665684.2011.539474)
- Dezső R. (2015). Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: ARATÓ F. & VARGA A. (szerk): *Befogadó Egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. pp. 75–88.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). *Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models*. 37. pp. 27–49. DOI: [10.47678/cjhe.v37i3.529](https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i3.529)



- Harris, T. N. & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, *Communication Education*, 68 (1) pp. 103–113. DOI: [10.1080/03634523.2018.1536272](https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272)
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo, W. Ch., Cuellar, M. & Arellano, L. (2012). A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, J. C., PAULSEN, M. B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27*. Springer Science and Business Media B.V. pp. 41–122. DOI: [10.1007/978-94-007-2950-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_2)
- Hurtado, S. & Ruiz, A. A. (2015). Thinking about race: The salience of racial identity at two- and four-year colleges and the climate for diversity. *Journal of Higher Education*, 86 (1) pp. 127–155. DOI: [10.1353/jhe.2015.0000](https://doi.org/10.1353/jhe.2015.0000)
- Lombardi, A.; Murray, C. & Dallas, B. (2013). University Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), pp. 221–232
- Magnus, C. D., Lundin, M. (2016). Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research* Vol.79, pp. 76-85. DOI: [10.1016/j.ijer.2016.06.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.006)
- Maples, R. (2014). *The Legacy of Desegregation: The Struggle for Equality in Higher Education*. Palgrave-MacMillan.
- May, H. & Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. York, The Higher Education Academy.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making diversity work: A researched based perspective*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.
- Musu-Gillette, L., Robinson, J., McFarland, J., KewalRamani, A., Zhang, A., & Wilkinson-Flicker, S. (2016). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2016 (NCES 2016-007). Washington, DC., U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Myers, Ben. (2016). The Flagship Diversity Divide. The Chronicle of Higher Education.
- Nolan, J. & Targett, N. (2017). *Developing and Sustaining Inclusive Excellence and a Safe, Healthy, Equitable Campus Community at UNH. Interim Report Presidential Task Force on Campus Climate*. New Hampshire.

- O'Donnell, K. et al (2011). Putting High-Impact Practices and Inclusive Excellence at the Center of GE Reform: Lessons from the California State University LEAP Initiative. *Peer Review*, Spring 2011, Vol. 13, No. 2.
- Proity P. (2020). *Inklúzió a felsőoktatásban. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők a felsőoktatási felvételi eljárásban*. PTE BTK. Szakdolgozat
- Solomon, A. et al (2017). *Data-Driven Action Plans for Student Success and Inclusive Excellence*. Washington, Association of American Colleges and Universities.
- UNESCO (2009a). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
- UNESCO (2009b). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education*. Geneva: UNESCO IBE
- Varga A. (2015a). *The Theory and Practice of Inclusion*. University of Pécs. Faculty of Humanities. Institute of Education Pécs, [https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/eng\\_inkluzio\\_beliv\\_full.pdf](https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/eng_inkluzio_beliv_full.pdf) [Letöltés: 2020.08.15.]
- Varga A. (2015b). Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In: KOZMA T., KISS V.Á., JANCsÁK Cs. & KÉRI K. (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. HERA, Debrecen, pp. 621–633
- Varga A. (2015 szerk.). *PRÓBATÉTEL – A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. PTE, Pécs. [https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal\\_mo/00\\_whsz\\_hun\\_beliv\\_print.pdf](https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_whsz_hun_beliv_print.pdf) [Letöltés: 2020.08.15]
- Varga A., Deli K., & Fodor B. (2019). A felsőoktatás befogadóvá válásának szemléleti kerete és gyakorlati megvalósítása a Pécsi Tudományegyetemen. *Educatio*, 28 (4) pp. 755–766. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.7](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.7)
- Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). *Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

# KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2021.1-2.8

DEÁKNÉ KECSKÉS, MÓNKA<sup>1</sup> – VÁRSZEGINÉ GÁNCS, ERZSÉBET<sup>2</sup>

## Digital technologies in music education – The prospects of interactive course development in primary school music education

*Within the framework of the 'Education Innovation - Modernisation of the training structure, methods and content in higher education, enhancement of its labour market relevance', we conducted a course material development project for the length of two terms at the Institute of Education and Social Sciences, Apáczai Csere János Faculty of Humanities, Széchenyi István University. We devised course material to be applied in e-learning and in a place-based studying environment (VR course material). The aim of the project was to create support material that assists teacher candidates in processing and acquiring the material of primary school music education. Its necessity and timeliness are justified by the insufficient level of music skills of newly admitted teacher candidates. The present paper is intended to display a summary and short-term evaluation of the project.*

### 1. Context

Theoretical and practical music skills of teacher trainees beginning in their primary teacher training programme have been on the decline in recent years. They begin their studies in higher education with less background knowledge of music literacy. We are experiencing a tendency that Brigitta Nagyné Árgány has also noted:<sup>3</sup> upon admission to college, only those students who have attended music schools or primary schools specialised in music can meet the music-related requirements. During the teacher training programme itself, we can clearly see that the majority of students who did not have this educational background have great difficulties with the course material, and for this reason, they experience increased stress during their studies. Furthermore, the quality of their performance is also lower. A real task of higher education is now “filling the gaps left behind by secondary, or in music, my primary education.”<sup>4</sup> The

<sup>1</sup> PhD, habil. egyetemi docens, Széchenyi István University Faculty of Arts, email: [kecskes.monika@ga.sze.hu](mailto:kecskes.monika@ga.sze.hu)

<sup>2</sup> PhD, egyetemi adjunktus Széchenyi István University Faculty of Education, email: [gancs.erszebet@sze.hu](mailto:gancs.erszebet@sze.hu)

<sup>3</sup> Brigitta Nagyné Árgány: “Complex Study of the Components of Musical Background among Preschool and Primary School Teacher Training BA Students at Kaposvár University”. PhD thesis. Parlando 62, 2020/2

<https://www.parlando.hu/2020/2020-2/Nagyne.pdf> (downloaded on 14/10/2020)

<sup>4</sup> Ibid

backlog stemming from the deficiencies of primary and secondary education represents a severe challenge for the academic staff active in higher education, since “*some of the students lag greatly behind, as proficiency in music literacy (as with basic music skills) is much more difficult and much less effective at this age (young adults) than at a younger age. With many of these students, we have to deal with a backlog of a decade.*”<sup>5</sup> Therefore, we must pose the question of how we can create an environment, curriculum and tools that can support these students in acquiring the actual material that helps to remedy their shortcomings. At the same time, we should not forget about those students who already have sufficient skills thanks to their former music education. It is essential to foster and improve their skills and boost their strengths. “*Beyond all of this, our ultimate goal is to make our students motivated—encouraged by joyful experience with music—to make efforts to make progress in their music education and to make music, to train themselves further and to acquire a cultivated musical taste even as a practising teacher.*”<sup>6</sup>

## **2. Introduction of the project**

Our course material development programme, which focussed on the first term of the academic year 2018/19 within the framework of the project EFOP-3.4.3-16-2016-00016, searched for ways to deal with the above-mentioned problems. The project offered help with the methodology of higher education training, modernisation of its content, and devising education materials both online and in a classroom context.

### *2.1. Aims of the course development process*

Our aim was to create support material that helps students process and acquire the school material in music in the first four years of primary school, supplemented with methodological and practical guidelines. In the long run, the project also aims to make sure that in the first four years of primary school, the subject of music should be taught by well-prepared teachers using appropriate pedagogical methods. Accordingly, we integrated two courses in our project and prepared support material for the courses “Music Education” and “Development of Music Skills and Methodologies I”.

---

<sup>5</sup> Ibid

<sup>6</sup> Ibid

## 2.2. Elements and timing of the project

In the first phase of the project, following a review of the relevant literature, we systematised the knowledge base in the various fields for all songs involved. Based on these, we set up the following criteria: typical melodic contour, scales, rhythms, and vocal range. Then, for the individual songs, we selected music reading exercises based on the above criteria framework, which we matched to the actual songs. Consecutively, we set up an audio-database using the children's songs included by the general curriculum. In the video-database, we uploaded the material for the 1st and 2nd forms from the college notes used at the Apáczai Faculty.<sup>7</sup> The study material for sight reading were selected from Kodály's *333 Reading Exercises*<sup>8</sup> and Tegzes's *Heptatonic Reading Exercises*.<sup>9</sup> as these exercises are still the most useful for helping students sight-read with a Relative Solfa method. We attached scores to all the exercises, and two different audio recordings also assist students in their learning process.

The third stage of the project was devising material for the content requirements of the course “Development of Music Skills and Methodologies I”, which we performed according to the proposed project aims. Due to the complexity of the course—it comprises both the school subject “Music and its methodology”, we aimed to present certain methodological elements of the Primary Education as subject “Music” (1st to 4th years). We elaborated on some aspects of music lessons based on the songs used in the 3rd form while still applying the principles used in the previous term. We also began this phase of the project by reviewing the relevant and available bibliography, which consisted of the following: Döbrössy-Réti (2012): *Az ének-zene tantárgypedagógiája*. (Methodology of the school subject “Music”), ELTE Eötvös Kiadó, Budapest; Judit Kelemen (2018): *Ének-zene tantárgypedagógia, tanító alapszakos hallgatók számára*. (Methodology for teaching “Music” in primary school) Líceum Kiadó, Eger; Lilla Oroszné Tornyai (1998): *Énektanítói alapismeretek*. (Basic skills for primary music teachers). Printed by Kecskemét Primary Teacher Training College, Kecskemét; Yvett Orsovics (2019): *Zenei alapismeretek* (Fundamental music skills); Erzsébet Várszeginé Gáncs (2005): *Példatár és útmutató az ének-zene tanításához* (Workbook and guideline for teaching music).

We structured the material for the term in the following way:

1. Didactic exercises to the initial phase of the music lesson

<sup>7</sup> Erzsébet Várszeginé Gáncs (2011): *Workbook and guidelines to teaching music*. Partitúra Stúdió Bt. ISBN 9789630680745

<sup>8</sup> Zoltán Kodály (c1941): *333 Reading Exercises*. Editio Musica, Budapest.

<sup>9</sup> György Tegzes (1991): *Heptatonic Reading Exercises I-II*. Tankönyvkiadó

- breathing exercises, warming up, singing the songs selected for the 3rd school year with exercises and lesson excerpts.
2. Didactic exercises to the core part of the music lesson
    - teaching songs - by ear; the songs of the 3rd school year with solfege hand signs, exercises and lesson excerpts.
    - teaching new rhythmic skills - syncope, whole note; eighth-note rest, time signature of 4 and the deeper understanding of the time signature of 2 with the songs of the 3rd form, exercises, and lesson excerpts.teaching new melody patterns – deepening consciousness of the Low Sol and High Do with the songs of the 3rd study year, exercises and lesson excerpts.
  3. Further exercises related to music lessons
  4. Song Database

The structure of the first 12 chapters follows the same principle: we divided the course material into didactic exercises and developed the individual theoretical chapters based on the music theory supplement of Erzsébet Várszeginé Gáncs (2011): *Példatár és útmutató az ének-zene tanításához* (Workbook and guideline to teaching music). We completed the description of algorithms with practical content, such as sample lesson plans with audio material in mp4 format. These chapters are concluded with a bibliography. Chapter 13 encompasses the entire song material for the 3<sup>rd</sup> study year listed in the workbook. In accordance with the requests of the students, not only the written lecture but also the relative sol-fa version with hand-signs was included in the material. In the part focussing on assisting practical preparation, we added presentations performed on the recorder, as individual items become more concrete and visible this way. This certainly adds value to the sample lesson plans of our project. Chapter 14 serves as a summary, providing further information and a review of the relevant bibliography.

### **3. Experiences**

#### *3.1. Direct effects*

Our current instruction practice is to use our course material in the form of blended learning. Our students can access the database through the university's Moodle System. *“Blended learning is a combined approach of studying in a conventional (place-based) way and with online materials. With the help of blended learning, we can turn course material into online material requiring a physical presence now and then. On these occasions, consultations and*

*mentorship activities take place. In the case of online tasks, e-learning methods and communication channels play the central role.*"<sup>10</sup>

Our course material is unique and more effective from a didactic aspect than other materials preceding it because it couples each children's song or folk song with excerpts focussing on a music theory subject. Due to this, our students not only read the songs but can also watch and listen to them in a version completed with a steady pulse, rhythm-clapping and sol-fa hand-signs. The preparation and profound acquisition of rhythm- or melody-related characteristics and novelties are assisted by corresponding reading exercises and guided exercises. The reading exercises can also be accessed individually, thus it is easier to search for them upon the revision of a specific theoretical subject. The video presentations have the advantage, among others, of showing methods of giving the starting note and of practising the vocal range suitable for the given age group.

Another aim of the project was to promote the presentation programme developed at our university, the extremely useful MAXWHERE. The programme does not only have an attractive, modern interface, but it also helps us present the entire course material. Consequently, students do not receive the material in a fragmented way but see it in its entirety; the individual elements are juxtaposed, and thus the students can connect them mentally more effectively. The programme presents space in three dimensions, which evidently has a positive impact on the learning processes.

### *3.2. Student feedback*

Our hypothesis that students would use the course material only on occasion, directly prior to tests, was not verified. To assess the efficiency of the course material, we prepared a brief questionnaire. So far, 53 students (the significant majority) have completed it.

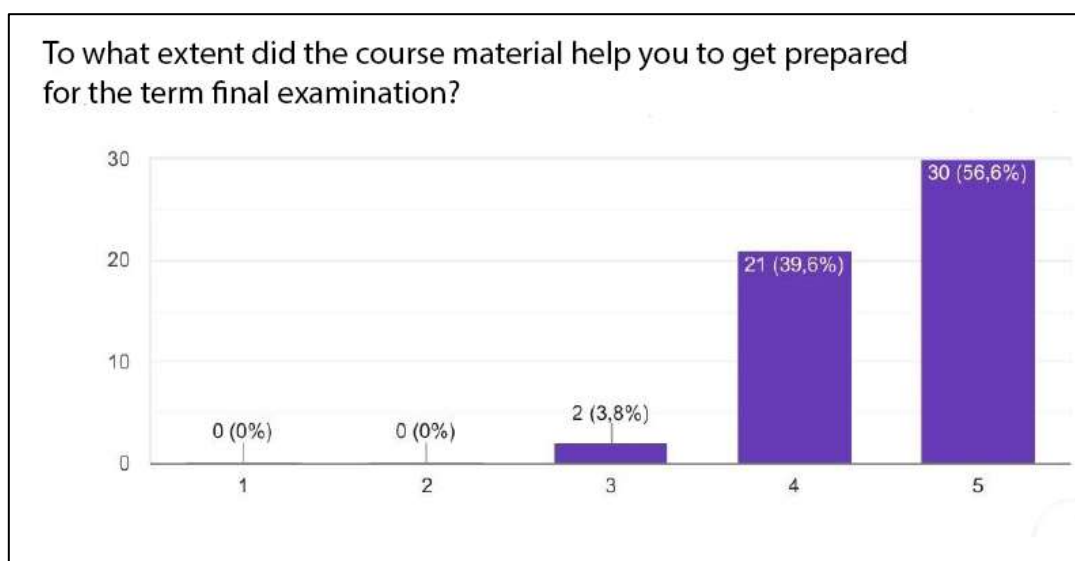
---

<sup>10</sup> Péter Kiss: *Blended learning. Hitek és tévhitek.* (Beliefs and misconceptions) <http://elearning.co.hu/2011/12/28/blended-learning/>. Last download: 20/09/2020



**Figure 1. Regular use of course material of SZELEARNING**

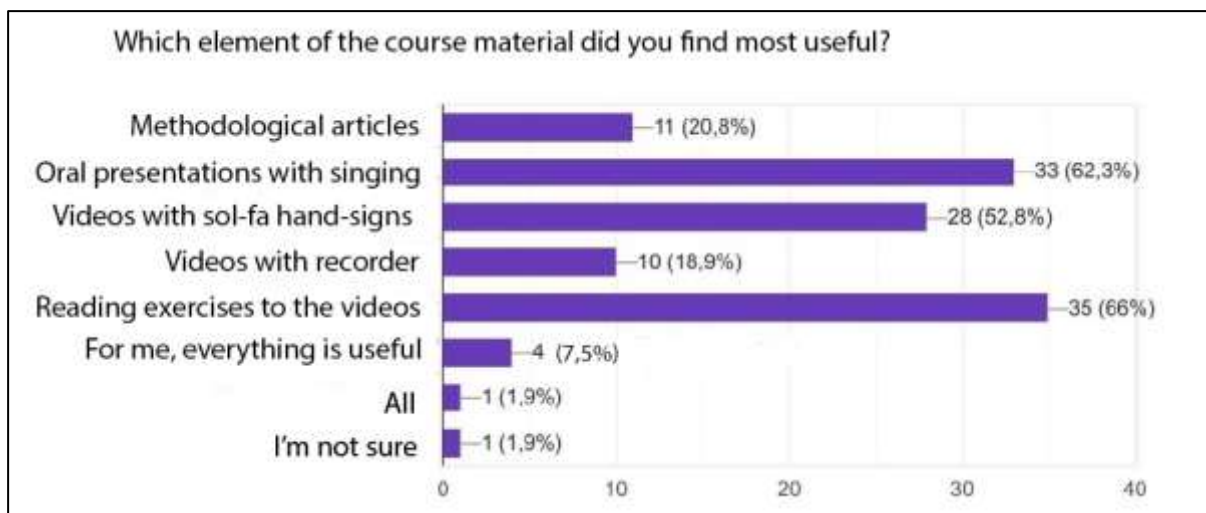
Based on the above feedback, nearly half of the primary school teacher trainees had used the course material on a regular basis, 35,8% consulted it only on occasion. All respondents had made use of the interface, as almost one-fifth of them had worked with it before the end of term examination. It greatly helped teacher trainees to complete the term, which they expressed in the questionnaire.



**Figure 2. Getting prepared for the term final examination by the course material**

Videos proved to be the most beneficial of the various elements in the course material. More specifically, the demonstrations on the recorder and the oral presentations were the most popular parts.





**Figure 3. The most useful element of the course material**

The answers to whether they would find further online content useful and how they would expand it if they could, proved extremely instructive. Most of the students were satisfied with the structure and the content of the course support material. However, in individual cases, they would have found it useful to also have a bibliographical summary and further possibilities to study music and have online consultation in which they could ask further questions (to complement the classroom lessons). They also wished to have online tasks connected to their online classes and recordings. It was unexpected that the students gave a near unanimously positive response to the question of whether they were planning to use the uploaded material after graduating. According to their replies to this open-ended question, they intend to use the content in preparation for their classes, lesson planning and practice; and they would draw inspiration from it in their classes. One of the respondents stated she would use the recordings in her own classes.

#### **4. Ways of applying the course material in special needs teacher training**

In our institution (DIA), we also pursue special needs teacher training, so special needs teacher trainees can benefit from the course material we developed. During the entrance exam process, they do not have to a music admission test, however, their graduation competence requirements are similar to (but not identical to) those of primary school teacher trainees. The course material we composed also provides help to these students in their course work. Music education—nursery rhymes, singing games, improvisation, and instrumental demonstration—can be early development tools similar to kindergarten education. Consequently, our course material can also be very useful in the field of special needs education. Following a reinforcement of fundamental music competencies, special needs education students can also acquire the vocal

and instrumental skills more easily, skills which they need to acquire in their art education classes. In the course of their careers, they can make use of their skills in speech therapy, cognitive and emotional development activities, as well as in their endeavour to develop movement coordination or cooperative competencies. Since provisional SEN teachers do not receive as thorough musical training as primary school teacher trainees, drilling has a special significance.

## 5. Directions of expansion

While constructing the material, we experienced further need to expand its contents. First, we would like to devise materials for the music classes of the first four years (from forms 1 to 4) of primary school. Should the grant system allow it in the future, we could expand our didactic knowledge base with the descriptions of traditional children's games related to the school material. Later, it could also be extended with a children's dances database. A recorder workbook would also be necessary that could help students develop more profound skills. We would then complete that with a practice-oriented children's instrument guide. A glossary of music-related terminology would also be useful. Based on our students' feedback, a subject-based bibliography collection and exercise pool are also required.

## BIBLIOGRAPHY

- Csapó, B. (2001). *Tudáskonceptiók, Neveléstudomány az ezredfordulón Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó, B.-Kárpáti A. (2002). Műveltség az ezredforduló után. Az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség*, (pp. 299–311). Budapest: Osiris Kiadó.
- Deákné, Kecskés. M., (2019). A Digitális világ a zenetanár szemével, képességfejlesztés az IKT eszközeivel. In: Fehér Ágota – Megyerine Runyó A. (szerk.), *A digitális világ hatása a gyermekekre – A Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete* (pp. 80–93). Vác: Apor Vilmos Katolikus Főiskola
- Döbrössy, J. -Réti A. (2012): *Az ének-zene tantárgypedagógiája*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Kelemen, J. (2018): *Ének-zene tantárgypedagógia, tanító alapszakos hallgatók számára*. Eger: Líceum Kiadó.
- Kodály, Z. (1941): *333 olvasógyakorlat*. Budapest: Editio Musica.

- Oroszné Tornyai, L. (1998): *Énektanítói alapismeretek*. Kecskemét: Kecskeméti Tanítóképző Főiskola Nyomdája
- Tegzes, Gy. (1991): *Hétfokú olvasógyakorlatok I-II*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Várszeginé Gáncs, E. (2011): *Példatár és útmutató az ének-zene tanításához*. Győr: Partitúra Stúdió Bt.

FRANG GIZELLA<sup>1</sup>**Hitéltre nevelés a pedagógiában - egy új specializáció elé<sup>2</sup>**

*Magyarországon a rendszerváltozás idejétől újból hivatalosan is működhetnek az egyházi intézmények, közöttük az egyházi óvodák. Örvedetes, hogy számuk folyamatosan gyarapszik. Azonban az ezzel járó gyermek- és a nevelőlétszám emelkedése új módszertani és képzési kérdéseket vet fel. Korunk sajátos kihívása, hogy miként lehet a teológiát és a pedagógiát összehangolva ezen egyházi intézmények számára szakembereket képezni, s hogyan lehet az 1945 után megszakadt, háttérbe szorított módszertani fonalat újra felvenni. E kérdésekre keres választ a tanulmány, bemutatva a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán bevezetett Hitéltre nevelés specializációt, valamint az ugyane címet viselő pedagógus szakvizsgás képzést.*

**A specializáció szellemi háttere és a történelmi helyzetek**

Amikor egyházi nevelésről beszélünk, több oldalról is meg kell közelítenünk a kérdést. Mert mit is jelent maga a kifejezés? Egyrészt jelenti a fenntartó, működtető személyét. Esetünkben ez valamelyik bejegyzett felekezet, egyház, amely felel az intézmény helyének minőségéért, az ott folyó nevelő-oktató tevékenység színvonaláért. A törvényileg szabályozott működést a fenntartók illetve az egyes intézmények egészítik ki az általuk elvárt többlet értékkel. Ezek az értékek az egyházi nevelés céljaiban is jelen vannak, ahogy a II. Székelyföld Konferencia egyik előadásában Vencser László megfogalmazta: a legfőbb cél a gyermeket, fiatal hitel felvértezett emberré nevelni. Olyan emberré, aki korunk kihívásaira fogékony, jól képzett, erkölcsileg is kiváló, nyitott és párbeszédre képes egyéniség (Vencser, én.).

Az egyház a nevelés terén a kezdetektől fontos szerepet vállalt, részben az állam-egyház összekapcsolódása okán, részben, mert a tanuláshoz, képzéshez való hozzáférés az egyházakon keresztül volt lehetséges. A hitélet gyakorlása és a társadalmi világnézet egységben működött, így a mindennapi élet morális kerete és az egyházi tanítások egymást fedték, támogatták. Ám a

<sup>1</sup> PhD, egyetemi adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: [frang.gizella@gmail.com](mailto:frang.gizella@gmail.com)

<sup>2</sup> Jelen publikáció kivonata elhangzott a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának valamint az esztergomi Vitéz János Tanárképző Központ Óvó-és Tanítóképző Tanszéknek a szervezésében 2020. november 20-án virtuálisan megrendezett „Változások a pedagógiában - a pedagógia változásai II.” konferencián.

történelem viharai és a kialakuló újfajta viláértelmezések fokozatosan megváltoztatták az egyház világi helyét. A szerepek fokozatos szétválása társadalmi változásokat, szociális átrétegződéseket és szemléletbeli különbségeket is okozott (Glatz, 1996). Az egyházi tanítások és a mindennapi élet harmóniája a 18. században úgy roppant meg, hogy az állam fokozatosan átvette az igazgatási feladatokat, így a felszínre törő új ideológiák és megváltozott szerepviszonyok hatására az egyháznak is új problémákkal kellett szembenéznie. Ezek közül az egyik az oktatás, nevelés. 1929 az az év, amikor a katolikus egyház feje, XI. Pius pápa tollat ragadott, hogy a keresztény szellemű nevelésről, oktatásról írjon apostoli körlevelet. Ennek bevezetőjében így fogalmaz: *„Hirdesd az igét; állj elő vele, akár alkalmas, akár alkalmatlan; ints, kérj, fedd minden türelemmel s tudománnyal; amit megkíván korunk is, amelyben nagyon is siratjuk a világos és egészséges elvek hiányát, még a legalapvetőbb problémák körül is”* (XI. Pius, 1934, p. 4).

Hazánkban ekkorra már túl voltunk Eötvös iskolareformján, s javában folyt Klebersberg újabb, átfogó oktatási reformja. Ez az az időszak, amikor Magyarországon még különösen fontosak voltak az egyházi iskolák, minden felekezet képes volt fenntartani különböző szintű iskolákat az ország minden területén, és a szervezett kisgyermeknevelésben is élen járt. Ahogyan a kisgyermeknevelők képzésében is. A második világháború és az orosz megszállás azonban új oktatási irányt jelölt ki, a szocialista embertípus megteremtését célozva. 1946-ban feloszlatták az egyházi társadalmi szervezeteket, 1948-ban államosították az egyházi iskolákat és 1950-ben feloszlatták a szerzetesrendeket is. Ezzel megszüntették még a lehetőségét is az iskolák, óvodák újraindításának (Gergely, 1999).

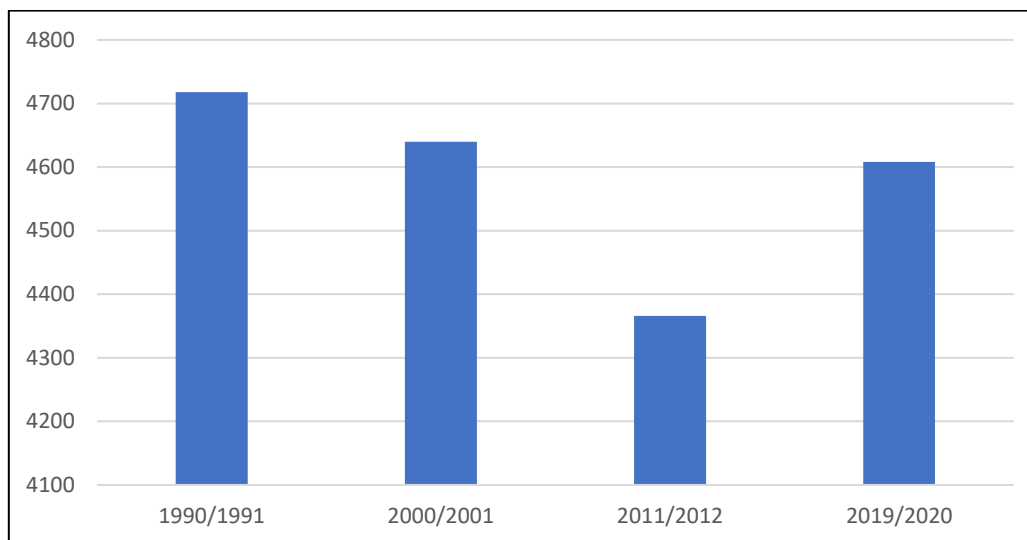
Pedig az 1946/47-es tanévben a korábbi oktatási rendszer folytatásaként egy jól szervezett iskolarendszer működött hazánkban. Magyarországon ebben a tanévben összesen 1246 óvoda működött, ebből 457 volt állami, 517 tartozott valamilyen közösséghez, 193 a katolikus egyház kebelében volt, három református, 1 izraelita és 70 volt egyéb fenntartóhoz sorolt (Pukánszky és Németh, 1996).

Az ötvenes évek pártutasításos rendszerét jól tükrözték az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei, melyek különös hangsúlyt fektettek az ideológiai nevelésre az iskolákban is. Ahogy a Pukánszky és Németh által citált párt dokumentum fogalmazott: *„a burzsoá életszemlélet és gondolkodásmód, erkölcs és ízlés visszaszorításában és megsemmisítésében a legnagyobb szerepük azoknak az oktatási intézményeknek van, amelyekre a párt és a kormány iffúságunk tudatának és magatartásának formálását bízta”* (i.m. 17). Ugyanez folytatódott az '56-os forradalom után, csak nem szocialista, hanem kommunista embertípusról szóltak a dokumentumok.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról még az iskolaállítást és -fenntartást állami jognak tüntette fel, azonban néhány iskolakísérletet engedélyezett. Az állami iskolák mellett új, alternatív szellemiségű és másfajta módszertannal dolgozó intézmények is létrejöttek (Kissné, 2011) Ezt követően a rendszerváltás hozott radikális változást a magyar oktatás történetében: az 1990. január 24-én elfogadott törvény deklarálta a lelkiismereti és a vallásszabadságot, beszélt az egyházakról. A törvény 17. szakasza kimondta, hogy az egyházak is indíthatnak iskolákat, más oktatási, nevelési intézményeket. Később a kárpótlás adott ehhez lendületet, jelentett háttérrel. Tehát az egyházi tulajdonok visszaigénylésével párhuzamosan erősödtek meg az iskola-visszaadási illetve újraalapítási törekvések is. Az Antall-kormány egyik fő célja volt, hogy lehetőség szerint az egyházi iskolák aránya érje el a 20%-ot a magyar közoktatásban. Így az ezredfordulóra a volt felekezeti iskolák egy része ismét egyházi irányítás alá került. Míg a II. világháborút megelőzően az egyházi iskolákban, nevelési intézményekben főként szerzetes tanárok, nevelők dolgoztak, a rendszerváltás után a szocializmus okozta űrt nem sikerült kitölteni. Hiszen korábban nem volt, nem is lehetett folyamatos az utánpótlás sem a hivatás, sem a keresztény szellemű pedagógusképzés terén sem. Így az oktatást és nevelést a rendszerváltás után és óta az újra szervezett egyházi intézményekben – a szerzetes tanárok hiánya miatt – már főként világi szakemberek végzik (Nagy, 1995; Kozma, 2005).

„*Volt-e rendszerváltás ezen a területen?*” – teszi fel a kérdést Nagy (1995, 16). Az intézményátvétel illetve alapítás kérdésében igennel válaszol. Ahogy tanulmányában írja: „*1990 és 1994 között ledőltek a hittanoktatás és az egyházi iskolaindítás előtti korlátok. Ezt bizonyítja az egyházi iskolák és a hittancsoportok számának rendkívüli növekedése. A vallásos pedagógusokat és szülőket már senki nem korlátozza, hogy az iskolában kinyilváníthassák hitüket. (...) Ebben az értelemben a rendszerváltás megtörtént*” (Nagy, 1995, 16). Ezt az Eurydice nevű uniós portál hazánkat taglaló része ki is emeli, amikor hivatkozik a tanulás és tanítás szabadságának alkotmányos elvére, a lelkiismereti és vallásszabadsághoz való jogra, valamint arra, hogy mindezek alapján köznevelési intézményt egyházak, alapítványok, magántársaságok és más jogi vagy magánjogi személyek is létrehozhatnak, működtethetnek, más ingatlanok vagy intézményeik felhasználásával, átalakításával (2020). A magyar jogkörnyezet ma is biztosítja az állami oktatástól-neveléstől való eltérést az egyházi és a magán illetve alapítványi intézmények számára. A fenntartó egyház az iskola, óvoda számára kijelölheti a kerettantervet, keretprogramot, és joga van pedagógiai programjába beépíteni a vallási ismereteket, hitoktatást, míg a pedagógusoktól az alapvégzettségénél több, speciálisabb kompetenciát várhat el (Korzenszky, 2019.)

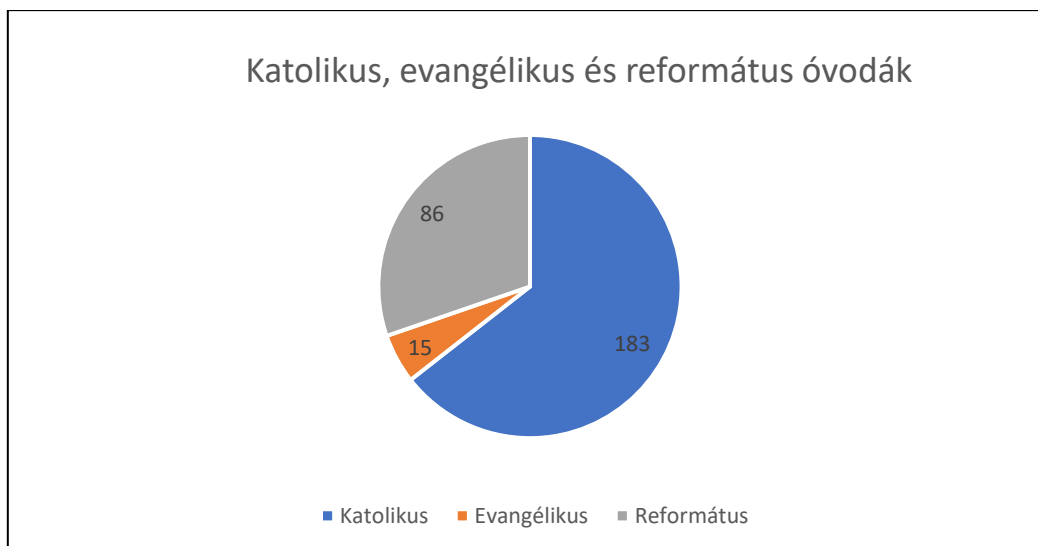
A KSH (1990) és Fehérvári (2005) számai alapján mintegy hússzorosára nőtt az egyházi óvodák száma a rendszerváltozást követő közel tíz esztendőben, s az azóta eltelt évek alatt is megduplázódott az egyházi közoktatási intézmények száma.



**1. ábra: Az óvodák száma 1990 és 2020 között**  
(Saját szerkesztés a KSH számai alapján)

A 2019/2020-as nevelési évben 4608 óvoda (állami, magán és egyházi) összesen 331 ezer gyermeket fogadott. Ez kevesebb, mint a rendszerváltás időszakában, amikor az 1990/1991-es nevelési évben 4 718 óvoda működött. Ez több, mint a 2010 körüli visszaesés. Ugyanakkor az oktatási intézmények fenntartók aránya szerinti bontásában, az állami és a magán intézményekben csökkenés tapasztalható, de az egyházak fenntartásában lévőkben emelkedett a gyermekek, diákok száma, egyúttal az intézményeké is.

A felekezetek szerinti bontásban az egyes egyházak közoktatási intézményeinek a száma nagyjából a hívők arányát mutatja, s bár a KSH 2011-es adatai szerint öregedő a felekezetekhez tartozók korfája, ennek ellenére emelkedik az egyházi intézmények, közöttük az óvodák száma. Különösen a reformátusok és a katolikusok által fenntartott intézményeknél folyamatos a növekedés. Bár ma a világi óvodák száma sokszorosan meghaladja a magán vagy egyházi kisgyermeknevelő intézmények számát, itt is tudatosítanunk kell, hogy a rendszerváltás időszakában az egész egyházi intézményrendszert az alapoktól kellett újraépíteni. A rendszerváltás óta eltelt idő egyházi intézményekre, esetünkben az óvodákra vonatkozó számai azonban azt mutatják, hogy növekedett a társadalmi igény, ahogyan azt fentebb már láttuk.



**2. ábra: A három legnagyobb lélekszámú egyház óvodáinak aránya 2020-ban, Magyarországon**

Ma a Református Egyház 86 óvodát tart fenn 7100 férőhellyel, az ország valamennyi régiójában, s a gyülekezetek jelzéseire hivatkozva a Magyarországi Református Egyház Zsinatának lelkészi elnöke szerint „*komoly igény mutatkozik egyházi fenntartású intézményekre*” (Magyar Református Egyház honlapja). Az Evangélikus Egyház honlapjának adatai alapján az evangélikus óvodák száma 15. A Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja szerint a Katolikus Egyház országosan 183 óvodát működtet, ebből egyházmegyei fenntartásban 158, szerzetesi fenntartásban 22, egyéb működtetési formában 3 óvoda található. Csak a Soproni Egyetem vonzáskörzetére fókuszálva megyénként a következő számokat találjuk: Győr-Moson-Sopron megyében 9, Vasban 2, Zalában 2, Veszprém megyében 4 egyházi óvodát találunk (Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja).

Az egyházi óvodák gyarapodó száma az ott dolgozó gondozók, óvodapedagógusok számának emelkedését is jelenti. Az emelkedés egyúttal azt is feltételezi, hogy az óvodapedagógus képzésben szükség van olyan szakirányú képzésre vagy részképzésre, mely a hallgatókat felkészíti az egyházi óvodákban folyó munkára. Eddig a teológiák hittanár képzéseiken oktatták a pedagógusokat, de elsősorban az iskolai szinteknek megfelelő felosztásban. Az óvónők képzéséhez azonban a kisgyermeknevelés pedagógiája szükséges.

### **Egyház és óvoda**

Az előzőekből egyértelműen kitűnik, hogy az egyházi intézmény elé állított legfőbb követelmény a hitéleti elkötelezettség. Ez vonatkozik pedagógusra és gyermekre egyaránt. Ezért az egyházi óvodák saját alapprogramjukban pontokba szedve nemcsak működési alapelveiket határozzák meg, hanem a keresztyén gyermekképet valamint egyházi óvodaképet, és deklarálják



a családokkal való szoros együttműködés alapjait. Minden pedagógiai tevékenység és folyamat céljának a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztését és a képességek kibontását tekintik. A nevelés területén a legfontosabb fejlesztési területekként az értékorientációt, az igény kialakítását, a tevékenységet, a belülről fakadó hajtóerőt, a közösséghez tartozás erejét, egyben az önállóságot, önuralmat és alkotó törekvést nevezik meg. Ezt összegezve beszélhetünk a szociabilitás, az érzelmi intelligencia, a mozgás, az orientáció, a muzikalitás és a vizualitás, valamint a beszéd fejlesztéséről is. Ezek alapján mondhatnánk, hogy a nem egyházi óvodának is ilyen célkitűzéseket kell megfogalmaznia. Ami mégis több, az a minden nevelési területet átjáró Krisztusi szeretet és példamutatás, amit az egyház legfőbb értéknek tekint. A Don Bosco Nővérek alapprogramja (2018) a következő módon fogalmazza meg a családi élet kiegészítőjének tekintett nevelési szintér legfőbb feladatát:

*„Az Egyház az emberek üdvösségének szolgálatára irányuló küldetésének megvalósítása során főként azokkal az eszközökkel él, amelyeket maga Jézus Krisztus bízott rá, de fölhasználja azokat az eszközöket is, amelyek különböző korokban és különféle kultúrákban alkalmasak arra, hogy természetfölötti céljához közelebb segítsék, és előmozdítsák az emberi személy kibontakozását. Az Egyház azért hozta létre iskoláit, intézményeit, mert egészen különleges eszközt lát bennük a teljes ember kiformalására (C.I.C. 794-795. Kánon).”* Az egyházi óvodák működési elvei tehát e gondolatkörben és hitéleti összefüggésben születtek meg.

### **Az egyházi óvodák igényeinek kielégítése az óvodapedagógus képzésben**

E szakmai felismerés hatására el kell gondolkodnia a képzőhelyeknek, miként tudják kielégíteni az egyházi óvodák szakember igényét. Ennek több módja lehetséges. Az egyik, hogy a teológiaiak a hittanár képzéseik mellett hozzanak létre a kisgyermeknevelésben dolgozó szakemberek részére speciális kurzusokat, a másik, hogy a pedagógiai karok alakítsanak ki olyan képzési struktúrát, aminek végeredményeként a hallgatók e speciális ismeretekkel felvértezve alkalmassá válnak az egyházi óvodai munkára.

E kettőt ötvözi a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar valamint a győri Brenner János Hittudományi Főiskola 2019-ben megkötött együttműködése, melyben az egyházi óvodák számára a nappali és a levelező képzésbe integráltan, specializáció formájában összehangolja az elvárt hitbéli jártasságot és szellemiséget az óvodapedagógussal szemben támasztott szakmai követelményekkel. Ehhez járult a pedagógiai szakvizsgás képzés kidolgozása a már a pályán dolgozó óvodapedagógusok számára, levelező formában. Mindkét képzési formában a

tantervi hálóban szereplő teológiai témájú tantárgyakat a teológiai oktatók, a pedagógiai módszertani kurzusokat pedig a pedagógiai kar oktatói tanítják. A cél, hogy az e képzéseken végző pedagógusok a megszerzett tudással felvértezve sikeresen álljanak helyt a XXI. század kihívásai közepe, legyenek képesek a vallásos élet hagyományainak megfelelő pedagógiai eszközökkel kiegészíteni az általános bölcsődei, óvodai programokat. Vagyis a keresztény gondozó- és óvónők alkalmazzák tudatosan mindazon pedagógiai erényeket, amellyel hitelesen megvalósíthatják a keresztény alapelvek szerinti gondozást, nevelést, szokássá erősítve a kisgyermek vallásos cselekedeteit.

A képzésben tehát olyan átfogó ismereteket kell nyújtani, melyek a társadalmi változások kihívására a kereszténység, a hagyományok alapján a gyermek korosztály számára a természeti és humán környezet jelenségeiről értelmezést, eligazítást adnak. Egyúttal segítik a személyiség kibontakozását, az identitás erősödését, a közösségbe ágyazódást. Az egyházi óvodai szakmai gyakorlatok során pedig módszertani gyakorlatot szereznek a hallgatók ezen ismeretek átadásában, a tanulmányaik alatt is gyakorolva a keresztény műveltséget és világgépet.

## Összegzés

Napjainkban a tudástartalom elsajátíttatása mellett nagy hangsúlyt kap a köznevelésben is az erkölcsi fejlődés biztosítása és az etika. A történelemben megmutatkozott, hogy mindez korábban a hitéletre nevelés szerves része volt. Az ember személyiségében a hit és a tudás harmonikus egységet alkot, ezt kisgyermekkorban kell megalapozni. A hitre nevelés nemcsak szavakban kell, hogy testet öltjön, hanem a tettekben, példákban is, amiken keresztül gondolkodási és gyakorlati móddá válik. Mivel a gyermek elsőként azt az életstílust sajátítja el, amit a felnőtt példájából a családban, illetve táguló környezetében: az óvodában lát, ezért a hitéletét vállaló és azt továbbadni szándékozó pedagógusnak a kisgyermekre és a családokra is fokozott figyelmet kell fordítania. Összességében elmondhatjuk tehát, hogy korunk sajátos kihívásaira új illetve régi-új eszközökkel kell válaszolnunk. Ilyen megújított, a történelmünk folyamán többször is háttérbe szorított eszközrendszer a hitéletre nevelés szerteágazó, sok területet felölelő módszere, melyre napjainkban ismét társadalmi igény mutatkozik.

## BIBLIOGRÁFIA

Don Bosco Nővérek Szent Család Óvodája (2018). *Pedagógiai Program*. [online] <https://docplayer.hu/20967353-Don-bosco-noverek-szent-csalad-ovoda-om-azonosito-064274-pedagogiai-programja.html> [2020. szeptember 12.]

- Fehérvári A. (2005). *Magánóvodák*. In: *Educatio*, 14. évf. 4. sz. pp. 825–839.
- Gergely J. (1999). *A katolikus egyház története Magyarországon 1919-1945*. Budapest: Pannonic Kiadó
- Glatz F. (szerk.)(1996). *A magyarok krónikája*. Budapest: Officina Nova.
- Hitéletre nevelés az óvodában specializáció - előterjesztés*. (2020) SoE, Sopron.
- Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja [online] [www.katped.hu/katolikus-kozoktatas/katolikus-kozoktatasi-intezmenyek-statisztikai-adatai](http://www.katped.hu/katolikus-kozoktatas/katolikus-kozoktatasi-intezmenyek-statisztikai-adatai) [2020. szeptember 12.]
- Kissné Zsámboki R. (2011). Mozdonypedagógusok az alternativitás és pluralizmus füstjében - avagy az 1985. évi oktatási törvény a 80-as, 90-es évek pedagógiai reformjainak tükrében. In: *Képzés és Gyakorlat*. 9. évf. 3–4. sz. pp. 51–64.
- Korzenszky R. (2019). *Egyházi iskolák a törvénymódosítás után*. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/egyhazi-iskolak> [2021. január 2.]
- Kozma T. (2005). Egyházi iskolák – interkulturális nevelés. Az egyházi oktatás átalakulása az 1990-es években. In: *Educatio* 3. pp. 465 – 474.
- KSH 2004. *A közoktatás területi adatai 1990–2003*. Budapest. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kozoktter03.pdf> [2020. szeptember 16.]
- KSH 2011. népszámlálási adatok [online] [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_vallas](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_vallas) [2020. szeptember 12.]
- Magyar Református Egyház honlapja [online] <https://reformatus.hu/oktatas/intezmenyt-keresek/ovodak/> [2020. augusztus 12.]
- Magyarország: *A nem állami fenntartású közoktatási intézmények* - Monday, 20 January, 2020 - 09:55. [online] [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/magyarorsz%C3%A1g/organisation-private-education\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/magyarorsz%C3%A1g/organisation-private-education_hu) [2020. augusztus 14.]
- Magyarországi Evangélikus Egyház honlapja [online] <https://www.evangelikus.hu/> [2020. augusztus 14.]
- Nagy P.T. (1995). Egyházi iskolaindítás és az állam az első parlamenti ciklus idején. In: *Magyar Pedagógia* 95. 3–4. pp. 293–313.
- XI. Pius (1934). *Apostoli körlevél az ifjúság keresztény neveléséről*. Budapest: Szent István Kiadó.
- Pukánszky B. – Németh A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Vencser L. (é.n.). *Az egyház nevelő-tanítói feladata, mint érték közvetítő eszköz* [online] [http://adatbank.transindex.ro/html/alcim\\_pdf12654.pdf](http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf12654.pdf) [2021. március 4.]

FRANG, GIZELLA

*RELIGIOUS EDUCATION (RE) IN THE PEDAGOGY – PREFACE TO A NEW SPECIALISATION*

*In Hungary, since the change of regime in 1990 the church institutes, involving kindergartens, have been allowed to work again. It is gratifying that their numbers are growing. However, the increasing number of children and kindergarten teachers raises new questions regarding methodology and educational issues. The training of religion teachers in the field of theology is focusing on the scholars' age groups, while the training of early childhood and kindergarten teachers concentrates on the secular nurseries and kindergartens. A particular challenge of our age is how to train educational and theological specialists for the religious institutions while picking up the thread of methodology disrupted and overshadowed in 1945.*

*This essay is looking for the answers for these questions while presenting Religious Education (RE) specialisation and the pedagogical professional examination training, which have been implemented recently at Benedek Elek Faculty of Pedagogy at the University of Sopron.*

**MESTERHÁZY HELGA<sup>1</sup>****Környezetismeret tankönyvek vadfajokkal kapcsolatos tartalmainak összehasonlítása Magyarországon és Ausztriában**

*Intézményes kereteken belül a hiteles szakmai ismeretek átadása a pedagógusokra hárul. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszanak a tankönyvek, minden iskolatípusban. Különösen fontos ez az általános iskolai tankönyvek esetén. Pontos ismeretekkel, hiteles ábrákkal ellátott tankönyvekre van szükség ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék megfelelő ismeretekkel rendelkezzen. Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv által előírt kerettanterv határozza meg a tematikai egységek nevelési-fejlesztési céljait, a gyakorlati alkalmazásokat és ismeretátadási lehetőségeket. Ausztriában a Szövetségi Minisztérium írja elő, hogy a tanterveknek tartalmaznia kell a tanítási célokat, a tananyagok tartalmának összefoglalását, illetve az alapirodalmak felsorolását. A szerző kutatási célja az, hogy összehasonlítsa a magyar és osztrák tankönyveket a környezetismeret tantárgyra, azon belül is a főbb vadfajokra fókuszálva, általános iskola alsó tagozatában.*

**1. Bevezetés***1.1. Az oktatás tartalmi szabályozása Magyarországon*

Magyarországon a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban NAT), azon belül is a kerettantervek szabályozzák az oktatás tartalmát. Az Oktatási Hivatal általános iskolák esetében két csoportra osztotta fel a kerettanterveket: 1-4. osztályig és 5-8. osztályig (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Mindkét esetben osztályokra bontva ismerkedhetünk meg a különböző tantárgyak tematikáival, követelményeivel és segédleteivel. A kerettanterv dokumentuma kitér a tematikai egységek nevelési-fejlesztési céljaira, gyakorlati alkalmazásokra és ismeretekre. Hazánkban jelenleg a 2012-es és a 2020-as Nemzeti Alaptanterv is érvényben van. A környezetismeret tantárgyat a tavalyi, 2020-as évben számos változás érte. Eddig a tárgy oktatása már 1. osztályban megkezdődött, viszont a változásokkal csak 3. osztályban indul el a diákok számára a környezetismeret tantárgy tanórai kereteken belüli oktatása. Ez azt jelenti, hogy az eddigi négy év környezetismeret helyett felmenő rendszerben alkalmazva csupán két év áll a diákok rendelkezésére, hogy

---

<sup>1</sup> Soproni Egyetem Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola, doktorandusz, email: [mesterhazy.helga@phd.uni-sopron.hu](mailto:mesterhazy.helga@phd.uni-sopron.hu)

elsajátítsák és megtapasztalják természetünk és környezetünk megismerését. Ezen folyamat felmenő rendszerben kerül bevezetésre, amely azt jelenti, hogy 2020-tól kezdődően már nem az 1. osztályban fog elkezdődni az imént említett tárgy oktatása, hanem 3. osztályban.

Ezzel a változással a 3-4. osztályos környezetismeret tankönyvek tartalma viszont ugyanaz maradt. Az első két év kimaradt tananyagát az anyanyelvi, irodalmi tárgyakba integrálva próbálják átadni a pedagógusok. A kerettanterv a környezetismeret tantárgy oktatásával kapcsolatban ezt írja: A tudás folyamatos bővítéséhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus a tanulók motivációját, érdeklődését és a környezettel, a természettel, a testük működésével kapcsolatos attitűdjeit is formálja a közös tanulás során. A kerettanterv ezt a tanulók érzelmi viszonyulását is befolyásoló témaválasztással és problémafelvetéssel támogatja (Oktatási hivatal, 2020). Ebből következtethetünk arra, hogy a tananyag kiegészítésében mekkora szerepe van a pedagógusnak.

A pedagógus személyisége, tudása és tapasztalata tehát elengedhetetlen a tanítási folyamatban. A pedagógusnak kell a problémafelvetést, a tapasztalatszerzést úgy irányítania, hogy az alkalmas legyen alapvető ok-okozati összefüggések felismerésére és azok saját szavakkal történő megfogalmazására. A kisiskolások többségét érdekli a természet, kíváncsi a jelenségek okaira. Ezekre alapozva biztosíthatjuk számukra a felfedezés örömét, a cselekvő tapasztalatszerzést. A kerettanterv megadja az egyes témakörökhöz kapcsolódó javasolt tevékenységeket. Fontos megjegyeznünk, hogy ezek javasolt tevékenységek. Az osztályban tanító kolléga tudja eldönteni, hogy tanítványainak érdeklődése, képességeinek és készségeinek aktuális fejlettségi szintje, valamint az iskola lehetőségei alapján melyeket választja. Bár a tevékenységek körét rugalmasan alakíthatjuk, de ezek és a konkrét tapasztalatszerzési lehetőségek nélkül nem lehet, nem szabad környezetismeretet tanítani, mert a képesség- és készségfejlesztés, valamint a helyes szemléletformálás csak egy szisztematikusan felépített tevékenységrendszeren alapuló folyamat eredménye lehet (Konrád, 2020).

### *1.2. Az oktatás tartalmi szabályozása Ausztriában*

Ausztriában a Szövetségi Hivatal adja ki a központi tanterveket, melyeknek tartalmazniuk kell a tanítási célokat, a tananyag tartalmának összefoglalását, a számonkérés módját (szóbeli, vagy írásbeli vizsga), melyeket egy úgynevezett vizsgaszabályzatban részleteznek. A tantervekben felsorolásra kerülnek az alapirodalmak, melyek az oktatás tartalmi alapjait adják. Az osztrák tanterv szisztematikusan összefoglalja a tanulási tartalmakat és célokat iskolatípus és életkor szerint. A tanterv magában foglalja a tanítási- és oktatási módszerek teljes körét, valamint az oktatás céljait (Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021).

Az osztrák iskolarendszer felépítését az iskolaszervezési törvény 3. szakasza szerint határozzák meg: életkor és fejlettségi szint, képességek és valós élethez illesztett feladatok. Az osztrák iskolarendszer a magyar kisgimnáziumi rendszer szerint működik, mintegy: a 1-4. általános iskola alsó tagozat, majd a középiskolai szint. A tanulókat és a szülőket tájékoztatni kell a különböző iskolatípusok feladatairól és követelményeiről, különösen a 4. és 8. évfolyamon. Az iskolatípus elvégzése előtti időben informálni kell a szülőket gyermekük érdeklődése és teljesítménye szerinti továbbtanulási lehetőségekről (Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung- Schularten, 2021). A szomszédos Ausztriában a környezetismeret tantárgyat 1-4. osztályban, majd 5-8. osztályban tanulják a gyermekek.

### *1.3. A vadon élő állatok megismerésének fontossága*

A környezettudatos nevelés, környezetvédő erkölcsi és tudományos oktatás társadalmi érzékenységet alakít a környezet és természetvédelem kérdéskörében. Napjainkban az ismeretátadással, élményszerzések biztosításával, a környezettudatos viselkedés egyre gyakoribb előhívásával tudatformáló tevékenységet végzünk (Molnár, 2009, p. 6).

A környezetismeret tantárgyon belül lehetősége van a tanulóknak megismerni számos- az alapműveltséghez- elengedhetetlen ismeretet. Szó van az egészségünkről, a testrészeinkről, a táplálkozásról, hazánk természeti- és kulturális értékeiről, a házi állatokról, az erdőről, s az ott vadon élő állatokról, azok megnevezéséről, táplálkozásukról, szaporodásukról, életközösségük-ről, a táplálékláncban elfoglalt helyükről, növényekről, gombákról stb. A vadon élő állatok éppúgy jelen vannak körülöttünk, mint a háziállatok. Igaz, nem a közvetlen otthoni környezetünkben találkozhatunk velük, hanem például egy erdei séta alkalmával, ami sajnos napjaink családjaiban egyre kevesebbszer fordul elő. A rohanó világ miatt házon, lakáson belül ismerhetik meg a gyermekek TV, számítógép vagy tablet segítségével... Kúszva, mászva, érzékelve sokkal szorosabb kapcsolat alakul ki a gyermek és a természet között (Mesterházy, 2019, p. 186).

Ha a tevékenységeket élményként élheti meg a kisdíák, ha biztosítjuk számára a felfedezés örömét, folyamatos lehet motivációjuk a természettudományos problémák megismerésére, megértésére. Így lehet a kevesebből több, vagyis kevesebb ismeretanyagból több tapasztalat és eredményesebb képességfejlesztés, s mindezek eredményeként olyan tudás, amelyre a felső tagozaton a természettudomány tanulása-tanítása érdemben tud támaszkodni (Konrád, 2020).

A 2020-as NAT megfogalmazása szerint a környezetismeret tanításának legfontosabb célja a 3–4. évfolyamon azoknak a képességeknek a fejlesztése, valamint azoknak a szokásoknak az alakítása, melyek szűkebb és tágabb környezetük megismeréséhez és a felsőbb évfolyamokon a természettudományos tárgyak tanulásához szükségesek (Nemzeti Alaptanterv, 2020). Tehát

ezen tantárgy nem a későbbi természettudományos tantárgyak (kémia, fizika, biológia) alapozó kurzusa, hanem a körülöttünk élő élőlények megismerésére, a készségek fejlesztésére és a logikus problémamegoldó gondolkodás elősegítésére irányul.

## 2. Tankönyvek Magyarországon és Ausztriában

A tankönyveknek kiemelkedő szerepe van mindkét országban a kerettantervek által előírt követelmények megvalósulási folyamatában, hiszen a pedagógusok tudása és tapasztalata mellett a könyvek adják a biztos alapot ahhoz, hogy a diákok intézményes és otthoni tanulási folyamatokban is elmélyíthessék ismereteiket. A tankönyvek vizsgálatához a pedagógiai kutatás módszerei közül a dokumentumelemzést választotta a szerző.

Magyarországon egy tankönyvcsalád szerepel a tankönyvlistán. Ez áll a pedagógusok és a gyermekek/tanulók rendelkezésére a környezetismeret tantárgy ismeretanyagának elsajátításához. E tankönyvcsalád az Eszterházy Egyetem által kiadott, Dr. Mester Miklósné által írt: A mi világunk tankönyvsorozat. Négy kötete jelent meg, elsőtől a negyedik osztályig. A tankönyvcsaládhoz minden osztály esetében tartozik egy munkafüzet is, melyben a tankönyv témakörével foglalkozó feladatok segítik az ismeretek elmélyítését.

Ausztriában a bécsi Österreichischer Bundesverlag Schulbuch (továbbiakban ÖBV) kiadásában 1-4. osztályig Christine- Eva Biegl által írt Begegnungen mit der Natur című tankönyvből tanulnak a gyerekek. 5-8. osztályig egy új tankönyvcsalád a Sonnenklar áll a pedagógusok és diákok rendelkezésére. Az ÖBV Ausztria egyik legnagyobb oktatási tananyagokat készítő vállalataként feladatának tekinti, hogy olyan modern tananyagokat dolgozzon ki, melyek témafeldolgozása tanár és diák számára is érdekes. Nagy hangsúlyt helyeznek az iskolatípus szerinti tananyagok készítésre<sup>2</sup>

Osztrák vonatkozásban elmondható, hogy az alsó tagozatos tankönyvek képi anyaga a valóságnak megfelelő, természetes életközösségükben szereplő vadon élő állatokat mutatnak. A képek alatt pontos faj- és egyed megnevezés található, külön-külön képekkel. A törzsanyagot tekintve megfigyelhetjük, hogy kitér a tankönyv az állatok küllemére, táplálkozására, szaporodására, élőhelyére, testfelépítésére. Pontosan tárgyalja a gímszarvas agancs felrakását, illusztrációval magyarázva (megnevezve a rózsató és a barka). Táblázatban szemlélteti a párzási időszakokat, az utódok születését, a szoptatás időszakát, az agancs felrakásának és hullajtásának idejét. Az osztrák első osztályos tankönyvben hasonló táblázat található (1. táblázat):

---

<sup>2</sup> Österreichischer Bundesverlag, Letöltve: <https://www.oebv.at/about/wir-leben-bildung>



	<b>Reh</b>	<b>Hirsch</b>
<b>Brunfzeit</b>	Juli- September	September- Oktober
<b>Geburt der Jungen</b>	Mai- Juni	Mai- Juni
<b>Dauer der Säugezeit</b>	Mai- November	Mai- November
<b>Geweihwurf und- aufbau</b>	Jänner- April	Februar- Juli

**1. táblázat: Az osztrák első osztályos tankönyv táblázata**

Az európai őz esetében külön-külön képek mutatják a villás agancsú, a spíszes és a hatos bakot. Ismeretellenőrzés céljából a tankönyvben megjelennek erre irányuló feladatok is.

A vaddisznóról szóló ismeretanyag is megjelenik az osztrák tankönyvben alapos jellemzéssel. A kézi rajzon pontosan látható az agyar elhelyezkedése, a jellemzésben szó esik a vaddisznó páros ujjú patás voltáról, szaglásáról és táplálkozásáról is. Szakmai szemmel is feltűnő, hogy minden faji sajátosságot kézi rajzzal illusztrálnak a tankönyvben, mely minden esetben valóság-hű és fotóval/ábrával ellátott.

A hazai tankönyvkínálatból a mi világunk tankönyvsorozat 1. osztályos tankönyvében a vadon élő állatokat nem részletesen tárgyalja. Ugyan fejezetcímként szerepel: Vadon élő állatok, konkrét, a ÖBV kiadó által kiadott könyvekhez hasonló ismeretek, képek, fajmeghatározások hiányoznak. A könyv Zelk Zoltán: A három róka versével vezeti be a témát, mely anyanyelvi/irodalmi nevelés szempontjából hasznos, viszont konkrét természettudományos ismereteket nem tartalmaz. A Mese az égő erdőről c. didaktikus felfeztetés szerepel a másik oldalon. A szöveg tartalma és a rá irányuló ellenőrző kérdések nem tartalmazzak vadon élő állatokról szóló tudnivalót.

A magyar másodikos tankönyv egy oldalon szerepelteti a rókát, a vaddisznót és az európai őzet. Egy-egy kép található mindegyik vadon élő állatról, arra viszont nincs utalás, hogy hím-nemű, nőnemű, vagy utódegyedről van-e szó.

Az osztrák tankönyvben viszont egy-egy állat jellemzése 2 oldalon keresztül történik

A szerző 2020 tavaszán előzetes kutatást végzett, melyben az általános iskolás tankönyveket vizsgálta a Kojanitz- féle tankönyvanalízis módszerével. Kutatásai alapján elmondható, hogy a Dr. Mester Miklósné- A mi világunk (1-4.osztály) tankönyvsorozat tananyaga 5% alatt tartalmaz főbb vadfajokról szóló ismereteket, azok tartalma hiányos. Az eredményei azt igazolták, hogy a tankönyvek képi anyaga néhol megfelelő (gímszarvas), viszont egyes fajok esetében félrevezető (európai őz). A kapott eredményekből arra következtetett, hogy a vizsgált korosztályok számára nem megfelelő mértékben tárgyalja a tananyag a főbb vadfajaink tárgykörét.

### 3. Összefoglalás

Kisgyermekkorban az egyik jellemző életkori sajátosság, a kíváncsiság. A különböző állatfajok után is érdeklődnek. Ez a tudásvágy pedig arra ösztönzi őket, hogy minél többet megtanuljanak róluk, kutatómunkát végezzenek, kérdezzenek, utána olvassanak. Felébred bennük a tanulási vágy, amit pedagógusként a feladatunk támogatni, hogy kérdéseikre válaszolva segítsük őket hazai főbb vadfajaink megismerésében. A vadon élő állatok témaköre éppúgy fontos, mint a háziállatoké. A magyar nyelvű tankönyvcsaládban nagyobb gondot kellene fordítani a Magyarországon élő vadon élő állatok tárgyalására. Különösen hangsúlyos, hogy az írott szöveg és a képi anyag hitelesen/összhangban tárgyalja a faj jellegzetességeit, mivel ha ez nem szakszerű, a gyerekek ismeretei az adott fajról tévesen rögzülnek. Az igényes fotókkal, ábrákkal ellátott tankönyvek a felnövekvő generáció ismereteiért nagyban felelnek. A képek kíváncsivá teszik a gyerekeket, kutatómunkára serkentenek, megalapoznak más természettudományos területeket.

Jó példaként említhetők az Ausztriában használatos ÖBV kiadó által forgalmazott tankönyvek, melyek minden gyermeki kérdésre választ adnak. A képek, fotók, illusztrációk minősége, a képaláírások, a fajok egyedeinek megnevezése pontos. A szöveg utal a táplálkozásra, a szaporodásra, élőhelyükre és más állati jellemzőkre. Az érdeklődés fokozására jelen vannak a fajokkal kapcsolatos érdekességek, melyek nagyban hatnak főként gyermekkorban arra, hogy a környezettudatosság a természetet tisztelő és szerető életmód, a felelősségtudat kialakuljon a gyermekekben. Ez a példaértékű környezetismeret oktatás, a minőségi tankönyvellátás jó példa lehet számunkra is.

### BIBLIOGRÁFIA

- Biegl, Ch.-E. (2019). *Begegnungen mit der Natur 1.,2.,3.,4.* Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH&Co. Wien: KG.
- Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung [online] [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html) [2021.02.02.]
- Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung- Schularten [online] <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> [2021.02.02.]
- Konrád, Á. (2020). Lehet a kevesebb több? avagy Mi lesz veled, környezetismeret? *Tanító*, 59. évf. 5–6. sz., pp. 1–3.
- Mester, M. (2019): *A mi világunk 1., 2., 3., 4.* Eger: Eszterházy Károly Egyetem Kiadó.
- Mesterházy, H. (2019). Vadászati és vadgazdálkodási ismeretek pedagógushallgatók körében. *Képzés és Gyakorlat*, 17.évf. 3–4.sz., p.186. DOI: [10.17165/TP.2019.3-4.15](https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.15)

Molnár, K. (2009). *Erdővel kapcsolatos ismeretek gyermeket nevelő családok körében* [Doktori disszertáció]. Nyugat- magyarországi Egyetem, Sopron. p.6.

Nemzeti Alaptanterv [online] [https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_1\\_4\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf) [2021.02.02.]

Oktatási Hivatal- Kerettantervek [online] <https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek> [2021.02.02.]

Österreichischer Bundesverlag Schulbuch [online] <https://www.oebv.at/about/wir-leben-bildung> [2021.02.02.]

MESTERHÁZY, HELGA

*ENVIRONMENTAL-KNOWLEDGE TEXTBOOKS IN HUNGARY AND AUSTRIA*

*Within an institutional framework, the transfer of authentic professional knowledge is the responsibility of teachers. Textbooks play an important role in this process, in all types of schools. This is especially important for elementary school textbooks. Textbooks with accurate knowledge and authentic illustrations are needed for the rising generation to have the right knowledge. In Hungary, the framework curriculum prescribed by the National Core Curriculum defines the educational and development goals of the thematic units, the practical applications and the possibilities of knowledge transfer. In Austria, the Federal Ministry (Bundesministerium) stipulates that curricula must include teaching objectives, a summary of the content of the curriculum and a list of basic literature. The aim of the author's research is to compare Hungarian and German textbooks focusing on the subject of environmental education, including the main wildlife species.*

**P. MÁRKUS KATALIN<sup>1</sup>**

## **Szótárdidaktika a Károli Gáspár Református Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékén**

*A szótárak fontossága megkérdőjelezhetetlen a nyelvtanulás során. Éppen ezért rendkívül gazdag szótárkínálatot találunk a könyvpiacra, amely igyekszik a legspeciálisabb igényeket is kielégíteni. Probléma sokszor abból adódhat, hogy a tanárok és a diákok nem tudják hogyan használják ezen referenciaműveket tanulásuk támogatására. Tanulmányomban bemutatom hogyan építhető be a lexikográfia a nyelvtanulási folyamatba és hogyan tanítható tantermi keretek között. A cél az, hogy a tanárok képesek legyenek áthidalni a jelenlegi szakadékot a lexikográfusok és a gyakorlatlan szótárhasználók között.*

### **Bevezetés**

A lexikográfia elméleti és gyakorlati kérdései a 20. század második felétől jelennek meg egyre hangsúlyosabban a kutatásokban és az oktatásban. Ebben az időben ismerik fel a lexikográfusok a szótárhasználók igényeinek változatosságát (ez az oka a szótártípusok diverzifikálódásának) és a célcsoportok igényeire szabott szótárak fontosságát. Az egyik legkorábbi lejegyzett szótárhasználati felmérést Clarence Barnhart, amerikai lexikográfus-szótárszerkesztő végezte el 1955-ben. Kutatása során arra volt kíváncsi, hogy az egyetemista diákok milyen céllal veszik le a polcra szótáraikat. Az eredmények szerint a leggyakrabban a szó jelentését, illetve helyesírását szeretnék megtudni, ezen túl a kiejtési információk is nagyon fontosak számukra (Barnhart, 1962). Az 1970-es években hasonlóan mérföldkőnek számító kutatást végzett el Randolph Quirk, brit nyelvész, aki az egyetemi hallgatók szótárazási szokásait térképezte fel. Az eredményekből itt is az derült ki, hogy elsősorban a szó jelentésére, illetve helyesírására kíváncsiak a brit diákok (Quirk, 1973). A fent említett kutatások az egynyelvű szótárhasználatra koncentráltak. Az első, az idegen nyelv tanulása céljából történő szótárhasználati kutatást Jerzy Tomaszczyk végezte el lengyel diákok körében (Tomaszczyk, 1979), amely rámutatott arra, hogy a kétnyelvű szótárt gyakrabban használták a diákok tanulmányaik során, mint az egynyelvűt (annak ellenére, hogy ez utóbbit jobb minőségűnek és megbízhatóbbnak tartották). Tomaszczyk nyelvtanulókkal végzett kutatását később többen is megerősítették azzal a kiegészítéssel,

---

<sup>1</sup> PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet; email: [p.markus.kata@kre.hu](mailto:p.markus.kata@kre.hu)

hogy a nyelvet használók a nyelvtanulás különböző stádiumaiban más-más típusú szótárt forgatnak. A kezdeti szakaszban jellemző a kétnyelvű szótár használata, később viszont már az egynyelvű szótárakra helyeződik a hangsúly (Battenburg, 1991). Későbbi felmérésekben Lew és több kutató is arra a következtésre jutnak, hogy bár felsőfokú nyelvtudással rendelkeznek a szótárhasználók, mégis egynyelvű szótáraik mellett folyamatosan kétnyelvű szótárakat is használnak (Lew, 2004; Atkins & Varantola, 1997). A témérdek feltárt adat birtokában a szótárakat egyre inkább a célcsoport igényeire szabják, miáltal a szótárak egyre felhasználóbarátabbak lesznek.

Azonban nem elég a szótáraknak változniuk, a használóknak is rendelkezniük kell a sikeres szótárhasználat elérését szolgáló készségekkel. Tanulmányomban felvázolom mit tehetünk annak érdekében, hogy a felsőoktatásból kikerülő, leendő pedagógusok rendelkezzenek ezen készségekkel és tudják tanítani azokat. Írásom alapjául a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) eltöltött évek és a lexikográfia oktatása és gyakorló lexikográfusi kutatásaim során szerzett eredmények szolgálnak. A téma fontosságát a napjainkban zajló COVID-19-járvány is igazolja, hiszen soha nem volt ilyen fontos az autonóm tanulás támogatása. A távolléti oktatás során a diákoknak önállóan kell megtalálniuk a megbízható tudásforrásokat és oktatói segítség nélkül kell értelmezniük a talált információkat, ezt pedig a referenciaművek eredményes használatának ismerete nélkül nem tudják elvégezni.

### **A lexikográfia tanítása a KRE Anglisztika Intézetében**

Egyetemünk alapítása óta a lexikográfia hangsúlyos szerepet kap, hiszen az Angol Nyelvészeti Tanszéken a lexikográfiai ismeretek oktatását még egyetemünk volt oktatója, az Anglisztika Intézet elődjének, az Angol Tanszéknek az alapítója, a kiváló lexikográfus, Magay Tamás indította el. Az angol nyelv és irodalom szakos képzés 1993-ban indult, így első alkalommal az 1996/1997-es tanévben ajánlottuk fel hallgatóinknak ezt a kurzust (ti. az egyetem első évfolyama ekkor érkezett el a 4. tanévéhez). Jelenleg a KRE Anglisztika Intézete a rövid ciklusú angol nyelv és kultúra tanára képzések, valamint az angol nyelv és kultúra tanára osztatlan tanári mesterképzési szak hallgatóinak kínálja (választható tantárgyként) a „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek” című tantárgyat. Az anglisztika alapképzési szakon részt vevő hallgatók pedig „Az angol nyelv szókészlete és a szótárírás alapjai” nevű tantárgyat végezhetik el, szintén kötelezően választható nyelvészeti tantárgyként. Az anglisztika mesterképzési szakon pedig ez jelenleg szabadon választható tantárgy.

Megjegyzendő még, hogy mind az angol nyelv és kultúra osztatlan tanári mesterképzési szakon, mind pedig az anglisztika alapképzési szakon az első éves hallgatók számára kötelező a „Tanulási módszerek és technikák” tantárgy, amely keretein belül cél az alapvető szótárhasználati készségek elsajátíttatása, illetve továbbfejlesztése. Az első éves nyelvfelkészítés órákon szintén elkerülhetetlen a szótárhasználati készségek bővítése és elmélyítése.<sup>2</sup>

### **Szótárhasználati kompetenciák**

A szótárhasználatnak meghatározó szerepe van az autonóm tanulásnál, azonban az eddigi kutatások és felmérések azt bizonyítják, hogy a tanulók csak nagyon kevés százaléka sajátítja el iskolai keretek között a szótárhasználat gyakorlatát. Ez a probléma azért is súlyos, mert rendkívül alacsony a szótárhasználat intézményesített oktatásának aránya. A felmérések arról tanúsítják, hogy a diákok túlnyomó többsége önállóan, autodidakta módon sajátítja el a szótárhasználatot (vö. Dringó-Horváth, P. Márkus & Fajt, 2020; Márkus & Szöllősy, 2006).

Az egyetemeken szerepe tehát különösen fontos ezen a téren. Lexikográfusként feladatomban érzem a minőségi szótárhasználat oktatását és az élethosszig tartó tanulás támogatását. A szótárhasználat tanításának módszertanával többen, többféleképpen foglalkoztak, azonban a módszertani leírásokban a kulcsszó azonos: *folyamatosság* (például: Fóris, 2018; Gonda, 2009; Holló, Kontráné & Tímár, 1996). A folyamatosság elvét előtérbe helyezve a legfontosabb az lenne, ha a diákok a tantervben szereplő kézikönyvhasználati órákon kívül más területeken és témakörökben is fejlesztenék szótárhasználati kompetenciájukat, azaz ha a különböző munkafolyamatokba építve nyomtatott és elektronikus szótárak segítségével rendszeresen oldhatnának meg különféle iskolai feladatokat. Ezen folyamatosság és rendszeresség a feltétele annak, hogy a szótárhasználati készség képességgé, illetve valódi kompetenciává váljon. Fontos lenne a szótárhasználatot beépíteni a mindennapokba, hiszen az életszerűség elve adná a szótárhasználati munkák, feladatok elvégzéséhez a legnagyobb motivációt, a motiváltság birtokában pedig a tudás is mélyebb, alaposabb lenne. Az életszerűség elvét nemcsak a motiváció miatt kell megemlíteni, hanem azért is, mert az iskolában elsajátított szótárhasználati képesség fogja felkészíteni a tanulókat az élethosszig tartó tanulásra, amely napjaink gyorsan változó világában egyre fontosabbá válik. Hasonló a helyzet az digitális szótárakkal is. A nyomtatott szótárak

---

<sup>2</sup> A KRE-n azonban nem csak az Anglisztika Intézetben elismert terület a lexikográfia, más tanszékeken, például a Japanológia Tanszéken, a Magyar Nyelvtudományi Tanszéken, a Néderlandisztika Tanszéken, illetve a Német Nyelv és Irodalom Tanszéken már hosszú évek óta folynak lexikográfiai kutatások, amelyek eredményei szótárakban, a lexikográfiával kapcsolatos publikációkban, illetve lexikográfiai témájú kurzusokban jelennek meg. Emellett 2020 szeptembere óta a KRE teljes jogú konzorciumi tagként is részt vesz az európai lexikográfia mesterképzési szak (EMLex) nemzetközi közös képzésben.

mellett a digitális szótáraknak és korpuszoknak is meg kellene jelenniük az idegen és anyanyelvi nevelésben, hiszen a megváltozott környezetünk ezen forrásokat mindennapjaink részévé tette. Az elektronikus szótárak eredményes használatához elengedhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, így a folyamatba ezen kompetenciákat is be kell építeni. Pozitív tény, hogy több egyetem is hasonlóan gondolkodik, az összefogás pedig mindenképpen segíteni fogja a jövő generációt a különböző tanulmányi területeken. Követendő példaként megemlíteném például Gonda Zsuzsát, aki a szótárhasználati kompetencia kialakítását és fejlesztését segítő tantárgy-pedagógiai útmutató alapján papíralapú és interaktív táblás gyakorlatsort állított össze azzal a céllal, hogy a feladatok a diákok szótárhasználati képességét fejlesszék. A kooperatív technikákra épülő, legtöbbször papíralapú szótárhasználati feladatok különösen fontosak a diákok jövőjére nézve is, hiszen ezek megalapozzák, megkönnyítik az elektronikus szótárak használatát, a benne található információ kinyerését (vö. Gonda, 2009).

A lexikográfia és a szótárak világának változásával az infokommunikációs eszközökkel szorosán együtt élő tanulók oktatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kellene játszania a digitális eszközöknek, ezen okból ki kell hangsúlyoznunk a digitális kompetencia fejlesztését is. Mivel információkereséskor már az általános iskolások is okostelefonjukat használják, már a szótárhasználat tanításának korai szakaszában meg kellene mutatni a minőségi online szótárakat, és meg kellene tanítani őket ezek használatára is. Amennyiben ez nem történik meg, akkor féltő, hogy a tanulók a kereső által első helyre rangsorolt találatot fogják használni, amely legtöbbször a Google fordító.

A digitális kompetencia az Európai Unió által kidolgozott élethossziglani tanulás nyolc kulcskompetenciáinak egyike, olyan alapvető kompetencia, amely más kompetenciák (például nyelvek) elsajátítását, illetve fejlesztését segíti elő; tulajdonképpen a 21. század egyik alapkompenciájaként tartják számon. Mivel modern kultúránk alapjait egyre inkább a digitális világ alapozza meg és működteti, az infokommunikációs és digitális eszközök egyre több helyen jelennek meg, gondoljuk akár a nyelvtanulásra, nyelvvizsgákra, a szótárhasználatra vagy a szó-társzerkesztésre, így a digitális eszközök az iskolákból sem hiányozhatnak. A digitális kompetencia fejlesztése rendkívül fontos, hiszen a számítógép és egyéb digitális eszközök felhasználói szintű ismerete még nem jelenti azt, hogy a keresett információhoz gyorsan hozzá tudunk férni és megfelelően fel tudjuk azt dolgozni. A megfelelő információhoz való hozzáféréshez elengedhetetlen, hogy ismerjük az adatok elrendeződését, illetve azok alapvető tulajdonságait, azok „természetét”. Ismernünk kell a nyomtatott vagy az interneten olvasható szöveges tartalom (akár szócikk vagy korpusz) belső szerkezetét, ellenkező esetben az információ kinyerése ren-

geteg időt vesz igénybe vagy sikertelen lesz. Sajnos az egyetemre érkező hallgatók nagy részéből a „megtanulni tanulni” készség megléte hiányzik, az iskola erre nem készítette fel őket. A „digitális írástudás” tanulása folyamán elsőként el kell sajátítaniuk, hogy a tudás nem kizárólag a meglévő tudásanyag visszaadása, hanem inkább a hiányzó ismeretek minél hatékonyabb megszerzése, amelyhez elengedhetetlen a kreatív gondolkodás (M. Pintér, 2019).

### **A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása a felsőoktatásban**

A fent említett célok és okok megerősítik azt a tényt, hogy az egyes magyarországi egyetemeken folyó elméleti lexikográfiai oktatást érdemes szótárdidaktikával, a szótár használatának rendszerbe foglalt tanításával kiegészíteni (Tóth, P. Márkus & Pődör, megj. alatt) A szótárhasználat oktatásának módszertanát különösen fontos a tanárképzésben is hangsúlyozni. A *lexikológia és lexikográfia* tantárgy egyszemeszteres kurzus, ahol minden esetben a lexikológia részzel kezdjük az alapozást, kiegészítve és összefűzve a lexikográfia kapcsolódási pontjaival. Kitzűzött cél a legfontosabb lexikológiai és lexikográfiai tudnivalókon túl bemutatni azokat az elméleti és gyakorlati kapcsolódási pontokat, amelyekre ezután fel tudjuk építeni a legmodernebb szótárkészítési és -használati elemek ismertetését. A szemináriumon mind a nappali, mind a levelező képzésben részt vevő hallgatók megismerik a lexikológiai és lexikográfiai alapfogalmakat, szótárhasználati kutatásokat, a szótárelemzés módszerét, illetve az angol nyelv szempontjából fontos nyomtatott és elektronikus szótárakat. A szótártipológia megismertetése és a sokféle szótár (pl. helyesírási, egynyelvű/többnyelvű, frazeológiai, tanulói) felfedezése után a hangsúlyt a mai nyelvet leíró, szinkrón szótárakra helyezzük, így nyelvtörténeti, etimológiai szótárakkal nem foglalkozunk alaposabban. A tanári szakképzettséget szerző hallgatóknak az egyetemről kikerülve tudniuk kell majd, hogy milyen feladathoz, milyen korosztálynak, milyen típusú szótárt kell használni, ezen okból elegendő ismeretet kell szereznük a minőségi (nyomtatott, online) kétnyelvű és egynyelvű angol szótárakról.

Az érintett témakörök vázlatosan:

- a lexikológia és lexikográfia alapfogalmai,
- az angol lexikográfia korszakai,
- szótártipológia,
- az angol egynyelvű és kétnyelvű szótárak története,
- a szótárak szerkezete (mikrostruktúra és makrostruktúra),
- elektronikus és online szótárak, korpuszok használata,
- a szótárelemzés módszerei, összehasonlító elemzések,



- szótárhasználati kutatások,
- szótárhasználati munkafüzetek.

A lexikográfia elméleti és gyakorlati síkján négy főszereplővel kell számolnunk: először is a legfontosabb a *szótárkészítő*, aki létrehozza a lexikográfia kézzel fogható termékét, a szótárt. Másodikként ezen szótár vásárlója és a *használó* szerepel, akit segíteni fog a szótári ismereteket oktató *tanár* harmadik szereplőként. Végül meg kell még említeni a *szótárkutatót*, aki munkájával támogatja a fejlődést és a folyamatos minőséget. Ezen szintek és szereplők mentén mind a négy szerepkört és szereplőt érintenünk kell a képzés során: az elméleti résszel kapcsolatosan a *szótárszerkesztés* folyamatáról is szó esik mint az első és legfontosabb pillérről, emellett minden szótári rész és szint tárgyalása után a *szótárhasználat* kérdése is előtérbe kerül, amelyhez érdemes nyelvi feladatokat csatolni, így bemutatatható a különböző nyelvi kérdések szótárral történő megválaszolása. Ezzel a kurzuson elérkezünk a *szótárdidaktika* területéhez, ahol megbeszéljük a szótárhasználat oktatásának módszereit, kitérve már konkrét feladatok bemutatására és készítésére. Mindezek után, amikor már a hallgatók szélesebb képet kaptak a lexikográfia területeiről, a *szótárkutató* lehetséges eszközeiről és tényeiről tanulnak (a magyar mint idegen nyelv oktatásának kapcsán Fóris Ágota ír hasonló módszertani gondolatokat, vö. Fóris, 2018).

Az idegen nyelv oktatása során a szótárhasználat két típusát kell megkülönböztetnünk: az *aktív* és a *passzív* használatot. Aktív (vagy nevezhetjük akár produktív) célú az az akár egy-nyelvű, akár kétnyelvű szótárhasználat, amikor szövegek produkálása, létrehozása miatt veszi kézbe a diák a szótárt. Ezzel ellentétben a passzív vagy receptív cél az, amikor a szótárban való kereséssel szövegeket akar megérteni (Hessky & Bárdosi, 1992). A két típust nagyon élesen el kell különíteni, hiszen teljesen más módszerrel kell megközelíteni azokat. A kétnyelvű szótárhasználatának bemutatását a passzív résszel kell kezdeni, hiszen a passzív szótári részben találjuk meg a legszélesebb körű információt. Az aktív és passzív szótárhasználat bemutatására és gyakorlására feladatokat kell kidolgozni, ha tanítani szeretnénk a szótárhasználatot. A szemináriumokon óráról órára bemutatásra kerülnek a különböző szótári elemekre készített módszerek és gyakorlatok, majd választható feladatként a példák alapján a hallgatók is elkészítik saját szótárhasználati feladatsoraikat (a feladattípusokat lásd a Mellékletben).

A feladatok elkészítéséhez segítséget nyújthat a 2020 őszén megjelent, két (Gyerekszótár és Tanulószótár), különféle korcsoportot célzó szótárhasználati munkafüzet is (P. Márkus, 2020a, 2020b). A passzív szótárhasználatra vonatkozó feladatok az angol–magyar szótári részre vonatkoznak, az összes benne található információszinteken végigmennek. A feladatok a szócikkekben található elrendezést követik, amely megfelel a klasszikus nyelvelírési modellnek.

Ezeknek a feladatoknak a célja a helyes szótárhasználat bemutatása és a szótárhasználati kompetencia fejlesztése, elsajátítása. Az aktív szótárhasználat esetében a feladat megoldásához szótárra van szükség, de a feladat nem mindig magára a szótárra vonatkozik. Ebbe a csoportba tartoznak az olyan gyakorlatok, amelyek írásbeli vagy szóbeli szövegalkotást igényelnek. Itt a visszakeresés fontosságát külön el kell magyarázni, hiszen az aktív (ez esetben magyar–angol) szótári részben már nem fog a használó minden információt megtalálni, például a kiejtésre vonatkozóan vagy akár a rendhagyó alakok tekintetében. A kurzuson bemutatott, szótárhasználatra épülő feladatok elemzése után a diákoknak saját szótárhasználati feladatsort kell összeállítaniuk, amely rövid (5–10 perces) feladatokból áll. Az összeállítást úgy kell elkészíteni, hogy a feladatok órán csoportban, egyénileg vagy akár otthon is elvégezhetőek legyenek és ezek mintájára a hallgatók a közoktatásban tanuló diákjaik számára bármikor új feladatokat tudjanak készíteni. Ez tehát a szótárdidaktika területe és szerepköre, amely rendkívül hangsúlyos szerepet kap. A szótárhasználati munkafüzet feladattípusai lehetőséget adnak mind a passzív, mind az aktív szótárhasználatra. A feladatok természetesen annak megfelelően módosíthatók, hogy a gyakorlatot nyomtatott vagy online szótárral végzik a diákok. A szótárhasználat és a feladatok szerkesztése során fontos kiemelni a *felismerés* folyamatát, ide tartozhatnak azok a gyakorlatok, amelyek az adott feladat megoldásához szükséges szó kiválasztására irányulnak, illetve a szócikkben található információk értelmezésére vonatkoznak. Meg kell mutatni a diákoknak a rejtett információk dekódolásának módját. A szócikk szerkezeti felépítését bemutató és a szótárhasználati útmutatóját értelmező feladatok a *megfigyelés* folyamatát erősítik. Rá kell vezetni a diákokat a bevezető elolvasásának fontosságára (amely az online szótárakra is jellemző), be kell mutatni a rövidítések jegyzékét vagy akár a fonetikai jelek magyarázatát. Az *összehasonlítás* folyamatát fejlesztjük például azzal a feladattal, amikor a diákok egy elektronikus és egy nyomtatott szótár szócikkét vetik össze, de lehetünk bátrabbak és egy régi, valamint egy új kiadású szótár összehasonlítását is kérhetjük tőlük. A szótárak legtöbbször ábécérendben közlik a címszóval kapcsolatos információkat, azonban szótanulás esetén ez az elrendezés nem mindig támogatja a szavak memorizálását. Ha azonban a szavak különböző szempontú csoportosítása kerül előtérbe, akkor ez a probléma megoldódhat. Feladatok kapcsolódhatnak adott témakörökhez is, de kereshetünk azonos jelentésű szavakat, kifejezéseket nyomtatott vagy elektronikus szótárakban. Ezek a *gyűjtés* folyamatát bemutató feladatok a szótanulásban, rendszerezésben óriási segítségre lesznek. *Kreativitást* igénylő feladat lehet, amikor a diákok a bemutatott feladat alapján önállóan létrehozhatnak hasonló feladatokat, amelyek motivációs ereje óriási a nyelvtanulás folyamatában (vö. Gonda 2009). Tehát először a szótárhasználat különböző szintjeit kell azonosítani, majd az ezekhez szerkesztett gyakorlatok lehetővé teszik, hogy különböző

típusú szótárakhoz változatosan használjunk feladatokat. Meg kell tanulni egy-egy feladattípust új tartalommal megtölteni, például amikor az életkornak vagy a témának megfelelően új feladatokat kell előállítani (vö. P. Márkus, 2019).

A szótárelemzés mint feladat kötelezően elvégzendő munka a *szótáridaktika* és a *szótárszerkesztés* állomása után már a *kutatás* területére irányítja a hallgatókat. Mivel rendkívül fontosnak tartom, hogy a különböző szótárakról minél szélesebb képet kapjanak, ezért a szótáridaktika mellett a *szótárkutatás* feladata is meghatározó szerepet kap. Példákkal szemléltetve bemutatásra kerül az összes hazai és angol nyelvű szótártípus, majd a diákok egy megadott kritériumrendszer alapján egy angol egynyelvű vagy egy, hazánkban megjelent kétnyelvű szótárt elemeznek. A munkát egy kérdések által vezetett útmutató segíti, amely a címszótól kezdve a szavak elrendezésén át az utalások rendszeréig a szótár legapróbb részleteire is kitér, minden apró részletet fejezetekre osztva rendszerez. A fejezeteken belül számos kérdés olvasható, ami segít a hallgatóknak gyakorlati alkalmazáson keresztül elgondolkozni az elméleti kérdéseken. A hallgatók megtanulnak a szótár minden részletére odafigyelni, tudni fogják, hogy egy új szótár használatánál mikre kell figyelniük, képesek lesznek a minőségi szótárt a rossz minőségtől megkülönböztetni. A tanárképzésben részt vevők esetében, diákjaiknak is jobban tudnak majd a szótárválasztásban segíteni, amit a feladat kitűzésénél az ő esetükben az egyik legfontosabb célként határoztunk meg.

A lexikográfiai *kutatások* egy másik fontos területe a szótárhasználati kutatás, amely szintén gyakorlati, választható feladatként szerepel a kurzus zárásaként. Azon hallgatók, akik vállalkoznak a kutatásra, másoddiplomás képzésben vesznek részt (angol nyelv és kultúra tanára rövid ciklusú tanárképzés), így már gyakorló tanárok általános vagy középiskolában. A kutatást a P. Márkus Katalin és Szöllősy Éva által kidolgozott kutatási kérdőív alapján végzik el. A feladat különösen érdekes, mivel egy lezajlott kutatásra épít, így az eredmények összehasonlíthatók, valamint a kutatás során az azt elvégzők sokat tanulnak diákjaik szótárhasználati szokásairól, a szótárakhoz való hozzáállásukról. Ahhoz, hogy az adatok megbízhatóak legyenek, a kérdőívet két részre bontottuk (Márkus & Szöllősy 2006). Az első rész „elméleti” kérdéseket, a második gyakorlati feladatokat tartalmaz. Az elméleti kérdések célja, hogy a diákok szótárhasználati szokásaikról minél szélesebb körben kapjunk válaszokat (például milyen típusú szótárt milyen gyakran használ; tájékozódik-e a szótár használatával kapcsolatban; hogyan ítéli meg, milyen eredményesen tudja használni szótárát). A használatot felmérő kérdéseket feladatok követik, amelyek úgy lettek kialakítva, hogy a diákok válaszait tesztelni tudjuk és le tudjuk mérni, hogy a szótárban található információkat mennyire eredményesen találják meg, a szótárban található kódokat és a szótári konvenciókat milyen sikerrel tudják értelmezni. A vizsgálat

rendkívül komplex és időigényes, mégis sokan vállalkoznak rá és visszajelzéseik alapján nagyon hálásak a megszerzett tudásért, amely a jövőbeli tanítási módszereiket és a nyelvhez való hozzáállásukat is megváltoztatja.<sup>3</sup>

### Összegzés

Minőségbiztosítási szempontból kiemelten fontosak számunkra a hallgatók szeminárium elvégzése utáni értékelései. Visszajelzéseik alapján pontosan láthatjuk, hogyan változnak szótárhasználati szokásaik, elkezdnek „más szemmel” nézni a szótárakra. A kézzel fogható eredményesség szempontjából a rövid ciklusú tanárképzést emelném ki, ahol a hallgatók többsége már gyakorló nyelvtanár. Az első órán történő feladatelemzések kapcsán lehetőségük van elsajátítani a szótárhasználat tanításának egyes gyakorlati módszereit, amelyeket beszámolójuk alapján már az órát követő héten „ki is próbálnak” diákjaikkal és kézzel fogható eredményeik lesznek a feladatok használhatóságáról. Hétről hétre új ismeretekkel gazdagodnak és visszajelzést adnak arról, hogyan alkalmazzák a tanult módszereket, feladatokat. A szeminárium végén visszatérve felismerik, hogy korábban nem látták meg a szótárakban rejlő ismereteket és tudatosul bennük, hogy mennyire sokrétű az az információ, amely a szótárakból kinyerhető. A legfontosabb pedig, hogy a tudásvágyat és a lelkesedést továbbviszik az egyetemről. Az autonóm tanulás támogatása szempontjából tehát különösen fontosak a bemutatott módszerek és gyakorlatok. Eredményességüket pedig számos nemzetközi és hazai felmérés is igazolja (pl. Lew, 2007; P. Márkus, 2019).

### BIBLIOGRÁFIA

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), pp. 1–45. DOI: [10.1093/ijl/10.1.1](https://doi.org/10.1093/ijl/10.1.1)
- Barnhart, C. (1962). Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In Householder, F. W. & Saporta, S (Eds.) *Problems in Lexicography. International Journal of American Linguistics* 28(2), (pp. 161–181) Bloomington: Indiana Research Centre for Language and Semiotic Studies.
- Battenburg, J. (1991). English Monolingual Learners' Dictionaries: A user-oriented study. *Lexicographica Series Maior* 39. Tübingen: Niemeyer Verlag. DOI: [10.1515/9783111340623](https://doi.org/10.1515/9783111340623)

<sup>3</sup> Általában egy módosított, rövidített kérdőívet és feladatlapot használunk, hogy lehetőleg egyetlen tanóra alatt el lehessen végezni a felmérést.

- Dringó-Horváth, I., P. Márkus, K. & Fajt, B. (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(4), pp. 16–38.
- Fóris, Á. (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem–L’Harmattan Kiadó.
- Gonda, Zs. (2009). A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. szám, [online] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160> (megtekintve: 2021. január 12.).
- Hessky, R. & Bárdosi, V. (1992). Frazeológiai egységek szótári leírásának kérdései. *Filológiai közlöny*, 38(1–2), pp. 103–113.
- Holló, D., Kontráné Hegybíró, E. & Tímár, E. (1996). *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lew, R. (2004). *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Poznan: Motivex.
- Lew, R. (2007). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. *Proceedings of the XIII Euralex International Congress*, pp. 1273–1289.
- Márkus, K. & Szöllősy, É. (2006). Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay, T. (Ed.) *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2.*, (pp. 95–116). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), pp. 47–59.
- P. Márkus, K. (2019). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25/2, pp. 42–62.
- P. Márkus, K. (2020a). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020b). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Quirk, R. (1973). The social impact of dictionaries in the UK. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 211(1), pp. 76–88. DOI: [10.1111/j.1749-6632.1973.tb49473.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1973.tb49473.x)
- Tomaszczyk, J. (1979). Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, 12, 103–119.
- Tóth Á., P. Márkus K. & Pődör D. (megj. alatt). *Lexikográfia és szótárdidaktika az angoltanárképzésben – helyzetkép*.

*P. MÁRKUS, KATALIN*

TEACHING DICTIONARY USE AT KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSITY OF THE REFORMED CHURCH IN HUNGARY

*Dictionaries have long been recognised as an essential learning resource. We can find many specialised and user-friendly dictionaries in the market. Problems may arise when teachers and learners do not know how to use these materials to assist learning. This paper shows how dictionary skills can be integrated into the English syllabus and taught explicitly in class. In this way, teachers will be able to play an important role in building a bridge between lexicographers and unskilled learners.*

## MELLÉKLET

### *Feladattípusok az angol–magyar, magyar–angol tanulószótár használatának bemutatására*

(Forrás: P. Márkus, K. (2020a): Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár. Szeged: Maxim Könyvkiadó.)

#### I. A címszavak sorrendje

Nem nehéz megtalálni a keresett szót (címszót) az angol–magyar szótári részben, ha ismered az angol ábécét. Címszó állhat egyetlen szóból (egyszavas címszó), de lehet többszavas összetétel is, egybeírt, különírt vagy kötőjeles. A **brain** címszót követően például a következő címszavakat fogod találni:

- Egyszavas címszó: brain brainless brainy
- Összetett címszó egybeírva: brainchild brainstorm brainwave
- Összetett címszó különírva: brain drain
- Összetett címszó kötőjellel: brain-dead brain-death

Tedd a fenti szavakat ábécérendbe, majd ellenőrizd a tanulószótárban a sorrendet!

brain, \_\_\_\_\_

#### II. Rövidítések

A címszólistában rövidítéseket (illetve azok feloldását) is fogsz találni. Ezek általában nagybetűvel írt betűszók, illetve mozaikszók.

A Tanulószótárban olyan rövidítéseket is találhatsz, amelyeket kifejezetten a chatnyelvben használnak. Ismered a pontos jelentésüket?

rövidítés	angol feloldása	magyar jelentése
BTW		
YOLO		
TBH		

#### III. Kiejtési jelek

Az alábbi szavak megadott hangpárjai nagyon hasonlóak. Írd a szavakat azon hangok alá, amelyek szerepelnek a szóban!

church / jeans / badge / chirp	
[tʃ]	[dʒ]

Az alábbi szavakban jelöld a főhangsúlyt és a mellékhangsúlyt! Ellenőrizd szótárad segítségével!

*Christianity; documentary; identification; information; education*

#### IV. Jelentések

Hogyan találom meg a jelentéseket? A külön szófajba tartozó címszavakat mindig külön szócikkben, felső indexbe tett arab számmal megkülönböztetve fogod megtalálni a tanulószótárban.

A következő mondatok után jelöld, hogy a kiemelt szót melyik szócikkben találtad meg (add meg az indexszámot is!).

I am **aching** all over.

I have an **ache** in my stomach

I read an **interview** with the president yesterday.

Who's the most famous person you've ever **interviewed** on TV?

#### V. Az idiómák megtalálása

Az idiómák olyan állandósult szókapcsolatok, amelyeknek a benne található szavaktól független, önálló jelentésük van, azaz amelyek összjelentése nem az azokat alkotó egyes szavak jelentésének „összege”. Éppen ezért, a tanulószótárban ezeket mindig a szócikkek végén, rombuszal bevezetve, vastagon szedve találod meg.

Milyen idiómákat találsz a következő szócikkek alatt a tanulószótárban?

szócikk	angol idióma	magyar megfelelő
anger <fn>		
search <ige>		
monkey <fn>		

#### VI. Nyelvtani információk

Olvasd el a mondatokat és karikázd be a helyes megoldást!

I've got *any / some / a* mineral water in my bag.

You will find *any / a / some* rice in the cupboard.

There aren't *any / some / an* oranges on the table.



Egészítsd ki a mondatokat a helyes alakokkal!

The cattle \_\_\_\_\_ in the meadow. (*is / are*)

The police \_\_\_\_\_ the thief. (*have arrested / has arrested*)

Politics \_\_\_\_\_ a tough business. (*is / are*)

### VII. Kulturális információs ablakok

Csoportosítsd a következő kultúrspecifikus szavakat!

*the Globe; Harrods; the City; charity shop; Christmas pudding; Santa Claus; Shepherd's pie; Hyde Park; Greenwich; Foyles*

helyek	személyek	ételek	boltok

RÉVÉSZNÉ PÁLFI KRISZTINA<sup>1</sup> – RÉVÉSZ JÓZSEF<sup>2</sup>

## Érzelmi kreativitás a zenei nevelés tükrében

*A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán folyamatban levő doktori kutatás, valamint a Camerata ART'issima (tagjai: Révészné Pálfi Krisztina hegedű, Révész József gordonka, Kuzsner Péter zongora) által mintegy 11 éve tartott interaktív óvodai hangversenyek, - melyek az ország mintegy 120-130 óvodáját érintik - rávilágítottak a kreativitás jelenségének egy igen érdekes területére, melyet érzelmi kreativitásként azonosítottak és írtak le. A tanulmány célja a kreativitás és a zene kapcsolatának feltárása, az összefüggések megvilágítása. Bár a kutatások még nem zárultak le és így egyfajta pilot programnak tekinthetők, elmondható, hogy az eddigi eredmények alapján képezhetik egy újfajta, az egyéni kreativitást jobban előtérbe helyező zenei nevelési koncepciónak, mely azonban a jelenleg alkalmazott kodályi elveket messzemenőig alapnak tekinti.*

**Bevezetés**

Muzsikusként rendszeresen átélhetjük azt az örömet, érzelmi és gondolati többletet, amit csak a művészet adhat meg, tapasztaljuk a folyamatos párbeszédet ember és ember között a zene közvetítésével, hiszen a muzsika egy nyelv, egyfajta közlési forma, kommunikációs eszköz, mely alkalmas gondolataink belső életünk, érzelmeink közvetítésére. Pedagógusként első és legfontosabb célunk a zene értő szeretetének a megtanítása, hogy a zenét és tágabb értelemben a művészetet természetes közegként éljék meg a gyermekek, mert csak így válhatnak kiegyensúlyozott, egészséges lelkületű felnőttekké, magasfokú kreativitással, fejlett értelmi és érzelmi intelligenciával. A gyermekek fejlődése a legfontosabb befektetések egyike. Egy nemzet gyarapodása, a gazdaság hosszú távú kiegyensúlyozott fejlődése, csak akkor fenttartható, ha boldog, lelkiileg egyensúlyban levő, jó képességű gyerekek képezik az alapját (Varga, 2011). Saját művészetpedagógiai tapasztalatunk szerint az hozhatja meg a legjobb eredményt, ha azt komplex egységként kezelve lehetőséget biztosítunk a képzőművészet, a zene, a szabad mozgás és az egyéni irodalmi alkotások között. Ennek eléréséhez két fontos területet kell fejleszteni. Egyrészt szükséges a zene nyelvezetének elsajátítása, rendszeres zenei foglalkozások során. Más-

<sup>1</sup> Hegedűművész, zenepedagógus; email: [revesznepalfikrisztina@gmail.com](mailto:revesznepalfikrisztina@gmail.com)

<sup>2</sup> Gordonkaművész, tanársegéd, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet; email: [josefrevesz@gmail.com](mailto:josefrevesz@gmail.com)

részt rendkívül fontos a zene megértésének és értő szeretetének kreatív megközelítése. A kreativitás velünk együtt született, emberségünk fontos része, alapvető fontossággal bír az ember életében, lét. A kreatív folyamatok során minden gyermeknek újra meg kell mindent tanulnia előlről. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Egy kreatív személy ezeket átalakítja, javítja és ha ezt a javítást elég ember fogadja el, akkor a kultúra részévé válik (Csíkszentmihályi, 2014). A művészet és szűkebb értelemben a zene, - mint a művészetek egyik ága - szintén alapvető fontossággal bír az ember életében, hiszen a beszéd fejlődésével együtt a muzikalitás fejlesztése is az ember személyiséggé válásának fontos része. A zene nem kizárólag esztétikai élményt nyújt, bár ez is fontos része, hanem egy sajátos kommunikáció is, mely érzelmi rendszerünkkel függ össze (Hámori, 2016) A nyelv, mint kultúrahordozó kialakulásában is alapvető szerepe volt a zenének. Az első kommunikációk vélhetőleg a hörgéssel, üvöltéssel rokon, a természet hangjait utánzó megnyilvánulások lehettek, de az emocionális hangokból szavak, mondatok keletkeztek, dallamos nyelvvé vált, mely már alkalmas volt, még ha részlegesen is, érzelmek, emocionális és elvont fogalmak közlésére. Ez a dallamos nyelv akkor veszítette el létjogosultságát, amikor a társadalmi fejlődés során a nyelv annyira tökéletesedett, hogy cizelláltsága révén önmagában alkalmassá vált elvont gondolatok, érzelmek közvetítésére. Ez lényegében a nyelv és a zene (népzene) kettéválásának és külön úton való elindulásának kezdőpontja (Vitálová, 2003). A kreativitás egyidős az emberiséggel, ugyanakkor mechanizmusának megértése, vizsgálata csak a XIX század végén Galton (1869) kutatásaival vette kezdetét. Azonban a kutatások főképpen a kreativitás intelligenciával kapcsolatos részére irányultak. A kreativitás érzelmi vetületei már jóval kevesebb figyelmet kaptak. Írásunkban a kreativitás témakörét nem a kognitív oldalról, hanem az érzelmi fejlesztés oldaláról kívánjuk megközelíteni, így a kreativitás szegmensein belül az érzelmi kreativitásra kívánjuk a hangsúlyt helyezni. „Az érzelmi kreativitás azoknak az érzelmi szindrómáknak a fejlődése, amelyek egyszerűek és autentikusak (Averill, 1991, p. 270). Ha az érzelmeket megtanuljuk kezelni és azokat az egyéni kreativitásunkban hasznosítani, akkor jelentősen hozzájárulhatunk egyéni és társadalmi szinten, szűkebb, illetve tágabb szociális kapcsolatainkban a rugalmas és megértő konfliktuskezeléshez.

## Célkitűzések

A kreativitás kutatása, megértése, fejlesztése össztársadalmi szempontból is jelentős, hiszen annak szerepe a gazdaságban, a menedzsmentben, a társadalmi együttélés minden szegmensében felértékelődött. Lassan visszaszorul a kognitív képességeket alig igénylő munka a gazdaságban, egyre inkább szükség van kisebb, vagy nagyobb mértékű kreativitásra, komplex válaszok és ötletek felhasználására a munkában (Lorenz és Lundvall, 2009). Ez a szemlélet azt az alapvető társadalmi igényt fejezi ki, hogy minél többen, lehetőleg mindenki rendelkezzen azzal a képességgel, hogy a megszokottat ne tekintse természetesnek, hanem - persze igazodva már eddig megszerzett ismereteihez-képes legyen ettől eltérően gondolkodni, alkotni, új elképzelésekkel előállni és azokat megvalósítani. Margaret Mead kutatásainak analógiájaként (Mead, 1928), ha a környezet (pedagógiai elvárások) túl sok tradicionális elvárással szabályozza az oktatás módját, akkor a kreativitás kevesebb teret kap, míg ott, ahol a kezdeményezések, a kifejezési formák nem ütköznek akadályokba. Ha az egyén a társadalmi fejlődésben betöltött szerepét nézzük, egyértelmű, hogy ennek egyik legfontosabb, alapot képző láncszeme az óvóképző és a tanítóképző. Kisgyermek korban a kreativitás nagyon magas fokot érhet el, rajzi kifejezés-módjuk, verbális és zenei eszközeik, a világ jelenségeire adott válaszaik, életszemléletük igen gyakran spontán alkotókedvben nyilvánul meg (Szabadi, Hegedűs, Hermann, 1970). Az óvodapedagógus képzés hangsúlyos része a zenei nevelés. Alapjait Kodály Zoltán útmutatásai alapján Forrai Katalin (1974) fektette le. Semmiképpen sem kívánunk ettől eltérni, hiszen pedagógiai értéke már többszörösen bebizonyosodott. Ugyanakkor véleményünk szerint szükségessé vált a szemlélet megújítása, hiszen a módszer megalkotása óta eltelt mintegy fél évszázad jelentős változásokat hozott a társadalmi folyamatok mindegyik szegmensében. Folyamatos az igény, hogy az oktatás gyakorlatban alkalmazható tudást, képességet és ismereteket nyújtson. Az egyik ilyen alkalmazás és alkalmazkodás képességcsoport az értelmi intelligencia. Kibontakoztatása kiemelt feladat az olyan pedagógiában, amely sikerorientált és várható teljesítményre fókuszál. Azonban egy idő után megmutatkoztak e koncepció korlátjai is. Az élethelyzetek megoldásában, az intelligencia által vezérelt mentális műveletekben csak a már megszerzett tudást alkalmazhatjuk az esetleg váratlan szituációk megoldására. Ezt tudjuk használni, alkalmazni, tudunk rajta változtatni néha át is alakítjuk, de lényegében csak már megszerzett ismereteket alkalmazunk. Mező és Mező kutatása bizonyítja, hogy a divergens és a kreatív képességek fejlesztése a mai oktatásban gyermekcipőben jár (Mező és Mező, 2003). Jelen történelmi helyzetünkben elsősorban a kvantifikálható tudományok élveznek elsőbbséget. De nehezebben, megfogható és mérhető az, hogy valaki például milyen érzékeny vagy segítőkész,

(Csíkszentmihályi, 2014). A modern korszak kezdetén a kreativitás és az intelligencia konkurenciája hangsúlyossá vált (Cropley, 1998). Kikerülhetetlenné válik az a gondolkodás, hogy olyan emberekre van szükség nagy számban, akik nem konvergensek, hanem divergensek. Az emberiség jövőjét tekintve, gazdasági, tudományos és oktatási szempontból elsődlegesnek kell tekintenünk az alkotóképesség problémáját (Rogers, 2004). Véleményünk szerint az effajta szemlélet nélkülözhetetlen a pedagógiai kreativitásban is. Az oktatásban a gyermekeket kreatív gondolkodásra, szemléletre kell tanítani. Nyilvánvaló, hogy a konvergens gondolkodás is igen lényeges, azonban újat teremteni általában divergens úton lehet, olyan gondolkodással, amely a realitás talaján mozog ugyan, de teret ad a rugalmas gondolkodásnak (Balogh, 2006). Fontos, hogy a megszerzett ismereteket kreatívan, tehát a fennálló problémák kezelésére alkalmas módon tudjuk használni, átalakítani, sőt bizonyos esetekben új stratégiákat alkalmazni. Az intelligencia és a kreativitás kapcsolatát vizsgálva kimutatható, hogy a kettő nem mindig jár együtt, azonban a zenei nevelés hatására az intelligencia és a kreativitás korrelációja megnő, szerkeztük, kapcsolatuk, egymáshoz való viszonyuk kiegyensúlyozottabbá válik (Pléh és Barkóczi, 2016). Nem áll szándékunkban az értelmi intelligencia jelentőségét kisebbiteni, csupán fel szeretnénk hívni a figyelmet arra, hogy a kreativitásban rejlő potenciál, annak fejlesztése, különösen a művészet eszközeivel a különböző élethelyzetek sikeres megoldásának eszköze lehet. Az intelligencia és a zenei nevelés kapcsolatában kimondható, hogy a rendszeres és aktív zenei nevelés hatásaként a muzikalitás és az intelligencia között kapcsolat van, egyik a másikra növelő hatással bír. Az aktív gyakorlati zenélés felgyorsítja az intellektuális fejlődést, ennek hatása különösen korai gyermekkorban követhető nyomon (Bastian, 1997).

### **Érzelmi kreativitás (EC)**

A művészet eredményes és értékes művelésének egyik sarokpontja a gazdag érzelmi töltet. Az érzelmi kreativitás viszont az ember érzelmi életének gazdagságára utal (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007). Averill és Thomas-Knowles kutatásaikban úgy érvelnek, hogy ahogy a megismerési és gondolkodási megnyilvánulások lehetnek kreatívak, úgy az érzelmi reakciók és viszontválaszok is, hiszen az egyén érzelmi reakciói is igen nagy változatosságot mutatnak. Averill szerint az EC három komponensből áll össze, ezek az újdonság, hatékonyság, hitelesség (Averill, 2000). Ezt a három kritériumot Ghadri és Abdi (2010) alapján kiegészítjük egy negyedik fogalommal, a készséggel/felkészítéssel. Az újdonság (eredetiség) azt jelenti, hogy az adott válasz újszerű, szokatlan. Olyan érzelmi válasz, ami eltérő, vagy nem konvencionális (Ghadri és Abdi, 2010). Milyen érvek alapján tekinthető egy érzelmi válasz eltérőnek? Egy

olyan összehasonlítás mentén, melynek alapja lehet a személy korábbi viselkedése, vagy azon csoport szokásai, általánosan standardként bevett viselkedési, reagálási normái, melyhez a személy tartozik. Azonban az egyén képes újszerű, szokatlan érzelmek megtapasztalására (Averill, 1999).

- (1) Az érzelmileg kreatív válasz velejárója, hogy hatékony. Ennek értelmében értéket képvisel saját és mások számára is. Előnyhatásokkal kell bírnia az egyén, vagy közösség számára (Ghadri és Abdi 2010).
- (2) A hitelesség, autentikus mivolt könnyen összetéveszthető az eredetiséggel és újdonsággal. Valójában azonban arra vonatkozik, az adott érzelmi válasz a sajátunk és nem mások értékeinek, hiedelmeinek másolata (Averill, 2000). A válasz összhangban van az illető saját belső életével, gondolataival, eszmeiségével, reakciója személyes élményekből merít.
- (3) A készség/felkészültség értelmezésünkben azt jelenti, hogy az ember megérti az érzelmeket és hajlandóságot mutat arra, hogy mások érzelmeit felfedezze (Ghadri és Abdi, 2010). Az egyén képes arra, hogy megértse és elemezze a saját és a mások által közvetített érzelmi válaszokat. Így az érzelmileg kreatív válasz jelentheti egy már létező válasz hatásos alkalmazását, de megnyilvánulhat egy érzelmi kifejezés módosításában is.

Az érzelmek a kreativitáshoz sok ponton kapcsolódnak – mint segítők, védekező vagy egyszerűen, mint járulékos melléktermékek. Az emocionális érzések katalizátorként működnek, ennek hatására újszerű metaforák jöhetnek létre anélkül, hogy a végeredménybe beleavatkoznának. Ez szimbolikus formában kifejezésre juttatva zenei hangokkal, nyelvi eszközökkel, képi megjelenítéssel fejezi ki önmaga, vagy mások számára (Kőváry és mtsai, 2014).

Összegezve az érzelmi kreativitás olyan érzelmi tünetegyüttes, mely újszerű, hatékony és hiteles választ ad a bennünket érő kihívásokra. A világ gyorsan változik, legnagyobb részben az emberi felfedezéseknek köszönhetően. A túlnépesedés, a természet pusztulása, betegségek, járványok fenyegetik létünket, egzisztenciánkat, érzelmi és anyagi jólétünket. Ha ezekre a fenyegetésekre kihívásként tekintünk, más gondolkodásra és érzésekre lesz szükségünk, az érzelmi kreativitásra, nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban megvalósítva. Az érzelem és a kreativitás két fogalmának egymás mellé helyezése talán elsőre összeférhetetlennek és ellentmondásosnak tűnhet azért, mert míg az általánosan elfogadott nézet szerint az érzelmek fölött alig van uralmunk, addig a kreativitás fogalmán a gondolkodás rugalmasságát, nyitottságát értjük, melyben az egyén képes mérlegelni. Másként megfogalmazva, az érzelmet alapvetően,

mint egy nem-kognitív, a magasabb szintű gondolkodástól független folyamatnak, míg a kreativitást egy magasan értékelt, intellektuális teljesítménynek tekintjük (Averill, 1991). Tény azonban, hogy az EC - függetlenül a sztereotípiáktól - a mindennapi életben is jelen van, ráadásul ezek az érzelmi reagálási különbségek a kultúrák közötti eltérésekben is megmutatkoznak. A bennünket érő hatásokra adott érzelmi válaszokban megmutatkozó különbségek nagy változatosságot mutatnak egyén és egyén között is. Egy adott helyzetet máshogy lát az, aki benne van és máshogy a kívülálló vagy az, aki már átélt hasonló érzelmi helyzetet. Ha abból az álláspontból indulnánk ki, hogy a szituációkra adott válaszok személyenként való eltérése nem igazi különbség, csak egy válasz variációi, de az alapvető érzelmek változtathatatlanok, állandóak, kortól, kultúrától függetlenek, akkor az érzelmi kreativitás lehetőségei nagyon korlátozottak lennének. Averill érzelmi szindrómának nevezi azokat a válaszmintákat, melyek érzések, gondolatok, cselekvési formák nyomán szerveződnek, hiszen az érzelmek nemcsak közvetítőként vannak jelen a kreatív folyamatokban, de maguk is az alkotói folyamat részévé válhatnak (Kőváry és mtsai, 2014). Az érzelmi szindrómák igen nagy változékonyságot mutatnak, ezek kevésbé biológiai, mint közvetett érzelmi elképzelésekből, hiedelmekből, szociális szabályokból, szokásrendszerekből, érzelemszabályozásokból, viselkedési normákból táplálkoznak. Az érzelmi megnyilvánulások szabályainak kulturális és egyéni különbözőségeiből eredő nagy változékonysága teszi lehetővé és eredményezi végső soron a kreativitást. Averill és Thomas-Knowles (1991) kutatásainak eredményeképp sikerült az érzelmileg kreatív személy jellemző tulajdonságait elkülöníteni, melyek Averill, J. R., Thomas-Knowles, C. (1991) nyomán összefoglalhatók:

Az érzelmileg kreatív személy:

- (1) jobban képes integrálni és kifejezni érzéseit szimbolikus formában.
- (2) több komplex értékítéletet hoz, a meghatározók szélesebb körét veszi figyelembe és kevesebb elhamarkodott következtetést von le.
- (3) mélyebbe bevonódva keresi saját emocionális élményeinek jelentését.
- (4) átgondolt módon veszi figyelembe mások érzéseit és cselekedeteit.
- (5) kevésbé van kötve előre megállapított szociális és személyes mintákhoz, illetve jobban tolerálja másokban és önmagában a konfliktuózus vonásokat.
- (6) él át legkevesbé prototipikus sajátosságokat még standard érzelmek terén is.
- (7) kihívást lát abban, amit mások fenyegetettségeként élnek meg

## Összefoglalás

Mai rohanó, egymásra oda nem figyelő, fogyasztói társadalmunkban, sokkal nagyobb hangsúlyt kellene helyezni az érzelmi intelligencia kibontakoztatására és fejlesztésére, különösen kisgyermekkorban. Tapasztalataink szerint, ha a gyermek már az óvodában találkozik az érzelmi kreativitás megnyilvánulásaival az óvodapedagógus részéről, benne is megindul egy erre vonatkozó fejlődési folyamat. Könnyebben értelmezi saját -, társai és az óvodapedagógus érzelmeit, könnyebben kommunikál, jobban kezeli a konfliktusokat, elfogadóbb lesz. Ez családjában is pozitív folyamatokat indíthat el, a családtagok egymásra irányuló figyelme és megértése szempontjából. Az érzelmi kreativitás fejlesztésére a művészet a legalkalmasabb és ezen belül is a zene, amelyet kisgyermekkorban hasznos összekapcsolni más önkifejezési formákkal, mint a szabad mozgás, a festés és a verbális önkifejezés. A kisgyermekkorban zenei neveléssel foglalkozó szakemberek, óvodapedagógusok számára fontos feladat, hogy a zenei nevelés során a tárgyi tudás mellett, a muzsika érzelmi aspektusait, a zene érzelmi mondanivalóját is a pedagógia fókuszába helyezték.

## SZAKIRODALOM

- Averill, J. R. (1999): Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality* 67(2), pp. 331–371. DOI: [10.1111/1467-6494.00058](https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058)
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity: From tracheotomy to trinity. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 277–298.
- Averill, J. R., Thomas-Knowles, C. (1991): Emotional creativity. *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 1, London, pp. 269–299.
- Balogh L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis könyvkiadó:
- Bastian H. G. (1997): *Beinflusst intensive Musikerziehung die Entwicklung von Kinder*. Musikforum 86: Schott Verlag
- Cropley, A. J. (2006). Kreativität und Kreativitätsförderung. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* Weinheim: Beltz. pp. 362–370.
- Csíkszentmihályi M. (2014): *Kreativitás*. Budapest: Akadémiai kiadó:
- Ghadiri, F. – Abdi, B. (2010): Factor Structure of Emotional Creativity Inventory (ECI) (Averill, 1999) Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 51836–1840.



- Hámori J. (2016): Az emberi agy és a zene. in: Zene és egészség. In: Falus, A. (Ed) Budapest: Kossuth Kiadó. pp. 21–24
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, 75(2), pp. 199–236. DOI: [10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x)
- Kőváry Z., Jakab K., Pusztai B. Orosz G. (2014): Az érzelmi kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia* 34 (4) pp. 339–362. DOI: [10.1556/Pszicho.34.2014.4.2](https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2)
- Lorenz, E. és Lundvall, B. A. (2009): Creativity at work in the European Union. In: Villalba, E. (szerk.): *Measuring Creativity*. Luxembourg: OPOCE. pp. 157–181.
- Mead M.: 1928): *The role off the dance: Coming of age in Samoa*, Marrow: New York
- Mező F., Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Pléh Cs., Barkóczi I. (2016): A kora zenei nevelés ötletesebbé és hajlékonyabbá tesz. In: Falus, A. (Ed), *Zene és egészség*. Budapest: Kossuth Kiadó. pp. 47–52.
- Rogers C. (2004): Egy kreativitáselmélet vázlat. *Valakivé válni. A személyiség születése*.
- Szabadi I., Hegedűs Gy., Hermann A. (1970): *Átmenet az iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság
- Varga L. (2011): A legokosabb befektetés a jövőbe: a gyermeknevelés. *Magiszter*, 2011 IX. 4. Magister Kiadó. Csíkszereda. pp. 5–20.
- Vitálová Z. (2003): *Zeneterápia*. Pozsony: Méry Ratio.

RÉVÉSZNÉ PÁLFI, KRISZTINA – RÉVÉSZ, JÓZSEF  
 EMOTIONAL CREATIVITY IN THE LIGHT OF MUSIC EDUCATION

*The ongoing doctoral research at Benedek Elek Faculty of Pedagogy, Sopron University as well as the interactive preschool concerts held for 11 years by Camerata ART'issima (members: Krisztina Revesz Palfi, violin; Joseph Revesz, cello; Peter Kuzsner, piano), affecting about 120-130 kindergartens in the country, highlighted a very interesting area of the phenomenon of creativity, which has been identified and described as emotional creativity. The aim of the study is to explore the relationship between creativity and music and to illuminate the connections. Although the research is not yet complete and thus can be considered only as a kind of pilot program, it can be said that the results so far can form the basis of a new kind of music education concept that puts more emphasis on individual creativity, which, at the same time, considers the currently applied Kodály principles to a great extent as a base.*

SÜTŐ ÉVA<sup>1</sup> – CSIMA MELINDA<sup>2</sup>**Célorientációk kapcsolata az iskolai motivációval szakképző iskolások aspektusából**

*Az iskolai siker kulcstényezője a tanulási motiváció. Az új ismeretek elsajátításának folyamata motiváltságot követel a tanulótól, ugyanakkor az új feladatokkal való foglalkozás a siker élményét váltja ki (Réthy, 2002). A motiváció a belső dinamikus hajtóerők és a külső faktorok vonatkozásában módosul, azaz a tanuló és környezete kognitív, affektív, effektív interakciós önszabályozó rendszerén nyugszik (Réthy, 2001). A tanulási motiváció a társas környezet által befolyásolható (Fejes, 2015). A kutatás bázisát Fejes (2015) Tanulói célok és Kozéki és Entwistle (1986) Iskolai motiváció kérdőíve szolgálta. A kutatásban öt szakképző iskola 445 tanulója vett részt 2019 tavaszán, akik a kilencedik, illetve a tizenegyedik évfolyamon tanultak. Az eredmények hozzájárulnak a szakképző iskolában tanuló diákok tanulási motivációjának megismeréséhez, és irányít mutatnak azok fejlesztési lehetőségeihez.*

**1. Bevezetés**

Az iskolai eredményesség szempontjából kardinális kérdés, milyen faktorok hatnak a tanulási motivációra, hogyan növelhető az oktatás hatékonysága. A tanulók nem jellemezhetők a motiváció meglétével vagy teljes hiányával, minőségi különbségek vannak abban, hogyan válnak a tanulók motiválttá, és ezek a különbségek jelentősen befolyásolják a teljesítményüket. A pedagógusok gyakran felteszik azt a kérdést, hogyan lehet a tanulók érdeklődését felkelteni, a tanulás iránti elkötelezettségüket fokozni. Mi az, ami egyes diákokat minél jobb tanulmányi eredmények elérésére sarkall, míg mások a tanulás elkerülésére törekszenek. A szakképző iskolában tanítók gyakran szembesülnek azzal, hogy a velük szemben ülő diákok egy része nem akar a tanórai feladatokban részt venni, nem akar tanulni. A szakképző iskolásokkal kapcsolatban végzett kutatások segítenek megismerni a diákok motivációs mintázatát, és irányít mutatnak a tanulási motivációjuk fejlesztési lehetőségeihez.

<sup>1</sup> PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; email: [evasuto3@gmail.com](mailto:evasuto3@gmail.com)

<sup>2</sup> egyetemi docens, Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar, Kaposvár; email: [petone.csima.melinda@szie.hu](mailto:petone.csima.melinda@szie.hu)

## 2. Célok és motivációk

A motivációs elméletek a viselkedés irányítására vonatkoznak, és arra keresik a választ, hogy mi mozgósítja az egyéneket bizonyos tevékenységek vagy feladatok elvégzésére (Pintrich, 2003). A motiváció az egyén törekvéseiről, céljairól, kielégítendő szükségleteiről szól; mi hajt bennünket, mit szeretnénk elérni az életben (Bakacsi, 2010). A motiváció az egyén és a szituáció interakciójának az eredménye. Képesek vagyunk egy izgalmas könyvet akár órákig olvasni, ugyanakkor nehéz koncentrálni egy tananyagra 20 percnél tovább. A motiváció szintje változik mind az egyének között, mind pedig az egyénen belül, a különböző időpontokra vonatkozóan (Langton és Robbins, 2006).

A tanulói célok ismerete azért fontos, mert az osztályteremben megjelenő teljesítménycélok befolyásolják a diákok teljesítményét és a tanulási eredményeiket (Meece, Herman és McCombs, 2003). Ames (1992) szerint az elsajátítási célok arra orientálják a tanulókat, hogy új készségeket sajátítsanak el, megpróbálják megérteni a feladatokat, és fejlesszék a kompetenciáikat. Ezzel szemben a viszonyító célok a tanulókat arra orientálják, hogy a saját képességeikre és értékeikre fókuszáljanak, azért, hogy meghatározzák azokat a képességeiket, amelyekkel túlteljesíthetnek más tanulókat, és megkapják ezáltal a közösség elismerését a kiemelkedő teljesítményért (Ames, 1992; Pintrich, 2000).

Azok a tanulók, akik elsajátítási célokra törekszenek, általában tovább kitartanak akkor is, amikor szembesülnek a nehézségekkel, nagyobb hajlandóságot mutatnak, hogy nehéz vagy kihívó feladatokat válasszanak. Ők belsőleg motiváltak, jobban érzik magukat az iskolai feladatokban, és mély-szintű kognitív stratégiát alkalmaznak. Ezzel szemben, a teljesítmény-kerülő célokra törekvés rendszerint a motivációs hitek és viselkedés negatív mintáival hozható kapcsolatba. Ezek a tanulók sokkal valószínűbb, hogy feladják, amikor szembesülnek a nehéz feladatokkal vagy kudarccal (Urđan és Schoenfelder, 2006). Csíkszentmihályi (2001) flow-nak, áramlatélménynek nevezte azt az állapotot, amelyet az egyén akkor él át, amikor olyan – ön-maga által kitűzött – célokat valósít meg, amelyekbe sikeresen fektette bele a pszichikai energiáját. Munkájára összpontosít, abban elmerülve érzi, hogy az információk tökéletes egészet alkotnak; és ha éri is kellemetlenség, tudja, hogy mi a nehézség oka, és hisz abban, hogy végül úgyis legyőzi az akadályokat. Csíkszentmihályi a flow-t tartja a belső motiváció forráskódjának.

### 3. Kutatás bemutatása

#### 3.1. A vizsgálat módszertana

A kutatás bázisát Fejes (2015) *Tanulói célok* és Kozéki és Entwistle (1986) *Iskolai motiváció* kérdőíve szolgálta. A tanulónak ötfokú Likert-skálán kellett jelölniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. A kutatásban öt szakképző iskola 445 tanulója vett részt (243 fiú és 202 leány) 2019 tavaszán, akik a kilencedik, illetve a tizenegyedik évfolyamon tanultak. A kutatásunkban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Igazolható-e, hogy a szakképző iskolában tanuló diákok jobban szeretik a szakmai, mint a közismereti tantárgyakat?
- Igazolható-e, hogy azoknak a diákoknak, akiknek affiliációs (a kortárs csoporthoz való tartozás) és identifikációs (a nevelők részéről való elfogadottság) szükséglete kielégítésre kerül, nagyobb arányban választják tanulmányaik során az elsajátítási teljesítménykereső célokat?
- Igazolható-e, hogy azok az „Érdeklődő” motivációs típusba tartozó tanulók, akik az elsajátítási teljesítménykereső célokat preferálják jobban érdeklődnek a szakmai tantárgyak iránt?
- Milyen kapcsolat mutatható ki a tanulói célok és az iskolai motiváció között?

#### 3.2. A kutatás eredményei

Vizsgálatunk kiterjedt a célorientációk vizsgálatára szakmai és közismereti tantárgyak esetén. Arra voltunk kíváncsiak, hogy *jobban kedvelik-e a szakmai tantárgyakat a diákok, mint a közismereti tárgyakat*. Ennek fontossága a szakma iránti érdeklődés és elhivatottság szemszögéből értelmezhető. Az érdeklődő, motivált tanulók aktív résztvevőjévé válnak a tanóráknak, a szakmát is magasabb szinten fogják elsajátítani, így a munkaerő-piac követelményeinek is eleget tudnak majd tenni.

Az iskolai tantárgyak iránti érdeklődés vizsgálatára a *Tanulói célok* kérdőívet hívtuk segítségül.

Ha valamelyik tantárgy iránt érdeklődünk, azzal többet foglalkozunk, elkötelezettebbek vagyunk a tanulása iránt. A *Tanulói célok* kérdőívben az elsajátítási teljesítménykereső cél felel meg leginkább ennek a terminológiának.

Az 1. és a 2. táblázat tartalmazza a célok átlagait és szórásait évfolyamok szerint. A kétmintás T-próba eredményei három célnál jeleztek szignifikáns különbséget évfolyamok között, az elsajátítási célok mindkét dimenziójában és a viszonyító teljesítménykereső céloknál.

Ugyanakkor a közismereti tantárgyak esetén nem mutatkozott szignifikáns különbség az évfolyamok között.

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		T-próba	
	szakmai tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	4,01	0,779	3,85	0,801	0,51	0,031
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	2,94	0,914	3,11	0,862	1,40	0,049
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,95	1,030	2,84	1,166	2,54	0,274
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,85	0,919	3,54	0,970	0,31	0,001
Tanulást kerülő cél	2,98	0,823	3,11	0,877	0,06	0,125

**1. táblázat: Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint szakmai tantárgyak esetén (saját szerkesztés)**

Célok	9. évfolyam		11. évfolyam		T-próba	
	közismereti tantárgyak					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p
Elsajátítási teljesítménykereső cél	3,68	0,855	3,55	0,888	0,12	0,129
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	3,21	0,945	3,13	0,894	0,75	0,374
Viszonyító teljesítménykereső cél	2,87	1,036	2,89	1,057	0,06	0,842
Viszonyító teljesítménykerülő cél	3,57	0,950	3,40	0,979	0,16	0,810
Tanulást kerülő cél	3,15	0,851	3,14	0,866	0,07	0,912

**2. táblázat: Célorientációk összehasonlítása évfolyamok szerint közismereti tantárgyak esetén (saját szerkesztés)**

Eredményeink szerint a kutatásban részt vett diákok a szakmai tantárgyak iránt valamivel nagyobb érdeklődést mutatnak, mint a közismereti tantárgyak iránt. A tanulási motiváció legerőteljesebb indikátora, az elsajátítási teljesítménykereső célok magasabb értékelést kaptak a szakmai tárgyak esetén (9. évfolyam:  $M=4,01$ ; 11. évfolyam  $M=3,85$ ), mint a közismereti tárgyaknál (9. évfolyam:  $M=3,68$ ; 11. évfolyam  $M=3,55$ ). Mindkét évfolyamon az elsajátítási teljesítménykereső célok érték el a legmagasabb átlagot az öt vizsgált cél közül. A közismereti tárgyak esetén a célok választása az évfolyamok között nagyon kiegyenlített, nincs közöttük szignifikáns különbség. Ezzel szemben a szakmai tantárgyak esetén három célnál is szignifikáns különbséget találtunk az évfolyamok között. A 11. évfolyam csak a tanulást kerülő célok (negatív motivációs indikátor) választásában előzi meg a 9. évfolyamot. Minden más cél esetén a vizsgálatba bevont 9. évfolyam tanulói magasabb értékelést adtak, mint végzős iskolatársaik. Ez az eredmény a tanulási motiváció – 9-11. évfolyam között – csökkenő tendenciáját igazolja.

A második kutatói kérdés: *Igazolható-e, hogy azoknak a diákoknak, akiknek affiliációs (a kortárs csoporthoz való tartozás) és identifikációs (a nevelők részéről való elfogadottság) szükséglete kielégítésre kerül, azok nagyobb arányban választják tanulmányaik során az elsajátítási teljesítménykereső célokat?*

A kérdés megválaszolásához elvégeztük az iskolai motiváció összetevőinek vizsgálatát nemek szerint. Skálánként összegeztük, és az átlagok alapján csökkenő sorrendbe rendeztük a skálákat (3. táblázat). A rangsorból következtethetünk arra, hogy egyes skálák milyen mértékben motiválják a gyerekeket a tanulásban.

Skála	Átlag	Fiú	Lány
Érzelmi melegség (M1)	1. 22,19	1. 22,01	1. 22,41
Lelkiismeret (M7)	2. 21,52	2. 21,37	2. 21,71
Felelősség (M9)	3. 20,31	4. 20,30	3. 20,32
Independencia (M4)	4. 20,25	3. 20,45	5. 20,03
Rendszükséglet (M8)	5. 20,17	5. 20,22	4. 20,12
Affiliáció (M3)	6. 19,69	6. 19,99	6. 19,33
Kompetencia (M5)	7. 18,67	7. 18,73	7. 18,61
Presszióérzés (M10)	8. 18,15	8. 18,21	9. 18,09
Identifikáció (M2)	9. 18,09	10. 17,74	8. 18,49
Érdeklődő (M6)	10. 17,88	9. 18,04	10. 17,69

**3. táblázat: Az iskolai motiváció kérdőív dimenzióinak sorrendje (saját szerkesztés)**

Az érzelmi melegség skála magas értékében a szülői gondoskodás iránti szükséglet jelenik meg, amely erős érzelmi kötődésre utal, egyben a szülőkkel való jó kapcsolatot is jelzi. Az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások magukkal hozták, hogy a szülői kontroll gyengébbé vált. A gyermekkor nemcsak hosszabb lett, de különös jelentőségre tett szert a maga tevékenységeivel és tárgyaival (különbéféle játékok), a családi életben belül sajátos helyet foglal el (Boroczky, 2001).

Az utolsó helyre került az *érdeklődés* (kellemes közös aktivitás iránti szükséglet) motívuma. Kozéki és Entwistle (1986) tanulókkal végzett interjúk során azt találták, hogy a tanulók egy csoportját csak a saját érdeklődésének követése, valamint a siker és értelmi fölény élvezete motiválja. Revákné (2001) kutatásában az utolsók közötti helyre került az *érdeklődés* motívuma minden korosztályban, szemben Kozéki és Entwistle (1986) eredményeivel, ahol a magyar gye-

rekek nagyobb kedvet mutattak a közös tevékenységekhez. A mi eredményeink már a csoportmunkára való hajlandóság csökkenését igazolják. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a közösen végzett munka a kognitív képességekre kedvező hatást gyakorol (Revákné, 2001).

Az *affiliáció* (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) a 6. helyre került egységesen mind a fiúk, mind a leányok rangsorában. Csibi S. és Csibi M. (2011) kutatásuk eredményeképpen rámutatnak arra, hogy az *identifikáció* motívuma nagyobb a serdülőkor első felében, így a környezetükben jelenlévő felnőtt személlyel való azonosulás jelentősebb hatást fejt ki az iskolai tevékenységére (pl. tanárra modellként tekint, olyanná szeretne válni). Korban előre haladva azonban a diákok lázadóbbakká, kritikusabbá válnak, így a felnőttel való azonosulási vágy csökken. Hangsúlyosabbá válik az önállóságra való törekvés, a saját életcélok és életút követése és megvalósítása. A kutatók által bemutatott tézis a vizsgálatunkban részt vevő diákokra is érvényes: az *identifikációt* a fiúk a válaszaik alapján az utolsó helyre sorolták ( $M=17,74$ ), lányok esetén a 8. helyre került ( $M=18,49$ ).

		Elsajátítási teljesítmény- kereső célok szakmai tantárgyak	Elsajátítási teljesítmény- kereső célok közismereti tantárgyak
Affiliáció 6.	Korrelációs együttható	0,304***	0,236***
	p érték	0,000	0,000
	N	394	385
Identifikáció 9.	Korrelációs együttható	0,168***	0,129***
	p érték	0,001	0,009
	N	415	403

\*\*\* A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns

**4. táblázat: Az iskolai motiváció két dimenziójának kapcsolata az elsajátítási teljesítménykereső célokkal (saját szerkesztés)**

Az *affiliáció* és az *identifikáció* az elsajátítási teljesítménykereső célokkal való kapcsolata mindkét esetben szignifikáns ( $p<0,01$ ), míg az *affiliációval* a kapcsolat közepes szorosságú ( $r=0,304$ ), az *identifikációval* csak gyenge ( $r=0,168$ ) kapcsolatban áll szakmai tárgyak esetén (lásd 4. táblázat). Ez azt jelzi, hogy az osztályközösség minősége hatással van a tanulási motivációra. A jó osztályközösség pozitívan hat az érdeklődés motívumára. A tanárok részéről való elfogadottság iránti igény kisebb mértékben befolyásolja a szakképző iskolába járó diákok tanulási motiváltságát.

*A harmadik kérdés: Igazolható-e, hogy azok az „Érdeklődő” motivációs típusba tartozó tanulók, akik az elsajátítási teljesítménykereső célokat preferálják, jobban érdeklődnek a szakmai tantárgyak iránt?*

Az Érdeklődő (kognitív) terület az együttműködés, az önállóságra nevelés szerepét emeli ki, és három motívumcsoportot foglal magába: az independenciát (a saját út követésének igényét), a kompetenciát (a tudásszerzés szükségletét) és az érdeklődést (a kellemes közös aktivitás iránti igényt) (Kozéki és Entwistle, 1986; Ceglédi és Máth, 2013).

A vizsgálatunkban részt vevő diákok érdeklődnek a számukra releváns, új ismeretek iránt, de az utolsó helyre került „Érdeklődés” dimenzió (5. táblázat) azt jelzi, hogy a kognitív téren való sikeresség kevésbé jellemző rájuk, és az iskolai tananyag iránti érdeklődés kisebb mértékű.

Motivációs dimenziók	Átlagérték		
	Fiúk	Lányok	Összesen
Követő (affektív)	59,89	59,90	59,89
Érdeklődő (kognitív)	57,11	56,41	56,78
Teljesítő (morális)	62,17	62,53	62,34

**5. táblázat: Motivációs dimenziók átlagértékei nemeként**  
(saját szerkesztés)

Péter-Szarka (2010) felső tagozatos tanulók körében végzett kutatása szintén arra az eredményre jutott, hogy a Teljesítő motívum a legerősebb, a Követő a kicsit gyengébb, és az Érdeklő motívum jellemző rájuk a legkevésbé.

Motivációs típus		Elsajátítási teljesítménykereső cél szakmai tantárgyak esetén	Elsajátítási teljesítménykereső cél közismereti tantárgyak esetén
ÉRDEKLŐDŐ	Korrelációs együttható	0,391***	0,258***
	N	376	372

\*\*\*: A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns

**6. táblázat: Motivációs dimenziók átlagértékei nemeként**  
(saját szerkesztés)

Az „Érdeklődő” motivációs típus és az elsajátítási teljesítménykereső cél közepes szorosságú ( $r=0,391$ ) kapcsolatban áll egymással szakmai tárgyak esetén, közismereti tárgyak esetén csak



gyenge szorosság ( $r=0,258$ ) mutatható ki, a kapcsolat mindkét esetben  $p=0,01$  szinten szignifikáns (lásd 6. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tanulók érdeklődése, tudásszerzési igénye az elsajátítási teljesítménykereső cél választásával együttjár.

*A negyedik kutatói kérdés: Milyen összefüggés mutatható a ki a célorientációk és az iskolai motiváció összetevői között?*

A kérdés megválaszolásához a célorientációk átlagait és a motiváció típusai közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációval vizsgáltuk. Az eredményeket a 7. táblázat tartalmazza. Mindhárom motiváció típus az elsajátítási teljesítménykereső céllal korrelál: Követő:  $r=0,341$ ; Érdeklődő:  $r=0,391$ ; Teljesítő:  $r=0,376$ . A kapcsolat mindhárom típusal pozitív irányú, közepes szorosságú és nagyon erős szignifikáns kapcsolatot jelez ( $p < 0,01$ ). Az eredmény nem meglepő, mivel az elsajátítási teljesítménykereső célt választó és az „Érdeklődő” motivációt mutató tanuló az új ismeretek elsajátítására helyezi a hangsúlyt.

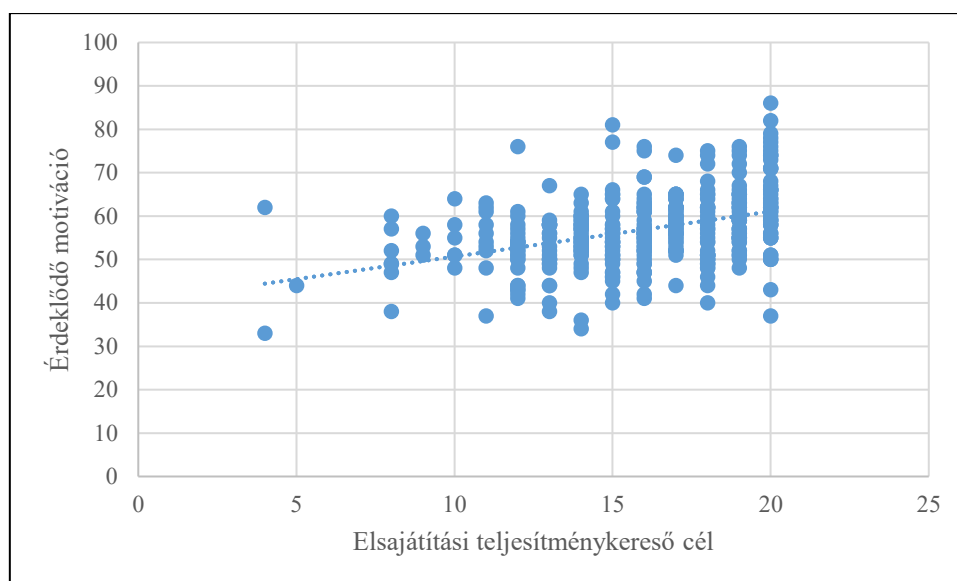
Célok/motiváció típusa	KÖVETŐ	ÉRDEKLŐDŐ	TELJESÍTŐ
Elsajátítási teljesítménykereső cél	0,341 <sup>***</sup>	0,391 <sup>***</sup>	0,376 <sup>***</sup>
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	0,047	0,013	0,121 <sup>**</sup>
Viszonyító teljesítménykereső cél	0,088	0,106 <sup>**</sup>	0,070
Viszonyító teljesítménykerülő cél	0,170 <sup>***</sup>	0,120 <sup>**</sup>	0,205 <sup>***</sup>
Tanulást kerülő cél	-0,179 <sup>***</sup>	-0,239 <sup>***</sup>	-0,197 <sup>***</sup>

Megjegyzés: \*\*\* A korrelációs együttható  $p=0,01$  értéken szignifikáns; \*\* Korrelációs együttható  $p=0,05$  értéken szignifikáns.

**7. táblázat: Tanulói célok (szakmai tantárgyak esetén) és a motiváció típusainak kapcsolata (saját szerkesztés)**

A tanulást kerülő cél és az iskolai motiváció típusai közötti kapcsolatot negatív irányú, gyenge szorosságú korreláció jellemzi. A tanulók motivációs típusai és az elsajátítási teljesítménykerülő, valamint a viszonyító teljesítménykereső célok között gyenge kapcsolat látható.

Az elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció típus együttmozgását pontdiagrammal szemléltetjük az 1. ábrán. Az adatok tömörülését a teljesítménykerülő cél érték felét meghaladóan figyelhetjük meg. 30 pont alatti érdeklődő motiváció senkire nem jellemző, illetve maximum 86 ponttal jellemezhető a legnagyobb érdeklődést mutató tanuló.



**1. ábra: Elsajátítási teljesítménykereső cél és az érdeklődő motiváció kapcsolata a teljes mintán (saját szerkesztés)**

#### 4. Összegzés

A tanulmány a szakképző iskolások tanulási motivációjának vizsgálata során kapott eredményeket mutatja be. Összegezve megállapíthatjuk, hogy a diákok a szakmai tantárgyaknál nagyobb arányban választották az elsajátítási teljesítménykereső célokat, mint a közismereti tárgyak vonatkozásban. Ez a szakma iránti elhivatottságra utal, valamint a tanulók a tananyagot leendő szakmájuk gyakorlása szempontjából hasznosnak tartják. Az affiliáció (az egykorúakhoz tartozás szükséglete) nagyobb mértékben határozza meg a tanulási motivációt, mint az identifikáció (a nevelők részéről való elfogadottság szükséglete). Ez azt jelzi, hogy az osztályközösség minősége hatással van a tanulási motivációra. A tanárok részéről való elfogadottság iránti igény kisebb mértékben befolyásolja a szakképző iskolába járó diákok tanulási motiváltóságát.

A tanulók érdeklődése, tudásszerzési igénye az elsajátítási teljesítménykereső cél választásával együttjár, míg a tanulást kerülő cél az iskolai motivációval negatív irányú, gyenge szorosságú korrelációt mutat. A kapott eredmények ismeretében fontosnak tartjuk a szakképző iskolákban is a jó osztályközösségek kialakítását, mert az olyan osztályközösségben, ahol a jó tanulási teljesítmény a követendő norma, a diákok tudnak ezzel a céllal azonosulni, a pedagógus is könnyebben el tudja érni az oktatási céljait. Szemben a motiválatlan, folyamatos fegyelmezést igénylő nagylétszámú tanulói csoporttal, ahol a tanóra jelentős része a fegyelmezéssel

megy el. Az ilyen osztályokban szükséges az érdeklődés felkeltése és a különféle oktatás-módszertani eszközök használata (Nikitscher, 2015). A jó osztályközösség kialakításához kellenek a közösen megélt kellemes élmények, amelyek támogatják a társak közötti kohéziót.

A tanárok részéről való elfogadás képessége, hajlandósága is hozzájárul a tanulási motiváció szintjének a növekedéséhez. El kell fogadni, hogy gyengébb kognitív képességű, sok esetben hátrányos helyzetű, SNI tanulók kerülnek a szakképző iskolákba, akik motiválatlanok, gyakran fegyelmezetlenek. A szakképző iskolákban oktatók lelkiismeretes munkájának eredménye, hogy a fiatalok többsége eljut a szakmai vizsgáig, mert a munkaerő-piac számít az iskolapadból frissen kikerülő, szakmai végzettséggel rendelkező munkavállalókra.

## BIBLIOGRÁFIA

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. évf. 3. sz. pp. 261–271. DOI: [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261)
- Bakacsi, Gy. (2010). *A szervezeti magatartás alapjai. Alapszakos jegyzet a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói számára*. Budapest: Aula kiadó.
- Boreczky, Á. (2001). Változások a szülők gyerekfelfogásában, a gyerekek életkörülményeiben és szocializációjában (1910-1990). *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 2. sz. pp. 151–169.
- Ceglédi, E. és Máth, J. (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13. évf. 4. sz. pp. 23-46.
- Csibi, S. és Csibi, M. (2011). Az iskolai motiváció elemzése évfolyam, nem és teljesítmény függvényében. *Magiszter: A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata*. 9. évf. 2. sz. pp. 19–31. [online] <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/nyar/05.pdf> [2020. április 25.]
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kozéki, B. és Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6. évf. 6. sz. pp. 271–292.
- Langton N. és Robbins S. P. (2006): *Fundamentals of organizational behavior*. (3rd Canadian edition). [online] <https://epdf.pub/fundamentals-of-organizational-behavior-third-canadian-edition.html> [2019. október 31.]

- Meece, J. L., Herman, P. és McCombs, B. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39. évf. 4–5. sz. pp. 457–475. DOI: [10.1016/j.ijer.2004.06.009](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.009)
- Nikitscher, P. (2015): A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In: Nikitscher, P. (szerk.): *Az iskola szociális szerepe és lehetőségei*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. pp. 56–79.
- Péter-Szarka, Sz. (2010): Az idegennyelv-tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*. 20. évf. 9. sz. pp. 105–117.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 451–529). San Diego: Academic Press. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50043-3](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95. évf. 4. sz. pp. 667–686. DOI: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
- Réthy, E. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (Ed.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*, (pp. 153–161). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy, E. (2002). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. 2. sz. pp. 3–12.
- Urduan, T. és Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44. évf. 5. sz. pp. 331–349. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003)

SÜTŐ, ÉVA – CSIMA, MELINDA

*CONNECTION BETWEEN GOAL ORIENTATIONS AND SCHOOL MOTIVATION FROM THE ASPECT OF  
STUDENTS LEARNING IN VOCATIONAL TRAINING SCHOOLS*

*Learning motivation is the key factor of school success. The process of acquiring new knowledge requires motivation from the side of the student, and at the same time, dealing with new tasks triggers the experience of success (Réthy, 2002). Motivation is modified according to internal dynamic driving forces and external factors; which means that it rests on the cognitive, affective, effective interaction self-regulation system of the student and his/her environment (Réthy, 2001). The social environment can influence learning motivation (Fejes, 2015). Fejes' Goal orientation (2015) and Kozéki and Entwistle's School motivation (1986) questionnaires served as a base for our research. The research involved five vocational training schools, 445 students, who studied in the 9th and 11th grades in spring 2019. The results contribute to understanding students' learning motivation in vocational training schools, and point to their developmental potentials.*

SZABÓ CSABA<sup>1</sup> – SZENDERÁK JÚLIA<sup>2</sup> – SZÖRÉNYI SÁRA<sup>3</sup>

## A játékosítás lehetőségei a köznevelésben

*A játékosítást több mint tíz éve használják a vállalati kultúrában, ezzel növelik a produktivitást, az alkalmazottak motivációját és elkötelezettségét. Hasonló hatás érhető el a tanulási folyamatokban is. A nevelésben a játékosítással elért elkötelezettség növeli a diákok teljesítményét és javítja a tanuláshoz való hozzáállásukat. A játékosítás hatásának pszichológiai magyarázata van, a játékoság egyértelmű forrása a flow-élménynek. A játékosítás fogalmának egy 2017-es definíciója alapján bemutatjuk, hogy a játékosításnak jelenleg milyen gyakorlati felhasználásai és előnyei vannak a köznevelésben. Felsoroljuk a játékosítás leggyakoribb módszereit és elemeit, majd példákon keresztül megvizsgáljuk, hogy ezeket hogyan alkalmazhatjuk a diákok tudásának, motivációjának és elkötelezettségének növelésére. Mutatunk példákat helyes és helytelen alkalmazásokra is.*

### Játék és játékoság

Azt az igényt, hogy a játékokat és a játékosítást vissza kell hozni az élet minél több területére, a gamification, azaz a játékosítás elmélete ismerte fel. Vigotszkij szerint a játékoknak a jelentősége abban rejlik, hogy létrehozzák a legközelebbi fejlődési zónát a gyermek számára (Vigotszkij, 1967). Az első átfogó munka a játék szerepéről Huizinga: Homo Ludens című könyve (Huizinga, 1944). A 2000-es évek elején Jane McGonigal kezdett el azon gondolkodni, hogyan lehetne bevinni a játszás okozta örömet és izgalmat a való életbe (McGonigal, 2011). Ezzel párhuzamosan jelent meg a pozitív pszichológia irányzata (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000), és ennek kapcsán figyeltek fel a flow-elméletre, és arra, hogy a játék „nyilvánvaló forrása a flow-élménynek” (Csíkszentmihályi, 1985). Azóta a kutatások a játszás számos más előnyét is felismerték és feltérképezték (Russoniello & O'Brien, 2009; Roy & Ferguson, 2016) (Jackson, és mtsai., 2012) (Keith, Anderson, Dean, & Gaskin, 2018).

<sup>1</sup> egyetemi tanár, MTA doktora, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Matematikai Intézet, Algebra és Számelmélet Tanszék; email: [szabo.csaba.mathdid@ttk.elte.hu](mailto:szabo.csaba.mathdid@ttk.elte.hu)

<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Matematikai Intézet, Algebra és Számelmélet Tanszék; email: [szenderak.julia@gmail.com](mailto:szenderak.julia@gmail.com)

<sup>3</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Matematikai Intézet, Algebra és Számelmélet Tanszék; email: [szorenyi.sara@aquilone.hu](mailto:szorenyi.sara@aquilone.hu)

A játékosítás definíciója 2011 óta folyamatosan fejlődik. Munkánkban mi Huotari és Hamari definícióját használjuk: „*A játékosítás az a folyamat, amely egy tevékenységet azáltal javít, hogy játékszerű élmények lehetőségét teremti meg, hogy elősegítse a felhasználó értékalkotását*” (Huotari & Hamari, 2017, p. 25). Az oktatást egy olyan tevékenységnek értelmezzük, amelynek felhasználója a tanuló. Az értékalkotás a tananyag elsajátítása, ezt szeretnénk elősegíteni játékszerű élményekkel. A játékosítás fogalma tehát a játék fogalmából ered, de a kettő nem ugyanaz (Kapp, Blair, & Mesch, 2013).

### **Játékosítás a gyakorlatban**

A vállalati kultúrában közel egy évtizede használják sikeresen a játékosítást a legkülönbözőbb célokkal. A játékosításról szóló kutatások kimutatták, hogy játékosítással növelhetjük a munkavállalók belső motivációját és elköteleződését (Deterding, 2012; Gibson, Ostashewski, Flin-toff, & Grant, 2013), ugyanúgy, mint a produktivitást és a részvételt (Smith, 2011), a lemorzsolódás pedig csökkenthető (1). A TalentLMS 2019-ben 900 munkavállaló bevonásával végzett felmérése szerint a munkavállalók 89%-a tartja magát produktívabbnak és 88%-a boldogabbnak a játékos elemek miatt. A játékosított képzésen résztvevő munkavállalók 83%-a motiválónak, míg a nem-jatékosított képzésben résztvevők 61%-a unalmasnak és terméketlennek tartotta a képzést (4).

A játékosítás nem egy mindenható eszköz, nem gyógyír minden problémára, és annak sem volna értelme, hogy minden folyamatot játékosítsunk. A játékosítás elkezdésének számos oka lehet, például az, hogy szeretnénk interaktívabbá tenni a tanulási folyamatot, lehetőséget adni a mélyebb gondolkodásra és gyakorlat szerzésre, szeretnénk a viselkedést pozitív irányba befolyásolni és leginkább az elkötelezettséget és a motivációt növelni (Kapp, Blair, & Mesch, 2013). A diákok motivációja (Anisa, Marmanto, & Supriyadi, 2020; Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017; Lister, 2015; Treiblmaier & Putz, 2020) és az elköteleződése is növelhető játékosítással (Cahyani, 2016). Több kutatás is kimutatta, hogy az iskolai elköteleződés növeli a diákok teljesítményét (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Chen, 2008), így a játékosítás jó módszer lehet arra, hogy növeljük a diákok teljesítményét, és javítsuk a tanuláshoz való hozzáállásukat.

Különböző diákok különféle módon viszonyulhatnak a játékokhoz. Bartle (Bartle, 2003) négy játékos típust különböztetett meg, amelyek egy-egy emberben keverednek. Ezek a típusok a teljesítő, a gyilkos, a felfedező és a kapcsolatépítő. A teljesítő típusba tartozók cselekedni akarnak és a külvilág érdekli őket. A gyilkos típus a teljesítőkkal szemben a cselekedeteit a

többi játékos felé irányítja. A felfedező típusú játékosok szeretnék feltérképezni az egész virtuális világot, hogy megértsék a pontos működését. A kapcsolatépítők számára a játék csak egy lehetősége a társas kapcsolatok létesítésének

A játékosítás leggyakoribb elemeit a PKR rendszer, azaz a pontok, a kitűzők és a ranglisták rendszere, a leggyakoribb jutalmakat pedig a HEST rendszer tartalmazza, azaz a hozzáférés, erő, státusz, és tárgyi jutalmak rendszere. Nagyon sok játékosított folyamat a PKR rendszerre épül, de ez nem jelenti azt, hogy a PKR rendszer egyenlő a játékosítással, vagy akár kötelező része annak. A pontok, a kitűzők és a ranglisták külső motivációs lehetőségek (Zichermann & Cunningham, 2011).

A játékoknak megvan a saját világa, ami játékos elemekből épül fel. Amikor játékosítani szeretnénk, akkor ennek a világnak az elemeit szeretnénk felhasználni. Elkészítettük az elemeknek egy lehető legteljesebb listáját a Gamified UK és a Bunchball (2)(3) alapján, kiegészítve a saját tapasztalatainkkal. Ezek az elemek az *ajándékozás, anarchia, anonimitás, befektetés, csapatok, felfedezés, feloldható tartalom, gyűjtés és cserélgetés, haladásjelző, hiány, húsvéti tojás, időnyomás, időzítések, játékos felfedezés, képességek, kihívások, kombó, közösségi együttműködés, kreatív eszközök, küldetések, leszámolás a fő gonossal, mérföldkövek, oklevelek, szavazás, szerencsejáték, téma, testreszabás, tét, tipp, történet, útmutatás, versenyek, veszteségelkerülés.*

### **Példák a köznevelésben**

A fentiekben 36 játékosítási elemet soroltunk fel. Terjedelmi korlátok miatt mindegyiket nem tudjuk részletezni. Anélkül, hogy megmondanánk, hogy pontosan mit jelentenek ezek a fogalmak a játékon belül, a 36 elemből most 18-ra mutatunk példát, hogy hogy lehet ezeket az elemeket értelmezni, használni, illetve, hogy miként nem szerencsés ezeket az elemeket használni a köznevelésben.

#### *Kitűzők, gyűjtögetés, cserélgetés és hiány az oktatásban*

Egy 7. osztályos irodalom óra keretein belül a diákoknak sok verset és költői életpályát kell megtanulniuk. Ezt a tanulási folyamatot motiválóbba tehetjük kitűzőkkel. Például amikor az osztály Petőfi Sándorról tanul, a tanár kijelölhet tíz versrészletet, amelyekből a diákoknak ötöt ki kell választania, és azokból és a költő életpályájából felelniük kell. Minden sikeres felelet egy bárányos pecsétet ér. Amikor a diák összegyűjti a hat pecsétet, akkor egy arany matricát



kap, ami jelzi, hogy teljesítette a feladatot. Ez a matrica lehet bármilyen, a lényege, hogy eltérjen a többi pecsétől és matricától, amit gyűjtenek az év során, hogy a diákok különlegesnek érezzék a megszerzését.

Egy versrészlet kiváltható egy, az órán nem tanult versrészlettel is, aminek természetesen van egy megadott minimális terjedelme. Ezzel motiválhatjuk a felfedező és a gyilkos típusú diákokat, hogy az órán kívül is foglalkozzanak versolvasással. A felfedezőket azért, mert keresgélhetnek a verseskötetekben, a gyilkosokat pedig azért, mert a versengési hajlamukat kiélhetik abban, hogy nehezebb és hosszabb részleteket keresnek.

Egy tanuló hatnál több pecsétet is összegyűjthet, több versrészletből is lefelelhet. Ez a teljesítőknek kedvez. Ha valaki összegyűjt 11 pecsétet, azaz az összes részletet megtanulja, akkor egy különleges matricát vagy jutalmat is kaphat. Ez a teljesítők és a gyilkosok számára lehet egy erősen motiváló része a tanulási folyamatnak. A matrica-pecsét rendszer összehangolható az osztályzatokkal is. Például úgy, hogy egy adott határidő lejárta után a különleges matricát megszerzők két ötöst kapnak, az arany matricások egyet, a többiek pedig egy a bárányok mennyiségétől függő osztályzatot. Miután megismerkedtünk Petőfi munkásságával jöhet a következő költő, malackás pecséttel és egy másik fajta matricával. A hiány elemét is behozhatjuk egy ilyen rendszerbe. Például valamelyik fajta matricából csak korlátozott mennyiséget osztunk ki, így csak a tanulók egy része tud ahhoz hozzájutni.

Egy kitzúzókre épített rendszer a gyűjtögetés és cserélgetéssel mint játékosítási elemekkel könnyen összehangolható. A pecsétes példa már tartalmazza a gyűjtögetést. Arra, hogy a cserélgetés is megjelenjen benne, lehetnek tematikus vagy időhöz kötött matricák, amikből többet is lehet szerezni. Ha valakinek valami miatt nem sikerült megszereznie egy adott fajtájú matricát, akkor „üzletelhet” a többi diákkal. Előre megadott szabályok alapján engedélyezhetjük a matricák csereberéjét. Ez a fajta cserélgetés minden játékos típusnak motiváló lehet más-más okok miatt.

### *Játékos felfedezés az oktatásban*

Amikor egy új osztály alakul, tipikusan 5., 7., 9. osztályban a diákok ismerkedését és összeszoktatását segíthetjük játékos elemekkel, például játékos felfedezéssel. Bármilyen frissen összeszekerült csoportnak adhatunk effajta feladatokat az ismerkedés segítésére, és a már régebb óta együtt lévő csoportokban is erősíthetjük a kapcsolatokat. Földrajzórán adhatjuk például azt a feladatot a diákoknak, hogy kérdezzék meg otthon, melyik megyéből vagy megyéből származnak a nagyszüleik, majd keressenek maguk mellé olyan osztálytársakat, akikkel van közös megyéből származó nagyszülőjük. Ez alapján csoportokat is tudnak alkotni, ami után közös

gyűjtőmunkát végezhetnek. Például kérhetjük őket, hogy gyűjtsenek össze minél több jellemzőt a csoport közös megyéjéről. Egy ilyen feladat erősen motivál egy kapcsolatépítő számára, ha pedig gyűjtőmunkákat is beiktatunk a feladatba a felfedezőkre is hatunk.

#### *Feloldható tartalom és kihívások az oktatásban*

A feloldható tartalmat, a kihívásokat és a küldetéseket egy énekóra játékosításában mutatunk példát. A feloldható tartalmak azon részei a játékoknak, amikor egy kitűzött feladatot, akadályt csak akkor teljesíthetünk, ha már ezt egy előzetes feladat teljesítésével kiérdemeltük. Feloldható tartalom lehet például, hogy bizonyos teljesítményhez kötjük azt, hogy a közös énekléskor ki kaphat hangszer a kezébe. A kihívás elem megjelenhet úgy, hogy néhányan elénekelnek egy nehezebb kánont, vagy adott idő alatt megtanulnak egy új dalt közösen. Azok, akiknek sikerül teljesítenie a kihívást jutalomban részesülhetnek, például eldönthetik, hogy mit énekeljen el az óra végén az osztály.

#### *Felfedezés és húsvéti tojás az oktatásban*

A felfedező típusú diákoknak nehéz igazán motiváló feladatokat adni. Ahogy a név is sejteti, a felfedezés a felfedezőknél motiváló játékos elem, a húsvéti tojások pedig minden diáknak motiválóak lehetnek. Például a felfedezés egy történelem órán megjelenhet úgy, hogy szorgalmi feladatként megkérjük a diákokat, hogy nézzenek utána Julius Caesarnak a könyvtárban. A könyvtár Caesarról szóló könyvében elrejtethetünk egy cetlit, amelyen az áll: „A következő órán kiáltsd el „A kocka el van vetve.” kifejezést latinul. Ha valaki ezt hamarabb elmondja, akkor állj fel, és mondd el ezt magyarul. Ne mondd el ezt a többieknek előre.”. A gyűjtőmunka, és a megtalált cetli a felfedezés játékos elemnek felel meg. Amikor az egyik diák felkiált az órán, az a többieknek húsvéti tojás. A húsvéti tojás olyan eleme a játéknak, amelynek a játékra közvetlen befolyása nincsen. A húsvéti tojás mindig meglepő vagy szórakoztató, esetleg mindkettő. Színt visz az órába, kicsit felpezsdíti a diákokat.

#### *Képességek és szintek az oktatásban*

Egy 10. osztályos fizikaórát felépíthetünk úgy is, hogy a témaköröket külön képességeknek vesszük. Képességek ekkor a hőtan vagy az elektromosságban. A képességekben belül elkülönítünk 5 szintet, amiket világhírű fizikusokról nevezünk el. Például Volta, Newton, Tesla, Einstein és Hawking. Minden képességben Boyle-ról indulnak a diákok, és a fejlődésükkel lépnek fizikusról fizikusra időbeli sorrendben. Tehát egy jó röpdolgozattal, hozzászólással vagy házi feladattal átléphetnek például Boyle-ból Newtonba, Newtonból Teslaba, és így tovább. Ezeket

a szinteket megfeleltethetjük a témakörök végén osztályzatoknak is. A játékokban a képességeinket később felhasználhatjuk és építkezhetünk rájuk. A játékosított fizika órán ez például úgy is megjelenhet meg, hogy ha a diák egy képességet teljesen elsajátított, akkor abból a témazáró egyik feladatát ő választhatja ki a példatárból vagy passzolhat egy számonkérést, vagy a dolgozathoz csak néhány feladatot kell megoldania. A rendszer nagy előnye, hogy a hibázásokat nem bünteti, és akár az év végi javításoknál is kihasználhatjuk.

#### *Közösségi együttműködés, haladásjelző, téma és történet az oktatásban*

Egy 7. osztályos játékosított biológia óra témája lehet a Harry Potter világa és azon belül a varázslatos állatok megismerése. Az alaptörténet az, hogy Göthe Salamander – Harry Potter világának egy ismert alakja - megírta Legendás állatok és megfigyelésük című könyvét. Egy gonosz manó széttepte a könyvet és szétszórta a lapjait. Az osztály segíteni szeretne Salamandernek megtalálni a lapokat. Ha az osztály vagy egy-egy diák jól szerepel, akkor jutalmul megkapja a könyv egy oldalát. A már megtalált lapokat összegyűjtjük, hogy összeálljanak a teljes könyvvé. Fontos, hogy a lapszerzés feltételeit úgy alkossuk meg, hogy az egész könyvet csak együtt tudja az osztály megszerezni. Ettől lesz közösségi együttműködés a könyv lapjainak összegyűjtése. Az egyre növekvő papírkupacot haladásjelzőként szolgál a diákok számukra. Ez a játékosított elem minden játékos típus számára motiváló lehet. A teljesítők számára azért, mert szeretnék az összes lapot összegyűjteni minél hamarabb. A gyilkosok számára azért, mert lehetőség van egyedül is lapot szerezni, és megmutatni, hogy ők a legjobbak. A felfedezőknek azért, mert elolvashatják, és fokozatosan megismerhetik a könyv és a Harry Potter világ tartalmát, a kapcsolatépítőknek pedig azért, mert együtt kell dolgozniuk a többiekkel, és a közös munka jó lehetőség a beszélgetésre és a kapcsolódásra.

#### *Leszámolás a fő gonosszal és mérföldkövek az oktatásban*

A leszámolás a fő gonosszal a játékokban egy olyan katartikus küzdelem, amiben a játékosok próbára tehetik az összes addig megszerzett tudásukat. A hagyományos oktatásban leszámolás a fő gonosszal például a témazáró vagy az érettségi. Nagy különbség a játékbeli és az oktatásbéli leszámolás között, hogy a játékokban nincs akkora tétje a próbatételnek, mint a való életben. A játékok erőssége, hogy a leszámolásoknak olyan körülményeket teremtenek, amikben minimalizálható a kártékony stressz. Ilyen körülmény, hogy újra lehet próbálkozni, és hogy ha elbukunk, akkor csak visszadob a játék egy korábbi szintre, és nem kell az egészet az elejéről kezdenünk.

Egy témazárót játékosíthatunk úgy is, hogy többször is megírható a feladatsor. Aki nem elégedett az eredményével, annak akkor csak azokból az anyagrészekből, vagy feladat típusokból kell újra próbálkoznia, amik nem sikerültek neki. Kérdéses, hogy ha az oktatásban jelen lévő számonkéréseket a játékosítás szellemében módosítjuk milyen hatással lenne az a diákokra és a megszerzett tudásra.

#### *Veszteségkerülés és tét az oktatásban*

A veszteségkerüléssel és a téttel játékosított módon ritkán találkozunk az oktatásban. A köznevelés tele van olyan kihívásokkal, amiknek nagy a tétjük, és így önmagukban nagy stresszt okoznak a diákoknak. Mi nem találtunk a munkánk során olyan játékosított tétet, amit érdemesnek láttunk volna bevinni az órákra, és fokozni a már meglévő tétjét az iskolai tevékenységeknek. A veszteségkerülésének a bevitele is hasonló nehézségekbe ütközik. A veszteségkerülés egy játékban az, amikor a játék bünteti a játékosokat, ha bizonyos dolgokat nem csinálnak meg, ezzel ösztönözve őket például arra, hogy minden nap bejelentkezzenek a játék felületére. Fontos viszont megjegyezni, hogy ezek a büntetések a megszerzett javak elvesztését jelentik általában, amiket később visszaszerezhetünk, ha megdolgozunk értük. Ezzel ellentétben, az oktatásban az effajta büntetések nem vissza fordíthatók. Például, ha valaki szerez egy fekete pontot, amiért nem írt házi feladatot, az nem törlődik, ha a következő órára bepótolja, hanem gyűlik tovább, majd egy bizonyos mennyiség után egyes osztályzat lesz belőle. Ez jellemzően eléri a kívánt hatást és a diákokat ösztönzi a házi feladat megírására, de mi a játékosítással a belső motivációt szeretnénk elősegíteni, és nem a külsőt megerősíteni.

A kutatást az NKFP FK-124814 számú pályázata támogatta.

#### **BIBLIOGRÁFIA**

- Anisa, K. K., Marmanto, S., & Supriyadi, S. (2020). The effect of gamification on students' motivation in learning English. *Leksika*, 10(1) pp. 22–28.
- Bartle, R. A. (2003). *Designing Virtual Worlds*. New Riders Publishing.
- Chen, J. J.-I. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement Among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29(2), pp.183–198. DOI: [10.1177/0143034308090059](https://doi.org/10.1177/0143034308090059)
- Csikszentmihályi, M. (1985). *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interaction*, 19(4), pp.14–17. DOI: [10.1145/2212877.2212883](https://doi.org/10.1145/2212877.2212883)
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59–109. DOI: [10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Gibson, D. C., Ostashevski, N., Flintoff, K., & Grant, S. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20(2), pp. 1–8. DOI: [10.1007/s10639-013-9291-7](https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7)
- Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2017). A definition for gamification: anchoring gamification in the service marketing literature. *Electronic Markets*, 27, pp. 21–31. DOI: [10.1007/s12525-015-0212-z](https://doi.org/10.1007/s12525-015-0212-z)
- Jackson, L. A., Witt, E. A., Games, A. I., Fitzgerald, H. E., von Eye, A., & Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 28(2), pp. 370–376. DOI: [10.1016/j.chb.2011.10.006](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.006)
- Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Keith, M. J., Anderson, G., Dean, D. L., & Gaskin, J. E. (2018). Team Gaming for Team-building: Effects on Team Performance. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 10(4), pp. 205–231. DOI: [10.17705/1thci.00110](https://doi.org/10.17705/1thci.00110)
- Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3(2). DOI: [10.2458/azu\\_itet\\_v3i2\\_lister](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_lister)
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Books.
- Roy, A., & Ferguson, C. J. (2016). Competitively versus cooperatively? An analysis of the effect of game play on levels of stress. *Computers in human behaviour*, 56(March 2016), pp. 14–20. DOI: [10.1016/j.chb.2015.11.020](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.020)
- Russoniello, C., & O'Brien, K. (2009). The effectiveness of casual video games in improving mood and decreasing stress. *Journal of Cyber Therapy and Rehabilitation*, 2(1), pp. 53–66.

- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69(April 2017), pp. :371–380. DOI: [10.1016/j.chb.2016.12.033](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033)
- Seligman, M. E., & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), pp. 5–14. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5)
- Smith, R. (2011). The future of work is play: Global shifts suggest rise in productivity games. *IEEE International Games Innovation Conference* (pp 40–43). Orange: IGIC 2011. DOI: [10.1109/IGIC.2011.6115127](https://doi.org/10.1109/IGIC.2011.6115127)
- Suits, B. (1978). *The grasshopper. Games, life and utopia*. Toronto: Broadview Press. DOI: [10.3138/9781487574338](https://doi.org/10.3138/9781487574338)
- Treiblmaier, H., & Putz, L.-M. (2020). Gamification as a moderator for the impact of intrinsic motivation: Findings from a multigroup field experiment. *Learning and Motivation*, 71(August 2020) 101655. DOI: [10.1016/j.lmot.2020.101655](https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101655)
- Vigotszkij, L. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.

- (1) Brandon Hall felmérése: [https://b2b-assets.glassdoor.com/the-true-cost-of-a-bad-hire.pdf?\\_ga=1.197966311.937901208.1441835515](https://b2b-assets.glassdoor.com/the-true-cost-of-a-bad-hire.pdf?_ga=1.197966311.937901208.1441835515) (utolsó letöltés: 2021.05.06.)
- (2) Bunchball inc.: Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf> (utolsó letöltés: 2021.05.06.)
- (3) Gamified UK játékelem listája <https://www.gamified.uk/user-types/gamification-mechanics-elements/> (utolsó letöltés: 2021.05.06.)
- (4) TalentLMS felmérése <https://www.talentlms.com/blog/gamification-survey-results/> (utolsó letöltés: 2021.05.06.)

SZABÓ, CSABA – SZENDERÁK, JÚLIA – SZÖRÉNYI, SÁRA  
GAMIFICATION IN PRIMARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION

*Gamification has been used for ten years in the corporate culture to improve productivity, employee motivation and engagement. A similar effect can be achieved in education as well, by improving students' engagement. Engagement increases achievement and attitude. The psychological explanation for the effect of gamification is the flow first described by Csíkszentmihályi. Based on a 2017 definition of gamification we present advantages of using gamification in education. First we introduce the methods, the taxonomy of players and the notion of game elements. We give an extensive list of existing game elements, then we show the application of a few game elements and discuss their advantages and disadvantages. We point out that gamification is not just applying game elements.*

**SZARKA BERNADETT<sup>1</sup>****Multikulturális nevelés az óvodában – Más anyanyelvű és/vagy kultúrájú gyermekek inklúziója**

*A 21. század folyamatosan változó világának számos kihívása közül az egyik a multikulturális társadalmak létrejöttének következménye, hiszen a más kulturális identitású, más anyanyelvet beszélő családok gyermekei jelennek meg az egyes országok oktatási intézményeiben. Kutatásomban feltárom, hogy Magyarországon találkoznak-e az óvodapedagógusok más kulturális identitású gyermekekkel munkájuk során, milyen tudással rendelkeznek a multikulturális nevelés terén, annak megvalósításához rendelkeznek-e megfelelő módszertani eszköztárral. Továbbá megvizsgáltam, hogy a más kulturális identitású családok hogyan élik meg a magyar óvodába történő beszoktatást, kultúrájuk megjelenik-e az intézményben.*

**1. A kutatási téma meghatározása**

A globalizáció, az azt követő társadalmi változások számos problémaszituációt teremtenek, nemcsak a gazdaság, hanem az oktatás színterein is. Ezek közül az egyik a multikulturális társadalmak létrejöttének következménye, hiszen a más kulturális identitású, más anyanyelvet beszélő családok gyermekei megjelennek ezen országok oktatási intézményeiben. A pedagógus szakma részéről szükségzerű a reflektálás erre az új helyzetre. Magyarországon az Európai Unióba való belépést követően erősödött fel a jelenség, de korábban is megfigyelhető volt a közelmúlt politikai konfliktusainak köszönhetően (Jugoszlávia felbomlása, balkáni ellentétek stb.). A multikulturalizmus oktatáspolitikai kérdéseket teremtett, melyekre minden nemzetnek új stratégiákat kellett létrehoznia. Így tehát a neveléstudomány számára is kulcskérdéssé vált a multikulturális nevelés megvalósítása, módszertani innovációk kidolgozása. Ez egyszerre jelent kihívást az anyanyelvi nevelés terén, valamint a kultúraátadás vonatkozásában.

Jelen kutatás témáját az hívta életre, hogy munkám során találkoztam több óvodai csoportban is más kulturális identitású, nem magyar anyanyelvű gyermekekkel, akik inklúziójának megvalósulása kérdéseket vetett fel bennem. Azt tapasztaltam, hogy az óvodapedagógusok felkészültsége nem megfelelő mértékű sem a családdal való kapcsolatteremtés, kommunikáció, sem pedig a gyermek befogadása tekintetében. A fogalmi szinten sokat használt integráció,

---

<sup>1</sup> Neveléstudományi MA szakos hallgató, MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet; email: [bernadett166@gmail.com](mailto:bernadett166@gmail.com)



inklúzió gyakorlata nem zökkenőmentes. Ennek okait igyekeztem feltárni, és választ kapni azokra a kérdésekre, hogy van-e összefüggés az óvoda elhelyezkedése, pedagógiai programja és az inklúzió sikeressége közt, mennyiben befolyásolja a szocioökonómiai környezet a multikulturális nevelés megvalósítását.

## 2. Szakirodalmi áttekintés

A más nemzetiségű gyermekek jelenlétének kérdését vizsgálva elsődlegesen az adott társadalmi szerkezetet kell megfigyelnünk, amelyből érkezik, és amelybe érkezik a gyermek, hiszen egy család sosem önmagában létezik, hanem az őket körülvevő társadalom, annak felépítése hatással van a gyermekek szocializációjára. A tradicionális társadalom fogalom alatt a hagyományokon alapuló, azokat feltétlen érvényűnek elfogadó társadalmi berendezkedést értjük. A történelem kezdetétől, csaknem a polgárság megjelenéséig ez volt a jellemző az egész világon. A társadalmi szabályok betartására a szankciók készítetik a társadalom tagjait, a normaszegést súlyosan büntetik. Az értékítélet a közösségben való hasznosulás alapján fogalmazódik meg. A követendő példát az egész közösség adja, nemcsak a szülők (Fukuyama, 2000). Ennek ellenpéldája a modern társadalmiszerkezet, amelynek kialakulása az ipari forradalom és a polgárosodás kezdetével tehető egy időre. Nyugat-Európából indult, majd Észak-Amerikában is elterjedt társadalmi berendezkedés. Andorka Rudolf (2006) szociológus így foglalta össze a modern társadalom jellemzőit: *„hatékony piacgazdaság, magas életszínvonal, kiterjedt szociális védelem a társadalom hátrányosabb helyzetű rétegeinek, társadalmi integráció, az emberi erőforrások vagy tőke magas szintje, továbbá többpártrendszerű demokrácia, valamint modern mentalitás, gondolkodásmód, értékek és normák, kultúra jellemzi.”*

A tradicionális társadalmakra a kollektívizmus, míg a modern társadalmakra az individualizmus jellemző. Ezek az eszmék kihatnak a családok életmódjára, nevelési felfogásukra, mindennapi döntéseikre. Ennek következtében más-más nézőpontot képviselnek a pedagógusok is az egyes társadalmi berendezkedések esetén.

A multikulturális nevelés megvalósulásakor előfordul, hogy a fent említett, egymással sok szempontból ellentétes társadalmak találkozása következik be az egyéneken keresztül, ennek oka a globalizáció, a világ egységeseződésének folyamata. Hatása érezhető a kultúrákra is, amely az oktatás, nevelés során közvetítésre kerül. Fokozott figyelmet kell fordítani a különbözőségek kommunikálásának módjára, így következhet be az UNESCO (Sz.n., 2006) által javasolt definíció szerinti: multikulturalizmus, amely kölcsönös, békés együttélést és megértést jelent egy-

azon társadalomban élő különböző kultúrájú népcsoportok között. Emellett a fogalom tekinthető társadalomszervezési stratégiának vagy saját ideológiával rendelkező társadalom technikának is (Feischmidt, 1997, p. 7). Az interkulturalizmus fogalmát Forrai R. Katalin (Forrai, 2003) nyomán arra vonatkoztatjuk, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Így jutunk el a neveléshez, amely intézményesült formában a bölcsődékben, óvodákban, iskolákban kerül megvalósításra. Számos definíciót találhatunk a szakirodalomban, ezek közül egy: „*A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő rasszok, kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenységet jelenti, hanem egyfajta paradigmaváltást is, amely magával hozza a különböző gondolkodásmódok értéként való elfogadását, s egyszerűen természetesnek veszi a másságot. A multikulturális oktatás jellemzője az inkluzivitás, magyarul a befogadás, amely mindenki, így a többségi középosztálybeli diák számára is hasznos lehet*” (Torgyik, 2004).

A fenti társadalomszervezési stratégia, valamint az inkluzivitás megvalósításához ismerünk kell a befogadónak a befogadásra várók identitását, vagyis az önazonosságuk, valamely csoporttal való azonosulásuk milyenségét és mélységét (Juhász et al. szerk, 1972). A más nemzeti identitás ténye önmagában nem hordoz elegendő információt a pedagógus számára, ugyanis nagymértékben befolyásolhatja a fogadó ország kultúrájához való viszonyt a bevándorlás oka. Más-más módon kapcsolódhat a saját kultúrájához egy olyan család, aki kényszerítő körülmény miatt hagyta el az anyaországát (pl.: háború), valamint azok, akik munkavállalás, jobb életkörülmények reményében érkeznek egy más országba. Tovább árnyalhatja a képet a család vallási hovatartozása. Ezen szempontok mentén kialakul egy személyes attitűd, ami befolyásolja az úgy nevezett akkulturációs stratégiákat. A fogalom alatt azt a kulturális érintkezést és cserefolyamatot értjük, amely révén egy kisebbségi csoport tagjai kapcsolatba kerülnek a többségi kultúrával, elfogadják annak értékeit, gyakorlatait kisebb vagy nagyobb mértékben. Ez egy két irányú folyamat, hiszen a kisebbség kultúrája is hat a többségre. Kifutása eltérő lehet társadalmi és egyéni szinten is. A különböző stratégiák megvalósulási módjainak felvázolására Kitzinger Arianna adott közre Berry (Kitzinger, 2015, p. 106) nyomán egy összefoglaló táblázatot.

	Saját kultúra megtartása +	Saját kultúra elhagyása –
Többségi kultúra elfogadása +	<b>integráció</b>	<b>asszimiláció</b>
Többségi kultúra elvetése –	<b>szegregáció/ szeparáció</b>	<b>marginalizáció</b>

**1. ábra: Akkulturációs stratégiák**

A multikulturális nevelés megvalósítása során a család és a pedagógus közösen törekszenek az integráció/inklúzió megvalósulására, a saját kultúra megtartása mellett a többségi el-és befogadására. Az oktatási intézményeknek fontos szerepe van a szegregáció, marginalizáció megelőzésében. A pedagógus a gyermek nevelése során fel kell, hogy mérje a család attitűdjét, akkulturációs stratégiáját, hogy megfelelő módszerekkel tudja segíteni a gyermeket. A multikulturális oktatás optimális esetben előnyös mind a más kultúrájú, mind a többségi kultúrájú gyermekek számára, mind pedig társadalmi szinten. A másság értéként történő közvetítése olyan szemléletváltás, amely az egész közösség érdekeit szolgálja.

Az egyének formálása mellett a mikrocsoport (óvodai csoport vagy osztály) dinamikájának átalakulása is végbemegy a multikulturális nevelésnek köszönhetően: védi a kisebbség szubkultúráját, ugyanakkor elfogadóvá és nyitottá teszi annak tagjait és a befogadókat is. Az esélyegyenlőség megvalósításához a pedagógusnak magának is birtokolnia kell a fenti készségeket, azokat hitelesen kell közvetítenie a gyermekcsoport felé. Az óvodáskorban – különösen szenzitív időszak lévén – építhetünk a gyermekek ösztönös kíváncsiságára, önmaguk megismerése mellett a más kultúrájú, anyanyelvű gyermekek iránti érdeklődést is felkelthetjük. Felismertethetjük velük, hogy a sokszínűség mellett, az eltérő kultúrák ellenére mennyi hasonlóság figyelhető meg az emberekben (Fodor, 2002).

Jelen kutatásban csak a más kulturális identitású (többnyire nem magyar anyanyelvű) gyermekek jelenlétét vizsgálom, így tehát az egyébként a multikulturalizmus fogalma alá eső kisebbségek, mint például romák, sajátos nevelési igényű gyermekek, társadalmi, földrajzi különbségek révén ide sorolandó csoportok nem képezik kutatásom tárgyát.

### **3. Kérdőíves vizsgálat**

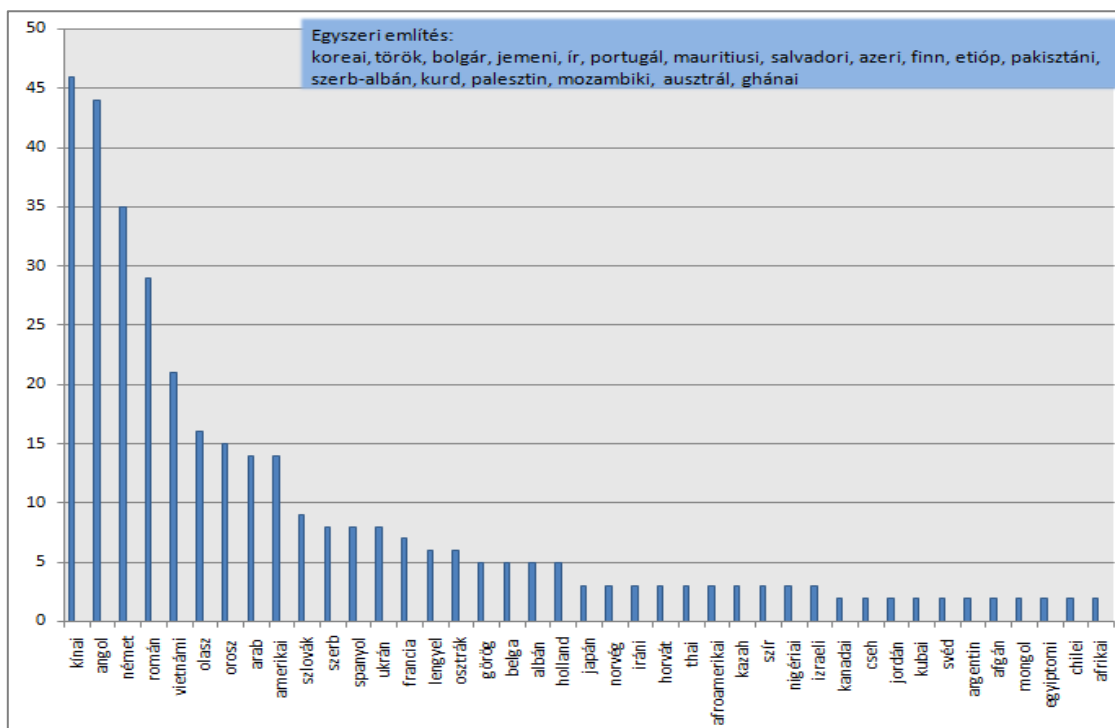
A kutatás kezdetén egy online kérdőív keretében kérdeztem meg a magyar óvodapedagógusok véleményét a multikulturális nevelés témájáról. A kutatást elsődleges adatfelvétellel végeztem. 135 óvodapedagógus töltötte ki, az ország 17 megyéjéből. A kitöltő pedagógusok életkori megoszlása egyszerre jelzi a szakma korfájának előregedését, ugyanakkor az aktív internet felhasználók közti pályakezdők magasabb számát. A tanulmányok végzésének időbeli közelsége nem mutat összefüggést a multikulturális nevelésben való jártasság, módszertani felkészültség vonatkozásában. Átlagosan 20 feletti gyermeklétszámok vannak a válaszadó óvodapedagógusok csoportjaiban, amely az inklúzió megvalósításának egy nehezítő körülménye.

A válaszadó óvodapedagógusok 72,6%-ának intézményébe jár jelenleg más kulturális identitású gyermek, 70,4%-uk esetében pedig korábban (is) volt már rá példa. 60%-uknak a

saját csoportjába jár vagy járt más nemzeti identitású gyermek. Ezek a számok úgy vélem, mutatják a kutatási kérdések aktualitását, mivel a megkérdezettek jelentős része találkozik a problémával. Közülük 51,1% nem magyar anyanyelvű gyermekek integrációját valósította meg, 26,7%-uk pedig jelenleg is nevel más anyanyelvű gyermeket.

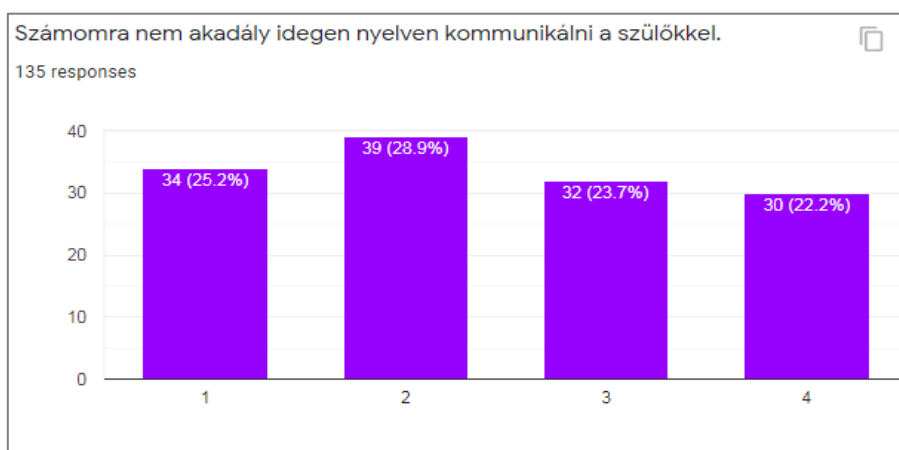
Tizenhárom különböző nemzetiséget adtam meg lehetőségként, annak kiválasztásához, hogy milyen identitású gyermekekkel találkoztak az óvodapedagógusok. Emellett az egyéb kategóriához tudtak saját választ megadni, kibővíteni a listát. A 135 óvodapedagógus összesen 58 különböző nemzetiségű gyermekkel találkozott munkája során.

Jól látható, hogy az ázsiai országok gyermekei: kínai (46 említés) és vietnámi (21 említés) nemzetiségűek magas arányban jelennek meg az óvodákban. Emellett az angol (44), német (35), román (29) nemzetiségek fordulnak elő nagyobb számban a megkérdezett pedagógusok intézményeiben. A multikulturális nevelés mást kell, hogy takarjon egy európai kultúrából származó gyermek kapcsán, mint egy ázsiai vagy afrikai országból érkező gyermeknél. Utóbbiak vonatkozásában olyan kulturális különbségek állnak fenn, amelyeket az óvodapedagógusnak szükséges megismernie, és a családdal való kommunikációt követően a csoport életében is megjelentetni bizonyos fokig. A válaszok alapján az afrikai és közel-keleti származású gyermekek főként Budapesten, valamint Pest megyében vannak jelen, a többi felsorolt népcsoport azonban az ország egész területén, településtípustól függetlenül megjelenik az óvodákban. A diagram adatai tökéletesen reprezentálják a kutatási téma relevanciáját.



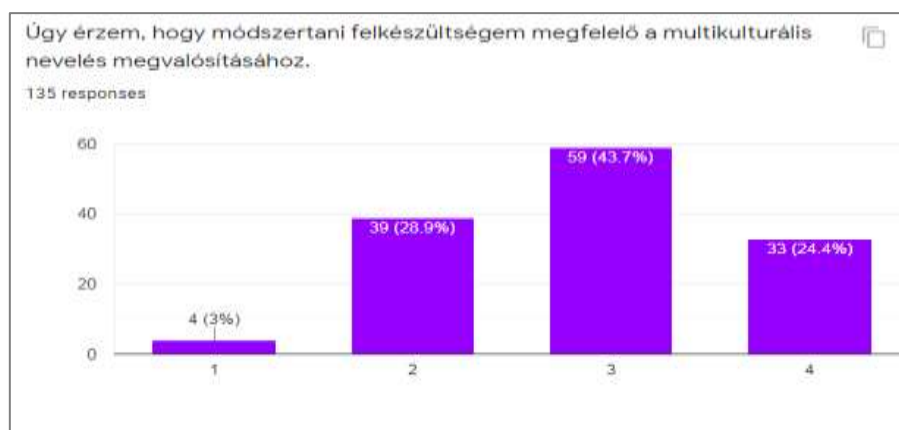
2. ábra: Nemzetiségi megoszlás

Ilyen kulturális sokszínűség esetében létfontosságú a pedagógusok nyelvtudása, hogy kapcsolatot tudjanak létesíteni a családokkal, gyermekekkel. A kitöltők 72,6%-a önbevallás alapján beszél valamilyen idegennyelvet – jellemzően angol, német, esetenként orosz -, ennek ellenére arra kérdésre, hogy képes-e más nyelven kommunikálni, igen megoszló válaszok érkeztek, melyet az alábbi 3. oszlopdiagram mutat be. Ennél a kérdésnél korosztályi eltérések is megfigyelhetőek voltak, míg a pályájuk elején lévő óvodapedagógusok többsége inkább a 3-mas, 4-es értéket választotta, addig a régebb óta pályán lévő kitöltők nagyobb arányban választották az 1-es, 2-es értéket.



**3. ábra: Idegen nyelvi kommunikáció**

A kapcsolatteremtést a családokkal, valamint a gyermekek vonatkozásában többnyire (75-92%-ban) pozitívan értékelték az óvodapedagógusok, ugyanakkor a módszertani felkészültségre vonatkozó kérdés kevésbé pozitív képet mutat. Mint a 4. ábráról leolvasható, csupán a megkérdezett óvodapedagógusok 24,4%-a érzi magát teljes mértékben felkészültnek a multikulturális nevelés megvalósításához. Ennek egyik fő oka lehet az információhiány a témában, amelynek orvoslása az egyetemi képzésbe történő beépítés, valamint továbbképzések meghirdetése lenne.



**4. ábra: Módszertani felkészültség**

A 135 kitöltött kérdőív alapján elmondható, hogy a fő kutatási kérdésem maximálisan aktuálisnak bizonyult, hiszen nemcsak, hogy megjelennek más nemzetiségű gyermekek az óvodákban, de igen magas számban, és változatos rasszokhoz, kultúrákhoz tartoznak a családok. A jelenség nem pusztán a fővárosra jellemző, hanem minden megyét érint, településtípustól függetlenül. Következésképp, ha ezek a gyermekek jelen vannak a csoportokban, az óvodapedagógusoknak szükséges elegendő mennyiségű, minőségű információ birtokában lenniük, azokat innovatív pedagógiai módszertannal az inklúzió megvalósításának szolgálatába állítani. Nem túl pozitív konklúzióként azt tudom megfogalmazni, hogy az óvodapedagógusok híján vannak a megfelelő felkészítésnek a befogadáshoz, a szocializáció elégséges mértékű kivitelezéséhez, nem kevésbé a magyar nyelv idegen ajkú gyermekekkel való elsajátításához. Kevés kivételtől eltekintve (melyek többnyire speciális programú intézmények), nincsen adaptálható módszerük a multikulturális neveléshez, nem igazán ismerik az ezzel kapcsolatos fogalmakat, annak ellenére, hogy számos alkalommal találkoznak a problémával munkájuk során. Számomra pozitív eredmény, hogy a kérdezettek 80%-a szükségesnek tartja a felkészítést, vélhetően motiváltak lennének új ismeretek elsajátítására a témában. Érdeemes lenne újabb vizsgálatot folytatni, melyben arról kérdezzük meg az óvodapedagógusokat, hogy milyen keretek közt vennének részt a multikulturális nevelésre felkészítő képzésen.

#### 4. Interjúk

A kutatás legfontosabb szereplői a más kulturális identitású gyermekek, akiknek a magyar óvodába történő beilleszkedésüket a szüleiken keresztül igyekeztem feltérképezni. Anonim módon kezeltem válaszaikat, csupán a nemzetiségük, és gyermekeik életkora került rögzítésre.

A vietnámi család 20 éve él Magyarországon, így mindhárom gyermekük itt született. A legidősebb fiú hatéves, a középső lány hároméves, a legkisebb pedig pár hónapos. Ők véglegesen telepedtek le, a rokonaik is hazánkban élnek.

A macedón édesanyával telefonos interjú keretében beszélgettem. Tizenegy éve élnek Magyarországon, gyermekei is itt nevelkednek, végleg költöztek ide. Közvetítőnyelvként horvátul és angolul beszél, a férjével a horvát nyelvet használja, de az óvodában magyarul kommunikál. A beszélgetésünk során többnyire értette a kérdéseimet, válaszait is kerek mondatokban fogalmazta meg.

A vietnámi család gyermekei a magyar nyelvet autodidakta módon, szituatívan sajátították el, a környezetnek köszönhetően. Az édesanya a vietnámi mellett az angol és magyar nyelvet is beszéli. Nagyfiának logopédust ajánlottak az óvodapedagógusok, de valójában nem pöszeség

vagy egyéb hangokkal kapcsolatos probléma miatt, hanem a magyar nyelv elsajátítása kapcsán észlelt nehézség miatt – tudtam meg az óvodapedagógusuktól.

A másik családban a gyermekek anyanyelve macedón. Az édesanya a nyelvelsajátítás másik fórumaként az interneten található magyar meséket említette, amit rendszeresen néznek. A legérdekesebb válasza a saját kultúra óvodában történő megjelenítése kapcsán érkezett: „*Nem hinném. Úgy sem lehetne ilyet az oviba, nem igaz?*” A válasz hangsúlya és a visszafogottság, amivel mondta, azt sugallta, hogy nem vár el semmilyen speciális bánásmódot. Nem szeretné, ha problémaforrás lenne a kulturális identitása, törekszik az asszimilációra.

A kaposvári óvodába járó más nemzetiségű gyermekekről készült interjúk alapján elmondható, hogy elfogadó attitűd, nagyfokú tolerancia veszi körül őket az intézményben. A befogadásuk kisebb mértékű zökkenőkkel indult, de mindegyik esetben sikeresen beilleszkedtek a társas közegbe, a családok, gyermekek és pedagógusok is jó kapcsolatot ápolnak a gyermekekkel a vietnámi és macedón nemzetiség esetén is. Ugyanakkor a kapott válaszok arra engednek következtetni, hogy az inklúzió megvalósulásához még jó pár lépcsőfok hiányzik az intézmény részéről. Bár elfogadják a gyermekek egyéni sajátosságait (étkezés, öltözés, vallási különbségek), a többségi társadalomhoz tartozó gyermekekkel nem ismertetik meg az adott gyerekek szokásait, nem kerül bemutatásra a másságuk mibenléte. A szülőkkel való kommunikáció a vietnámi gyermekek esetében némiképp konfliktussal terhelt, nem sikerült megfelelő együttműködést kialakítani, ami az idősebb gyermek beiskolázásakor mutatkozott meg erőteljesen, mivel a megfelelő nyelvi fejlesztés hiánya egy évvel késleltette a kisfiú iskolakezdését. Mindkét pedagógus hangsúlyozta a pozitív viszonyt a szülőkkel, azonban a gyermek érdekében történő tényleges kooperációra kevés konkrét példát mondtak. A kölcsönös szimpátia rendkívül fontos tényező a gyermek érzelmi biztonsága szempontjából, hiszen megkönnyíti a befogadás időszakát, de a tanulási folyamathoz (nyelvelsajátítás), az eltérő tudáskonstrukció miatti hátrányok kompenzálásához, szoros együttműködés szükséges a család – óvoda – szakszolgálatok hármában. A vietnámi édesanya válaszaiból erős védekezés érződik, több kérdésemet támadásként értelmezte. Vélhetően voltak korábban negatív tapasztalatai, ha a származásuk került szóba, emiatt az egyébként pusztán informatív kérdések mögött negatív hangsúlyt sejtett.

A legakutabb kérdés a magyar nyelv elsajátításában tapasztalható hátrány leküzdése, amely miatt az iskolakezdés nagyobb kihívást jelent egy idegen anyanyelvű gyermek számára. Az ehhez hiányzó szakmai segítség a probléma gyökere, hiszen az óvodapedagógusok nem tudják, kihez forduljanak. A logopédus alapesetben a magyar nyelvhez szükséges hangok nem megfelelő ejtését hivatott javítani, nem a magyar nyelv oktatását végzi.

A másik szegmense ezen gyermekek befogadásának a saját hagyományaik, szokásaik eltérése, ugyanakkor figyelmen kívül hagyása. Ez a fajta probléma kevésbé markánsan jelenik a gyermek életében, hiszen az iskolai sikeresség nem függ tőle, sőt a magyar szokások elsajátítását szorgalmazza a tágabb társadalmi közeg is. A multikulturális nevelés azonban nemcsak az egymás mellett élést jelenti, hanem aktív kapcsolatot a kultúrák között, melynek része a kisebbség hagyományainak megismerése, nyitottság a más felé. Az erre való törekvés hiányzik sok esetben az intézmények részéről, annak ellenére, hogy a pedagógiai programok több esetben megfogalmazzák célként azt. Egy más kulturális identitású szülő nem mer ilyen elvárásokat támasztani az óvoda felé, megelégszik azzal, hogy a gyermekét elfogadják, és a saját nemzetük hagyományait az otthon négy fala közt adja át. Úgy vélem, hogy ezáltal megfosztjuk a magyar gyerekeket a lehetőségtől, hogy személyes tapasztalat révén találkozzanak eltérő kultúrák hagyományával, és ezzel egyetemben a más nemzetiségű gyermeket is attól, hogy identitásának ezt a szeletét megmutathassa.

### **5. Pápai Városi Óvodák Fáy András Lakótelepi Óvoda**

A pápai Fáy András Lakótelepi Óvoda egyedülálló módon látja el a Pápai Légibázisra érkező NATO katonák gyermekeinek nevelését. Magyarországon integrált nevelésben vesznek részt a magyar gyermekekkel közös csoportokban. A családok felnőtt tagjai mind kiválóan beszélnek az angol nyelvet, a gyermekek azonban csak anyanyelvükön értenek (amely jellemzően bolgár, holland, lengyel, norvég, román, svéd), így a nem angol nyelvterületről származó családok esetében a magyar és az angol egyaránt idegennyelv. Magyarul a szülők sem tudnak kommunikálni, így a közvetítőnyelv a pedagógusok és a család között az angol.

Az óvoda működése annyiban tér el a kutatott témámtól, hogy az ide kerülő családokról tudható, hogy nem fognak Magyarországon letelepedni, gyermekeik nem kerülnek be (vagy csak rövid időre) a magyar oktatási intézményekbe. Ennek ellenére nagyon izgalmas megoldási módokat dolgoztak ki a korai nyelvsajátításra, valamint a multi- és interkulturális nevelés megvalósítására az óvodás korban, amely iránytű lehet a többi óvoda számára is.

A speciális helyzet szülte feladatot sikeres módon oldották meg, amely elsődlegesen a nyitott, innovatív óvodapedagógusoknak köszönhető. Az angol nyelvű képzések teljesítése mellett szemléletváltásra is szükségük volt ahhoz, hogy a befogadás egyaránt megvalósulhasson a magyar és a más anyanyelvű gyermekek esetében. A program lényeges eleme, hogy az információkat több érzékszerven keresztül közölje a gyermekekkel (vizuális, taktilis, auditív), így a me-



takommunikáció kiemelten fontos része a kapcsolatteremtésnek. A mondom-mutatom elv, valamint a szituatív szókincs bővítés úgy vélem, hogy bármely magyar óvodában adaptálható módszer a nyelvelsajátításhoz. Emellett az általuk tervezett származási országot bemutató plakátok, programok is megvalósíthatóak, amennyiben az intézmény kooperál a más kulturális identitású családokkal, és ők hozzájárulnak. A korai nyelvelsajátítás mellett toleranciát, nyitottságot, széles körű metakommunikációs repertoárt tudhatnak magukénak az ide járó gyermekek.

## 6. Magyar, mint idegen nyelv

A multikulturális nevelés kérdését vizsgálva minduntalan szembesültem a nyelvelsajátítás nehézségeivel, amelyre az óvodapedagógusok nincsenek megfelelően felkészítve. A magyar nyelv megtanítása egy eltérő anyanyelvű gyermek számára számos kihívást foglal magában, és korántsem minden gyermeknél autodidakta folyamat. Az óvodapedagógusokkal készült interjúk, valamint a kérdőíves válaszok mind azt sugallták számomra, hogy az óvodapedagógusok eszköztelenek a nyelvtanítás kapcsán, intuitív módon próbálják segíteni az idegen anyanyelvű gyermekeket nyelvtanulásban, de ez nem minden esetben elegendő.

Interjút készítettem a terület egyik tapasztalt oktatójával, Dr. Kövérné Dr. Nagyházi Bernadette-tel, aki több évtizede tanít külföldi kisgyermeket a magyar nyelv elsajátítására, valamint az utóbbi időben egyetemi hallgatókat képez a magyar, mint idegen nyelv oktatására, a „Magyar nyelv-tanítás gyermekeknek” című hiánypótló szakkönyv szerzője. Az ELTE BTK Magyar Nyelvi Lektorátusán végezte tanulmányait a Magyar mint idegen nyelv (MID) posztgraduális képzésen. Ennek a képzőhelynek a hátránya, hogy csak nyelvészeti alapidplomával lehet jelentkezni rá, így az óvodapedagógusok végzettsége nem felel meg a bemeneti követelményeknek. Ez a probléma jelentős, mivel azokban az esetekben, amikor egy gyermek nyelvtanítása során a cél, hogy a magyart eszközjelleggel, a későbbi tanulás nyelveként sajátítsa el, szükség lenne szakképzett MID tanárra.

Elmondása szerint a magyar nyelv idegen nyelvként történő tanítása megegyezik a többi nyelv módszertanával, csak a magyar tipológiai, lexikai, kiejtési sajátosságait szükséges figyelembe venni. Így azok az óvodapedagógusok, akiknek van nyelvi irányú végzettsége, adaptálhatják ismereteiket a más anyanyelvű gyermekek fejlesztéséhez. A kora gyermekkori nyelvtanítás kulcsfogalmai a játékosság, kommunikáció-központúság és a sok szemléltetés.

A más anyanyelvű gyermekek a magyar iskolákban majd az oktatás nyelveként kell, hogy használják a magyart. Ez az oka, hogy a MID tanári képzés fontos lenne a multikulturálisra való óvodai csoportokban dolgozó pedagógusok számára, azonban erre rendkívül korlátozottak

a lehetőségek. A pedagógusok többsége a szakszolgálatok logopédusaihoz fordul segítségért, ha elmaradást észlelnek egy gyermek magyar nyelvi fejlődésében, ugyanakkor ők nem hivatottak ennek megállapítására.

## 7. Összegzés

A kutatás eredményeképp megerősítést nyertek az elképzeléseim, ugyanis a kérdőívemre választ adó óvodapedagógusok szinte kivétel nélkül arról számoltak be, hogy megjelennek óvodájukban, csoportjukban más kulturális identitású gyermekek, köztük magas arányban találkoztak más anyanyelvű gyermekekkel is pályájuk során. Ennek ellenére rendkívül kevés ismerettel rendelkeznek az óvodapedagógusok a témában, módszertani felkészültségük nem elégséges az inklúzió megvalósításához. Elfogadó attitűddel, szeretetteljes légkörben várják a más nemzeti-ségű gyermekeket, ugyanakkor módszertani felkészültség híján nehézségekbe ütköznek. Mind-ebből a szülők viszonylag keveset érzékelnek, elégedettek gyermekük beilleszkedésével, pozitívan értékelik a kapcsolatot az intézménnyel, annak dolgozóival, és nem találják problémásnak a gyermekük magyar nyelvi készségét sem. A multikulturális nevelés megvalósulásához azonban sokkal erőteljesebb kooperációra lenne szükség a család és az intézmények között, amelyet az óvodapedagógusoknak kellene kezdeményezniük.

A megoldás a multi/interkulturális óvodai programok adaptálása lehet, amelyek közül a Pápai Városi Óvodák Fáy András Lakótelepi Óvoda dolgozóinak munkája példaértékű. A két-nyelvű pedagógiai program számos elemét adaptálhatónak találtam bármely intézmény esetében a magyar nyelv tanításához. Emellett azonban a gyermekek korai nyelvi fejlesztése szakembert igényel, aki alatt nem logopédust, hanem képzett magyar mint idegen nyelv tanárt értek. Ez egy olyan problémát vet fel, amelyre a jövőben nagyobb hangsúlyt kell, hogy helyezzünk, hiszen a más anyanyelvű gyermekek száma a csoportokban nem csökken, és számukra is biztosítani kell a magas színvonalú kora gyermekkori nevelést, hogy az iskolába lépéskor ne szenvedjenek hátrányt nyelvi nehézségek miatt.

## BIBLIOGRÁFIA

Andorka, R. (2006). *Szociológia*. Budapest: Osiris Kiadó.

Feischmidt, M. (1997). Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In:

Feischmidt, M. (Ed.), *Multikulturalizmus*. [pp. 7–29]. Budapest: Osiris Kiadó

- Fodor, L. (2002). Stratégiális módozatok a közoktatás interkulturális irányultságának fokozására. In: Herta, É. (Ed.), *A kulturális térségek szerepe a regionális fejlesztésben. Válogatás a II. Székelyföld Konferencia előadásaiból (2001. október 10–11.)* (pp. 178–189). Csíkszereda: Székelyföld Munkacsoport.
- Forrai R., K. (2003). A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra* 13. évf. 6-7. sz. pp. 18–26. [online] [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2003\\_06\\_07\\_018-026.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_06_07_018-026.pdf) [2020.03.25.]
- Fukuyama, F. (2000). *A nagy szétbomlás*. Budapest: Európa Könyvkiadó
- Juhász, J. – Szőke, I. – O. Nagy, G. – Kovalovszky, M. (Ed.) (1972). *Magyar értelmező kézi-szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kitzinger, A. (2015). A pápai modell: egy multilingvális és multikulturális óvoda. In: Simon, I. Á. (Ed.), *A kisgyermekkorai nevelés módszertana*. [pp. 103–116]. Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Schmidt, I. – Nagyházi, B. (2020). *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 10. sz. pp. 32–40.
- Torgyik, J. (2004). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 54. év. 4–5. sz. pp. 4–14. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/multikulturalis-090617-1> [2020.03.21].
- UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*. 2006. [online] <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf> [2020.03.31].

SZARKA, BERNADETT

*MULTICULTURAL EDUCATION IN KINDERGARTEN – INCLUSION OF CHILDREN WITH  
DIFFERENT LANGUAGE AND/OR CULTURE*

*One of the many challenges of the ever-changing world of the 21st century is the emergence of multicultural societies, where children from families with different cultural identities and mother tongues are entering the educational institutions of different countries. In my research, I will explore how kindergarten teachers in Hungary encounter children with different cultural identities in their work, what knowledge they have in the field of multicultural education, and whether they have the appropriate methodological tools to implement. Furthermore, I examined how families of other cultural identities experience the introduction to Hungarian kindergartens, whether their culture is reflected in the institution.*

TUDLIK CSILLA<sup>1</sup>

## Pályaorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban

*Több kutatás arra világított rá (Mahasneh és Farajat, 2015, Török, 2016, Antonellou és Kounenou, 2016, Maree, 2019), hogy a pályaorientációs és tanácsadási szolgáltatások igénybevétele pozitívan befolyásolja a tanulók döntését és elköteleződését választott pályájuk iránt. Jelen vizsgálatban azt találtuk, hogy mintánkban nincs összefüggés a bizonytalanság szintje (egyik faktora esetében sem) és az igénybe vett szolgáltatások mennyisége között. Van azonban különbség az évfolyamok és nemek között az önismeret, csak a nemek között pedig a bizonytalanság és szorongás faktor esetében is. A kiemelt alskálák a pályainformáció faktorával állnak kapcsolatban. Értelmezésünk szerint tehát fontos az, hogy a tanulók információt szerezzenek az egyes szakterületekről, mert ez növelné önismeretüket és csökkenthetné a bizonytalanság negatív hatásait, de jelen mintában nem érzékelhető, hogy az iskolai pályaorientációs szolgáltatások kielégítik ezt az igényt.*

### Bevezető

*„A pályaorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását a lehető legszélesebb információnyújtás révén.”* (Szilágyi-Völgyesy, 1996, p. 59). A folyamat jellegét hangsúlyozza a jelenlegi és a korábbi Nemzeti alaptanterv változatok is. A Nat különböző generációi eltérően kezelték a pályaorientáció szerepét, de megegyeznek abban, hogy fontos szerepe van a munkavállalásra való felkészülésben, ám eltérő formában képzelték el a megvalósítást (olykor kiemelt fejlesztési területként, néhol tantárgyba ágyazottan). A 2020-as Nat egyrészt kulcskompetenciaként megnevezi a munkavállalói, innovációs és vállalkozói ismereteket, ugyanakkor csak az 1-7. évfolyamok számára a technológia műveltségterületen belül a technika és tervezés tantárgyban ajánl időt a feladat végrehajtására. A pályaorientációnak rendkívül sok változata elképzelhető az iskolai munkában: tantárgyba ágyazott figyelemfelkeltés, üzemlátogatás, csoportos ismeretszerzés, vendégelőadó meghallgatása, online tájékozódás, csak hogy néhányat említsünk. Több kutatás rámutatott, hogy a különböző intervenciós szolgáltatások pozitívan befolyásolják a tanulók döntését és elköteleződését választott pályájuk iránt. Antonellou és Kounenou (2016) olyan

<sup>1</sup> doktorandusz, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; email: csillatudlik@gmail.com

pályaorientációs foglalkozás hatásvizsgálatát végezte el, amelyben 84 görög általános iskolás vett részt. Elő- és utóinterjúk, valamint rajzok segítségével dolgoztak. Szignifikáns különbség mutatkozott a csoportok között azok javára, akik részt vettek a programban, továbbá a rajzok azt mutatták, a résztvevők önértékelése és önbizalma is erősödött. Török (2016) életpálya-tanácsadási hatásvizsgálatot végzett tipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű középiskolás tanulók összehasonlításával. Az eredményt a tanulmányi előmenetel, a pályadöntési én-hatékony-ság és a pályaválasztási bizonytalanság dimenzióban mérte. Azt tapasztalta, hogy a csoportok közötti különbségek nem ezek struktúrájában van, hanem a hatás erősségében. A sajátos nevelési igényűek pozitívan állnak az élethez, bíznak a jövőben, és bár a diákok 36%-a alacsony én-hatékony-ságú, de a sajátos nevelési igényűek nem felülreprezentáltak. Arra a következtetésre jutott, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók munkaerő-piaci esélyeit a tanácsadási szolgáltatás igénybevétele és tanulmányi eredményük növelése segítheti. Mahasneh és Farajat (2015) kifejezetten lányokra fókuszált, és 60 középiskolás lányt vont be egy felmérésbe, amely során az egyik csoport csak elméletben, míg a másik a gyakorlatban ismerkedett a szakmákkal. Szignifikáns különbséget tudtak a módszerrel kimutatni a gyakorlatban képzésben részt vett csoport javára. Maree (2019) kérdőívek segítségével a középiskolások csoportos karrierépítési tanácsadását vizsgálta. Kifejezetten olyan diákokat keresett (N=57), akik tanácsadásra akartak jelentkezni. Az első beavatkozás előtt és a második beavatkozás után a Karrier-rugalmassági Skála dél-afrikai változatát töltötték ki a fiatalok, míg közben a Karrierérdeklődési Profillal és a Maree Karrier Matrikszal dolgoztak. Azt találta, hogy az intervenció végére a fiúk és lányok pályarugalmassága jelentősen növekedett valamennyi alskála szerint. Bár nemek szerinti különbséget nem talált, de mindkét nem pre- és poszttesztje különbséget mutatott a kontroll és az önbizalom alskála eredményeiben. Di Fabio és Maree (2013) szintén a csoportos pályaépítési tanácsadást vizsgálta. Olasz egyetemistákból két csoportot alakítottak ki, melyből csak az egyik csoport (42 résztvevő) részesült narratív pályatanácsadásban (47 résztvevő nem). Az eredmények azt mutatták, hogy a tanácsadásban részesülő fiatalok specifikusabb élet- és pályacélokot tudtak kitűzni, csökkent a pályadöntési bizonytalanságuk, ugyanakkor nőtt én-hatékony-ságuk. Összességében tehát szemléletünk az, hogy az iskolai (és természetesen iskolán kívüli is) különböző típusú pályaorientációs munka elősegíti a tanulók pályaválasztási bizonytalanságának mérséklődését. A jelenség gyakorinak mondható a középiskolás korosztályban, erre már igen korán ráébredtek a tanácsadással foglalkozók. Holland (1997, idézi Osipow, 1999) négy bizonytalansági szituációt különböztetett meg: a) az egyén többféle és ellentmondásos érdeklődéssel bír, b) nincs egyetlen erős érdeklődési területe sem az illetőnek, c) túl sok érdeklődési területet kedvel a személy, továbbá d) ha tehetséges egyénről van szó, aki adottságai révén több

területen tudna kiteljesedni. Bizonytalanságot okozhat az önismeret hiánya, a fel nem tárt lehetőségek, a munkaerőpiac változásai, egyéb személyes problémák, és motivációs gondok, amelyek a célkitűzést ellehetetlenítik. Ez a bizonytalanság azonban nem azt jelenti, hogy nem képes döntésre a fiatal, csak azt, hogy nincs minden olyan információnak a birtokában, amellyel döntését meghozhatná. Ezt a hiányt csökkenthetné részben az iskolák által felkínált pályaorientációs szolgáltatás.

### Mintavételi eljárás, módszer és hipotézisek

Vizsgálatunkat 2020. szeptember-október hónapban végeztük Szabolcs-Szatmár-Bereg megye egy középiskolájában csoportos mintavételi eljárással, vagyis a teljes iskolai közösséget bevontuk, így láttuk biztosítottak, hogy ugyanazon pályaorientációs szolgáltatásokat vegyék igénybe a megkérdezettek. A gimnázium azért figyelemre méltó terep, mert az ebben a képzési típusban tanulók még mindenképpen egy pályával kapcsolatos döntési helyzet előtt állnak, ugyanakkor tapasztalataink szerint a legkevésbé jellemző a pályaorientációra fordított idő. Továbbá általánosságban kevésbé vizsgált a gimnáziumi tanulók pályaválasztása, a pályákkal kapcsolatos vizsgálódások leginkább a szakképzésre fókuszálnak. Összesen 490 tanuló adatait vettük fel, évfolyam szerint egyenletes az elosztás, ám nem szerint dominálnak a lányok, illetve hét fő esetében nem jelezték a nemet. Adataikat az 1. táblázat tartalmazza.

		nem			összesen
		fiú	lány	nem ismert	
évfolyam	9.	47	76	1	124
	10.	30	82	3	115
	11.	41	83	3	127
	12.	47	77	0	124
összesen		165	318	7	490

**1. táblázat: Tanulók létszáma, évfolyama és a nem kereszttáblája**

Vizsgálatunk célja azt volt, hogy feltárjuk, van-e kapcsolat a diákok pályaválasztási bizonytalansága és az igénybe vett szolgáltatások között. Hipotézisünket úgy fogalmaztuk meg, hogy minél több pályaorientációs szolgáltatást vesznek igénybe a tanulók, annál kevésbé jellemző rájuk a pályaválasztási bizonytalanság.

A felmérést az előre elkészített csomag szerint az osztályfőnökök végezték, mivel az intézménybe a járványügyi helyzet miatt nem léphetett be nem az iskolába tartozó személy. Az osztályfőnökök az írásban megadott instrukciókat olvasták fel a tanulóknak, így igyekeztünk biztosítani az adatfelvételi körülmények azonosságát. A munkához kétféle kérdőívet használtunk. A saját szerkesztésű háttér információkat vizsgáló kérdéssor a következőkre vonatkozott: nem,

évfolyam, életkor, lakóhely, tanulmányi átlag, szülő végzettsége és jelenlegi foglalkozása. Egy adat esetében választásos lehetősége volt a tanulóknak. A „*Milyen pályaeorientációs programban vettél részt a középiskolás éveid alatt?*” kérdésre több válasz is megjelölhető volt az alábbiak szerint:

- iskolán kívüli pályaválasztási tanácsadás,
- iskolai csoportos továbbtanulási tanácsadás,
- üzemlátogatás,
- felsőoktatási nyílt nap,
- Szakmák Éjszakája program,
- vendégelőadók meghallgatása az iskolában,
- online segítség (pl. Felvi.hu vagy egyéb honlap),
- iskolai pályaeorientációs nap,
- pályaválasztási kiállítás,
- Educatio kiállítás,
- önkéntes munka,
- diákmunka,
- osztályfőnökkel/tanárral egyéni megbeszélés,
- egyéb.

A szolgáltatások listáját igyekeztünk úgy összeállítani, hogy megfeleljen az iskolákban tapasztaltaknak, illetve korábbi vizsgálatok is megerősítsék a legjellemzőbb iskolában elérhető szolgáltatásokat (Hegyi-Halmos, 2016, Csányi-Széll, 2020).

A pályaválasztási bizonytalanság mérésére Chartrand (1990) Pályaválasztási Bizonytalanság Skála kérdőívét használtuk. Az eszköz 21 kérdés mentén négy faktort különít el: pályaválasztási szorongás, általános bizonytalanság, pályainformáció szükségessége és önismeret-igény. A tanulók öt fokozatú skálán jelölték válaszaikat. A kérdőívet magyar mintán Lukács (2012) érvényesítette, így az ő 17 faktoros változatát alkalmaztuk vizsgálatunkhoz. A skálák megbízhatósága: pályaválasztási szorongás 0,863, általános bizonytalanság 0,721, pályainformáció szükséglete 0,626 és önismeret 0,837.

### **Pályaeorientációs szolgáltatásokkal kapcsolatos eredmények**

A diákok összességében a pályaeorientációs nap, az online segítség, a vendégelőadó meghallgatása, a csoportos pályatanácsadás, a diákmunka, önkéntesség és felsőoktatási nyílt nap meglátogatása lehetőségeket választották legtöbbször a felsorolás sorrendjében. Átlagosan 3,5 (SD

2,75) pályaeorientációs szolgáltatást vettek igénybe a tanulók. Évfolyamok szerinti megoszlást a 2. táblázat tartalmazza.

		évfolyam			
		9.	10.	11.	12.
szolgáltatás	pályaválasztási kiállítás				online segítség
	pályaeorientációs nap			online segítség	pályaeorientációs nap
	csoportos tanácsadás			diákmunka	felsőoktatási nyílt nap
	vendégelőadó		önkéntesség	vendégelőadó	diákmunka
	diákmunka		online segítség	üzemlátogatás	vendégelőadó

**2. táblázat: Az egyes évfolyamok által igénybe vett első öt szolgáltatás (N=486)**

A táblázat alapján azonosítható egyrészt az iskola gondolkodása a pályaeorientációs tevékenységének felépítésére, másrészt hogyan helyeződik át a szolgáltatások között a hangsúly. A kilencedikesek veszik igénybe a legkisebb arányban a szolgáltatásokat, esetükben az általános iskolából hozott pályaválasztási kiállítás és pályaeorientációs nap dominál. A tizedikeseknél növekszik a szolgáltatást igénybe vevők száma, ők erősen hagyatkoznak az iskola által rendezett pályaeorientációs napra és a vendégelőadó meghallgatására. Az utolsó előtti évben az iskolai rendezvényen kívül az online térben várnak segítséget, illetve ez az üzemlátogatások időszaka. Tizenkettedikben pedig elsősorban önállóan próbálnak tájékozódni az online térben, és nagy szerepet kap a felsőoktatási nyílt nap meglátogatása.

### Pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatos eredmények

Mivel a pályaválasztási bizonytalanság skála változói nem mutattak normális eloszlást, ezért a továbbiakban nem paraméteres eljárásokat alkalmaztunk. A tanulók összesített eredményét a 3. táblázat tartalmazza.

		medián	minimum	maximum
faktorok	pályaválasztási szorongás	16,00	5	39
	általános bizonytalanság	8,00	3	27
	pályainformáció szükséglete	19,00	5	26
	önismeretigény	16,00	4	36
	pályaválasztási bizonytalanság szintje összesítve	58,00	31	101

**3. táblázat: A minta eredményei a pályaválasztási bizonytalanság skála faktorain (N=487)**

Azt találtuk, hogy a pályaválasztási bizonytalanság tekintetében az évfolyamok és a nemek között szignifikáns különbségek vannak. Az önismeretigény faktor esetében a 10. és 11. évfolyamok eltérést mutatnak, mégpedig úgy, hogy a tizedikesek a másik évfolyamnál jobban igénylik önmaguk feltárását. Ez a korosztályi érésen túl fakadhat a képzési szerkezet sajátosságából, vagyis ezen az évfolyamon kell a továbbtanuláshoz szükséges első döntést meghozni az emelt



szintű tanulmányokra vonatkozóan, továbbá abból, hogy mintánkban a felsőbb évfolyamosok több pályaeorientációs szolgáltatást vesznek igénybe. A nemek tekintetében három faktornál (pályaválasztási szorongás, önismeretigény, általános bizonytalanság) eltérést tapasztaltunk. A lányok több lehetőséget várnak önismeretük megerősítésére, ami előrejelzi, hogy nagyobb szorongást élnek át a fiúknál, és általában bizonytalanabbak. Az eredményeket a 4. táblázat tartalmazza. Hasonló eredményről számolt be 2014-es adatai alapján Olteanu (2020), aki az önismeret mellett a pályainformáció szükségességét találta elsődlegesnek a középiskolás lányok és tízedikes tanulók esetében.

		pályaválasztási szorongás	általános bizonytalanság	pályainformáció szükséglete	önismeretigény
nem	fiú	286,80	195,15	225,99	214,10
	lány	<b>216,92</b>	<b>263,60</b>	247,89	<b>253,95</b>
évfolyam	9.	260,06	246,27	239,49	247,08
	10.	227,11	251,53	260,35	<b>275,04</b>
	11.	250,72	235,32	240,78	220,44
	12.	236,69	243,56	236,73	236,13

(N=487 évfolyam szerint, N=480 nem szerint)

$p < 0,05$

Az évfolyamok közötti különbséget feltárásához Kruskal-Wallis nem paraméteres eljárást alkalmaztunk, míg a nemek közötti eredmények feltárásához Mann-Whitney próbát használtunk.

$r_{pv.szorongás} = 0,00$ ,  $r_{áltbiz} = 0,00$ ,  $r_{önismeret} = 0,003$ ,  $r_{önismeret-10-11.évf.} = 0,023$

#### 4. táblázat: A pályaválasztási bizonytalanság faktorok rangérték eltérései évfolyamok és nemek szerint

### A pályaeorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata

Mintánkban nem találtunk szignifikáns összefüggést a pályaeorientációs szolgáltatások számának a pályaválasztási bizonytalanság szintjével és faktoraival, ahogy ezt 5. táblázatunk is mutatja. Vagyis az, hogy hányféle szolgáltatást vesz igénybe a tanuló tanulmányai során, nem növeli annak az esélyét, hogy pályaválasztási bizonytalansága csökkenni fog.

	pv. szor.	ált. biz.	p.inf.	önism.	pv.bizössz.	po. szolg.
pv. szor.		-,329**	-,143**	-,035	,394**	,074
ált. biz.			,196**	,061	,274**	-,059
p.inf.				,245**	,564**	-,005
önism.					,650**	-,064
pv.bizössz.						-,009
po.szolg.						

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

A korrelációk feltárásához Spearman rangkorrelációt használtunk.

pv. szor = pályaválasztási szorongás, ált. biz. = általános bizonytalanság, p. inf. = pályainformáció szükséglete, önism. = önismeretigény, pv. bizössz. = pályaválasztási bizonytalanság szintje összesen, po. szolg. = pályaeorientációs szolgáltatás

#### 5. táblázat: A pályaeorientációs szolgáltatások számának kapcsolata a pályaválasztási bizonytalanság szintjével és faktoraival (N=487)

Ha azonban az egyes szolgáltatásokat feleltetjük meg a pályaválasztási bizonytalanság értékeivel, kiderül, hogy két szolgáltatás gyenge, inkább csak jelzés értékű kapcsolatban van a bizonytalanság egyes alszkáláival. Az Educatio felsőoktatási kiállítás ( $p < 0,05$   $r = -0,090$ ) és az egyéb szolgáltatás ( $p < 0,05$   $r = -0,091$  és  $-0,092$ ) - amelyet a tanulók iskolai projektnapként vagy kurzusként neveztek meg - csökkentik a pályainformáció szükségletet, az önismeretigényt, tehát az általános bizonytalanság szintjét. Ezzel szemben a felsőoktatási nyílt napok ( $p < 0,05$   $r = 0,090$ ) növelik a szorongás mértékét a tanulóknban.

Vizsgálatunkból az is kitűnik, hogy azok a területek, ahol eltérést tapasztaltunk a nemek és évfolyamok között, tehát a szorongás, az önismeret és az általános bizonytalanság, a pályainformáció szükségletével állnak kapcsolatban, még hozzá szignifikáns a korreláció. Vagyis alapvető a továbbtanuláshoz szükséges információk átadása a tanulóknak, melyre az iskolai pályorientációs szolgáltatások keretében kerülhetne sor, ám úgy tűnik, bár széles körű az iskola által nyújtott pályorientációs szolgáltatások köre, nem segíti eléggé a mintánk tanulóit önismertükben, a bizonytalanság vagy a pályaválasztási szorongás leküzdésében.

## Összegzés

Tapasztalatok és kutatások szerint állítható, hogy különböző beavatkozási formák (ebbe a kategóriába esőnek gondoljuk az iskolai pályorientációs szolgáltatásokat is) előnyösen befolyásolják a diákok pályával kapcsolatos döntését. Jelen vizsgálatunkat gimnáziumi tanulók körében végeztük azzal a céllal, hogy feltárjuk, van-e kapcsolat az iskola által kínált pályorientáció és a pályaválasztási bizonytalanság szintje között.

Rámutattunk, hogy a diákok átlagosan 3-4 szolgáltatást vesznek igénybe, melyek közül az elsők között van a pályorientációs nap, az online segítség, a vendégelőadó meghallgatása, a csoportos pályatanácsadás, a diákmunka, önkéntesség és felsőoktatási nyílt nap. Évfolyamonként változik a szolgáltatások preferálása, a fiatalabbak erősen hagyatkoznak az iskola által szervezett formákhoz, míg a felsőbb évesek az online térhez fordulnak segítségért.

Rávilágítottunk, hogy mintánkban különbségek figyelhetők meg a tanulók pályaválasztási bizonytalanságának (és faktorainak) szintje között az évfolyam és a nem esetében. Az önismeret igénye a tízedikeseknél a legaktuálisabb, továbbá a lányok az önismeret tekintetében többet igényelnek, feltételezhetően ezért pályaválasztási szorongásuk és általános bizonytalanságuk is kifejezettebb.

Nem nyert bizonyítást az a feltételezésünk, hogy azoknál a tanulóknál, akik több pályorientációs szolgáltatást vesznek igénybe, alacsonyabb pályaválasztási bizonytalanság figyelhető

meg. Megállapítható ugyanakkor, hogy a pályainformáció mennyisége összefügg az önismerettel és a szorongással, vagyis viszonyítási alapként szolgálhatna a tanulónak, s ennek forrásai az iskolai pályaeorientációs szolgáltatások lehetnének. Úgy tűnik azonban, hogy jelen minta számára - bár sokféle a kínált szolgáltatás - nem nyújt kielégítő megoldást.

Azt is figyelembe kell venni azonban, milyen szolgáltatások befolyásolják a bizonytalanság mértékét. Az iskolai projektnapok és a kiállítás, ahol feltehetően mélyebben, gyakorlatiasabban közelítenek a szakterületekhez, vagy lehetősége van a tanulónak áttekinteni a teljes képzési palettát, elősegítik a pálya- és önismeretet, míg a felsőoktatási intézmények meglátogatása, úgy tűnik, enyhén növeli a döntéssel járó szorongást.

További kutatás tárgyát képezhetné, ha az itt szerepeltetett szolgáltatások tartalmát is vizsgálnánk, vagyis javítható-e az iskolai pályaeorientáció hatékonysága.

## BIBLIOGRÁFIA

- Antonellou, P., Kounenou, K. (2016). Evaluation of a Career Counselling Program Focused on Greek Elementary School Children's Career Interests. *European Journal of Counselling Psychology*, 5(1), pp. 4–17. DOI: [10.5964/ejcop.v5i1.83](https://doi.org/10.5964/ejcop.v5i1.83)
- Chartrand, J. M. et al. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37., No. 4., pp. 491–501. DOI: [10.1037/0022-0167.37.4.491](https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.4.491)
- Csányi V., Széll K. (2020). *Középiskolás tanulók iskola- és pályaválasztási motivációi*. Budapest, MKIK GVI Kutatási füzetek 1.
- Di Fabio, A., Maree, J. G. (2013). Effectiveness of the career interest profile. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), pp. 110–123. DOI: [10.1002/j.2161-1920.2013.00030.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00030.x)
- Hegy-Halmos N. (2016). *Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. Doktori disszertáció, Budapest, ELTE PPK
- Lukács F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*, Doktori disszertáció, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Mahasneh, O. M., Farajat, A. M. (2015). The Effectiveness of a Training Program Based on Practice of Careers in Vocational Interests Development. *Journal of Education and Practice*, 6(26), pp. 101–108
- Maree, J. G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *Career Development Quarterly*, 67(1) pp. 47–61., DOI: [10.1002/cdq.12162](https://doi.org/10.1002/cdq.12162)

- Olteanu L. L. (2020). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. Kutatási beszámoló előadás. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, 2020. május 27.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), pp. 147–154. DOI: [10.1006/jvbe.1999.1704](https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704)
- Szilágyi K., Völgyesy P. (1996). *Pályaorientáció*. [Egyetemi jegyzet.] Gödöllő: GATE Tanárképző Intézet.
- Török R. (2016). *A pályadöntési én-hatékonyaság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori disszertáció, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem

TUDLIK, CSILLA

*RELATION OF CAREER SERVICES AND CAREER UNCERTAINTY AT SECONDARY SCHOOL*

*Numerous researches highlighted (Mahasneh és Farajat, 2015, Török, 2016, Antonellou és Kounenou, 2016, Maree, 2019) that special career education and/or interventions make positive effect on students' career decision and commitment. In our research we have explored the relationship among career education services and career uncertainty. We have found no correlations between the level of uncertainty and the number of services. Rather, there is a difference among grades and gender in terms of self-knowledge and only between gender in terms of anxiety and uncertainty factors as well. The highlighted phenomena are in significant relation with the factor of career information. In our interpretation it is important for students to get information about each profession in order to increase their self-knowledge and soothe the negative effect of uncertainty, but according to our sample school career education does not satisfy this need.*

## RECENZIÓK

DOI: 10.17165/TP.2021.1-2.17

**Pedagógus értékelés és önértékelés napjainkban – egy kutatás tükrében**

**Zagyváné Szűcs, I. (2020). A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata.** Eger: Líceum Kiadó. 196 p. ISBN 978-963-496-171-0 (print) ISBN 978-963-496-170-3 (online)

A szerző, Zagyváné Szűcs Ida több évtizedes közoktatási tapasztalattal rendelkezik. Az oktatás mellett kutatással foglalkozik. Az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerzett fokozatot, jelen könyve a doktori során végzett kutatásokat, azok eredményeit, az eredményekből származó következtetéseket és a hozzájuk fűződő javaslatokat mutatja be.

A kötet aktuális kérdéssel foglalkozik egy olyan pillanatban, amikor a pedagógusmunka minőségét egyszerre befolyásolja és határozza meg egy külső értékelési eljárás, valamint a szakmai önértékelés. Az értékelési eljárás azért nagy hatású, mert amellett, hogy egy lehetséges szakmai életpályamodell, tulajdonképpen egy teljes minősítési rendszer tartalmi elemekkel, módszertannal, eljárásrenddel, ami olyan pedagóguskompetenciákat és sztemderdeket tartalmaz, amelyeknek ismerete alól napjainkban egyetlen pedagógus sem tudja kivonni magát. Hogyan hat ez a két tényező a pedagógusmunka minőségére? - teszi fel a kérdést a szerző. Ami

a könyvet igazán izgalmassá teszi, az az, hogy amellet, hogy a pedagógus társadalmat érintő, lényegbevágó kérdésekre keresi és adja meg a választ, egyben egy nagyon alaposan és logikusan felépített kutatás bontakozik ki az olvasó szeme előtt.

A könyv első nagy egysége, a bevezetés a kutatás létjogosultságát indokolja meg. Magyarországon mintegy évtizeddel ezelőtt vezették be a pedagógusok előmeneteli rendszerét az oktatás színvonalának növelésére. Az életpályamodell ösztönző hatása arra sarkallta a szerzőt, hogy feltegye a kérdést, javul-e a pedagógusmunka minősége, ha a pedagógus részt vesz a minősítési eljárásban? A kutatás révén betekintést kíván nyújtani a pedagógusok szakmai önértékelésébe, ami Magyarországon nem számít széles körben kutatott témának. A fogalom értelmezését a pedagógusok nézeteinek vizsgálatán keresztül közelíti meg. Milyen elvárásoknak kívánnak megfelelni a pedagógusok? Mekkora a súlya a külső értékelés által közvetített kom-

petenciáknak és sztenderdeknek? Van-e létjogosultsága a szakmai önértékelésnek, mint önálló szakmai kompetenciának? A kutatás feltáró-leíró jellegű, maga a szerző nézetkutatásként hivatkozik rá. A kutatási probléma vizsgálatához hat fontosabb kutatási kérdést fogalmaz meg: (1) a szakmai önértékelés fogalmáról és annak tisztázásáról a szakirodalom és a pedagógusok nézetei alapján; (2) a külső, szakmai elvárások, pedagóguskompetenciák és sztenderdek ismeretének hatásáról; (3) a külső értékelés (minősítés) eredményének hatásáról; (4) a szakmai énhatékonyság észleléséről; (5) a szakmai önértékelés és az önszabályozó tanulás kapcsolatáról; valamint (6) a pedagógus önértékelése és a külső értékelés (minősítési eljárás) közötti különbségekről. A kutatás módszere a kevert paradigma, a kvalitatív és a kvantitatív módszerek ötvözése, ezen belül is a beágyazott kutatási módszer.

A könyv második nagy egysége a kutatás szakaszait taglalja. Az első vizsgálati szakasz kvalitatív elemzése segít körülhatárolni a szakmai önértékelés fogalmát a pedagógusok nézetei és a szakirodalom alapján. A kutatás félig strukturált interjúkkal tárja fel a pedagógusok szakmai önértékelésére vonatkozó nézeteit. A kvalitatív tartalomelemzés eredményeként megszülető megállapításokat a szerző összeveti a szakirodalomban foglaltakkal. A második, kvantitatív szakasz a modellalkotásban segít. A minta létszám 670 fő. A minőségi paramétereket a trianguláció, a

különböző módszerek, eljárások és technikák párhuzamos és együttes használata biztosítja. Az elméleti alapozás során a szerző áttekinti a tanulás, az önszabályozó tanulás, a reflexió, az önreflexió és az önértékelés fogalmainak szakirodalmi értelmezését, többek között Zimmerman és Moyran önszabályozó tanulásának ciklikus modelljét (2009); Athanasou önértékelés-modelljét (2005), Nagy József személyiségmodelljét (2000), Guskey szakmai fejlődés modelljét (2002). A pedagógus személyiségének összetettségét hangsúlyozza a szerző, amikor kiemeli, hogy a szakmai önértékelés fogalma több oldalról is megközelíthető. Az elméleti munkák is ezt a komplexitást mutatják, amikor pszichológiai, szociológiai, pedagógiai és andragógiai szempontból keresik az utat a pedagógus személyiségéhez. A pszichológia az egyén lelki folyamataitól, a szociológia a társas szakmai környezet és a kapcsolatok oldaláról, a pedagógia a tanulás és az önszabályozott tanulás keretei felől, az andragógia a felnőttekre vonatkozó, felelősségteljes és tudatos tevékenység irányából közelíti meg a szakmai önértékelést.

Az elméleti alapozás utáni kvalitatív tartalomelemzés rávilágít arra, mit is értenek a pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmán. A kvantitatív kutatás kiemelten foglalkozik az elvárásokkal, azon belül is a jelenleg érvényben lévő külső szakmai elvárásokkal, mint amilyenek a pedagóguskompeten-

ciák és sztemderdek, a külső elvárások mentén történő önértékeléssel és a pedagógusok ehhez való személyes viszonyulásával. Ez a szakasz foglalkozik az elvárások szélesebb körével, a szakmai éhhatékonysággal is. A kutatás során nyílt kérdések térképezték fel azt, hogy a pedagógusok milyen elvárásokhoz igazítják szakmai teljesítményüket. A kutatás vizsgálta, hogy a megfogalmazott elvárásokban tetten érhetőek-e a pedagógusok szakmai kompetenciái, illetve, hogy e tekintetben van-e eltérés a minősítésben már részt vett és még részt nem vett pedagógusok között? A nyílt kérdésekre adott lekódolt válaszok kategóriákba sorolása után megmutatkozott, hogy a legfontosabb kategóriák közül is kiemelkedett az 1. pedagóguskompetencia, azaz a Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás jelentősége. Szintén kiemelkedett a válaszadások alapján létrehozott Személyes tulajdonságok kategória, ahová a válaszadók a toleranciát, az empátiát, a rugalmasságot, a következetességet, a kreativitást, a pontosságot, rugalmasságot és a humorérzéket sorolták. Kiugró helyen végzett a 3. pedagóguskompetencia, a Tanulás támogatása, valamint a Szakmai hitelesség kategória is. A tanári kompetenciák közül kimagasló helyet töltött be még a 8. pedagóguskompetencia, amely a folyamatos önfejlesztés és a szakmai elhivatottság fontosságára hívja fel a figyelmet.

A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy a pedagógusok többsége meg akar felelni a

szakmai elvárásokként megfogalmazott pedagóguskompetenciáknak, bár ez a megfogalmazott nézeteikben nem mindig közvetlen módon jelenik meg. A minősítési eljárásban való részvétel hatással van arra, hogy milyen elvárásoknak szeretnének megfelelni. A külső értékelés résztvevői számára előtérbe kerülnek a külső elvárások. A minősítésen átesett pedagógusok saját szakmai fejlődését befolyásoló elvárásai között a külső szakmai elvárást jelentő kompetenciák és sztemderdek nagyobb mértékben vannak jelen, mint azoknál, akik még nem vettek részt a minősítési eljárásban. Az is kiderült, hogy az életpálya-modell elvárásait leginkább a két-három évtizede a pályán lévő mestertanárok tartják mérvadóaknak. Továbbá, hogy ezek az elvárások az egy-másfél évtizede a pályán lévő, a pedagógus 1. kategóriába tartozókat szólítják meg a legkevésbé. A vizsgálatok azt is megmutatták, hogy a szakmai önértékelés szempontjából a pedagógus személyiségfejlődése kiemelkedő fontosságú. A szerző kiemeli, hogy habár az önértékelést a pedagógusok nem a pedagóguskompetenciák mentén végzik, ezek hatásai kimutathatóak az önértékelésükben. Elsősorban azonban magukat, mint személyiségeket értékelik. Ezért van az is, hogy az önmagukkal szemben támasztott elvárásaik között a személyiségvonások nagyon markánsan jelennek meg.

A könyv harmadik nagy egysége az öszszegzéseket hordozza. Itt a kutatási eredményeket és a belőlük levont konklúziókat tárja

elénk a szerző. Itt válaszolja meg a hat fő kutatási kérdést is. (1) Az idegennyelvű és a magyar szakirodalom, valamint a pályán lévő pedagógusok nézetei alapján a pedagógusok szakmai önértékelését olyan tevékenységként definiálja, amely során a pedagógus a szakmai elvárásokat (a szakmai szerep és az eredményesség vonatkozásában) összehasonlítja a saját munkájával. Az önértékelésnek az önszabályozó tanulás elősegítésében és a szakmai környezet által támasztott kihívásokhoz való alkalmazkodásban van szerepe. Az alkalmazkodás jelenti a szakmai fejlődést, amely magában foglalja az összehasonlítást, az értékítéletek meghozatalát, az új szakmai célok kitűzését, a szakmai önértékelésnek a személyes tulajdonságokba és érzelmekbe való beágyazását. (2) A külső, deklarált elvárások belső elvárássá tudnak válni, ezért megjelennek a pedagógusok nézeteiben, de nem válnak a legfontosabb belső elvárásokká. A legfontosabb belső elvárások a pedagógusok által fontosnak tartott személyiségtulajdonságok maradnak. (3) A szakmai önértékelést nem közvetlenül a minősítési eljárás, hanem az ezzel járó tudatosítási folyamat befolyásolja. (4) A szakmai énhatékonysággal kapcsolatos kutatási eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok a munkájuk eredményességét a diákok egyéni tanulásának támogatása, személyiségformálása és a közösségépítés tekintetében határozzák meg. (5) A szakmai önértékelés és az önszabályozó tanulás kapcsolata azt mutatja, hogy

a pedagógusok a saját elvárásaikban fontosnak tartott területeken jelölnék ki szakmai fejlesztési célokat. Ezekben a célokban megjelennek a szakmai kompetenciák és a személyiségfejlesztés is. (6) Az önértékelés és a külső értékelés viszonyával kapcsolatos kutatás azt az eredményt mutatja, hogy az önértékelés akkor tekinthető reálisnak, amikor “a külső értékelés és a szakmai önértékelés eredménye egymással a legnagyobb lefedettségben van”. A két értékelés összehangolására a szerző a reflektív gyakorlatot javasolja (a tanulóktól származó feedback, valamint a külső értékelés figyelembe vételét a tevékenység részleteire vonatkozóan is).

A kutatásból levont következtetések között a szerző kiemeli, hogy a fejlődéshez fontos a külső szakmai minimumként rögzített elvárások ismerete, de a pedagógus szakmai identitásának meghatározó elemei a saját elvárások. A kutatási eredmények tükrében elmondható, hogy a szakmai önértékelés a pedagógusok tanulásának a mozgatórugója. A fejlődéshez szükséges tényezők felismerése motivációként hat a pedagógusok tanulására. Emiatt a szerző arra tesz javaslatot, hogy az önértékelés kerüljön be a pedagóguskompetenciák sorába, mivel az önmagáról való tudás, az önértékelési képességek és a kísérő attitűdök rendszereként a szakmai személyiségfejlődés zálogának tekinthető.

A szerző a könyv végén a kutatás nehézségeiről is vall. Korlátként élte meg, hogy a téma szorosan kötődik a pszichológiához.



Saját bevallása szerint tudatosan figyelnie kellett arra, hogy a pedagógia és a pszichológia mezsgyéjén járva ne lépje át a pedagógiai kutatás-szabta határokat. Lezárásként további kutatások perspektíváját is felvázolja. A pedagógus életpályamodell bevezetése óta összegyűlt tapasztalatok megteremtik a feltételeket egy olyan kutatáshoz is, ahol ugyanazon pedagógus csoport felkészültségét lehet mérni a minősítés előtt és után. Ez egzakt képet adhat arról, hogyan hat a minősítés a pedagógusok önértékelésére. Egy további kutatás a kollektív énhatékonyságot is vizsgálhatja. Egy ilyen kutatás tárgya az lehetne, hogy hogyan befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését és szakmai fejlődését az, hogy egy tantestület tagjaiként fejtik ki tevékenységüket.

Összegzésképpen elmondható, hogy a szerző magas színvonalú, innovatív kutatást ismerttet meg az olvasóval. A téma fellevezése, kifejtése, a kutatási kérdések megfogalmazása, az azokra adott válaszok, a kutatási eredmények tárgyalása, az azokból levont

következtetések és a hozzájuk fűződő, szakemberek részére megfogalmazott javaslatok mind nagyon világosan fejtik ki és támasztják alá a felvetéseket. A kutatás minden részlete logikus, körültekintő és mindenre kiterjed, a könyvben pedig jól követhető és letisztult formát ölt. A megértést több mint félszáz ábra és táblázat segíti. A felhasznált irodalom rendkívül terjedelmes, meghaladja a tíz oldalt is, külön tartalmazza a hivatkozott jogszabályok, állásfoglalások és útmutatók listáját. A mellékletek a kutatáshoz kidolgozott összes mérőeszközt (kérdőívet) tartalmazzák. A kutatáshoz alkalmazott kombinált módszer, azon belül a beágyazott kutatás innovatívnak tekinthető a magyarországi pedagóguskutatásban.

A könyvet haszonnal forgathatják a pedagógusjelöltek, a gyakorló pedagógusok, a pedagóguskutatással foglalkozó szakemberek, a pedagógusképzők, a pedagógus-továbbképzők, csakúgy, mint a jelenleg érvényes pedagógus előmeneteli rendszer kidolgozói. Utóbbiak számára a szerző külön javaslatokat is megfogalmaz.

**CSIHA TÜNDE NOÉMI<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> nyelvtanár; Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: [csiha.tunde@uni-sopron.hu](mailto:csiha.tunde@uni-sopron.hu)

## Társasjáték-pedagógia

### Jesztl, J, Lencse, M: *Társasjáték-pedagógia, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2018*

Jesztl József és Lencse Máté könyvét a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány jelentette meg 2018-ban. Jesztl József szociálpedagógus, aki 2003-tól részt vesz a Tudor Alapítvány tehetséggondozói munkájában. Az életében rendkívül fontos szerepe van a játéknak. Ehhez kapcsolódóan tevékenykedett különböző tehetséggondozó műhelyekben. Pedagógiai céllal számos képzési programot dolgozott ki intézmények számára. Több projekt keretében játékk ismereti tanfolyamokat tart, ezáltal szociálpedagógusoknak és gyermekvédelmi szakembereknek is segítséget nyújt munkásságával. Jelenleg a Főorvosi Gyermekvédelmi Szakszolgálat munkatársa. Lencse Máté elsősorban hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozik. Ő szintén képzéseket, tanodajellegű foglalkozásokat tart a Toldi Tanoda keretein belül, melynek szakmai vezetője, a Közterem program előkészítője, és a Taní-tani online folyóirat szerkesztője. Mind ezek mellett játékszerkesztéssel is foglalkozik.

A könyv írói tulajdonképpen kísérleteznek a társasjáték-pedagógiával, újításokat igyekeznek bevezetni, ezzel egy úgyneve-

zett másik irányt mutatnak be a könyv olvasói számára, mindezt a pedagógia újragondolásával teszik. A társasjátékokról már az i.e. 3000 körüli időkből is vannak feljegyzések. Az ókorból ismert játékok közé tartozik a sokak számára kedvelt sakk, vagy éppen a malom elődjének tekinthető játék is. Jesztl és Lencse szerint a társasjátékokban egy bábu vagy valamiféle szimbólumok összessége reprezentál minket. Ebből az következik, hogy eredménytelenség esetén könnyebb túllendülni a veszített játszmán. A szerzők szerint a társasjáték-pedagógia a beszerezhető, abszolválható, nagyobb impulzust nyújtó játékok közül szelektál pedagógiai céljainak megfelelően, és ezek nem fejlesztő játékként jelennek meg. A társasjátékok a belső motivációra építenek, és váltanak ki mind a gyermekekben, mind a felnőttekben flow-élményt.

A játék már ősidők óta jelen van a történelmünkben, azonban, ahogy fejlődik a társadalmunk, úgy alakul át a játékkultúránk is. Mindig azért játszunk, mert játszani jó, mert szeretnénk, ezt megtehetjük egyedül, vagy

társakkal, mindennek a lényege az, hogy élvezettel tegyük meg ezt. „*A világ hat a játékra, a játék hat a játszóra.*” (96. o.)

A könyv kulcsfontosságú része, hogy nevelési célokat határoz meg, illetve a nyolc alapvető kompetenciát elemzik ki az alkotók, és ennek alakíthatóságát veszik górcső alá, hogy miként, illetőleg hogyan lehet fejleszteni azokat a társasjátékkal. A gyermek tehát a játékok által nem visszamondható tudással rendelkezik, hanem illetékesség szinten fejlődik, és ennek következtében vehető észre a változás. Olvashatjuk, hogy a tanulás rejtetten, indirekt módon van jelen a játékban, ez azt eredményezi, hogy nagyobb a motiváció a gyermekben, hiszen nem ráerőltetett tevékenységről van szó. „*A játék az játék, melynek megvan a maga struktúrája, a maga dinamizmusa, melyet a társasjátékpedagógia használ.*” (28. o)

A könyv nyolc nagyobb fejezetből, és annak alrészzeitől épül fel. A műben hivatkoznak játépszichológiára, -pedagógiára, -mechanizmusokra. A mű elején részletes betekintést nyerhetünk a játék közvetett, és közvetlen fejlesztő hatásaira, a motiváció szerepére, és arra, hogy a tanulási folyamatokban a fejlődés milyen módon van jelen a játék révén. A későbbi fejezetekben olvashatunk a társasjáték-pedagógia alapvető elgondolásairól. Legfőbb gondolata ennek a fejezetnek a játék komplexitása. A játék fejlesztőleg hat a döntéshozatalra, a probléma-

megoldásra, a kommunikációra, a szövegértésre, a matematikai képességekre, a szabálykövetésre.

A társasjátékos projekttel egy külön fejezet foglalkozik, amelyekben különböző szempontok szerint haladnak a szerzők. A projekt elsődleges feladata a motiváltság, és a megfelelő ösztönzés megtalálása. Jesztl és Lencse szerint fel kell térképezni az egyén, vagy a csoport adottságait, résztvevőit, azok érdeklődési körét, játékos szokásait, és ezek ismeretében kezdődhet el a munka, a célok, és a „fejlesztések” megvalósítása. Általános, és bonyolult célokat mutat be a könyv ezen része, felsorolás következik; általánosként szerepel a lekötés, a türelem, és a koncentráció formálása. Összetettebb célként emelik ki a matematikai kompetenciák alakítását, a kommunikáció, a szövegértés, az olvasás fejlesztését, valamint az olvasás motivációjának edukálását. A pedagógus feladata a projektben a megfelelő felkészültség különböző variációk esetére, a játékok kiválasztása, és felkínálása, és a játék megtanítása. Részletes leírást kapunk arról, hogy a pedagógus, mint játékos, miként vegyen részt a gyermekek játékában, ehhez fő tulajdonságként meg kell jelennie a példamutatásnak, amiből a jelenlévők tanulni tudnak, és megfelelő szinten el is tudják sajátítani. Mindig dilemma, hogy a gyermeket hagyjuk-e nyerni vagy se. Erre a könyv megfelelő magyarázatot nyújt számunka, inkább az esélyek kiegyenlítésére érdemes figyelni.

Mindezt tehetjük az alkotó ötletelésével; például, a gyengébb, tapasztalatlanabb játékos több erőforrást használhat fel a parti során, több, vagy értékesebb figura is a birtokában lehet. *„Az előny megtartása arra tanítja a gyengébb játékost, hogy amit kapott, amilyen lehetősége van, azt kamatoztassa semmi esetre se herdálja el.”* (60. o)

Átfogó képet kapunk a mérési lehetőségekről, ahol a napló mechanizmus szerint 11 mérési területet tartalmaz a könyv, melyeket 1-6 skálára bontanak fel az értékelés szempontjából. Többek között megjelenik a kihívás keresése, ez azt foglalja magába, hogy a gyermeket érdemes megfigyelni abból a nézőpontból, hogy mennyire próbál ki új játékokat, milyen lelkesedéssel teszi mindezt. A szabálykövetés, mint perspektíva, ez meghatározó szereppel bír minden játékélménnyel kapcsolatban, bármely játéknál megfigyelhető. A saját játékról alkotott kép tájékoztatja a felmérőt arról, hogy a magunk játékáról mi a releváns véleményünk, ez a hétköznapi életben is fontos lehet, a reflektív gondolkodásra ösztönöz. A mennyiségek mintázatának felismerésének mérése alatt azt értik a könyv alkotói, hogy becsléseket végez a gyermek, valamit felismer, amik le-

hetnek halmazok, vagy éppen minták, ezeket számlálás nélkül képesek megállapítani, felismerni, ha megfelelően kialakult a képessége hozzá. A kommunikációs jelek fejlődése is megjelenik a mért területek között, itt a verbális és nem verbális jelek megértését strukturálhatja a mérő, ezen a területen nagyon fontossá válik a társak megértése. Jesztl, és Lencse szerint a mérési tapasztalatokat össze kell foglalni, és azokat pontokba szedni, majd elbírálni.

Összegzésként megállapítható, hogy a kulcsképeségek fejlesztése már kiskorban nagyon fontosak, a játék ebben nagy segítségére van mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak. Az életkori sajátosságoknak megfelelő játékválasztás számos területet fejleszt. Direkt és indirekt módon érhetjük ezt el a játék révén. A szerzők egy rendkívül hasznos alternatívát kínálnak a nevelési és oktatási intézmények számára. Azt gondolom, hogy a világ fejlődésével párhuzamosan a pedagógiának is szüksége van a megújulásra, amihez ez a könyv is egy új utat mutat. Érdemes ezt a kötetet valamennyi pedagógiai szakembernek elolvasnia a fejlődésük és a pedagógiai céljaik megvalósítása érdekében.

**HORVÁTH ANNA VIKTÓRIA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Neveléstudomány mester szakos hallgató, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar; email: horvathannaviktoria1998@gmail.com

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**