TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁS A DIGITÁLIS KORBAN

Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter
(szerk.)

VIII

HERA ÉVKÖNYVEK

TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁS A DIGITÁLIS KORBAN

Lektorálta:

Buda András
Chrappán Magdolna
Csíkos Csaba
Dancs Katinka
D. Molnár Éva
Endrődy Orsolya
Engler Ágnes
Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Gocsál Ákos
Gönczi V. Ibolya
Jancsák Csaba
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Kasik László
Kozma Tamás
Mika János
Mrázik Julianna
Nagy Ágoston
Polónyi István
Pusztay Gabriella
Rébay Magdolna
Rónay Zoltán
Somogyvári Lajos
Steklács János
Nyitrai Ágnes
Tóth Péter
Vass Vilmos
Váradi Judit
Zank Ildikó

HERA ÉVKÖNYVEK VIII.

TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁS A DIGITÁLIS KORBAN

Szerkesztette:

Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter

Debreceni Egyetemi Kiadó

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest - Debrecen 2021

HERA Évkönyvek sorozat kötetei
ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatáskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):
Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):
A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):
Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):
Oktatás – gazdaság – társadalom

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):
Prevenció intervenció és kompenzáció

Borítóterv: Pete Balázs

© Szerzők, 2021
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2021

ISBN 978-963-318-929-0
ISSN 2064-6755

TARTALOM

Előszó.....9

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A KÖZNEVELÉSBEN 11

Bencéné Fekete Andrea: Az általános iskolai tehetségpontok működésének vizsgálata.....13

Blatt Péterné: A mindennapos testnevelés bevezetésének hatása a diákok sportágválasztását meghatározó személyi tényezőkre.....26

Borbély Szilvia: Hogyan lehet sikeres egy kurrikulum változását érintő beavatkozás? A mindennapos testnevelés megvalósulásának megítélése a pedagógusok körében.....38

Langerné Buchwald Judit: Mentormodellek összehasonlító elemzése hazai és nemzetközi viszonylatban.....48

Csonka Sándor: Hogyan alkalmazkodhatunk a fényszennyezéshez? – A hagyományos keleti orvoslás szerepe a gyermekek ideális bioritmusának kialakításában.....57

Hideg Gabriella: Általános iskolások és egyetemisták példaképválasztásának változásai.....65

Kövecsesné Gősi Viktória: Egy fenntarthatóságpedagógiai projekt tapasztalatai 3D VR térben.....75

Krakker Anna: Ökológiai lábnyom vizsgálat Budapest több általános iskolájában....89

Mezei Monika: Aktív állampolgárságra nevelés multimédiás tananyagok segítségével.....100

Nagy Melinda – Strédl Terézia – Szarka László: A komáromi szakközépiskolások migránsokról alkotott véleményének monitorozása „többség – kisebbség együttélése” program keretében.....112

Roszik Dóra: A középiskolában szerzett pedagógiai és pszichológiai ismeretek hatása a nevelési attitűdre.....125

Tóth Dávid Zoltán – Gősi Zsuzsanna: A szabadidő struktúra és az iskolai eredményesség kapcsolata 6. és 7. osztályos tanulók viszonyában.....135

Vályi Péter – Varga Attila: Hogyan taníthatunk a természet kegyetlenségéről? A sötét ökológia pedagógiája.....147

Vida Gergő: Deficit és gyakorlat. Miért egyre több, a tanulási zavarral küzdő (SNI) tanuló?.....155

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN 179

Apró Anna – Homoki Erika – Sütő László: A fényszennyezés tudatosításának lehetőségei a tanárképzésben 181

Bacsa-Bán Anetta: „A műszaki oktatókról az iskolai szakoktatókig” 189

Herczegh Judit: Az IKT mint közösség építő eszköz a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézetében 200

Holik Ildikó: Mentortanárok pszichológiai immunrendszerének vizsgálata..... 211

K. Nagy Emese: Efforts to reduce early school leaving by renewing in-service teacher training..... 221

Kasza Georgina: Nemzetköziesítés itthon (Internationalization at home) – Egy koncepció értelmezési lehetőségei, megközelítései a hazai felsőoktatásban..... 235

Kollarics Tímea: Éghajlatváltozással kapcsolatos felmérés óvodapedagógus hallgatók körében..... 245

Láng Éva – Bognár József: A táncoktatás iskolai és képzési vetületei: tapasztalatok és lehetőségek 255

Orosz Beáta – Molnár György: A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai..... 266

Ozsváth Judit: Erdély legrégibb fennmaradt bibliotékájának szerepe a két Világháború közötti erdélyi magyar egyetemi ifjúság szellemi fejlődésében..... 278

Rónay Zoltán – Fazekas Ágnes – Maléth Anett – Cserti-Szauer Csilla: A jog és a pedagógusok találkozása – Egy iskolai fókuszú jogtudat és jogi attitűd kutatás kezdeti lépései..... 286

Stark Gabriella Mária: Minority teacher’s learning paths in Romania with a view of the carpathian basin..... 295

Tóth Péter – Pogátsnik Monika: Kompetenciamérés a műszaki felősoktatásban..... 306

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN ÉS SPECIÁLIS TEREPEKEN 321

Bartalis Izabella: A Szentegyházi Gyermekfilharmónia, Székelyföld kulturális nagykövete..... 323

Benke Magdolna: Részvételi tervezés, a közösségi tanulás egy formája 334

Cseppentő Krisztina: ‘Egy szép lélek vallomásai’ a pedagógiatörténeti diskurzuskutatás szempontjából 345

Fajt Balázs: Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése egy pilot kutatás bemutatása 354

Kenyeres Attila Zoltán: Tudományos ismeretszerzés a televízióból a kulturális közfoglalkoztatottak körében 363

Kozma Tamás – Forray R Katalin: Járvány és oktatás Esettanulmány az oktatáspolitikai innovációk megértéséhez 373

Mika János – Apró Anna – Novák Richárd: A fényszennyezés lakossági ismeretének felmérése két-két bükk-vidéki és hajdúsági településen 383

Mrázik Julianna: A kollegiális reflexió 398

Moses Njenga – Tóth Péter: Factors influencing the continuing professional development of technical and vocational education and training teachers in Kenya: Results of a pilot study 407

Sitku Krisztina: Egyetemi harmadik misszió-társadalmi innováció-szolgálati tanulás 417

Suhajda Csilla Judit – Kovács Mónika:Tehetséggondozás a szakképzésben 429

Szabóné Kármán Judit: Egy késő középkori alföldi város és cigányainak története 439

Telegdi Attila: Innovációs lehetőségek a magyar gyorskorcsolyázás szemléletében és módszertanában: A hosszú távú sportoló felkészítési modell első tapasztalatai ... 445

Tószegi Zsófia – Radnai Imre: Digitális és mentális eszközök a közösségi tanulásban 456

Vojtek Ildikó: Dramatikus és színházi nevelés a felnőttképzésben 467

HERA 2019. évi beszámoló 475

Előszó

Az innováció – megújítás, megújulás – az elmúlt évtized egyik sikerfogalma: ma már többször is használják, mint kellene. Van szűkebb és van tágabb értelmű használata; és aki elmélyed benne, előbb-utóbb mindenütt meglátja a tényleges vagy a lehetséges innovációkat. Felülről – a társadalmi szerkezet és az adminisztráció tetejéről nézve – az innovációk a csúcson születnek, és megvalósulásuk biztosítéka is az, hogy "fent" kitalálják és elrendelik, "lent" pedig végrehajtják. Ebből az egyszerű és kézen fekvő elgondolásból azonban hiányzik a megvalósulások tapasztalata. Ezért tettük mellé a "tanulást". Semmi nem történik mindaddig, amig meg nem tanuljuk azt, amit a megújítás kitalálói elgondoltak. Nem is tudjuk végrehajtani, ha akarnánk sem (és hányszor nem is akarjuk!). Tanulás nélkül ugyanis nincs sem megújítás, sem megújulás. A tanulás minden innováció alapja – kezdődjék bár fent vagy lent.

Ez volt a 2020-as HuCER konferencia fő mondanivalója, és ez az eszmei mondanivalója ennek a tanulmánykötetnek is. Nem egyszerűen iskolai tanulásra gondolunk. Annál is kevésbé, mert az iskola a szó eredeti értelmében a tanítás helye. Hogy tanulás folyik-e benne, azt csak remélhetjük. A tanulás régen kilépett az iskola falai közül. Életünk egész hosszán végigkísér bennünket, miközben életünk teljes szélességében – azaz minden nap, a nap minden órájában – folytatódik. A tanulás az ember különleges tevékenysége. E folyamatos tevékenység során fogalmazódnak meg és pattannak ki azok az ötletek, amelyek kiforrva és elterjedve innovációs láncokat és hálókat alkotnak.

Évkönyvünk három fejezete számos innovációt tartalmaz, elsősorban persze az iskolában, az oktatásügyben, de művelődési speciális terepeken is. Érdemes tanulmányozni őket. Az írások mélyén megannyi ötlet és szándék szunnyad, amelyeket a szerzők az olvasóval szeretnének megosztani. Csodálkozzunk rájuk, tanuljunk belőlük, és ragadjon el minket az innováció szele.

Maga a kötet is innováció. A növekvő mennyiségű tanulmányokat már nem tudjuk mind kinyomtatni – noha a lényegükből veszíteni sem akarunk. Ez az első évkönyvünk, amely maga is a "digitális korban" született, elektronikus kötet formájában. A negyvenkét tanulmány – a benyújtottak több mint a fele –, amelyeket a lektorok az évkönyvben való megjelenésre leginkább éretteknek és a kötet témaköréhez illeszkedőnek tartottak – most e-könyv formáját öltötték. Úgy gondoltuk, hogy erre van előre – meglátjuk, igazunk lesz-e.

A kötet szerkezete természetesen maradt a régi. A tanulmányok három fejezete mellett megtalálja benne az olvasó a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének éves beszámolóját, valamint egyben tájékoztatást is az egyesületi életről. Ma már sokan vagyunk – mintegy félezren –, és ha nem is vagyunk mindnyájan egyformán aktivak, de a HERA mintegy harmada tevékeny és példát mutat. Hozzájárul éves konferenciánkhoz (HuCER) és az ennek nyomán alakuló-formálódó Évkönyvünkhoz is.

Új útra léptünk tehát ezzel az Évkönyvvel. Régi céljainkat követve, új erővel, kedvvel és megoldásokkal. Legyen ez a kötet a mi megújulásunk, innovációnk jelképe.

A szerkesztők

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A KÖZNEVELÉSBEN

Bencéné Fekete Andrea

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TEHETSÉGPONTOK MŰKÖDÉSÉNEK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

Általános iskolás életkorban a gyerekeknél egyre több tehetségterületen felismerhetők a kiemelkedő képességek első jelei. Kutatásom célja, hogy képet nyújtsak az iskolás gyerekek tehetséggondozásának jelenlegi helyzetéről. Magyarországon a tehetséggondozás egyedülálló hálózati rendszerben működik, melynek célja, hogy minden tehetség számára lehetőséget biztosítson adottságainak kibontakoztatásához. Egy korábbi kutatás (Bencéné, 2019) során sor került az óvodai tehetségpontok vizsgálatára. A jelenlegi vizsgálat során az általános iskolai tehetségpontok működését tártam fel. Arra a kérdésre kerestem a választ a tehetségpontok dokumentumai alapján, hogy milyen a területi elhelyezkedésük, és a tevékenységkörük. Áttekintettem a specifikus és az általános programokat, a tehetségpontok hatókörét és a hálózati kapcsolatrendszerét. A kutatás fókuszában, a megjelölt tehetségterületek, valamint a hálózati működés vizsgálata állt. A kutatás eredménye arra világít rá, hogy az egyes tehetségpontok elszigetelten működnek. Annak ellenére, hogy a tehetséggondozás számos módjára nyílik lehetőség ebben az életkorban, senki nem vállalkozik a differenciálásra, a gazdagításra és a gyarapításra.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, általános iskola, tehetségpontok
Szakosztály: Köznevelési
DOI szám: 10.13140/RG.2.2.13475.89126

1. BEVEZETÉS

A tehetséges gyerekek megítélése igen változatos képet mutatott az elmúlt évtizedek során és még napjainkban is sokszor vita tárgyát képezi, hogy melyik életkorban, ki számít valódi tehetségnek. A 6-10 éves életkorban a gyerekeknél már egyre több tehetségterületen felismerhetők a kiemelkedő képességek első jelei. A tehetséges gyerekek másként gondolkodnak és éreznek kortársaiknál. Alapvetően másként látják a világot, divergens gondolkodás jellemző rájuk. Sok esetben nem fogadja be az átlagtól eltérő diákokat még a közvetlen környezetük sem, különcnek tartják őket. Kíváncsiak és erőteljesebben reagálnak a világ történéseire mint az átlagos társaik, de a kritikát nehezen fogadják. Gyors a felfogóképességük és belső vezérlésük alapján saját útjukat szeretik járni, amelyet jelenlegi oktatási rendszerünk nehezen, vagy egyáltalán nem tolerál (Gyarmathy 2007).

A harmonikus személyiségfejlődés meghatározó feltétele a tehetségek korai felismerése és az életkori és egyedi sajátosságoknak megfelelően történő fejlesztése. A tehetséggondozás egyik kiemelkedő, de legkritikusabb része a tehetségek felismerése, amely minden eredményes program alapkövét képezi. A tehetség kezdeti jelei esetlegesen már felfedezhetők a korai életszakaszban, az első hat-hét évben, de ekkor még általános tehetségterületekről beszélhetünk, speciális területekről nem. A korai tehetségek azonosítására legeredményesebben a többszempontú, folyamatos megfigyelés alkalmazható. A jellemző tulajdonságok között szerepel ugyanis az erőteljes tanulási vágy, az átlagosnál fejlettebb szókincs, a széleskörű érdeklődés, a kreatív problémamegoldás, a kíváncsiság, a kitartó figyelem, az élénk képzelet, valamint a mély érzelmek átélésére való képesség. Szerencsére napjainkban egyre több intézmény, óvoda, általános iskola igyekszik a tehetséges gyerekek szakmailag magas színvonalon történő támogatására. Az óvodákban játékos programokon keresztül történik a tehetséggondozás, illetve a szülőkkel történő együttműködést, azonban nagyon fontos, hogy a korai életszakaszban elkezdett tehetséggondozás folyamatos, intézményeken átívelő legyen (Péter – Szarka 2010).

2. TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A magyar iskolák eredményei a tehetséggondozásban évszázadokra nyúlnak vissza, de az utóbbi két évtizedben került a nemzetközi és hazai kutatások fókuszába ez a téma, melynek eredményei rávilágítottak az erőségek mellett a kritikus pontokra is. Az új eredmények Balogh László szerint (2017) arra világítottak rá, hogy sok olyan terült van, amelyeket pszichológiai és pedagógiai nézőpontból is eltérően kell megközelíteni (Balogh 2017).

Az iskolai tehetséggondozásban a korábban említett szempontokon túl, kiemelkedő szerep jut a tananyag tartalmának, az optimálisan megválasztott módszereknek, eszközöknek, a megfelelő tárgyi feltételeknek, valamint a kreatív, hozzáértő pedagógusnak. Sajnálatos módon a folyamatosan növekvő tananyag és a csökkenő óraszámok következtében, a pedagógusoknak szinte csak az alapok megtanítására van idejük, ezért a tehetséges gyerekekkel külön, a tanórai kereteken kívül tudnak csak foglalkozni. Ezért kiemelkedő jelentősége van annak, hogy a diákokat meg kell tanítani és önálló munkára ösztönözni, hogy aktív befogadói legyenek az új ismereteknek. Az önálló tevékenységhez a megfelelő tárgyi feltételeket is kell biztosítani, annak érdekében, hogy érdekes lehessen az ismeretelsajátítás folyamata. Nem lehet megfeledkezni arról sem, hogy az egyik legfontosabb résztvevő a lelkes pedagógus, aki képes felismerni, illetve fejleszteni, útján elkísérni a tehetséges gyerekeket (Czeglédy – Rozgonyiné 2010).

A tehetségeket fel kell kutatni, de nagyon vigyázni kell arra, hogy a felismerés ne csupán a pedagógus tapasztalata alapján történjen, hanem a gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket célozza meg. Az objektív eredmények érdekében ki kell alakítani a rendszer-jellegű azonosítást, amelynek alapja a többféle módszer alkalmazása, amelyek eltérő információkkal szolgálnak az összkép a végső diagnózis kialakításához. Az iskolai tehetséggondozásnak nagyon nagy felelőssége van, mert általában ebben az életszakaszban dől el, hogy kibontakoztatható-e a gyerekekben szunnyadó tehetség. A hatékonyság érdekében az egyoldalú tehetségfejlesztés helyett a komplex szemléletmódnak kell érvényesülnie (Balogh 2017).

3. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS KOROSZTÁLLYAL FOGLALKOZÓ TEHETSÉGPONTOK

A tehetség megőrzése érdekében jött létre a magyar tehetségsegítő hálózat, amely támogatja a hazai és határon túli tehetségek felismerését és fejlesztését. 2006 novemberében alakult meg a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, melyet a magyarországi és a határon túli civil szervezetek hoztak létre (Csermely 2006). Ugyanebben az évben, jött létre a MATEHETSZ, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezésére, majd ezt követően 2007-ben került kiírásra az a felhívás, mely a tehetségpontok megalakítására ösztönözte a tehetséggondozással foglalkozó közösségeket. 2008-ban indult útjára a hazai tehetségeket felkarolva, a tehetségsegítőket támogatva a Nemzeti Tehetségprogram. Ezt követően számos Tehetségpont alakult az országban és a határon túl. A Tehetségpontok támogatást nyújtanak ahhoz, hogy minden tehetséges fiatal hatékony segítséget kapjon tehetségének kibontakoztatásához. Cél, hogy hálózati rendszer alakuljon ki az intézményi, helyi, regionális tehetségfejlesztők között, olyan kapcsolatrendszer, amely hatékonyan segíti a tehetségek fejlesztését. Az egyre bővülő tehetségtámogató hálózatba a szakembereken kívül bekapcsolódnak a tehetséggondozást segítő önkormányzatok, egyházak, civil szervezetek, vállalkozók és magánszemélyek, annak érdekében, hogy a tehetséggondozás folyamatát minél több emberi és anyagi erőforrással támogassák (Balogh – Mező – Kormos 2011). A kapcsolatok számának folyamatos növelésére képes, igazi kiemelkedő példája a közös, egymást támogató, segítő tevékenység eredményességének (Bencéné 2019).

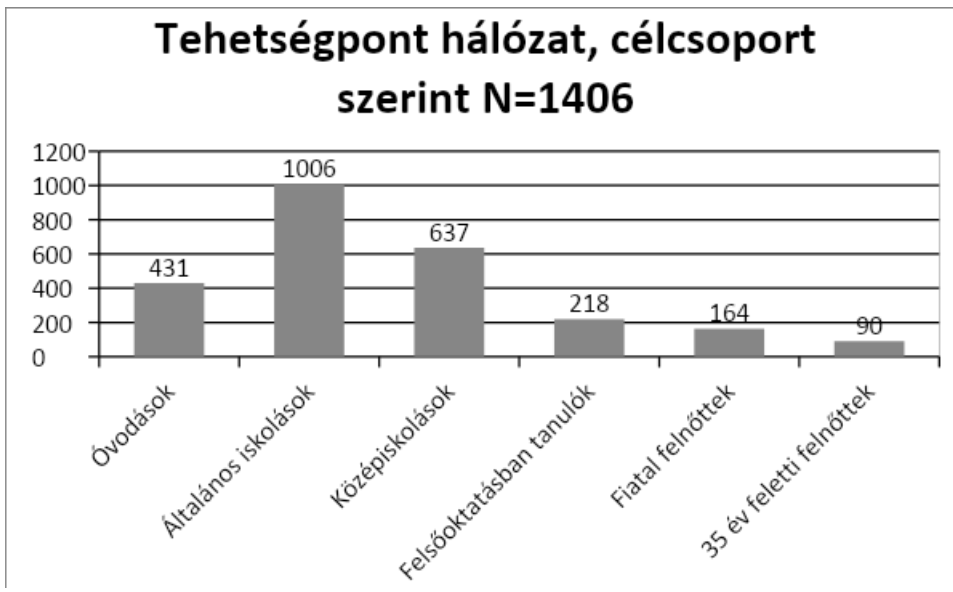
4. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TEHETSÉGPONTOK VIZSGÁLATA

A kutatás célja, hogy képet nyújtson az iskolás gyerekek tehetséggondozásának jelenlegi helyzetéről. A tehetségpontok támogatást nyújtanak ahhoz, hogy minden tehetséges fiatal hatékony segítséget kapjon tehetségének kibontakoztatásához (Balogh – Mező – Kormos 2011).

A jelenlegi vizsgálat során az általános iskolai tehetségpontok működésének feltárására került sor. A tehetségpontok dokumentumai alapján (forrás: tehetségpont.hu 2020.04.29.) arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen a területi elhelyezkedés, és a tevékenységkör. Áttekintettem a specifikus és az általános programokat, a tehetségpontok hatókörét valamint a hálózati kapcsolatrendszerét.

A tehetseg.hu honlapon található (2020. 04.29.) adatok szerint a magyar tehetséggondozó hálózatban jelenleg 1006 olyan tehetségpont található, amely céljául az általános iskolás korú gyermekek tehetséggondozását tűzte ki. Ez a szám azonban még több is lehete, mert léteznek olyan tematikus tehetségpontok, ahol nem korosztályonként folyik a tehetségek fejlesztése.

1. diagram: Tehetségpontok eloszlása célcsoport szerint



Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

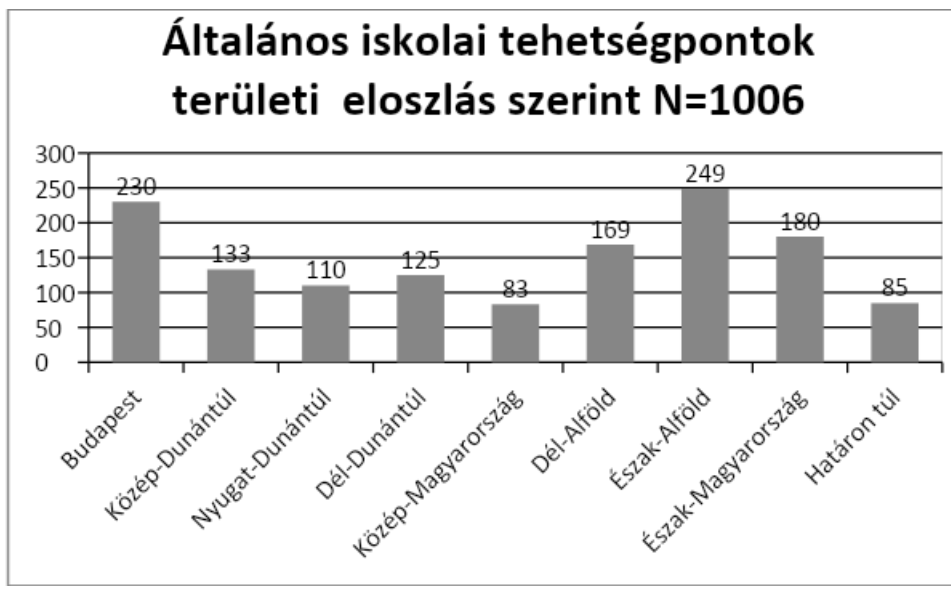
A fenti diagramon látható, hogy a legtöbb tehetségpont a 7-14 éves korosztály tehetséggondozását vállalta fel. A középiskolás korosztály tehetséggondozásával 637, míg az óvodás korosztállyal 431 tehetségpont foglalkozik. Ez már nagyon szép eredmény, de

a valóságban még több gyermeknek van lehetősége rész venni az egyéni kiemelkedő képességek kibontakoztatásában, csak nem biztos, hogy a jelenlegi hálózathoz kapcsolódóan. A jövőben azonban azt a célt kell kijelölni, hogy minden tehetség bekerüljön a rendszerbe, mert akkor nagyon esélye van annak, hogy a tehetség támogatását a tehetségterület legkiválóbb szakembere segítségével történik.

Az alapítási időpontokat górcső alá véve, az az eredmény látható, hogy az általános iskolás korosztállyal foglalkozó tehetségpontok létrejötte a kezdeti három tanévre tehető. Ezt követően fokozatosan csökkent az új tehetséggondozó csapatok száma. Az utóbbi években azonban kévés, a 2018/19-es tanéveben 65, míg a 2019/20-asban áprilisig csak 16 új tehetségpont alakult, amely a 6-14 éves korosztállyal foglalkozik. Természetes, hogy a 2007 és 2010 között jött létre a legtöbb tehetségpont, de még jelenleg is nagyon sok fehér folt van a tehetségtérképen és ezeken a területeken is létre kellene hozni a hálózat részeként működő szervezeteket.

A tehetségpontok területi eloszlás nem egyenletes, a 2. diagramon látható, hogy a fővárosban található a tehetségpontok 22%-a, az Észak –Alföldön van a legtöbb, 24%, ezen belül is Hajdú-Bihar megyében 12%, míg Közép – Magyarországon csak 8%, illetve Nyugat – Dunántúlon is kevesebben, a tehetségpontok 10 % -a vállalkozik az általános iskolás korú gyerekek tehetséggondozására. Vas megyében mindössze 16 (1%) került nyilvántartásba.

2. diagram: Általános iskolai tehetségpontok területi eloszlása



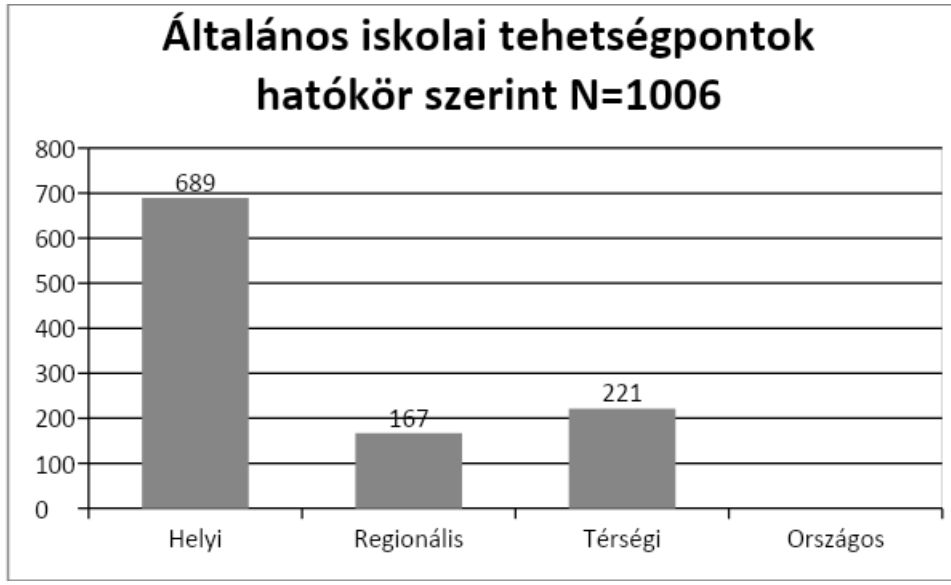
Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

A határon túl összesen 85 (8%) általános iskolai tehetségpont van jelenleg, Erdélyben 44 (4%), Szerbiában 26 (2,5%), Szlovákiában 15 (1,4%) általános iskolásokkal foglalkozó tehetségpont található, viszont Kárpátalján egyetlen egy sincs. A jelen helyzetből az követezik, hogy több segítséget kell nyújtani a tehetségpontok létrehozására, sajnos ma is még sok olyan iskola van, ahol nem is hallottak a tehetségpontokról. Személyesen fel kell keresni ezeket az intézményeket és meg kell ismertetni a lehetőségeket azokkal az iskolákkal, ahol még nem kapcsolódtak be a magyarországi tehetséggondozó hálózatba. A tehetségpontok jelenleg általában oktatási intézményekhez kapcsolódnak, de tudatosítani kell az emberekben, hogy más szervezetek is alapíthatnak tehetségpontok, akiknek hitvallása az ifjú tehetségek felkarolása és meg tudják teremteni a megfelelő szakmai feltételeket a tehetségfejlesztéshez.

A tehetségpontok feladata, hogy a tehetséggondozás iránt elhivatottak hatékony segítséget kapjanak a környezetükben élő tehetség tudatos felismeréséhez, fejlesztéséhez. a helyi (intézményi/települési), térségi és regionális hatókörű tehetségsegítő programok és kezdeményezések Cél a minél hatékonyabb kapcsolatrendszer kialakítása, annak érdekében, hogy a tehetséges fiatalokkal, az ő környezetükkel, és a szakemberekkel működő széleskörű kapcsolat alakuljon ki, hogy tehetségbaráttársadalom jöhessen létre. (Tehetségpontok műk. 2018)

A tehetségpontok hatókörét vizsgálva, a 3. diagramon látható, hogy az általános iskolai tehetségpontok között nem található működését tekintve országos szintre kiterjedő, ez azt jelenti, hogy nincs olyan szervezet, amely országosan összekapcsolná a rendszert, de ez a többi tehetségpont tekintetében is így van, hogy a helyi hatókörű tehetségpontok dominálnak. A legtöbb általános iskolai tehetségpont 68% helyi, 17% regionális, 22% térségi hatókörű, melyek általában művészeti tevékenységet folytatnak. A szorosabb szakmai együttműködés, a jobb konzultációs rendszer kialakításának érdekében a jövőben növelni kell a regionális és a térségi hatókörű tehetségpontok számát. A helyi hatókörű tehetségpontoknál pedig a kapcsolati hálót kellen feltárni, optimális esetben legalább 4-5, hasonló tevékenységet folytató tehetségponttal lenne optimális aktív kapcsolatot tartani tankerületi hatókörön kívül. Felmerülhet még az a kérdés, hogy a tehetségpontok bekapcsolódnak-e egy adott tehetségtanács működésébe, vagy teljesen függetlenül tevékenykednek?

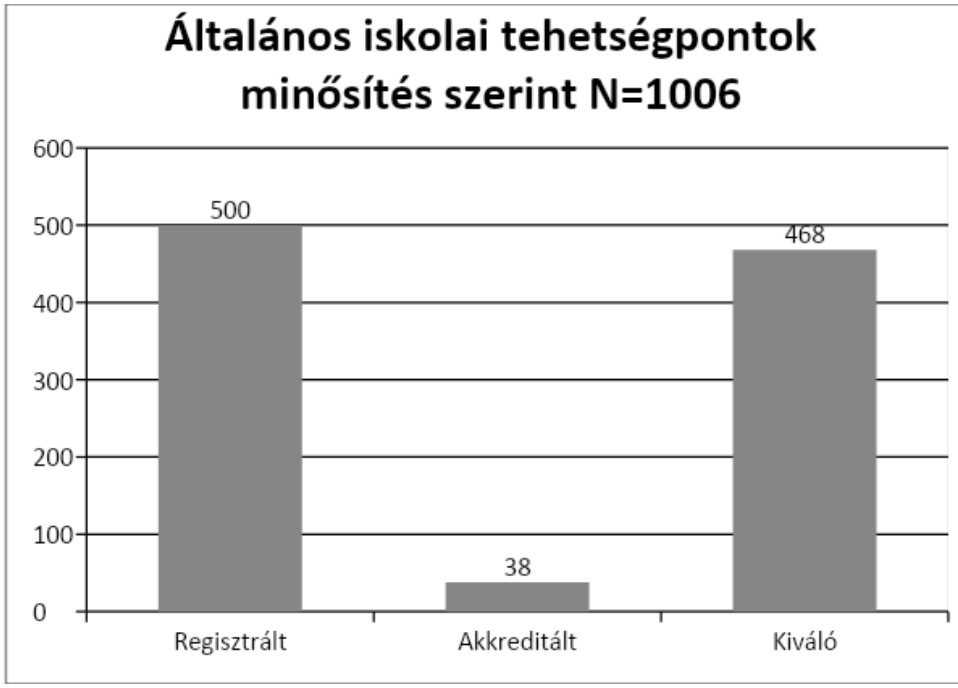
3. diagram: Általános iskolai tehetségpontok hatókör szerinti eloszlása



Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

Az alábbi 4. diagram mutatja, hogy a minősítést áttekintve a tehetségpontok 50%-a a regisztrált kategóriába tartozik, amely azt jelenti, hogy a kezdeti lépést megtették, megalapították a tehetségpontot és elindult a tehetségtámogató tevékenység. A következő lépés az akkreditáció, amely a tevékenység minőségét méri fel, ezt a minősítést sokan meg sem próbálják. A tehetségpont vezetőit megkérdezve, döntésüket azzal indokolták, hogy nincs idejük a sok adminisztrációra, illetve félnek attól, hogy amit csinálnak, az nemmegfelelő. A másik indok pedig a pedagógushiány, hogy nincs lehetőség arra, hogy ezt a feladatot hozzárendeljék egy pedagógushoz, aki az intézményben kordinálja a tehetséggondozást.

4. diagram: Általános iskolai tehetségpontok minősítés szerint

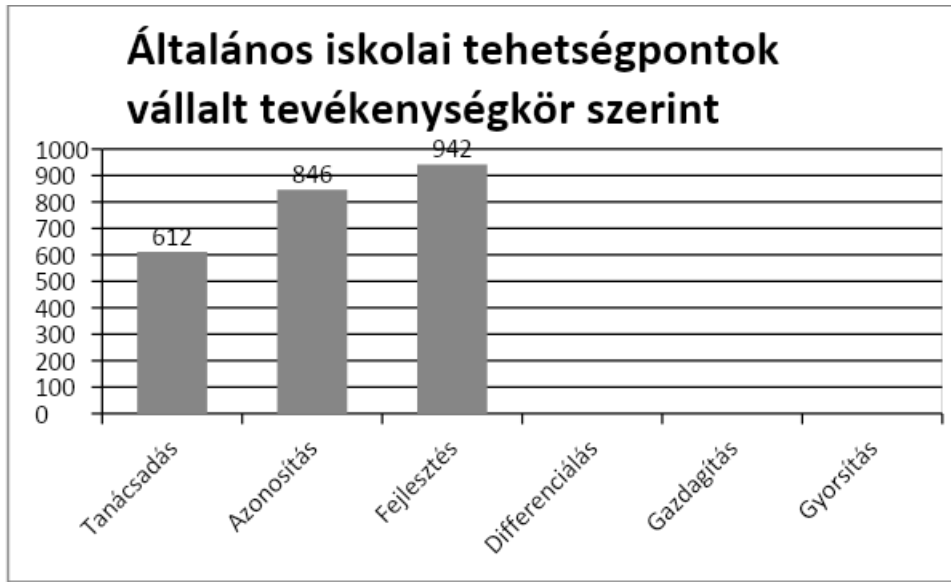


Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

Nagyon jó eredménye, hogy jelenleg az általános iskolai korosztály tehetséggondozásával foglalkozó tehetségpontok közül sokan vállalták a minősítést és 47% kiváló minősítéssel akkreditált, míg csak 4% akkreditált tehetségpont. A tudatosan felépített szakmai tehetséggondozás érdekében a jövőben is ösztönözni kell az akkreditációt, hogy a rendszer szakmailag áttekinthetően, megfelelően működjön, lehetőség legyen a segítségnyújtásra, ahol szükséges.

A regisztráció során a tehetségpontok önállóan jelölik meg tevékenységkörüket, egyszerre több feladatot is vállalására is lehetőség nyílik lehetőség.

5. diagram: Általános iskolai tehetségpontok eloszlása vállalt tevékenységkör szerint



Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

A fenti 5. diagramon a tehetséggondozás területén vállalt feladatok láthatók, természetesen ebben az esetben is egy tehetségpont több tevékenységkört is megjelölhetett. A differenciálást, a gazdagítást és a gyorsítást senki nem jelölte meg, ez érdekes, mert ebben az életkorban már megmutatkozhat egyértelműen, hogy mely területen kiváló valaki, és lehetőség lenne ezeknek a módszereknek az alkalmazására a tehetség legmagasabb szintű kibontakoztatása érdekében. Érdekes azonban, hogy 60% a tehetség tanácsadást tekinti egyik feladatának, feltehetően a szülők számára nyújtanak segítséget ahhoz, hogy tudják gyermekeik számára támogató környezetet biztosítani. A tehetségazonosítást 84% jelölte meg, és a 6-14 éves korosztály tehetségfejlesztésére vállalkozik a legtöbb megvizsgált tehetségpont (94%). Ez nagyon jó, mert ez az életkori szakasz optimális a kiemelkedő képességek felfedezésére és a kezdeti lépések megtételére a fejlesztés területén.

A tehetségterületek megjelölése is nagyon érdekes alakult.

6. diagram: Általános iskolai tehetségpontok eloszlása tehetségterületek szerint

Forrás: tehetseg.hu [2020.04.29.]

A fenti 6. diagram a tehetségpont vezetők által megjelölt tehetségterületek eloszlását ábrázolja. Az online rendszerben ebben az esetben is egyszerre akár több terület fejlesztését is meg lehet jelölni, egyidejűleg célul kitűzni, hiszen az egyes területeket nem lehet egymástól teljes mértékben elhatárolni. A tehetségterületek szerint vállalt feladatok eloszlása megközelítőleg hasonló, ez nagyon jó, mert majdnem egyenlő esélyt tudnak biztosítani a tehetségek fejlesztésére mindegyik területen. Sajnos a természeti terület kicsit háttérbe szorul, ez a helyzet figyelemre méltó, különösen azért, mert az óvodai tehetséggondozásban ez a terület kedvelt, a második helyen található. Itt valami elromlik az iskolában, amelynek eredményeként a gyerekek körében a természeti világunk megismerése háttérbe szorul. Első helyen áll a térbeli-vizuális képességek fejlesztése, ez a tevékenység képzőművészeti, műhelyek keretében folyik elsősorban. A testi-kinesztikus terület fejlesztése elsősorban sportklubok keretében történik. A zenei tehetséggondozás tagozatos képzés keretében, illetve a zeneiskolákhoz kötődik. A tehetséggondozás iskolai keretek közt elsősorban szakköri keretek közt zajlik, amelyért abban az időszakban, amikor nincs pályázati forrás, a szülőknek fizetnie. A hátrányos helyzetű gyermekek esetében az iskolák alapítványi forrásból próbálják biztosítani a tehetséggondozás lehetőségét.

A tehetségpontok többsége a vállalat tehetségterületek tekintetében lehetne komplex, mivel 4-5 tehetségterület fejlesztése is folyik egyidejűleg, sajnos azonban a tehetségpontok által megadott programokat áttekintve a tehetségfejlesztés a legtöbb esetben külön-külön tantárgyakhoz kötötten folyik iskolai keretek közt, többletórában. A jövőben arra kellene törekedni, hogy az iskolai tehetséggondozás ne szorosan a tantárgyakhoz kötődjön, hanem lehetőség legyen olyan területek fejlesztésére is, amely nem jelenik meg a tantervi rendszerben. A különleges képességű gyermekek számára a magasabb szintű fejlesztést is biztosítani kell, amely már lehet, hogy túlmutat az adott intézmény lehetőségein, ebben az esetben a tehetségpontnak kellene a lehetőséget biztosítania, hogy a megfelelő tehetségfejlesztő szakember tudja támogatni tovább a gyermek fejlődését. Előfordulhat az is, hogy nem biztos, hogy már pedagógusre lesz, szükség, hanem a tudományág jeles képviselőjére, de ebben az esetben is nagyon fontos, hogy a pedagógus is megmaradjon a gyermek lelki támaszaként, ösztönző segítőjeként, hogy az ifjú tehetség harmonikus személyiség fejlesztése biztosított legyen a nehezebb szakaszokban is.

5. ÖSSZEGZÉS

Hazánkban elindult a tehetséggondozás területén egy új, pozitív szemlélet. A tevékenység irányításában kiemelkedő felelőssége van a tehetségpontvezetőnek és a jelenleg lelkesedésből, elhivatottságból sokszor szabadidőben tehetséget gondozó önkéntes pedagógusoknak.

A fenti vizsgálat arra az eredményre mutat rá, hogy egy nagyon jól működő tehetségpont rendszer alakult ki az elmúlt két évtizedben, azonban van még néhány kritikus pont, amelyre oda kell figyelni a hatékony tehetséggondozás érdekében az általános iskolás korosztállyal foglalkozó tehetségpontok esetében. A tehetséggondozást külön kell választani a mindennapi iskolai tevékenységektől, ehhez meg kell teremteni a megfelelő környezetet, a személyi és tárgyi feltételeket. A komplex szemléletmódra kell törekedni, ennek a szemléletmódnak a tükrében kell segíteni a pedagógusokat a tehetséggondozó módszertani kultúrájuk fejlesztésében. Korunk gyermekeinek igényeihez igazodó inspiráló, kreativitást fejlesztő, élményt nyújtó, motiváló módszerek alkalmazására kell ösztönözni őket.

Növelni kell a minősített tehetségpontok számát annak érdekében, hogy a tehetséggondozó tevékenység átlátható legyen és mindenhol kiváló, tudatos, minőségi fejlesztő folyamat részesei lehessenek a tehetségígéretek.

Szükség van a tehetségpontok területi eloszlásának javítására, az esélyegyenlőség biztosításának érdekében, mert jelenleg még sok fehér folt létezik a tehetségtérképen. A határon túli iskolákat jobban be kell vonni a hálózati tevékenységbe, főként Kárpátalján, támogatni és segíteni kellene a magyarok lakta településeken még több tehetségpont létrehozását.

Összességében az általános iskolai tehetségpontok működése sikeres, a lelkes tehetségtámogatóknak köszönhetően több tízezer gyermek vehet részt képességterületének megfelelő egyéni vagy csoportos tehetséggondozásban. Jó úton haladunk már ahhoz, hogy nemzetünk minden tehetségkincse számára biztosítani tudjuk a kibontakozás lehetőségét.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- *Balogh László (2017): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. Mindennapi Pszichológia.https://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai tehetseggondozasban [2020.04.18]*
- *Balogh László-Mező Ferenc-Kormos Dénes (2011): Fogalomtár a Tehetségpontok számára Géniusz könyvek 20. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.*
- *Bencéné Fekete Andrea (2019): Tehetséggondozás az óvodában a vezetők szemszögéből. In. Karlovitz, János Tibor (szerk.): Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából. Budapest., Neveléstudományi Egyesület, 121-131.*
- *Czeglédy István – Rozgonyi Tiborné (2010): Tehetséggondozás az iskolai oktatásban. – http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/03_tehetsegfejleszto_gyakorlat.pdf [2020.03.15]*
- *Csermely Péter (2006): A jövő tudósai. In. Magyar Tudomány [online] 2006. 11. 1405. http://www.matud.iif.hu/06nov/16.html [2019.01.25.]*
- *Gyarmathy Éva (2007): A tehetség. Háttere és gondozásának gyakorlata. Budapest., ELTE Eötvös Kiadó.*
- *Péter-Szarka Szilvia (2010): Korai tehetséggondozás: tehetségek az óvodában. – Tehetség. 2010/3: 5-8.p.*
- *Tehetségpontok működésének alapja (2018): https://tehetseg.hu/sites/default/files/tp_es_tt_dokumentumok/a_tehetsegpontok_mukodesenek_alapjai_2018_november.pdf [2019. 12.*

ABSTRACT

EXPLORATORY ANALYSIS OF THE OPERATION OF PRIMARY SCHOOL TALENT POINTS

At primary school age, talent points are recognizing the first signs of outstanding skills in more and more areas of talent. The aim of my research is to provide a picture of the current state of talent care for primary school students. In Hungary, talent management operates in an unique network system, the aim of which is to provide all talents with the opportunity to develop. In my previous study, preschool talent points were examined. In the current study I explored the operation of primary school talent points. I was looking for the answer to the question based on the talent points documents: what is their territorial location and scope of activities. I reviewed specific and general programs, the scope of talent points, and the network connection system. The focus of the research was on the areas of talent identified and the operation of the network. The results of the research shed light on the fact that individual talent points operate in isolation. Although there are many ways to nurture talent at this age, no one is undertaking differentiation and enrichmet.

Keywords: talent management, primary school, talent points

Bencéné dr. Fekete Andrea, egyetemi docens
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
fekete.andrea@ke.hu

Blatt Péterné

A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS BEVEZETÉSÉNEK HATÁSA A DIÁKOK SPORTÁGVÁLASZTÁSÁT MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYI TÉNYEZŐKRE

ABSZTRAKT

Testnevelőként egyre többször szembesülök a mai fiatalok egészségi állapotának silány helyzetével. Ebben nagy szerepet játszik a mozgásszegény életmód, amely káros hatással van az egész szervezetre. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sportolás.

A sportágválasztást számos tényező befolyásolja, melyeket több kutató is vizsgált. 10-15 évvel ezelőtti tanulmányok a szülők és a barátok domináns szerepére hívták fel a figyelmünket (Bicsérdy 2002, Bicsérdy-Bognár-Révész 2006, Fritz-Szatmári 2010), míg Barber és munkatársai (1999) a motivációs tényezőket gyűjtötték össze. A kutatások nagy része sportágspecifikus volt.

Vizsgálatom során átfogó képet kívántam kapni arról, mely személyek befolyásolják napjainkban a diákok sportágválasztását. Vajon köztük vannak a testnevelők is? Hozott-e változást a mindennapos testnevelés bevezetése?

Kutatásom 2019-ben végeztem Pécsen 6 általános iskola és 5 gimnázium diákjainak (N=191) bevonásával.

A vizsgálathoz saját szerkesztésű kérdőívet használtam. Az adatok kiértékelése a PSPP statisztikai program és a Microsoft Office Excel 2013 segítségével történt.

Az eredmények tükrében elmondható, hogy a tanulók sportágválasztásában a szülők a testvérek és a barátok játsszák a legjelentősebb szerepet.

Kulcsszavak: sport, család, testnevelő, motiváció

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Napjainkban egyre többször szembesülhetünk a mai fiatalok egészségi állapotának silány helyzetével. A mozgáslehetőség egyre kevesebb, a szellemi, fizikai terhelés és követelmény viszont egyre több. A társadalmi-gazdasági fejlődés és a technikai vívmányok terjedése hozzájárulnak életszínvonalunk emelkedéséhez. Ugyanakkor egész életmódunkat átformálják, elkényelmesítik, s pont személyiségünk kedvezőtlen alakulásához vezethetnek.

A mozgásszegény életmód káros hatással van az egész szervezetre, következtében a váz- és izomrendszer, valamint a keringési- és légző rendszer nem fejlődik megfelelő módon. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sport.
Számos kutatás igazolta, hogy akik sportolnak, jobban tanulnak, mert kitartóbbak és nagyobb a felelősségtudatuk. A rendszeresen sportoló gyerekek megtanulják rangsorolni a feladataikat, beosztani az idejüket. Többek között ezért is elengedhetetlenül fontos, hogy a gyerekekkel már kiskorukban megszerettessük a mozgást.
A gyermekek testedzéshez való viszonya részben az iskolában dől el. Az iskola, s azon belül a testnevelő oktató-nevelő munkája ugyanis sokszor jelentősebb befolyással bír ezen a területen, mint a család. Sajnos a családok jó része nem partnere az iskolának a testi nevelés tekintetében, hiszen gyakran úgy gondolják, hogy az csupán elveszi az időt a fontos, elméleti tárgyaktól. Versics és munkatársainak (2009) kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült, személyes példával elöljáró testnevelő egy életre szóló indíttatást adhat a sportoláshoz. Klebelsberg a testnevelés kulcsfigurájának tartja a testnevelőket.
Sajátos környezetének, menetének és tananyagának köszönhetően számos nevelési lehetőség rejlik a testnevelés órákban. Itt ugyanis újszerű helyzetekbe kényszerülnek a tanulók, s ezekben másként viselkedhetnek. Ezek kiaknázása a testnevelő tanár feladata, aki az oktatási folyamatban jelentős attitűdformáló szerepet tölt be (Buda, 1988). Az ő személyisége, motivációs eszköztára kulcsfontosságú abból a szempontból, hogy a tanulók szeretnek-e mozogni vagy sem.

2. GONDOLATOK A MINDENNAPOS TESTNEVELÉSRŐL

Mindezen potenciálok kiaknázására kínál lehetőséget a mindennapos testnevelés, melynek gondolata már az 1900-as években foglalkoztatta az egészséges életmód és a sport elkötelezett híveit. 1933-ban Hóman Bálint vallás- és közoktatási miniszter öt fővárosi iskolában rendelte el a bevezetését (Ivanics, 1993). A Magyar Pedagógiai Társaság 1935. február 16-i ülésén az előadások sorában már megjelent a mindennapos iskolai testnevelés témája. Pár év múlva, a Magyar Királyi Testnevelési Főiskolán összeállították a „Mindennapos Testnevelés” I. számú mintagyakorlatait. A téma következő jelentős állomása az a „Mindennapos testedzéssel egészséges ifjúságot” címet viselő kiadvány volt, amely a Pedagógusok Szakszervezetének „Tanuljunk egymástól” sorozatának egyik köteteként látott napvilágot 1968-ban (Meszlényi és mtsa, 2017).
Az 1980-as évek elején három Csongrád megyei intézményben valósították meg a mindennapos testnevelés oktatást (Szegfű, 1989). A csongrádi példa lelkesítő erejének hatására az 1986/1987-es tanévben 33 Nógrád megyei iskola kapcsolódott be a programba.

Később a jelentkező iskolák közül többen kiléptek a programból, ők ugyanis a támogatáshoz jutás eszközének tekintették csupán ezt a lehetőséget. Végül a jelentkező iskolák harmadában valósult meg a terv. (Zagyvai és mtsa, 1989).

A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete már 1999. március 13-án a Testnevelési Főiskolán meghirdette a Mindennapos tanórai testnevelés program bevezetését a közoktatásban. Az Ifjúsági és Sportminisztérium javaslatára és a Kormány előterjesztésében az Országgyűlés 2000. december 19-i határozata alapján bevezetésre került a mindennapos testnevelés az általános iskolák alsó tagozatán. A pozitív változásnak sajnos nem sokáig örülhettek a testnevelő tanárok, ugyanis a kormányváltást követően, 2003. júniusában az Országgyűlés hatályon kívül helyezte a fent említett határozatot. A korábbi heti öt óra helyett három testnevelés óra megtartását rendelte el, s kiegészítésként „játékos egészségfejlesztő testmozgást" vezetett be (Meszlényi és mtsa, 2017). A közoktatás minden évfolyamára kiterjedő mindennapos testnevelés megvalósításra közel 12 évet kellett várni, míg végül a Magyar Köztársaság Országgyűlése a CXC sz. 2011. december 19-i határozatával törvényt alkotott a mindennapos tanórai testnevelés bevezetéséről, melyet a 27§ tartalmaz. A bevezetést 2012. szeptember 1-től felmenő rendszerben kellett végrehajtani az iskolai nevelés-oktatás első, ötödik és kilencedik évfolyamán.

Mindez komoly kihívást jelent a testnevelő tanároknak, hiszen a megnövekedett számú órákat tartalmas, a tanulók érdeklődésének megfelelő testgyakorlati elemekkel és új sportágakkal kell kitölteniük, valamint változatlan infrastrukturális környezetben kell pozitív eredményt felmutatniuk. Ehhez a kerettantervek számos újszerű, szakmailag jól összeállított tartalmat kínálnak segítségül. (Rétsági, 2014).

A témával foglalkozott többek között Csinády Rita Veronika (2014), Meszlényi Emese (2017), Morvay-Sey Kata (2017), Rétsági Erzsébet (2017), Seregi Ernő (2017), Somhegyi Annamária (2013), valamint Vass Zoltán munkatársaival (2015).

Kutatási eredményeik alapján a következő következtetéseket lehet levonni.

Átlagosan az iskolák kétharmada heti öt órás rendszerben vezette be a mindennapos testnevelést. A maradék egyharmad a 3+2-es rendszert alkalmazza, amelyben heti három óra tanórai keretek között zajlik, melyeket heti két alkalommal délutáni sportfoglalkozásokkal egészítenek ki. A törvény értelmében ez utóbbi rendszer alkalmazása esetén a délutáni 2 óra kiváltható, ha a diák versenyszerűen sportol és ennek megfelelően rendelkezik amatőr vagy profi sportolói sportszerződéssel, illetve ha legalább heti két órában sporttevékenységet folytat sportegyesületben. Természetesen mind ezeket megfelelő iratokkal igazolnia kell a tanulónak. Mind a kutatóknak, mind nekem az a tapasztalatom, hogy vannak nagyon komolytalan igazolások, amelyek hátterében tényleges sporttevékenység nem áll.

Az iskolák jelentős hányadában a létesítményi és a tárgyi feltételek nem kielégítők. Sok helyen nagy gondot jelent a megfelelő sportudvar, illetve a kellő nagyságú tornaterem hiánya. Van ahol ezek ugyan rendelkezésre állnak, de a megnövekedett óraszámok miatt ezek a legtöbb esetben kevésnek bizonyulnak. Általános probléma még az öltözők illetve a zuhanyzók száma, valamint a szertárak felszereltsége. Az intézmények jelentős hányadában az infrastrukturális feltételek hiánya okozza a legtöbb problémát a megvalósításban.

A személyi feltételek terén sokkal kedvezőbb a helyzet. Az iskolák több mint 80%-ában állnak rendelkezésre testnevelő tanári, illetve testnevelés speciális kollégiumi képesítéssel rendelkező kompetens személyek. Ugyanakkor elkeserítő az a tény, hogy alsó tagozaton gyakran speciális kollégiumi képesítés nélkül tanítók oktatják a testnevelést, s csupán az iskolák egyötödében tanítanak testnevelő tanárok az első négy évfolyamon.

Az ebből fakadó problémákra Morvay-Sey és Rétsági (2017) mutat rá tanulmányukban. Hangot adnak azon véleményüknek, miszerint azok a pedagógusok, akik a testnevelés tekintetében csak minimális szakhoz kötődő ismeretekkel rendelkeznek, valószínűleg kevésbé tudnak a tantervi követelményeknek eleget tenni. Ugyanígy a speciális kollégiummal rendelkező tanítók is jóval kevesebb szakmai ismerettel rendelkeznek, mint a testnevelő tanári szakképesítéssel rendelkező kollégáik. Mindez azért jelent problémát, mert a kisiskolás kor nagyon szenzitív időszak a gyerekek életében. Ez az időszak a legmeghatározóbb a motoros képességek és készségek fejlesztésében, a sportmozgás megszerettetésében, a későbbi sportolási szokások és az egészségtudatos életmód kialakításában. Pontosan ezen megfontolások miatt tartják a szerzők is nagyon fontosnak, hogy képesítéssel rendelkező szaktanárok tartsák a testnevelés órákat már az általános iskola első négy évfolyamán is.

3. KUTATÁSOM

3.1 Bevezetés

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy milyen személyi és tárgyi tényezők befolyásolják a tanulók sportágválasztását, ebben mekkora jelentősége van a testnevelő tanároknak, s hozott-e valami változást a mindennapos testnevelés bevezetése e téren. A sportágválasztást számos tényező befolyásolja, melyeket több kutató is vizsgált. 10-15 évvel ezelőtti tanulmányok a szülők és a barátok domináns szerepére hívták fel a figyelmünket (Bicsérdy 2002, Bicsérdy-Bognár-Révész 2006, Fritz-Szatmári 2010), míg Barber és munkatársai (1999) a motivációs tényezőket gyűjtötték össze. A kutatások nagy része sportágspecifikus volt és többségük az általános iskolásokra koncentrált. Ezért vontam be vizsgálatomba a középiskolás tanulókat, s kerestem összefüggéseket a két korosztály kutatási eredményei között.

3.2 Hipotézisek

- A személyi tényezők nagyobb mértékben befolyásolják a sportágválasztást, mint a tárgyi tényezők.
- A testnevelő tanároknak döntő szerepük van abban, hogy a gyerekek melyik sportágat választják.

3.3 A kutatás leírása

A kutatás 2018-ban zajlott Pécsen 6 általános iskola 10-13 éves, és 5 gimnázium 15-18 éves diákjainak bevonásával. A vizsgálatban összesen 191 fő, 111 fiú és 80 lány vett részt. Közülük 69 fiú általános iskolás és 42 gimnazista, míg a lányok között 50 jár általános iskolába és 30 gimnáziumi tanuló.
Vizsgálati módszernek önkitöltő kérdőívet használtam, az adatok statisztikai elemzése a Microsoft Office Excel 2013 és a PSPP statisztikai program segítségével történt.

Kutatásom során 2 területet vizsgáltam:

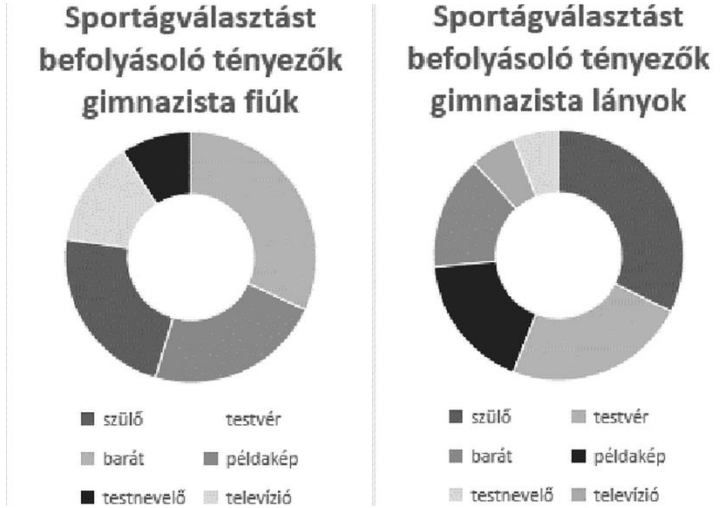
- a sportágválasztást befolyásoló tényezők
- a családtagok sportolási szokásival való összefüggés

Sportolónak azokat minősítettem, akik hetente legalább 2-3 edzésen vesznek részt.

3.4 Eredmények, következtetések

A sportágválasztást befolyásoló tényezők feltárásához négy csoportot képeztem nem és iskolai fokozat alapján.

1. ábra: Sportágválasztást befolyásoló tényezők

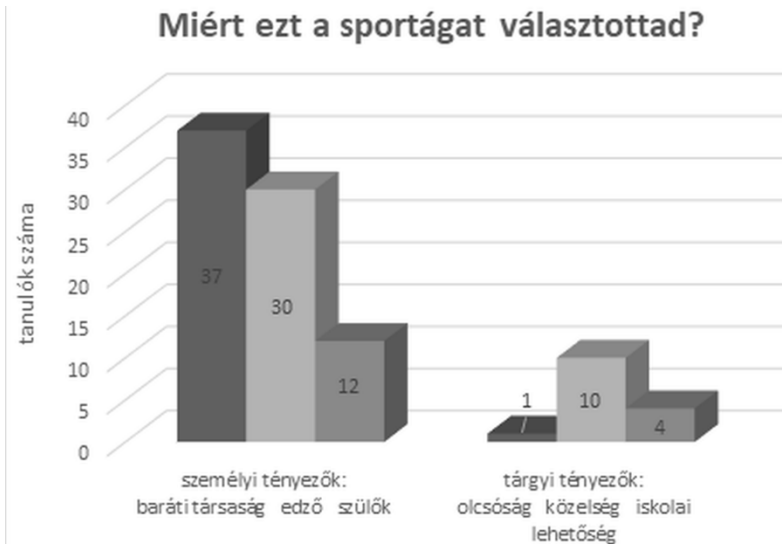


Mint ahogy az az 1. ábrán is jól látható, a fiúk esetében mindkét korosztálynál a barátoknak, míg a lányoknál a szülőknek van a legnagyobb befolyásoló hatásuk. A fiúknál a második és harmadik helyen a szülők és a példaképek osztoznak, s a testvéreknek csak igen csekély szerep jut. Hasonló a helyzet az általános iskolás lányoknál. Az ő esetükben a testvérek kerültek a második helyre, s csak őket követik a példaképek és a barátok. A kutatás adatai szerint a testnevelőknek sajnos nincs különösebb hatásuk a sportágválasztásra.

A következő kérdéssel arra kerestem a választ, mennyire játszanak ebben szerepet a személyi és mennyire a tárgyi/anyagi tényezők.

2. ábra: Sportágválasztást befolyásoló tényezők – általános iskolások

3. ábra: Sportágválasztást befolyásoló tényezők – gimnazisták

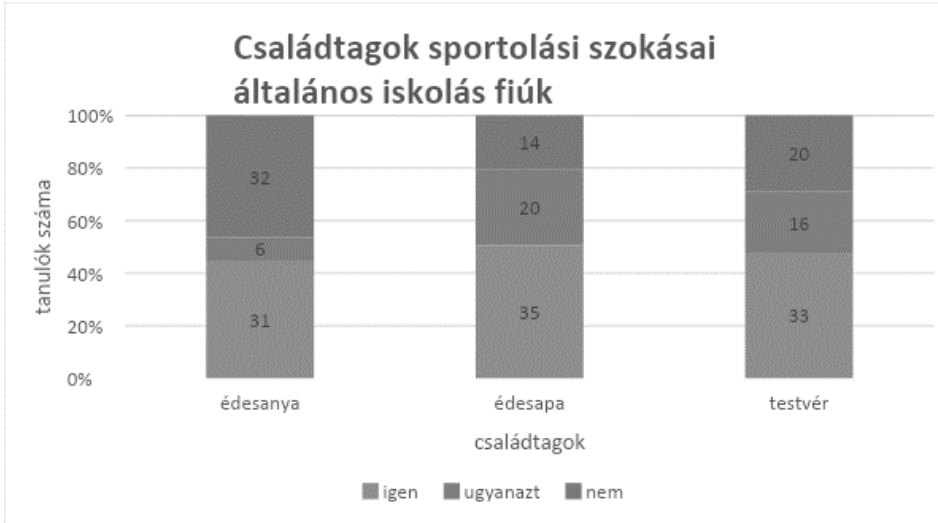


Mint ahogy az mindkét ábrán látható, mindkét korosztálynál sokkal nagyobb befolyással bírnak a személyi tényezők, mint a tárgyiak. Az edzések ára egyáltalán nem fontos a tanulók számára, mint ahogy az sem bír jelentős befolyással, hogy az iskola milyen sportágat kínál fel tanulói számára. Ez utóbbi talán azzal is magyarázható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése óta a legtöbb iskolában már nem működnek sportkörök, hiszen sem a pedagógusok órakapacitása, sem az infrastrukturális feltételek nem teszik ezt lehetővé. A tárgyi tényezők közül a legnagyobb jelentősége a lakóhelyhez, illetve az iskolához való közelségnek van, de még ez is kevesebbet nyom a latba, mint a „legjelentéktelenebb" személyi feltétel, vagyis a szülők hatása. Leginkább a baráti társaság és az edző személye a meghatározó.

Az előző kérdésre adott válaszokkal összevetve az eredményt a fiúk esetében mindenképpen együtt járást tapasztalhatunk, míg a lányok esetében ellentmondás merült fel, hiszen az ő esetükben a szülők voltak a dominánsok a sportágválasztásban, s meglepő módon ők jelen kérdés esetében a személyi tényezők közül az utolsó helyet foglalták el. A sportágválasztásban szerepet játszó okok között a tanulók megemlítették még a testalkatot, a származást, az állat- és természetszeretet, az izgalmat, a szabadság érzését és a kihívást is.

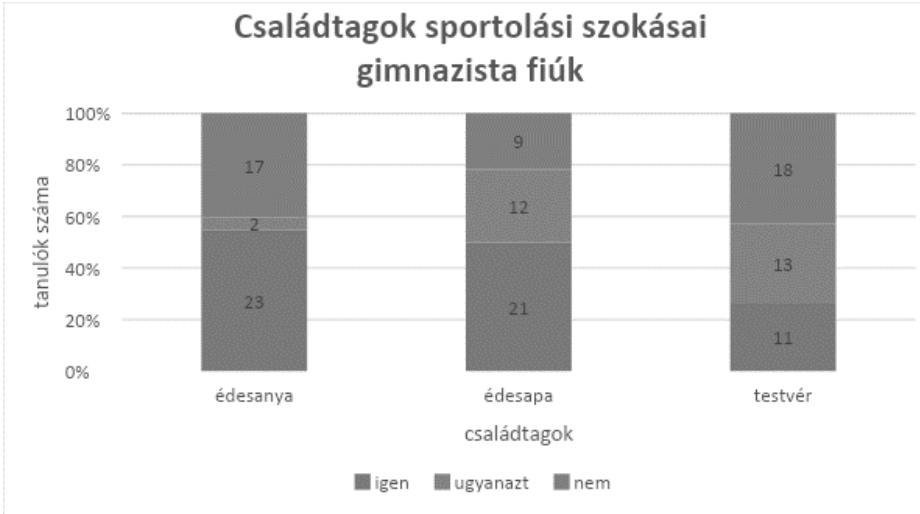
A továbbiakban a családtagok sportolási szokásait igyekeztem feltérképezni. Kapcsolatot kerestem az azonos és ellenkező nemű szülők, valamint a testvérek sportolási szokásai között. Kíváncsi voltam, van-e ezen a területen eltérés a nemek és a korosztályok között.

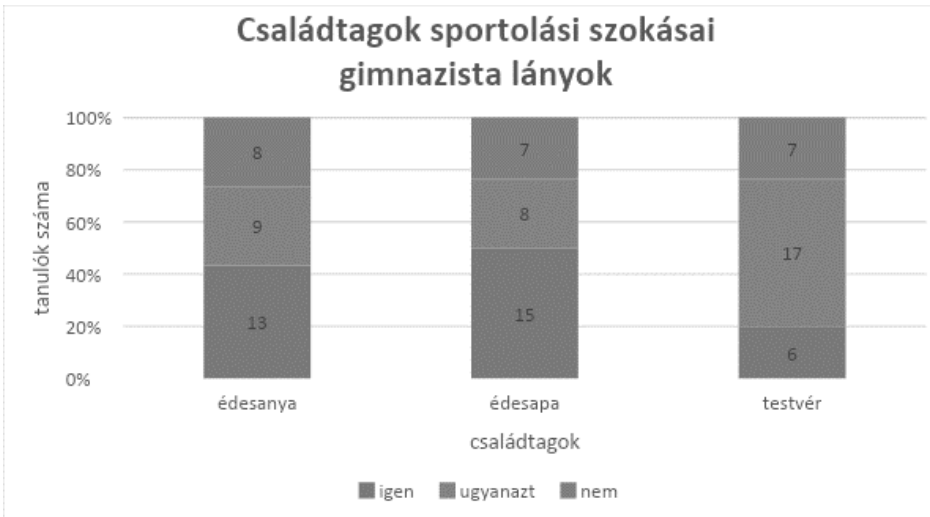
4. ábra: Családtagok sportolási szokásai – általános iskolások



Mind a fiúk, mind a lányok esetében jól látható, hogy minden esetben többen vannak a sportoló családtagok, mint a nem sportolók. A fiúk esetében az édesapák, a lányok esetében az édesanyák sportolnak a legnagyobb számban, de mindkét esetben jelentős a testvérek száma is. A fiúk közel egyharmada ugyanazt a sportágat űzi, amit édesapja jelenleg űz vagy korábban űzött. Ugyanakkor a lányoknál most is a testvérek jelentős befolyása érvényesül, s az anya uralkodó szerepe nem mutatható ki.

5. ábra: Családtagok sportolási szokásai – gimnazisták





A gimnazisták esetében is megállapítható, hogy a családtagok nagyobb része sportol, ez alól csak a gimnazista fiúk testvérei jelentenek kivételt. A fiúk esetében érvényesül az édesapák dominanciája, bár a többségnél testvérük is jelentősen befolyásolta sportágválasztásukat. Ugyanígy jelentős hatással vannak a lányokra a testvérek által preferált sportágak, s az általános iskolásokhoz hasonlóan itt sem mutatható ki az anya olyan mértékű befolyásoló hatása, mint a fiúk esetében az apáké.

Felülvizsgálva a hipotéziseimet elmondható, hogy az első teljesült, vagyis a személyi tényezők dominálnak a sportágválasztásban, ugyanakkor a második nem teljesült, mivel a testnevelőknek nincs jelentős ráhatásuk a sportoló diákok sportágválasztására.
Ez nagyon meglepő számomra, hiszen ők azok, akik heti több órát töltenek a gyerekekkel, s látják őket mozgás közben. Így azt gondolom, pontosan ők tudják legjobban, melyik tanulónak milyen sportág való, s ki miben tudna sikereket elérni. Azt feltételeztem, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének köszönhetően mélyebb tartalommal és változatosabb formában megtanítható sportági ismeretek segítségével a testnevelőknek nagyobb ráhatásuk lesz a diákok sportágválasztására. Az eredmények azonban nem ezt igazolják, teljes mértékben a bevezetés előtti kutatási eredményekkel kollerálnak. Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy felső tagozatos és gimnazista diákokról van szó, s mint azt a korábbi kutatási eredményeim is bizonyították, a gyerekek jóval korábban, általában 10 éves korukig elköteleződnek a sportolás és a sportágválasztás mellett.

3.5 Összegzés

Mind az egészségügyi, mind a mentális hatását tekintve hasznos a rendszeres sporttevékenység. Ezért úgy gondolom, nélkülözhetetlen, hogy a gyerekekkel már kiskorukban megszerettessük a mozgást, hogy az a későbbiekben a mindennapi éltük szerves részévé válhasson, s minél többen élvezhessék annak jótékony hatásait.
Amint azt a fenti eredmények is alátámasztják, a rendszeres sportolást nagymértékben meghatározzák a szülők, főként az azonos nemű szülők sportolási szokásai, de a testvérek is jelentős hatással vannak egymásra a sportágválasztás tekintetében. Ezért nagyon fontosnak tartom, hogy a szülő is motiválja mozgásra a gyermekét és lehetőleg ő maga is járjon pozitív példaként előtte. A 10 éves korig való elköteleződés arra figyelmeztet minket, hogy az igazán jelentős szerep e téren az alsó tagozaton testnevelést tanítóknak jut. Ezért lenne nagyon fontos, hogy ezt a korosztályt is testnevelés szakos tanárok oktassák.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barber, H. – Sukhi, H. – White, S. A. (1999): The Influence of Parent-Coaches on Participation Motivation and Competitive Anxiety in Youth Sport Participants. Journal of Sport Behavior. 22. 162-180. p.
- Bicsérdy G. (2002): Sportágválasztás különböző életkorokban. Magyar Sporttudományi Szemle. 2002/3-4. szám. 7-10. p.
- Bicsérdy G. – Bognár J. – Révész L. (2006): Sportágválasztás az általános iskolában. Magyar Sporttudományi Szemle. 7: 1. 21-26. p.
- Buda Béla (1988): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest. Tankönyvkiadó
- Fritz P. – Szatmári Z. (2010): Utánpótláskorú gyerekek sportolási szokásainak vizsgálata In.:Dr. Bíró Melinda (szerk) (2010): Acta Academiae Agriensis – Sectio Sport. Eszterházy Károly Főiskola, Eger 49-55. p.
- Ivanics Géza: Mindennapos testnevelés. Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat. 1993/1-2. szám. 11-13. p.
- Meszlényi Emese: Vizsgálat a 2012-ben bevezetett mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósításáról a szegedi iskolák körében. Sport-és Egészségtudományi Füzetek. 2017/1. szám. 44-55. p.
- Morvay-Sey Kata – Rétsági Erzsébet: A mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósulásának vizsgálata a pécsi iskolákban. Sport-és Egészségtudományi Füzetek. 2017/1. szám. 19-29. p.
- Németh Csaba (1996): Sportágat választok – A sport története dióhéjban I. http://www.valtozovilag.hu/t365/tux1202.htm (2015)
- Rétsági Erzsébet: Mindennapos testnevelés az iskolában. Élet és Tudomány. 2014./37. szám. 1166-1167. p.
- Somhegyi Annamária (2013): A mindennapos testnevelés megvalósítási tapasztalatainak összegzése. https://gerinces.hu/prevencio/a-mindennapi-testneveles-megvalositasanak-tapasztalatainak-osszegzese/ (2018)
- Szegfű Imre (2017): Történeti áttekintés a mindennapos testedzésről. In. Fintor Gábor János: Implementáció és tanulói attitűdök – A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban. Ph.D. értekezés. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK.
- Urbinné Borbély Szilvia – Seregi Ernő: 160 intézmény testnevelő munkaközösségének véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről, jelenlegi helyzetéről (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye). Sport-és Egészségtudományi Füzetek. 2017/1. szám. 30-43. p.
- Vass Zoltán – Molnár László – Boronyai Zoltán – Révész László – Csányi Tamás (2015): Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai

- Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Budapest. Magyar Diáksport Szövetség
- Versics Anikó – Leibinger Éva – Hamar Pál: Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat. Kalokagathia. 2009/2-3. szám. 89-97. p.
- Zagyvai Sándor – Vass József – Havril János (2017): A mindennapos testnevelés tapasztalatai Nógrád megye általános iskoláiban: Tematikus vizsgálat. In. Fintor Gábor János: Implementáció és tanulói attitűdök – A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban. Ph.D. értekezés. Debrecen. Debreceni Egyetem BTK

ABSTRACT

THE IMPACT OF THE INTRODUCTION OF EVERYDAY PHYSICAL EDUCATION ON THE PERSONAL FACTORS THAT DETERMINE STUDENTS' CHOICE OF SPORTS

As a physical educator, I am confronted with the low grade position of today's youth's health conditions more times. This is in great part due to the lifestyle without movements which has an injurious effect for the whole human organism. The sport can be one of the possible tools to couterbalance these negative effects.

Choosing a sport is influenced by many factors which are examined by several prospectors. 10-15 year-ago investigations called our attention to the dominant role of parents and friends, (Bicsérdy 2002, Bicsérdy-Bognár-Révész 2006, Fritz-Szatmári 2010) while Barber and his colleagues (1999) collected the motivating factors. Most of the investigations were sport-specific.

In the course of my examination I would like to get a general idea who are the people affecting the pupils' choosing of sport in these days. Are the PE teachers among them? Did the introduction of the daily physical education bring any changes?

I did my investigation with pupils of 6 primary schools and 5 secondary schools (N=191) in Pécs in 2019.

I used a questionnaire edited of my own. The evaluation of the data was with using the PSPP statistic software and the Microsoft Office Excel 2013.

According to the conclusion of the results we can say that the choosing of sport of the pupils is the most-significantly influenced by parents, brothers and sisters and friends.

Keywords: sport, motivation, family, physical educator

Blatt Péterné, tanár
Szent Mór Iskolaközpont
blatt.barbara@szentmor.hu

Borbély Szilvia

HOGYAN LEHET SIKERES EGY KURRIKULUM VÁLTOZÁSÁT ÉRINTŐ BEAVATKOZÁS? A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS MEGVALÓSULÁSÁNAK MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy egy oktatáspolitikai döntés implementációjában, amelynek értelmében 2012. szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre került a mindennapos testnevelés, milyen szerepet játszanak a hivatástudat, a presztízs, a különböző értékpreferenciák, illetve az intézményi hatások hogyan jelennek meg a pedagógusok támogató attitűdjeinek kialakulásában.

Kutatásunkban az értékpreferenciákat a nem, kor, a sportolási szokások, beosztás, és a település típusa alakították. Olyan intézményi hatásokat és jellemzőket is bevonunk a vizsgálatba, mint az infrastruktúra, a tanuló- és pedagógus létszám. Vizsgáljuk a többdimenziós skálázással kialakított pedagógus csoportok támogató attitűdjét a kurrikulum változását érintő beavatkozás megvalósulásáról.

Az implementációs folyamat szereplőitől kapott válaszok elemzésekor arra a megállapításra jutottunk, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésével való egyetértés a szereplők véleményében pozitív attitűddel jelenik meg. A várakozással szemben a jó infrastruktúra hatása fordított összefüggést mutat az elégedettséggel. Megállapítható, hogy a tantervet érintő oktatáspolitikai beavatkozás során meghatározott célok megvalósulását a pedagógusok attitűdjei alapvetően befolyásolják. Ezek az eredmények igazolják a pedagógusok hivatástudatának, elköteleződésének szerepét az implementációs folyamat megvalósulásában. A sikeresség szerepében az intézmények infrastrukturális ellátottsága is kimutatható, illetve a beavatkozáshoz kapcsolódó pozitív attitűd, a gyermekkori sportolási aktivitás, is meghatározza a felnőttkori véleményeket a változáshoz kapcsolódó célok megvalósításában. Kulcsszavak: kurrikulum**,** mindennapos testnevelés, implementáció

1. BEVEZETÉS

A 2012-ben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek, új kihívásokat jelentettek a testnevelő tanároknak, hiszen a bennük megjelenő elvárásoknak való megfelelés és megfeleltetés sokszor nehézségekbe ütközik (Révész - Csányi 2015). A 90-es évek kutatásai már azt támasztják alá, hogy az iskolai hatások közül a pedagógus és munkájuk minősége nagyon fontos. Az oktatáskutatások terén kiemelt figyelmet kellene szentelni az ok-okozati meghatározásokra törekedő kutatásokra, amelyekben a valós élet szituációját modellezik az oktatási folyamat eredményességének tükrében (Gáti 2009). Az oktatás eredményességének fontosságát, a gazdaságra gyakorolt hatását több kutatási eredmény is igazolja. Ezért minden kormányzat érdekelt abban, hogy az oktatás folyamatáról, eredményességéről, egy beavatkozás sikerességéről, kutatási eredményeket vizsgáljon és csatoljon vissza hatékonyság növelése érdekében (Lannert 2010).

A tantervi dokumentumok változásai a legfontosabb célként tételezték egy új minőségű testnevelés megvalósítását, amelyben a mozgásműveltség, az egészség, a közösség értékei és a testkulturális tudás összefüggései egy központi értékké állnak össze. Kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének folyamatában milyen szerepet játszanak a hivatástudat, a presztízs a különböző értékpreferenciák, illetve az intézményi hatások a pedagógusok testnevelés tantárggyal és annak megvalósulásával kapcsolatos támogató attitűdjeinek kialakulásában.

Melyek az implementáció sikerességének feltételei?

Az implementáció kutatások lényeges szempontjai közül az egyik legfontosabb, hogy az eredmények megértéséhez nem célt, hanem annak elérési módját elemezik, továbbá azt vizsgálják, hogy az adott folyamatnak mikor van esélye arra, hogy annak hatása az alrendszerekben is változást eredményezzen (Fazekas - Halász 2014). Fullan (2015) is meghatározta, hogy az oktatás változása azon múlik, hogy a tanárok mit tesznek, vagy mit gondolnak. Az iskola és a tanítás akkor lesz hatásos, ha minőségi pedagógusokat alkalmaznak, a környezet rendezett, és a tanárok munkáját elismerik, jutalmazzák. A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a makroszintű perspektívából levont következtetések csak akkor lehetnek pontosak és hatékonyak, ha a mikroszint folyamatos visszajelzésére épülnek, hiszen ezek a visszacsatolások erősítik majd a folyamat adaptálását és reflektivitását (Fazekas - Halász 2014). Sikeres folyamatról akkor beszélünk, ha a pedagógus adaptálja a modellt az iskola, de leginkább a csoport szintjére, és emellett a viselkedésben is megfigyelhetőek a változások. Ha a tantervi sztenderdeket (esetünkben a központi dokumentumokban megfogalmazott célokat, feladatokat) a folyamatban résztvevők adaptálják, akkor a beavatkozás megfelelő mértékű végrehajtása történik meg, s így a célcsoport helyzete javul.

A siker megfelelő kapacitást feltételez (infrastruktúra) az iskolai személyzet (aktorok) általi megvalósításakor (Stuart 2002). Nem túlzás azt mondani, hogy az implementációs folyamat legfontosabb feladata, hogy alkalmassá tegye a résztvevőket a modernizációs eszközök saját közegüknek megfelelő újraértelmezésére. Ha pedig kifejezetten a kurrikulum implementációra gondolunk, akkor különös jelentőséggel bíró tényező a tanárok tanulása (Fazekas 2012). A Nemzeti alaptanterv implementációs folyamatának hatását úgy mérhetjük le, ha megvizsgáljuk azoknak a személyeknek az eredményeit és véleményét, akik a folyamatban részt vesznek, hiszen ez miképpen befolyásolja az új pedagógiai rendszer alkalmazását. Számos oktatáskutató kijelentette, hogy az oktatáskutatás fókuszát az oktatási stratégiákról és a tanítási gyakorlatokról át kell helyezni a pedagógusok vizsgálatára, amikor a pedagógusok beállítódását, személyes meggyőződéseit vizsgáljuk, hiszen ez nagy hatással van az oktatási folyamatokban a cselekedeteikre. Megfigyelhető, hogy a változás folyamatában résztvevők elkötelezettségének mértéke azt mutatja meg, hogy mennyi időt és energiát is fordítanak a fejlesztés céljainak megvalósítására, valamint azt, hogy a vállalt szerepükhöz mennyi ideig tudnak ragaszkodni (Fazekas 2012). A tanárok hivatástudata az oktatási folyamatban egy szűrőként jelenik meg, ezért meghatározó szereplőivé válnak a tanítási folyamatoknak és azok változtatásának (Kirk – Macdonald - O'Sulliven 2006).

2. EMPIRIKUS KUTATÁS

Kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket a kutatási céljaink megfogalmazása alapján a folyamatban részt vevő pedagógusok véleményének vizsgálatára építjük fel. Legfontosabb kérdéseinket az oktatáspolitikai döntés megvalósulásáról a 2012-es NAT testnevelés és sport műveltségterület kiemelt operatív céljainak a mindennapos testnevelésben történő megvalósulásáról fogalmazzuk meg. A vizsgált csoportot a pedagógusok egy klaszter elemzés által kialakított csoportjai jelentik (a klasztercsoportokat a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó kérdések dimenzióskálázásával hozzuk létre). A tantervi implementációs folyamatban részt vevő szereplők attitűdje esetében elsősorban arra keressük a választ, hogy az implementációs folyamat megvalósulásában mely tényezők mutatják a legerősebb szerepet. Az értékpreferenciákat a nem, a kor, a sportolási szokások, a beosztás, és a település típusa alakítják. Továbbá olyan intézményi hatásokat és jellemzőket is bevonunk a vizsgálatba, mint az infrastruktúra, a tanuló- és pedagógus létszám.

2.1. Hipotézisek

H1 Feltételezzük, hogy a pedagógusok véleménye alapján egy oktatáspolitikai döntéssel kapcsolatos kérdésekben a fiatalabb pedagógusok, a jobb infrastruktúrával rendelkező intézmények és a kisebb településeken lévő iskolák esetében érvényesül pozitívabb vélemény.
H2 Feltételezzük, hogy az implementációs célokkal összefüggő kérdések vizsgálatában a támogató attitűddel rendelkező pedagóguscsoport lesz az elfogadóbb.

2.2. Kutatási minta és módszer

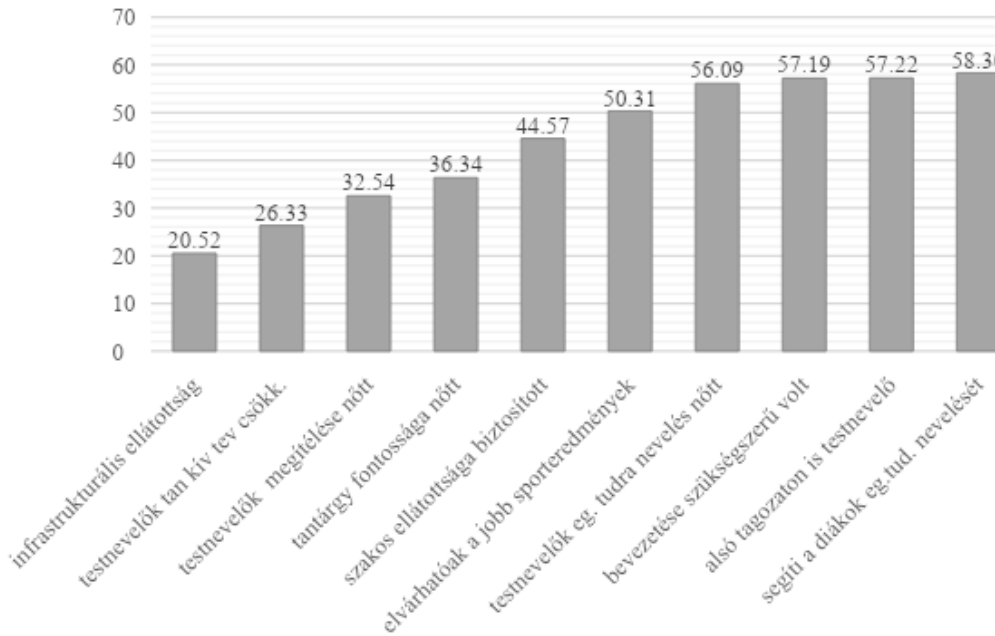
A pedagógusok véleményének megismeréséhez saját fejlesztésű kérdőívvel kérdeztük ki a vizsgálat szereplőit az Észak-Alföld régióban. Az intézmények és pedagógusok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel történt. A mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A kvantitatív kutatás 2016. januárja és márciusa között zajlott. A három megye 15 iskolájából összesen 492 kérdőív érkezett vissza. A vizsgálatához kérdőívünk 6 db kérdéscsoportot tartalmazott (testnevelés tantárgy kedveltségének és fontosságának vizsgálata; a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások; a tantárgyi- és pedagógus presztízs vizsgálata; a mindennapos testnevelés cél- és feladatrendszerének megvalósulása). Az adatokat leíró és összefüggés vizsgálati statisztikai módszerekkel elemeztük, melyek során gyakoriság-vizsgálatokat, kereszt-táblaelemzéseket, klaszter-analízist, faktoranalízist és regresszió elemzést is végeztünk.

3. EREDMÉNYEK, MEGBESZÉLÉS

A pedagógusok véleményének vizsgálatában a minta alanyainak a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításaira vonatkozó attitűdjeit vizsgáltuk. Ezek az állítások a mindennapos testnevelés bevezetéséhez, megvalósulásához, a tantárgyi és a testnevelő szerepéhez köthető általános kijelentéseket jelentették (1. ábra).
Megfigyelhető, hogy a pedagógusok véleményében a legnagyobb egyetértés a testnevelés szerepében a diákok egészségtudatosságra való nevelésében mutatkozik (átlag=58,30). A pedagógusok a legfontosabb feladatnak a diákok egészségmagatartásának formálását látják, amely a mindennapos testnevelés céljainak egyik legfontosabb eleme. A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségszerűségével (átlag=57,19), és abban, hogy az alsó évfolyamokon is testnevelő tanárok oktassanak (átlag=57,22) egyetértést találunk. Azzal az állítással, hogy a bevezetéshez megfelelő infrastruktúra áll rendelkezésre, egyértelműen látszik, hogy a válaszadók igen nagy része nem ért egyet (átlag=20,52).

Az infrastruktúra hiánya, az eszközök nem megfelelő minősége és mennyisége, minden (szaktól függetlenül) pedagógus véleményében magas értékkel jelenik meg. A testnevelők és a testnevelés tantárgy szerepének felértékelődése sem jellemző a mindennapos testnevelés bevezetésével (átlag=32,54), vagyis ezek együtt járása nem igazolt.

1. ábra: Mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó egyetértések megoszlása (átlag) N=461



A következőkben a kijelentésekből klaszteranalízis segítségével pedagógus csoportokat alakítottunk ki (1. táblázat). A pedagóguscsoportok jellemzése alapján megismerhetővé válik a folyamatban részt vevő csoportok attitűdje, könnyebben értelmezhetővé válik, hogy mely csoportok esetében jellemzi az implementációt a teljes adaptáció folyamata. A klaszteranalízis során kialakított csoportokat a mindennapos testnevelés bevezetését elutasító, egészségtudatosság miatt pártoló, szakmailag támogató és elfogadó csoportokként interpretáltuk.

1. táblázat: A mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított klasztercsoportok jellemzői (N=461)

	életkor	**sportolás**	**szak**	**infrastruktúra**	**település típus**
Elutasítók	40-54 év	alkalomszerű	reál, készség 1/2	hiányos	megyeszékhely
Egészségtudatosság miatt pártoló	25-39 év	hetente 3-szor	humán	minimális	község 1/2
Szakmailag támogatók	55-64 év	nem sportol	készség 1/2	hiányos	város
Támogatók	55-64 év	hetente 3-szor	testnevelő	minimális	község 1/2

Az eredmények alapján a többlépcsős logisztikus regresszió eredményei a pedagógusok szakjának és sportolási gyakoriságának a magyarázó erejét erősítették. Tehát, ha valakinek a gyermekkori vagy mostani sportolási gyakorisága magasabb, akkor nagyobb eséllyel kerül az elfogadó pedagóguscsoportba. Továbbá minél jobb az infrastruktúra, annál nagyobb a pártoló, és minél rosszabb annál nagyobb az esély az egészségtudatosság miatt pártoló csoportba való kerülésre. A tantárgyi presztízs emelkedésének elfogadása növeli mindkét csoportokba való bekerülést. Az implementáció folyamatának vizsgálatában a pedagógusok támogató attitűdjei, amelyek a hivatástudatukat és elköteleződéseiket is jelentik, hatnak a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos csoportok létrejöttére ugyanúgy, mint a megfelelő kapacitás feltételek.

Az implementációs folyamatban meghatározott célok, feladatok megvalósulását elemeztük a pedagógusok véleménye alapján. Ennek vizsgálatára kérdőívben egy 22 állítást tartalmazó kérdésblokkot szerkesztettünk. A további elemzéshez, faktoranalízist végeztünk. A kérdésekből négy jól elkülöníthető, jellemezhető faktorcsoportot kaptunk, ami ezáltal jól interpretálható változókat eredményezett. Az eredeti változókat faktoranalízissel a pozitív attitűd, negatív attitűd, iskolán kívüli sportolás valamint a közösségi attitűd faktorokként interpretáltuk (KMO=0,887). A faktoroknál kimutatható, hogy a negatív testnevelés attitűd csoportba tartozó kijelentések azok, amelyek nem a NAT2012 célrendszerére illeszkednek, hanem korábbi kutatások eredményeinek a pedagógusok által megfogalmazott állításaira. A másik három csoportba a cél- és feladatrendszerre illeszkedő kijelentéseket tartalmazzák. A faktorsúlyokat 0-tól 100-ig tartó értékekre kódoltuk át. Az így kapott faktorokat vizsgáltuk a pedagógusok dimnzióskálázásával létrejövő csoportok mentén (2. táblázat)

2. táblázat: A mindennapos testnevelés céljaihoz kapcsolódó állítások faktorainak átlagpontszámai a pedagógusklaszterek mentén (átlagpontszámok 0-100 fokú skálán) (N=460)

		pozitív testnevelés attitűd+egészség-tudatosság		**negatív tapasztalatok**		**iskolán kívüli sportolás**		**szociális hatások**	
		F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
		60,40	0,000	9,94	0,000	46,45	0,000	26,89	0,000
elutasítók	átlag (szórás)	31,21(18,22)		47,56 (22,14)		87,15 (13,77)		75,24 (15,37)	
egészség-tudatosság miatt pártolók	átlag (szórás)	49,13 (17,78)		37,07 (18,18)		70,82 (20,13)		62,29 (20,23)	
támogatók	átlag (szórás)	64,11 (21,01)		33,90 (20,45)		56,85 (24,11)		52,74 (21,76)	
szakmailag támogatók	átlag (szórás)	48,35 (16,99)		38,13 (19,93)		72,80 (19,15)		63,47 (18,77)	

Azok a pedagógusok, akik támogató attitűddel rendelkeznek, a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó céljaiknál legfontosabb szempontként az egészségtudatosságot és a testneveléshez kapcsolódó pozitív attitűdöt fogadták el (átlag=64,11). Azok, akik negatív tapasztalatokat szereztek a mindennapos testnevelés céljainak megvalósításáról, az elutasító pedagóguscsoportba tartoznak (átlag=47,6). A szakmailag támogatók az iskolán kívüli sportolás fontosságát (átlag=72,80) és megjelenését emelték ki ugyanúgy, mint az egészségtudatosság miatt pártolók (átlag=70,82). Ennél a pedagóguscsoportnál a szociális hatások is kiemelkedő értékkel vannak jelen. Az elutasító pedagóguscsoport (átlag=31,21) nem ért egyet a mindennapos testnevelés pozitív attitűdjével és egészségtudatosságra nevelésével.

Az, hogy ezeknek a céloknak a megvalósulását mélyebben is megvizsgáljuk, a magyarázó változók erejét kimutassam, lineáris regresszió számításokat végeztünk. Megállapítható, hogy egy kurrikulumot is érintő oktatáspolitikai beavatkozás sikerességét a pedagógusok attitűdjei alapvetően befolyásolják, hiszen a kialakított klasztercsoportok véleményeinek különbségei kimutathatóak. Ezek az eredmények igazolják a pedagógusok hivatástudatának, elköteleződésének szerepét az implementáció folyamatában. A sikeresség szerepében az intézmények infrastrukturális ellátottsága is kimutatható (Exp.β=0,998, p= 0,000), a pozitív célok megvalósulása esetében hatása megkérdőjelezhetetlen a kisebb települések iskoláinak illetve a kiemelkedő infrastruktúrával rendelkező iskolák esetében.

A gyermekkori sportolási aktivitás meghatározza a felnőttkori véleményeket a testneveléshez kapcsolódó célok megvalósításában, hiszen minden függő változó esetében magyarázó erővel jelent meg, és a legnagyobb értékben a pozitív célok megvalósulásával mutatott összefüggést (Exp.β=0,610, p= 0,000). Azok a pedagógusok, akik gyermekkorukban vagy jelenleg rendszeresen sportolnak, szaktól és pedagóguscsoporttól függetlenül magasabb értékkel jelölték a célok megvalósulását inaktív kollégáikkal szemben. A sportolás az egyik legerősebb preferenciaváltozó. A pedagógusok beosztása is meghatározza az intézményt érintő oktatáspolitikai változások eredményét. Az osztályfőnökök és az igazgatóhelyettesek szupportív attitűdjei pozitív összefüggést mutatnak az iskolán kívüli célok megvalósulásában (Exp.β=0,410, p= 0,002). A pedagógusok életkora, neme, tanított tantárgya, valamint a szakma általuk vélt presztízse azonban nem jelenik meg a magyarázó tényezők között, tehát szerepük az implementációs folyamat során nem igazolható.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunk aktualitását a tanterv legújabb változását érintő beavatkozási folyamat megismerése adja, amely globálisan az egész társadalmat érintő problémával foglalkozik, másrészt egy teljesen új helyzetet, a testnevelés tantárgy mindennapossá válásának folyamatát vizsgálja. Az eredmények alapján feltételezzük, hogy a kimutatott változók (infrastruktúra, sportolási gyakoriság, presztízs) magas magyarázó ereje, oka lehet az oktatáspolitikai beavatkozás eredményességének.

Jelentős lehet a téma nemzetközi vonatkozása is, hiszen az Európai Unió országaiban egyedülállóként hazánkban van kötelező jelleggel mindennapos testnevelés óra, így a kutatás eredményei nemzetközi vonatkozásban iránymutatóak lehetnek. A kutatás megmutatta, hogy a folyamatban szereplők véleményei, attitűdjei rendkívül differenciáltak, azonban a bevezetés szükségességével való egyetértés igazolható, s ennek reményében a beavatkozás sikeres megvalósulásának folyamata a meglévő negatív hatások ellenére is véghezvihető. A települések típusa síkján történő elemzés a kistelepülések reménykedő attitűdjeit tükrözi, hiszen ők a leginkább elfogadói a bevezetésnek, illetve ennek a tantárgyi és pedagógus presztízsre gyakorolt pozitív hatását illetően. Ezzel szemben a megyeszékhelyi intézmények pedagógusai a kistelepülésekhez mérten viszonylagosan jobb infrastrukturális feltételek ellenére sem elégedettek. Ez a viszonylagos elégedetlenség a Merton-féle relatív depriváció törvényszerűséggel magyarázható. A tanterv változását is érintő implementáció folyamatában, a mindennapos testnevelés bevezetésében és céljainak megvalósulásában, a pedagógusok támogató attitűdjei, az intézményi hatások pozitív kialakításának célkitűzése az előfeltétele a sikeres hatás – beválás folyamatának.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Elbert G. (2010): Testnevelés és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11, 41, 10-13.
- Fazekas Á. (2012): Nemzeti kurrikulumok reformjai. ELTE PPK, utolsó letöltés: 2016.03.10. http://www.impala.elte.hu/produktumok
- Fazekas Á. – Halász G. (2014) A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása *Neveléstudomány* 2. 23-42.
- Fixen L Dean (2005): Implementation Research, *A Synthesys of the literature*, Tampa, Florida
- Fullan M. (2015): The New Meaning of Educational Chnage. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Grup 54-82., 97-123.
- Gáti A. (2009): Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazat K + F+ I és tudásmenedzsment rendszerek területén-tanulmány letöltés 2016.07.16.
- Halász G. (é.n.): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf 2016.05.03.
- Kirk D. – McDonald D. – O´ Sulliven M. (2006): The Handbook of Physical Education 486-499.
- Lannert J. (2010): Az oktatás kutatás és - fejlesztés helyzete napjainkban. Educatio IV. 535-547.
- Révész L. – Csányi T. (2015): Tudományos alapok a testnevelés tanításához I. kötet: *Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből*. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok Budapest: Magyar Diáksport Szövetség, 286
- Stuart W. (2002): Where Charter School Policy Fails: The Problems of Accountability and Equity, Teachers College, Columbia Universty New York and London

ABSTRACT

HOW CAN AN INTERVENTION TO CHANGE A CURRICULUM BE SUCCESSFUL? JUDGING THE IMPLEMENTATION OF EVERYDAY PHYSICAL EDUCATION AMONG EDUCATORS

In our study, we are looking for the answer to the question of the role of professionalism, prestige, different value preferences and institutional influences in the development of educators' supportive attitudes in the implementation of an education policy decision, according to which everyday physical education was introduced in a system from September 2012. . In our research, value preferences were shaped by gender, age, sporting habits, position, and type of settlement. Institutional influences and characteristics such as infrastructure, number of students and teachers are also included in the study. We examine the supportive attitude of pedagogical groups formed by multidimensional scaling about the implementation of the intervention affecting curriculum change. Analyzing the responses received from the actors of the implementation process, we came to the conclusion that the agreement with the introduction of everyday physical education appears in the opinion of the actors with a positive attitude. Contrary to expectations, the impact of good infrastructure is inversely related to satisfaction. It can be stated that the realization of the goals set during the educational policy intervention concerning the curriculum is fundamentally influenced by the attitudes of the teachers. These results confirm the role of teachers' professional awareness and commitment in the implementation of the implementation process. In the role of success, the infrastructural provision of the institutions can also be demonstrated, and the positive attitude related to the intervention, the sports activity of childhood, also determines the opinions of adults in the implementation of the goals related to change.

Keywords: curriculum, everyday physical education, implementation

Dr. Borbély Szilvia PhD, főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
borbely.szilvia@nye.hu

Langerné Buchwald Judit

MENTORMODELLEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE HAZAI ÉS NEMZETKÖZI VISZONYLATBAN

ABSZTRAKT

Mind Magyarországon, mind pedig külföldön egyre elterjedtebb az iskolán kívüli mentormodellek alkalmazása a korai iskolaelhagyás megelőzésében és a szociokulturális hátrányok leküzdésében. Az iskolán kívüli mentorálás, azaz amikor a mentor és a mentorált személy nem áll egymással tanár-diák kapcsolatban az adott oktatási intézményben, megvalósításának többféle módja és formája azonosítható hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt. A magyarországi iskolán kívüli mentormodellek – a Roma Mentor Projekt, a Tanoda-programok –, valamint az Ausztriában alkalmazott „Lerncafé" mentor-modell, illetve a Németországi Freiburg városában futó SALAM Program összehasonlító elemzésével vizsgáljuk a mentormodellek célcsoportját, funkcióját, a mentor személyét és a vele szemben támasztott követelményeket, a mentorálás módját és a megvalósulását. Az elemzés célja, hogy képet kapjunk azokról a mentorálási modellekről és megvalósulásuk módjáról, amelyeket a köznevelési intézmények pedagógiai gyakorlatába adaptálva hatékonyan csökkenteni lehetne a korai iskolaelhagyást és növelni lehetne a hátránykompenzálást.

Kulcsszavak: Köznevelés, hátránykompenzálás, iskolán kívüli mentorálás
Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. BEVEZETÉS

A mentorálás és a tutorálás mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban jelentős szerepet játszik a szociokulturális hátrányok csökkentésében és a korai iskolaelhagyás megelőzésében. A mentorálás, tutorálás kifejezéseket a köznyelvben gyakran szinonimaként használják, a szaknyelvben azonban eltérő jelentéstartalommal bírnak, és értelmezésük szakterületenként is eltérhet. Pedagógiai értelemben a tutorálás az oktatás sajátos formája (Nagy, 2000), a tanuló egyénileg vagy csoportos keretek között megvalósuló egyéni, személyre szabott oktatása (Meedway, 1994 idézi Fejes et al. 2009).

A mentorálás ezzel szemben a nevelés egyik sajátos formája (Nagy, 2000) és három fő kritérium mentén ragadható meg: 1) a mentor tapasztaltabb a mentoráltnál, a tudása nagyobb; 2) a mentor a mentorált fejlődését segíti, 3) a mentorálás során bizalmi kapcsolat, erős kötődés alakul ki a mentor és a mentorált között (Freedman, 1992 idézi Fejes et al., 2009). Emellett a mentor és a mentorált személy a tanár-diák viszonnyal ellentétben szimmetrikus viszonyrendszerben helyezkedik el (uo.), valamint a felnőtt és gyermek/fiatal között fennálló mentori kapcsolat esetében a mentor magában hordozza, egyesíti a szülő és a kortárs kapcsolat jellemzőit (Greenbereger, 2002 idézi Fejes et al., 2009).

A mentorálás célja alapjában véve többletsegítség nyújtása gyermekeknek és fiataloknak hátránykompenzálás vagy tehetséggondozás céljából, ami különböző formában valósulhat meg. A mentori kapcsolat kialakulását tekintve a mentorálás lehet spontán kialakuló informális vagy szervezetten létrejövő formális. Mentor és mentorált viszonyát, életkorukat és a mentorálásban résztvevők számát tekintve megkülönböztethető a tradicionális mentorálás, amikor egy mentor (felnőtt) egy mentorált (fiatal/gyermek) áll mentori kapcsolatban; a csoportos mentorálás, amikor egy mentor (felnőtt) mentorál több gyermeket, fiatalt; a csapatmentorálás, amikor több felnőtt mentor mentorál több gyermeket, fiatalt; és a kortárs mentorálás, amikor a mentor és a mentorált egyaránt fiatal. A mentorálás megvalósulási formáját tekintve beszélhetünk személyes vagy e-mentorálásról, mely utóbbi esetében a mentor és a mentorált között interneten zajlik a kommunikáció, a mentorálás megvalósulási helyét tekintve pedig helyhez kötött mentorálásról, amikor a mentorálás az iskolában, a munkahelyen, vagy vallási intézményben zajlik, illetve nem helyhez kötött közösségi mentorálásról. A patronálás kifejezés használata a téma tárgyalása során ritkábban érhető tetten, és a mentorálás szinonimájaként értelmezhető (Fejes et al., 2009).

2. A KUTATÁS CÉLJA

Az utóbbi években az iskolán kívüli mentorálás szerepe és jelentősége megnövekedett a hátránykompenzálás terültén, és egyre több olyan mentormodell azonosítható a gyakorlatban, amikor a mentor és a mentorált nem áll egy adott oktatási intézményen belül egymással tanár-diák viszonyban, illetve maga a mentorálás tevékenysége is iskolai kereteken kívül zajlik. Jelen tanulmány keretében két hazai iskolán kívüli mentormodell – a Roma Mentor Program és a Tanoda-programok – valamint két külföldi – az ausztriai Lerncafé és a németországi SALAM Program összehasonlító elemzésére vállalkozunk a következő szempontok mentén:

- a mentormodellek célcsoportja: hátrányos helyzetű gyerekek általában vagy meghatározott célcsoport,
- a mentorálás funkciója: tanulástámogatás vagy életkísérés

- a mentor személye és a vele szemben támasztott elvárások: iskolán belüli tanár, hallgató, önkéntes,
- a mentorálás módja: tandem, csoportos vagy csapatmentorálás és
- a mentorálás megvalósulása: tanrenden belüli vagy kívüli, gyakorisága, illetve a programok fajtái.

Az elemzés célja, hogy képet kapjunk azokról a mentorálási modellekről és megvalósulásuk módjáról, amelyeket a köznevelési intézmények pedagógiai gyakorlatába, illetve a hazai mentorálási gyakorlatba adaptálva hatékonyan csökkenteni lehetne a korai iskolaelhagyást és növelni lehetne a hátránykompenzálást. Emellett fel szeretnénk tárni a különböző mentorálási lehetőségek pedagógusképzésbe való beillesztésének lehetőségeit is.

3. A MENTORMODELLEK ÖSSEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

Mint ahogyan azt az előzőekben már említettük, mind Magyarországon, mind Ausztriában és Németországban megnőtt az iskolán kívüli mentorálás szerepe a gyermekek és fiatalok nyelvi, szociális és kulturális hátrányainak kompenzálása területén. A következőekben szeretnénk röviden bemutatni az összehasonlító elemzésbe bevont mentorprogramokat: Magyarország vonatkozásában a Tanoda-programokat és a Roma Mentor Programot, valamint az ausztriai Lerncafét és a németországi SALAM Programot.

4. A TANODA-PROGRAMOK

A TanodaPlatform szakértői által meghatározott definíció szerint *„a tanoda a hátránykompenzáló és esélyteremtő programok egy lehetséges megvalósulási formája. Civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi színtéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.”* (Fejes és Szűcs, 2016: 13). Magyarországon kb. 280 tanoda működik, ezek közül az egyik legismertebb az Igazgyöngy Alapítvány által L. Ritók Nóra szakmai vezetésével működtetett Toldi Tanoda. A Tanoda foglakozik magántanulókkal, esti iskolába járó felnőttekkel (délelőtt), illetve a tanítási idő után iskolás gyerekekkel, valamint napközis tábort is szerveznek. Tevékenységük kettős: egyrészt foglakozásokat szerveznek a hátrányos helyzetű helyi gyerekek számára, másrészt a tanulásban is támogatják őket (L. Ritók, 2016, Tanoda-programok).

5. A ROMA MENTOR PROGRAM

A Roma Mentor Program oktatási intézményen belül megvalósított mentorálási forma, melynek keretében *„országosan is ismert roma entellektüel iskolai kapcsolattartójával, egy helyi, nem roma pedagógussal közösen csoportmentorként szocializálják kéthetente szervezett programok keretében a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket származástól függetlenül”.* (…).Célja *„a roma identitás erősítése a roma kultúra és a roma népismeret átadásán keresztül, a roma és nem roma gyermekek közötti előítéletek lebontása és az értelmiségi lét követendő mintává tétele.”* (Bogdán és Németh, 2016: 63-64). Ebben a folyamatban kiemelt szerep jut az iskolán kívülről érkező roma mentor személyes példájának és tapasztalatának. A Roma Mentor Program olyan kistelepüléseken valósul meg, ahol a nehéz anyagi körülmények között élő halmozottan hátrányos helyzetű, roma tanulók száma az országos átlaghoz viszonyítva magas (Roma Mentor Program).

6. A LERNCAFÉ

Egy *„Tanuló-kávézó”*, ahol van tanulás, de nincs kávé. Az ausztriai Caritas országszerte működtet ún. „Lerncafé”-kat, ahol a 6-15 év közötti gyerekeknek nyújtanak segítséget a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében és az iskolai dolgozatokra való felkészülésben. A szolgáltatás ingyenes, aminek azért van jelentősége, mert a délutáni napközis ellátásért az osztrák iskolákban egyébként fizetni kell és nem olyan elterjedt, mint Magyarországon. A Lerncafé célcsoportját olyan – elsődlegesen migrációs hátterű gyerekek – alkotják, akiket a családjuk nem tud támogatni, segíteni a tanulásban, illetve nyelvi nehézségekkel küzdenek. A foglakozások célja, hogy a gyerekek iskolai eredményei javuljanak, az iskolai tanulmányokat eredményesen tudják befejezni, valamint hogy a továbbtanulásra ösztönözzék őket, melynek egyik elengedhetetlen feltétele a német nyelvtudás fejlesztése. A Lerncafé program egyesíti a szociálpedagógiai és a szociális munka különböző koncepcióit, mint az interkulturális pedagógiát, a coaching-ot és az életút elemzést (Lerncafés Caritas Österreich).

7. A SALAM PROGRAM

A freiburgi Pädagogische Hochschule, Freiburg városa és olyan freiburgi iskolák együttműködésében, ahol magas a migrációs háttérrel rendelkező, hátrányos helyzetű tanulók száma, indult az ún. SALAM Program, melynek keretében pedagógusképzésében résztvevő hallgatók vállalják, hogy egy 8-11 év közötti gyermek patrónusai lesznek, és kilenc hónapon keresztül hetente két-három óra erejéig a szabadidejüket a kiválasztott gyermekkel töltik.

A szabadidő eltöltésének formáját a hallgató és a tanuló közös érdeklődése határozza meg, ami lehet múzeum-, mozi-, könyvtár- vagy színházlátogatás, kirándulás, sportolás, stb.. A programban résztvevő tanulók kiválasztása a gyermeket tanító tanárok feladata, melyben a fejlesztés szükségessége a meghatározó szempont, a részvétel feltétele pedig a gyermek és a család együttműködési hajlandósága. A program célja kettős: az együtt eltöltött tartalmas szabadidős programokon való közös részvétel egyrészt támogatja a migrációs hátterű családok és egyéb tanulási hátránnyal küzdő gyermekek fejlődését, másrészt a hallgatók pedagógiai tapasztalatra tudnak szert tenni a gyermekkel való foglakozás, a közös programok során. Mivel a program a képzés részeként működik, a hallgatók a patronálás során kéthetente kísérő szemináriumon vesznek részt, ahol oktatók vezetésével peer-szupervízió keretében lehetőségük van a gyermekkel szerzett tapasztalataikra reflektálni, a felmerülő nehézségeiket feldolgozni. (Das Programm SALAM, Wenzel-Cremer, 2016)

8. A MENTORMODELLEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A négy mentormodell összehasonlítása (1. táblázat) alapján látható, hogy mindegyik modell esetében a célcsoport jelenleg már túlmutat a pusztán etnikai vagy migrációs háttér alapján történő meghatározottságon, és a bevonható tanulók körét a tanulási, szociális és kulturális rászorultság határozza meg. Az „értelmiségi család" szerepét betöltő mentormodellek esetében a mentoráltak számára szervezett tevékenységeknél a hangsúly a tanulmányi sikerességet támogató, az iskolai tananyaghoz kapcsolódó, kiemelten a szociokulturális hátrányokat csökkentő aktivitásokon van, míg az „értelmiségi barát" szerepét vállaló modellek a személyiség fejlesztésre helyezik a hangsúlyt a hátránykompenzáló tevékenységekkel, melyek nem kapcsolódnak szorosan az iskolai tanuláshoz (vö. Bogdán – Németh 2016). A mentormodell szerepvállalása meghatározza a mentorálás gyakoriságát is, ugyanis a tanulást támogató mentorálás igazodik az iskolához és naponta elérhető a mentoráltak számára, addig a barát-modellek esetében az aktivitások gyakorisága hasonlít a baráti kapcsolatok rendszerességéhez, és hetente, illetve kéthetente kerülnek megszervezésre.

A mentorálás típusát tekintve a vizsgált négy mentormodell közül egyedül a SALAM Program esetében található tandem mentorálás, amikor egy hallgató egy tanulót patronál, így bensőséges, személyes kapcsolat tud kialakulni a mentor és a gyermek, illetve több esetben a mentorált tanuló családja között is, és gyakran a hallgató tölti be a „híd" funkcióját a család és a közoktatási rendszer között (vö. Wenzel-Cremer 2016). Ez azonban magával hozza a „elválás" problémáját a program befejeztével, ami mindkét résztvevő fél esetében előfordulhat, és az azzal kapcsolatos érzések támogatott feldolgozását igényli.

A Tanoda-modell és a Lerncafé csoportos mentorálása esetében szintén közvetlenebb kapcsolat tud kialakulni a mentor és a mentoráltak között annak ellenére, hogy több gyermek van egy csoportban, mivel a mentor személye állandó. A Barát-modell csapatmentorálása esetében azonban a külső mentor és a fiatalok közötti kapcsolat a találkozások intenzitása miatt is kevésbé szoros. Ezek esetében a program befejezése kevésbé problematikus az érintettek számára.

A mentorálásba bevont személyeket illetően csak a Roma Mentor Program megvalósításában érhető tetten iskolához köthető mentor közreműködése, a többi esetében kizárólag a mentorált tanuló iskolájától független személyek vesznek részt. A magyarországi mentormodelleknél azonosítható továbbá a szakemberek jelenléte (a tanoda, illetve az adott iskola alkalmazottjai) a mentorálásban, ami az osztrák és a német modell esetében nem jelenik meg, hiszen a mentoroknak nem kell pedagógiai végzettséggel rendelkezniük (ez azonban nem zárja ki azt, hogy rendelkeznek). A mentor személyét illetően egyedül a SALAM Program esetében van előírás, hogy csak tanár vagy pedagógiai irányultságú szakot végző hallgató lehet patrónus, mivel maga a program megvalósítása a képzés részét képezi. A mentorálásban való részvétel önkéntességét tekintve viszont megállapítható, hogy az alkalmazottak kivételével a mentorok önkéntes feladatként vállalják azt.

1. táblázat: A mentor-modellek összehasonlítása

	Tanoda-modell	**Barát-modell**	**Lerncafé**	**SALAM**
Fókusz	az etnikus fókusztól az interetnikus szemléletig	az etnikus fókusztól az interetnikus szemléletig	multi- és interkulturális szemlélet	multi- és interkulturális szemlélet
Célcsoport	hátrányos helyzetű tanulók	hátrányos helyzetű tanulók roma fókusszal	migrációs hátterű és hátrányos helyzetű tanulók	migrációs hátterű és hátrányos helyzetű tanulók
Szerepe	„értelmiségi család”	„értelmiségi barát”	„értelmiségi család”	„értelmiségi barát”
Funkció	szegénység kompenzálás kulturális programokkal, otthoni infrastruktúra pótlása, tanulástámogatás	roma identitás erősítése a roma kultúra és a roma népismeret átadásán keresztül	tanulástámogatás délutáni foglakozás keretében	tanuló: szociokulturális hátrányok csökkentése kulturális és szabadidős programokkal Hallgató: pedagógiai tapasztalatszerzés
Kapcsolat a tananyag tanulásával	tanrenden kívüli tanulástámogatás	tanrenden kívüli, tananyagtól független	tanrendhez kötött tanulástámogatás	tanrenden kívüli, tananyagtól független
Cél	tanulmányi sikerességet preferál	roma identitás erősítése a roma	tanulmányi sikerességet preferál	a gyermek látókörének bővítése, önbizalom erősítése, proszociális viselkedés fejlesztése
Rendszeresség	naponta	kéthetente pár óra erejéig	naponta	2-3 óra hetente
Típus	csoportos mentorálás	csapatmentorálás	csoportos mentorálás	tandem mentorálás
Mentor személye	iskolán kívüli szakemberek (alkalmazottak) és önkéntesek	iskolán kívüli önkéntes és iskolai szakember alkalmazott együtt	iskolán kívüli pedagógiai érzékkel rendelkező, gyermekszerető önkéntesek	pedagógusjelölt hallgató

Forrás: saját szerkesztés

9. ÖSSZEGZÉS

Összegezve az összehasonlító elemzés eredményeit elmondható, hogy a különböző mentorprogramok a helyi igényekhez és lehetőségekhez igazodva alakítják ki saját profiljukat. A mentorprogramok megvalósításában az iskolával való szoros együttműködésre és lazább kapcsolatra, a pedagógia iránt érdeklődő önkéntes és a képzett szakember részvételére, a tanulástámogatásra és személyiségfejlesztésre egyaránt van példa. A tanulási, nyelvi, szociális és kulturális hátrányok minél hatékonyabb és eredményesebb kompenzálása érdekében azonban szükséges lenne, hogy a gyakorlatban minél szélesebb körben és minél változatosabb formában elérhetők és hozzáférhetők lennének a különböző célú és funkciójú mentorprogramok, illetve hogy helyet kapjanak a pedagógus hallgatók elméleti és gyakorlati képzésében. Ennek módja egyrészt az iskolán kívüli mentorálás módszertanának, jó gyakorlatának adaptálása, az önkéntes segítés elfogadtatása, meghonosítása a közoktatásban, másrészt a pedagógusképzés során a hallgatók felkészítése az önkéntes pedagógiai munkára és bevonása önkéntesként a mentori programokba, amely jelenleg hazánkban még kevésbé jelentős helyet foglal el a pedagógusképzésben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bogdán Péter – Némethné Végh Judit (2016): Roma Mentor Projekt: a Barát-modell. Iskolakultúra 2016/5. 63-76. p.
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. Iskolakultúra 2009/5-6. 40-54. p.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2016). A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontja. In Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.) Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 13-21. p.
- L. Ritók Nóra (2016). Tanoda vagy iskola? In A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontja. In: Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.) Mire jó a tanoda? A Tanoda Platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 22-26. p.
- Mikula, Regina – Klinger, Sabine (2019): Das Flüchtende Café als interkultureller Begegnungsraum für Lern- und Bildungsprozesse. Ein Praxisbericht. In: Lern und Bildungsräume Hersg. von Gruber, Elke – Schmied, Kurt. Wien, Bunddesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Nagy József (2000). XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó.
- Wezler-Cremer, Hildegard (2016): Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen. Erfahrungen – Reflexionen – Rahmenbedingungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Tanoda-programok. Forrás: https://igazgyongyalapitvany.hu/tanoda Utolsó megtekintés: 2020. 06. 19.
- Roma Mentor Program. Forrás: https://rmp.bhimrao.hu/hu/basic-page/projekt Utolsó megtekintés: 2020. 06. 19.
- Lerncafé Caritas Österreich. Forrás: https://www.caritas.at/hilfe-beratung/migrantinnen-fluechtlinge/integration-bildung/sprache-bildung/lerncafes/, https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/lerncafes Utolsó megtekintés: 2020. 06. 19.
- Das Programm SALAM. Forrás: https://www.ph-freiburg.de/salam/ueber-das-programm/was-ist-salam.html Utolsó megtekintés: 2020. 06. 19.

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF MENTOR MODELS IN HUNGARY AND ABROAD

The use of out-of-school mentoring models in preventing early school leaving and overcoming socio-cultural disadvantages is becoming more and more widespread both in Hungary and abroad. Out-of-school mentoring, ie when the mentor and the mentee are not in a teacher-student relationship in a given educational institution, can be identified in several ways and forms. A comparative analysis of the out-of-school mentor models in Hungary - the Roma mentor project, the Tanoda programs - and the Lerncafé mentor model used in Austria examines the target group, function, mentor person and the mentoring method and implementation of the mentor models. The aim of the analysis is to get an idea of the mentoring models and the way of their implementation, which, by adapting them to the pedagogical practice of public education institutions, could effectively reduce early school leaving and increase disadvantage compensation.

Keywords: Public education, disadvantage compensation, out-of-school mentoring

Langerné dr. Buchwald Judit, egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem
buchwald.judit@ppk.elte.hu

Csonka Sándor

HOGYAN ALKALMAZKODHATUNK A FÉNYSZENNYEZÉSHEZ? – A HAGYOMÁNYOS KELETI ORVOSLÁS SZEREPE A GYERMEKEK IDEÁLIS BIORITMUSÁNAK KIALAKÍTÁSÁBAN

ABSZTRAKT

Az emberiség létének majd egészét végig kísérte a természetes sötétség megtapasztalása és az éjszakai égbolt látványa, azonban az utóbbi 150 év energetikai forradalma és urbanizációs folyamatai következtében fellépő fényszennyezések, a Föld városlakóinak nagyrészét megfosztották a természetes éjszakai sötétség élményétől. Napjainkban egyre inkább megkerülhetetlen, hogy az oktatás is kiemelten foglalkozzon a gyermekek helyes bioritmusának megtartásával, hiszen meg kell tanulnunk alkalmazkodni a megváltozott környezeti körülményekhez. A tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a fényszennyezés veszélyeire, illetve javaslatokat fogalmazzon meg, a fényszennyezésnek kitett gyermekek helyes bioritmusának megtartására vonatkozóan. Bemutatásra kerülnek a fényszennyezések jellemző egészségügyi kockázatai (pl.: Pozsgai 2018; Apró – Novák 2018 alapján), illetve az alvászavarok és fényszennyezések lehetséges kapcsolatai az európai kontinensen (Csonka 2020 alapján). Ezt követően, az ismertetett veszély faktorokhoz való alkalmazkodás érdekében, oktatási javaslatokat olvashatunk a helyes bioritmus megtartására vonatkozóan, a Hagyományos kínai orvoslás és az Ájurvéda tanaira alapozva. Végezetül a javaslatok összevetésre kerülnek a modern nyugati kutatások eredményeivel is. A kutatás az EFOP-3.6.2-16-2017-00014 számú projekt támogatásával valósult meg.

Kulcsszavak: fényszennyezés, Ájurvéda, kínai orvoslás, bioritmus, oktatás
Szakosztály: környezetpedagógia

1. BEVEZETÉS

Mesterséges fények nélkül ma már nehéz lenne elképzelni életünket, számos területen vált nélkülözhetetlenné a különböző fényhatások alkalmazása (gondoljunk például a digitális eszközök használatára, a közlekedésre vagy a belvárosok színes kirakataira). A szembetűnő előnyök mellett az is megállapítható, hogy az utóbbi 150 év tudományos-technikai-energetikai forradalmának, illetve urbanizációs folyamatainak eredményeként, a városi lakosok még soha nem érzékeltek ennyire keveset a természetes éjszakai

sötétségből és égboltból. Jól példázza a jelenség mértékét Worland (2016), aki szerint napjainkban a Föld összlakosságának kevesebb mint egyharmada látja csak a Tejutat. Ugyanakkor környezetünk túlvilágítása nem csupán esztétikai értelemben vet fel aggályokat. A mesterséges fények egyre gyakrabban kerülnek környezetterhelési faktorként említésre szakcikkekben (lásd például: Pozsgai 2018; Apró - Novák 2018), jellemzően ökológiai és élettani szempontból. Ennek ellenére össztársadalmi szinten a fényszennyezések problémaköre még kevésbé tudatosult. Ezt bizonyítja Mika - Apró (2020) is, akik megállapították, hogy az ENSZ 2016 és 2030 között elérendő, Fenntartható Fejlődési Céljai között egyik részcél sem tér ki szó szerint a fényszennyezésre. A téma fontosságának tudatosítása érdekében az oktatási programokba is célirányosan kell beemelni a fényszennyezéssel kapcsolatos ismeretek oktatását, illetve a megelőzési és alkalmazkodási lehetőségeket. Jelen tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a fényszennyezések káros humán élettani hatásaira, illetve oktatási javaslatokat fogalmazzon meg a helyes bioritmus megtartására vonatkozóan. Az oktatási javaslatok az Ájurvéda, a Hagyományos kínai orvoslás és a modern nyugati kutatások tanulmányozása és összevetése által kerültek kijelölésre.

2. A FÉNYSZENNYEZÉSEK HUMÁN ÉLETTANI HATÁSAI

A fény és sötétség napi szintű váltakozása alapjaiban határozza meg a legtöbb faj, köztük az ember bioritmusát is, amelyben kulcs szerepet játszik a tobozmirigy hormonja, a melatonin. A melatonin folyamatosan termelődik az emberi szervezetben, azonban a folyamat sokkal intenzívebb az éjszakai alvás során, mivel a fény gátolja a hormon termelődését. A melatoninnak kulcsszerepe van a cirkadián ritmus (napi biológiai óra) szabályozásában, nappal az aktivitást teszi lehetővé, míg éjszaka álmosságérzetet okoz. Emellett erősíti az immunredszer működését, illetve ezáltal csökkenti a daganatos betegségek megjelenésének kockázatát is (Csaba 2014). A fentiekből következik, hogy a fényszennyezések hatására a melatonin hormon termelődésének szintje csökken, amely többek közt alvászavarokat okozhat, illetve növelheti a daganatos megbetegedések esélyét (Apró - Novák 2018). Az alvásproblémák egyik speciális esete, az úgynevezett mikroalvások, amelyekkel a szervezet a kimaradt alvás mennyiséget igyekszik pótolni. Ez egy hirtelen bekövetkező 1-2 másodperces bealvást jelent (Blaivas et al. 2007), amelynek a beteg gyakran nincs tudatában (Faludi et al. 2015). A fényszennyezések a mikroalvásokon keresztül, számos esetben felelősek lehetnek a közúti balesetek bekövetkezéséért (Pozsgai 2018).

3. A FÉNYSZENNYEZÉSEK ÉS ALVÁSPROBLÉMÁK KAPCSOLATA

Amennyiben a fényszennyezésnek kitett gyermekek helyes bioritmusának megtartását kívánjuk elősegíteni, fontos megvizsgálni, hogy az alvászavarok gyakorisága és a fényszennyezés erőssége közt van-e kimutatható kapcsolat az oktatási célcsoport lakóhelyén. Mivel az alvászavarok prevalenciája számos tényezővel kapcsolatba hozható, ezért az összefüggések kimutatása megnehezített, illetve a megfelelő adatok sem állnak sok esetben rendelkezésre. Csonka (2020) az európai kontinens egyes országai vonatkozásában állított fel hipotéziseket (4 db) az alvászavarok prevalenciája, a fényszennyezés mértéke és az életszínvonal (mint, meghatározó egyéb tényező) közti összefüggésekre. A vizsgálat szerint az alvásproblémák prevalenciája jóval alacsonyabb az EU átlag feletti életszínvonallal rendelkező országok esetében, mint az EU átlag alatti országokban. Eszerint feltételezhető, hogy Európában az alvásproblémák prevalenciájára döntő hatást gyakorol az országok életszínvonala (1. hipotézis). Az elemzés szerint valószínűsíthető az is, hogy az EU-átlag feletti életszínvonallal rendelkező országok esetében az alvásproblémák prevalenciájára a kulturális tényezők jobban hatnak, mint a fényszennyezés mértéke (2. hipotézis). (Ezen országok esetében kevésbé volt kimutatható kapcsolat a fényszennyezés erőssége és az alvásproblémák gyakorisága között.) A vizsgálat alapján a közép-európai, EU-átlag alatti életszínvonallal (GDP/fő) rendelkező országok esetében az alvásproblémák prevalenciájára nagyobb hatással van a fényszennyezettség mértéke, mint az EU-átlag feletti európai országok esetében (3. hipotézis). A tanulmányban nem csak általánosan az alvásproblémák prevalenciája, hanem speciálisan a gépjárművezetők volán mögötti elalvásainak gyakorisága is vizsgálat alá került. Eszerint valószínűsíthető, hogy a fényszennyezettség mértéke és a vezetés közben történő elalvások gyakorisága között szoros kapcsolat áll fenn Európában, amely meghatározó oka a közúti balesetek bekövetkezésének (4. hipotézis).

A tanulmány alapján megállapítható, hogy az alacsonyabb életszínvonalú európai országok esetében – köztük Magyarországon is - kiemelt figyelmet kell fordítani a megfelelő bioritmus fenntartását szolgáló oktatási tevékenységekre (különösen veszélyeztetettek az alacsonyabb életszínvonallal és magasabb fényszennyezettségi szinttel rendelkező országok). Ezen országok urbanizált területein az alvászavarok prevalenciája és a fényszennyezettség mértéke között nagyobb eséllyel valószínűsíthetünk kapcsolatot (kiváltképp Közép-Európában), amely szintén lényegi szempont az oktatásban. Mindazonáltal az alvászavarok és fényszennyezések kapcsolatának feltárása érdekében, a fent említett hipotéziseket további átfogó vizsgálatok alá kell vetni, amelyet a Csonka (2020) által vizsgált kevés ország is indokol.

A kiterjedt vizsgálatokba további országokat is célszerű bevonni (az európai kontinensen kívülről is), illetve fontos lenne teljes körűen feltárni a már létező, fényszennyezéssel és alvásproblémákkal kapcsolatos adatokat, indokolt esetben beemelve ezeket a kutatásba. Ezen kívül nem csak az országok között, hanem azokon belül is vizsgálni kell a fenti összefüggéseket, különösen az életszínvonal és lakóhely (város vagy vidék) eltérések függvényében.

4. OKTATÁSI JAVASLATOK A FÉNYSZENNYEZÉSNEK KITETT GYERMEKEK HELYES BIORITMUSÁNAK MEGTARTÁSA ÉRDEKÉBEN

A következőkben oktatási javaslatok kerülnek megfogalmazásra, amelyeknek célja, hogy a diákok hatékonyan tudjanak alkalmazkodni a fényszennyezés megnövekedett mértékéhez, különösen a 3. fejezetben ismertetett földrajzi területeken (köztük Magyarországon is). Fontos, hogy a fiatalok a növekvő mesterséges fényhatások mellett is képesek legyenek megőrizni ideális bioritmusukat. A következőkben az Ájurvédából és a Hagyományos kínai orvoslásból kerülnek olyan tudományosan igazolt gyakorlati és elméleti oktatási elemek bemutatásra, amelyek hatékonyan alkalmazhatók a helyes életritmus kialakításában. Az oktatási javaslatok a modern nyugati kutatási eredményekkel is összevetésre kerülnek. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az életkor befolyásolja a bioritmust, kisgyermekeknél, serdülőknél, felnőtteknél eltérő mennyiségű alvásra, természetes sötétségben eltöltött időre van szükség. Az életkori, illetve egyéni szükségleteket fontos figyelembe venni az oktatás szervezésénél. Emellett fontos megjegyezni azt is, hogy kizárólag a tudományosan megalapozott tanok illeszthetők be az oktatási programok közé.

5. ÁJURVÉDA AZ IDEÁLIS BIORITMUS KIALAKÍTÁSÁBAN

Az Ájurvéda (India hagyományos orvoslási rendszere) több ezer éves tanai számos, a modern városi ember számára is pozitívan hasznosítható elemet foglalnak magukban. Különösen igaz ez a helyes bioritmus kialakítására, amely az Ájurvéda egyik alappillére. Az úgynevezett ájurvédikus óra szorosan igazodik a napszakokhoz, illetve a természetes fény és sötétség váltakozásához. A rendszer 4 órás szakaszokra bontja a napot, amelyekben más-más tevékenységek a javasoltak. Az ehhez való igazodás segíthet a diákoknak megőrizni helyes életritmusukat a mesterséges fények hatása mellett is. Könnyebben tudatosítható számukra a helyes bioritmus, ha az Ájurvéda egyszerű alapelveiből indulunk ki és ezt tanítjuk elméletben és gyakorlatban. A megértést segítheti, ha az alapelveket az ájurvédikus óra sematikus ábráján keresztül mutatjuk be. A következőkben a helyes bioritmus megtartására vonatkozó, tudományos publikációkon alapuló javaslatok kerülnek bemutatásra az Ájurvéda alapján.

Az Ájurvéda lassú, fokozatos kelést javasol, az adott napra való ráhangolódással (Bhattacharya 2015). Ezt segítheti a reggeli időszakban elvégzett sportolás, stressz kezelés, amelyhez használhatók többek között jóga gyakorlatok is (Rao – Kumar 2019). Ezzel összhangban, a jóga oktatást a 2020-as Nemzeti alaptantervhez kapcsolódó 5-8. és 9-12. osztályos testnevelés kerettantervek is kiemelik, mint megvalósítandó oktatási elem. Az Ájurvéda szerint a 10-14 óráig tartó időszakban vagyunk a legproduktívabbak, amelyre célszerű ezekkel a reggeli gyakorlatokkal rákészülni (10-14 óráig érdemes a megterhelőbb szellemi munkákat végezni) (Rao - Kumar 2019). A gyermekek étkezésének szintén igazodnia kell a biológiai órához (különösen fontos a tartalmas meleg reggeli és a bőséges ebéd). Az Ájurvédában az étkezés lehetőség az öngyógyításra, egészség megőrzésre. Eszerint akkor együnk, ha valóban éhesek vagyunk, illetve hagyjunk kellő időt az emésztésre az étkezések között és lefekvés előtt (ezt segítheti pl.: könnyű séta étkezés után). Fontos a tudatos, lassú evés (pl.: TV és okostelefon kizárása étkezés közben, gyors éttermek mellőzése, az elfogyasztott étel ismerete), sokszínűen, a helyi alapanyagokra építve (Rao - Kumar, 2019). Az étkezés tehát megfelelő alkalom arra is, hogy mellőzzük a fényszennyezést kiváltó digitális eszközök használatát, regenerációs időt nyerve ezzel magunknak. A helyes étkezés az iskolában is tanítható, kiegészítve növénytani és kertészeti oktatással, főzési ismeretekkel. Bhattacharya (2015) az Ájurvéda elveit követve, napi rendszerességgel javasolja a természetben való időtöltést (például: játékot, sportolást, sétát). A természet rekreációs hatását a nyugati kutatások is alátámasztották, amely a 4.3. fejezetben kerül részletezésre. A helyes bioritmus fenntartásában kulcsfontosságú a lefekvés előtti időszak az Ájurvéda szerint. Vacsora után körülbelül 3 óra hosszáig nem kívánatos a lefekvés. Ebben az időszakban már csökkenteni kell az elektronikus (fényszennyezést kiváltó) eszközök használatát, olvasásra, beszélgetésekre, relaxációra, játékre kell fordítania az időt a gyerekeknek (Rao - Kumar 2019). A 22 órától javasolt éjszakai alvás során fontos megteremteni a fénymentes környezetet (Bhattacharya 2015).

6. HAGYOMÁNYOS KÍNAI ORVOSLÁS AZ IDEÁLIS BIORITMUS KIALAKÍTÁSÁBAN

A Hagyományos kínai orvoslás több ezer éves tanai, az Ájurvédához hasonlóan, a harmónia és egyensúly fontosságát hangsúlyozzák (ezt reprezentálja a yin-yang szimbólum is). Ezen tudásra nem véletlenül tart egyre inkább igényt a nyugati világ is, hiszen ebben az esetben is találunk egyértelmű tanácsokat az ideális napi életritmus kialakítására. A következőkben erre vonatkozó, tudományosan publikált elemek kerülnek bemutatásra. Az Ájurvédához hasonlóan, a Hagyományos kínai orvoslás is hangsúlyozza a reggeli időszakban elvégzett meditatív mozgásformák fontosságát. Ennek egyik kiemelt, kínai kultúrához köthető eszköze a tai-chi, amely a reggeli mozgás jótékony hatása mellett

a stressz kezelésben, a lelki egyensúly kiépítésében is segíthet, mivel számos meditatív elemet tartalmaz. A reggeli időszakban elvégzett légző gyakorlatok szintén segíthetik az ideális életritmus kialakítását, amelyben szintén támaszkodhatunk a tai-chi-ra (Bell 1981). A kínai kultúra szellemiségéből szintén adódik, hogy a természetben való időtöltés kívánatos, érdemes rendszeressé tenni ezt a diákok körében. A természetben való szabad mozgás, játék és kirándulás jótékony hatása mellett, a különböző meditatív gyakorlatok is hatásosan végezhetők a természetben (beleértve a tai-chi mellett a jógát is).

7. KAPCSOLÓDÁSI PONTOK A NYUGATI VILÁG KUTATÁSI EREDMÉNYEIVEL

Az eddigiekben ismertetett oktatási javaslatok létjogosultságát számos esetben a modern nyugati világ kutatási eredményei is alátámasztották. Bell (1981) vizsgálata alapján a Hagyományos kínai orvoslás tanaiban központi szerepet betöltő biológiai óra elképzelés, jelentős összhangot mutat a nyugati világ cirkadián ritmussal kapcsolatos laboratóriumi kutatásaival. Például a test fiziológiai állapotára vonatkozó modern ismereteink is alátámasztották a reggeli időszakban végzett aerob mozgásformák jótékony hatását. Ugyanakkor pedagógiai vizsgálatok is megerősítették a reggeli mozgás pozitív pszichológiai hatását a diákok körében. Barbar (2012) például megállapította, hogy a reggeli időszakban végzett aerob mozgásformák pozitívan befolyásolják a diákok pszichológiai jóllétét. A természet közvetlen megtapasztalásának pozitív pszichológiai hatásával kapcsolatban szintén találhatunk nyugati kutatási eredményeket. Kiemelendő Kaplan - Kaplan (1989) „figyelem újra települési" elmélete, amely szerint a természetes környezet megtapasztalása felszabadítja az embert az irányított figyelem alól, amely relaxációs hatású. A természet világa úgy köti le automatikusan a figyelmünket, hogy mindez nem igényel erőfeszítést a mi részünkről (szemben az élet más területeit jellemző erős, irányított figyelemmel). A természet ezen jótékony hatása segít megőrizni megfelelő bioritmusunkat is, különösen, ha szabadon, a saját kedvünk szerint mozgunk és figyelünk a természetben. A természet szabad és kötetlen megtapasztalása (természeti szabad exploráció), egyfajta egységérzet és érzelmi kötődés kiépülését is segítheti a természeti létezők irányába (Csonka – Varga 2019). A környezettudatos viselkedés belső motivációinak megteremtésén túl, ennek szerepe van a helyes bioritmus kialakításában is, hiszen ha érzelmileg kötődünk a természethez, akkor nagyobb eséllyel hagyjuk el a fényszennyezéssel terhelt környezetünket, illetve lépünk ki a koncentrált figyelem uralta hétköznapjainkból. Fontos, hogy a természetes sötétséget is megtapasztjuk napi rendszereséggel, az éjszakai alvás során kellően fénymentes környezetet kell teremtenünk. Ez segít megőrizni ideális életritmusunkat (pl.: megfelelő koncentrációnkat, pszichológiai jóllétünket, fizikai erőnket), illetve csökkenti a 2. fejezetben ismertetett, modern kutatások által feltárt egészségügyi kockázatok valószínűségét.

8. ÖSSZEGZÉS

India és Kína hagyományos orvosi tanainak szellemisége korunk több civilizációs ártalmára gyógyírt jelenthet. A túlhajszolt életmódunk és a természettől való eltávolodásunk arra késztet minket, hogy a modern kutatási eredményeinket is figyelembe véve, újraértékeljük az ősi keleti tanításokat. Ezen régi korok egészségtudatos szellemisége olyan összefüggéseket helyezett a középpontba, amelyek napjainkban nem jelennek meg prioritásként, növelve ezzel egyes egészségügyi problémák gyakoriságát. A helyes bioritmus kialakítására különösen fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni az oktatásban, amelyre az alacsonyabb életszínvonalú, magasabb fényszennyezettségű európai országokban kiemelt szükség van (lásd: Csonka, 2020). Jelen tanulmányban megfogalmazott alapelvek az elméleti és gyakorlati oktatásba is beépíthetők, segítve ezzel a gyermekek helyes bioritmusának megőrzését.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Apró A., Novák R. (2018). A fényszennyezés megjelenése az oktatásban. In: Ollé J. és Mika J. (szerk.): Iskolakultúra és környezetpedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Barbar, A. (2012). Effect of morning exercise on the psychological well-being of highschool female students. Annals of Biological Research, 3(12), 5681-5686. p.
- Bell, C. C. (1981): Psychoneuroendocrinology, Biorhythms and Chinese Medicine. J Natl Med Assoc. 1981;73(1): 31-35. p.
- Bhattacharya, B. (2015). The Diseases of Modern Life and the Ayurvedic Approach. Prabuddha Bharata. Vol. 120., No. 5. 371-376. p.
- Blaivas, A. J., Patel, R., Hom, D., Antigua, K., Ashtyani, H. (2007). Quantifying microsleep to help assess subjective sleepiness. 2007; 8:156-9. doi: 10.1016/j.sleep.2006.06.011
- Csaba, Gy. (2014). Tobozmirigy az atomkorban. Természet világa, 145. évf., 8. sz., 354-357. p.
- Csonka, S. (2020). A fényszennyezések és alvásproblémák kapcsolata Európában. Elektrotechnika, 113. évf., 2020/4. sz. 8-11. p.
- Csonka, S., Varga, A. (2019). Terepi szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben. -In: Juhász, E. & Endrődy, O. (szerk.) Oktatás-Gazdaság-Társadalom. Debrecen, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), (2019) 91-105. p.
- Faludi, B., Kovács, N., Janszky, J., Komoly, S. (2015). Alvás alatti kóros mozgásjelenségek és azok differenciáldiagnosztikája. Update 2013. Ideggyogy Sz 2015; 68(5-6): 165-167. p.
- Kaplan, R., Kaplan, S. (1989). The Experience of Nature: A Psychlogical Perspective. Cambrige Universiti Press. Cambrige

- Mika, J., Apró, A. (2020). A fényszennyezés problémakörének kapcsolódása az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljaihoz. Elektrotechnika, 113. évf., 2020/4. sz. 5-7. p.
- Pozsgai, A. (2018). A mesterséges fény mint egy „újabb" környezetet terhelő faktor. Természet-, műszaki és gazdaságtudományok alkalmazása nemzetközi konferencia, 91-99. p.
- Rao, P., Kumar, J. (2019). Kids and Media Technology: A comprehensive guide for parents for all round development of their kids in Ayurvedic way. Notion Press. Chennai.
- Worland J. (2016). One-Third of the World's Population Can't See the Milky Way Thanks to Light Pollution. Time.com. 6/13/2016, 127-127. p.

ABSTRACT

HOW CAN WE ADAPT TO LIGHT POLLUTION? – THE ROLE OF EASTERN TRADICIONAL MEDICINE IN THE FORMATION OF CHILDREN'S IDEAL BIORHYTHM

Almost all of mankind's existence has been accompanied by the experience of natural darkness and the night sky, however, as a side effect of light pollution, caused by the energetic revolution and urbanization in the last 150 years, the majority of the population of the Earth has been devisted of the experience of natural light-tight night. It has become inevitable to devote particular attention to maintaining a healthy biorhythm in children in education as it is imperative to learn to adapt to the changes of our environment. The aim of this research is not only to draw attention to the dangers of light pollution but also to make recommendations to maintain a healthy biorhythm in students exposed to light pollution. The study presents the typical health risks of light pollution (based on e.g. Pozsgai, 2018; Apró and Novák, 2018) and the connection between the level of light pollution and the prevalence of sleep disorders on the European continent (based on Csonka, 2020). We can also find educational recommendations based on Ajurveda and Traditional Chinese Medicine, which can aid children to adapt to such health risks by having an ideal biorhythm. Finally, these recommendations are also compared to the modern scientific findings of western cultures.

Keywords: light pollution, Ajurveda, Chinese medicine, biorhythm, education

Csonka Sándor, PhD hallgató
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Környezetpedagógia modul
csonka.sandor1991@gmail.com

Hideg Gabriella

ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK PÉLDAKÉPVÁLASZTÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI

ABSZTRAKT

A XXI. századra a modern telekommunikációs eszközöknek köszönhetően minden percben elérhetőek (always online) vagyunk, bizonyos fogalmak, eredmények és értékrendek többek között ezért átértékelődnek. Ez a változás, mely értékvesztéssel is jár, jelen van az élet minden területén és hatással van a felnövekvő generáció erkölcs-és értékfelfogására.

A vizsgálat célja egyrészt bemutatni és elemezni napjaink társadalmában végbement értékváltozások hatásait Másrészt képet adni a mai fiatalok példaképválasztási szokásairól.

Vizsgálati módszerként a hazai és a nemzetközi szakirodalom feltárásán kívül egy kérdőíves ankét módszert alkalmaztunk. A felmérésben összesen 687 személy vett részt. A vizsgálat 6 ország részvételével zajlott, négy európai– Magyarország, Ukrajna, Románia és Szerbia – és két Európán kívüli – Malajzia és Kenya – országban.

Hipotéziseink:

H1: Feltételezzük, hogy a fiatalok jelentős többségének van sportolói példaképe.

H2: Feltételezzük, hogy Kenyában és Malajziában szignifikánsan magasabb a sportolói példaképet választók aránya és őket pozitív értékek mentén választják.

H3: Feltételezzük, hogy a társadalmi, gazdasági és kulturális eltérésekből adódóan szignifikáns különbségek mutathatok ki a közép-kelet-európai és Európán kívüli országok megkérdezett fiataljainak példaképválasztásában.

Eredményként megállapítható, hogy közel fele- fele arányban vannak azok a fiatalok, akiknek van és akiknek nincs sportoló példaképe, valamint az orientációs személy jelentősége Kenyába, Malajziában jelentősebb a többi vizsgált országhoz képest. A közép- kelet európai és Európán kívüli országok összehasonlítása azt mutatja, az Európán kívüli országokban jellemzőbb, hogy a sportoló példaképet elsősorban a kiemelkedő szakmai tudása miatt választják, míg a közép- kelet európai országokban egyéb pozitív tulajdonságai alapján, mint szerénység, fegyelmezettség, bátorság.

Kulcsszavak: példakép, értékek, értékváltozás, sportolói példakép
Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Alapvetően elmondhatjuk, amikor egy ország társadalmi-gazdasági változásokon megy keresztül, azzal együtt az emberek értékrendszere is megváltozik. Ez pedig Európára fokozottan igaz, mivel a XX. században igen jelentős változások zajlottak az országok életében. Először a jóléti-fogyasztói társadalom hatott az emberekre, majd a szabadversenyes kapitalizmusra való áttérés. Mindkét időszaknak megvoltak a polgári erényei és karakterjellemzői. Így jutunk el a mai valóságba, ahol bekapcsolva a televíziót, rádiót vagy internetes hírportálokat, tömegével halljuk, látjuk a híreket, miszerint a fiatalok (akár már tizenévesek is) tanárt vernek, játékból embereket ütnek le az utcán, sőt ha ez nem lenne elég, egymást is megverik, kínozzák vagy megölik. Mindez nem Magyarországon egyedi, globális tendencia, fejlett európai és tengerentúli országokban is egyre gyakoribb. Éles váltás ez ahhoz képest, amikor a gyerekek az iskolában összekaptak, legfeljebb csúfolódtak (kiöltötték egymásra a nyelvüket) és néha összeverekedtek, de hamar ki is békültek. Vizsgálatunk nóvumát adja, hogy a sportolói példaképválasztást hat országban vizsgálja és von le következtetéseket az eredmények alapján.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Coakley (1982) és Stevenson (1975) szerint hosszú évek óta ott van a köztudatban az az elmélet, amely szerint a sport pozitív hatással van a testi, érzelmi és szociális fejlődésre. Noha a sport jellemfejlesztő hatásában való hit beépült a köztudatba, néhány kutató megkérdőjelezte ezt, azzal érvelve, hogy a sport bizonyos esetekben antiszociális magatartásformákhoz is vezethet. Ebből a nézetből kiindulva érdekes vizsgálni, hogy a sportolók milyen hatással vannak a fiatalokra. A megkérdezett fiatalok pedig mi alapján választanak sportolói példaképet maguknak.

Amikor értékrendeket vizsgálunk bizonyos országok esetében, akkor felmerül a kérdés, hogy vajon mennyire függ az össze egy ország gazdasági teljesítményével, a történelmével, az emberek általános boldogságával. Kutatások rámutattak, hogy a boldogság vagy a boldogtalanság oka kulturális dimenziókban keresendő, az nem gazdasági jellegű. Inglehart és Welzel (2005) ugyanezt a következtetést vonta le, ezért a kulturális dimenziókon alapuló országokat a tanulmányaikban csoportosították. Európa a legjobb példa erre. Láthatjuk a különbségeket nyugat és kelet között, és ez ahhoz a történelmi örökséghez vezethet, amely évszázadokig nyúlik vissza, és amely megerősödött, amikor a szocializmus elterjedt a kontinensen.

László (2010) 2000 és 2009 között több alkalommal, többféleképpen mérte fel a tinédzserek értéktudatát.

A kutatás eredményei rávilágítottak, hogy az életmódváltással értékrendváltás ment végbe. A 2000-es évek tinédzserei – akik még Y generációhoz tartoznak – lényegesen másabb világba születtek, mint a náluk 10–15 évvel idősebbek, vagy szüleik, összevetve a mai tinédzserekkel – akik már a Z generáció tagjai – a generációs szakadék még érezhetőbb. A változások hátterében a sokat emlegetett globalizáción túl, a média és a telekommunikációs eszközök megnövekedett szerepe és befolyása is húzódik. A mai tinédzserek olyan közösségi alkalmazásokat használnak – mint Facebook, a Twitter vagy éppen a YouTube – amelyek erőteljesen befolyásolják magatartásukat, személyiségüket, énképüket, hol pozitív, hol negatív irányba.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Vizsgálati módszerként a hazai és a nemzetközi szakirodalom feltárásán kívül egy kérdőíves ankét módszert alkalmaztunk. A felmérésben összesen 687 személy vett részt. A vizsgálat 6 ország részvételével zajlott, négy európai– Magyarország, Ukrajna, Románia és Szerbia – és két Európán kívüli – Malajzia és Kenya – országban. Az eredmények elemzése a nemek szerinti megoszlást, valamint az általános iskolások és egyetemisták közötti relációt is vizsgálja.

Hipotéziseink:

H1: Feltételezzük, hogy a fiatalok jelentős többségének van sportolói példaképe.

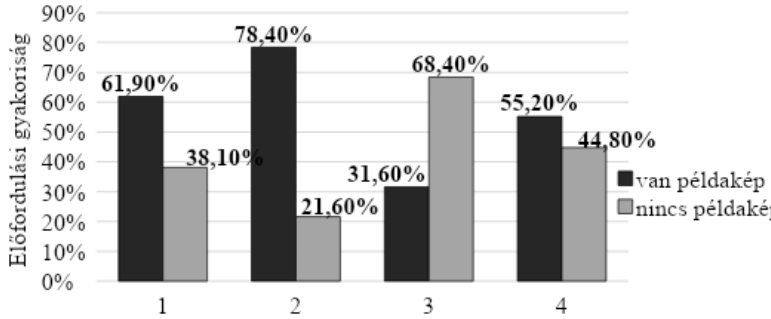
H2: Feltételezzük, hogy Kenyában és Malajziában szignifikánsan magasabb a sportolói példaképet választók aránya és őket pozitív értékek mentén választják.

H3: Feltételezzük, hogy a társadalmi, gazdasági és kulturális eltérésekből adódóan szignifikáns különbségek mutathatok ki a közép-kelet-európai és Európán kívüli országok megkérdezett fiataljainak példaképválasztásában.

4. EREDMÉNYEK

Első kérdéskörben azt mértük fel, hogy a fiataloknak van e sportolói példaképe. A felmérésben résztvevők közel fele-fele arányban jelezték, hogy van sportoló példaképük (54,30%, 363 fő), illetve nincs (45,70%, 306 fő). A fiúk/férfiak szignifikánsan nagyobb arányára volt jellemző (69,50%, 189 fő), hogy van sportoló példaképe a lányok/nőkhöz képest (43,80%, 174 fő, $p < 0{,}001$). A korcsoportok is szignifikáns különbséget mutattak ennek arányában, az általános iskolások 70,30%-a (230 fő), az egyetemisták 38,90%-a (133 fő) jelezte, hogy van sportoló példaképe ($p < 0{,}001$). Továbbá a két korcsoportban külön-külön vizsgálva is tapasztalható volt, hogy mind az általános iskolások ($p = 0{,}001$), mind az egyetemisták ($p < 0{,}001$) körében a fiúk/férfiak nagyobb aránya rendelkezik sportoló példaképpel a lányokhoz képest. (1. ábra)

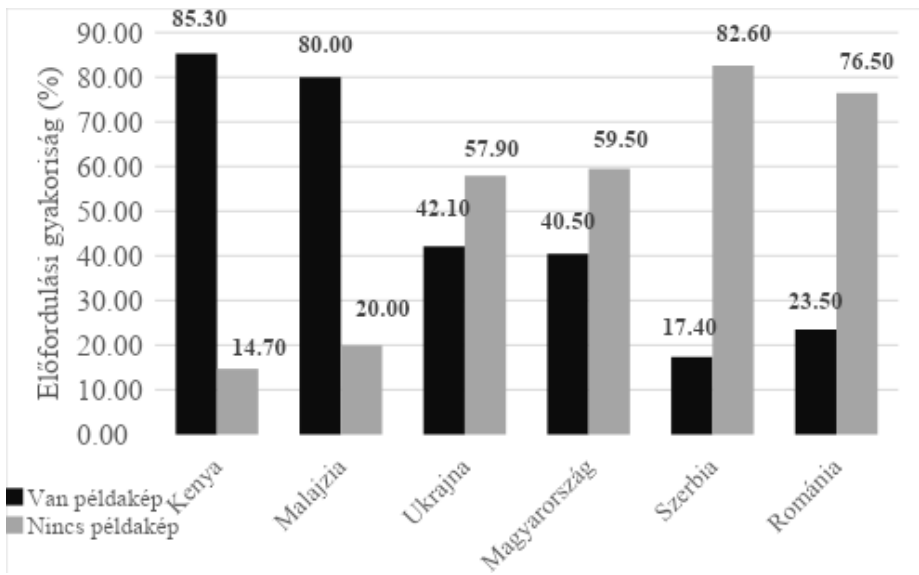
1. ábra: Sportoló példakép általános iskolás és egyetemista fiúk/férfiak és lányok/nők körében



Forrás: Saját szerkesztés

A hat országot vizsgálva megállapítható, hogy Kenyában (85,30%, 174 fő) és Malajziában (80%, 48 fő) szignifikáns mértékben nagyobb azok aránya, akik rendelkeznek sportoló példaképpel (p <0,001), Magyarországon (40,50%, 49 fő) és Ukrajnában (42,10%, 69 fő) közel fele-fele arányban vannak azok, akiknek van/nincs sportoló példaképük, míg Romániában (23,50%, 8 fő) és Szerbiában (17,40%, 15 fő) a legkisebb azok száma, akiknek van sportoló példaképe. (2. ábra)

2. ábra: Sportolói példakép a megkérdezett országokban



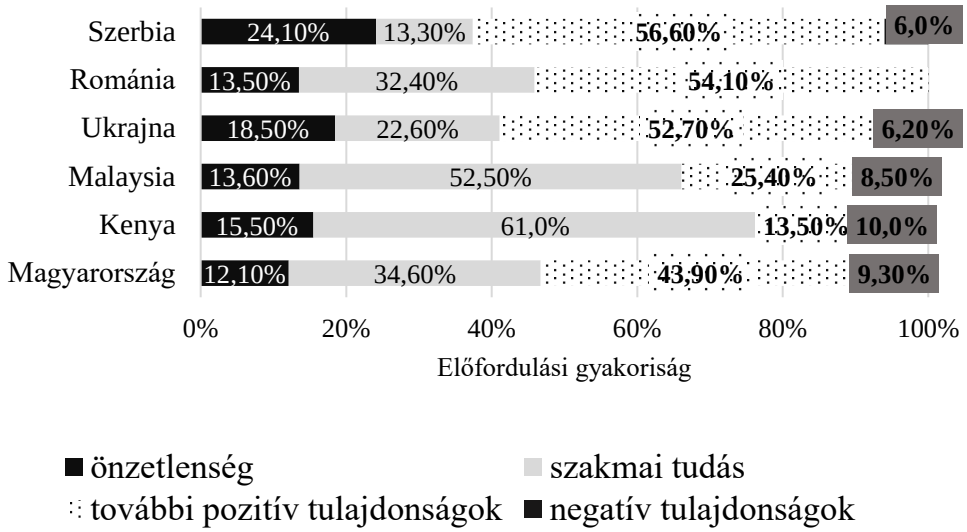
Forrás: saját szerkesztés

A példaképek választása során azt is meg kellett jelölniük a résztvevőknek, hogy mely tulajdonságok alapján választották a példaképet, 9 felsorolt tulajdonság közül választhattak (önzetlen, szerény, fegyelmezett, kiemelkedő szakmai tudása van, agresszív, bátor, önző, durva), valamint egyéb jellemzőt is megadhattak. Az eredményeket összesítve vizsgáltuk, azok válaszait is, akik a korábbi kérdésben „nem" választ adtak, azaz nem rendelkeztek példaképpel. Összesen 627-en választottak valamilyen tulajdonságot (93,70%).

A leggyakrabban választott tulajdonság a kiemelkedő szakmai tudás (38,60%, 242 fő) és az önzetlenség volt (16,60%, 104 fő). A tulajdonságok választása heterogén képet mutatott, így a további elemzések során 4 kategóriát hoztunk létre: 1. szakmai tudás, 2. önzetlenség, 3. további pozitív tulajdonságok és 4. negatív tulajdonságok (9. táblázat). A kategóriákat magunk képeztük, mert módszertanilag nem volt indokolt faktoranalízist készíteni, tekintettel, hogy minden megkérdezett csak egy tulajdonságot jelölhetett meg és a KMO értéke, valamint a Barnet teszt lefutttása nem reális eredményt mutatott, nem jöttek ki jól értelmezhető faktorok. Megjegyeznénk, hogy az önzetlenség is pozitív tulajdonság, de külön kategóriába tettük, mivel a legnagyobb arányban választották a fiatalok, ahogy a kiemelkedő szakmai tudást is. Az egyéb válaszok (1,80%, 11 fő) kizárásra kerültek. Fontos megjegyezni, hogy az önzetlenséget, mint pozitív érték azért került külön kategóriába, mert ezt jelölték a legtöbben és érdemesnek tartottuk külön kategóriaként kezelni.

A hat országot vizsgálva megállapítható, hogy összességében Kenyában (61%, 122 fő) és Malajziában (52,50%, 31 fő) jelölték a legnagyobb arányban a kiemelkedő szakmai tudást, a közép- kelet európai országokban nagyobb volt azok aránya, akik egyéb pozitív tulajdonságokat jelöltek meg. A negatív tulajdonságok esetében érdemes megemlíteni, hogy Romániában egyetlen személy sem jelölt ilyen tulajdonságot, valamint Kenyában (10%, 20 fő) és Magyarországon (9,30%, 10 fő) a jelölők aránya nagyobb volt a teljes résztvevők arányához képest (3. ábra).

3. ábra: A sportoló példakép tulajdonságai a teljes mintában



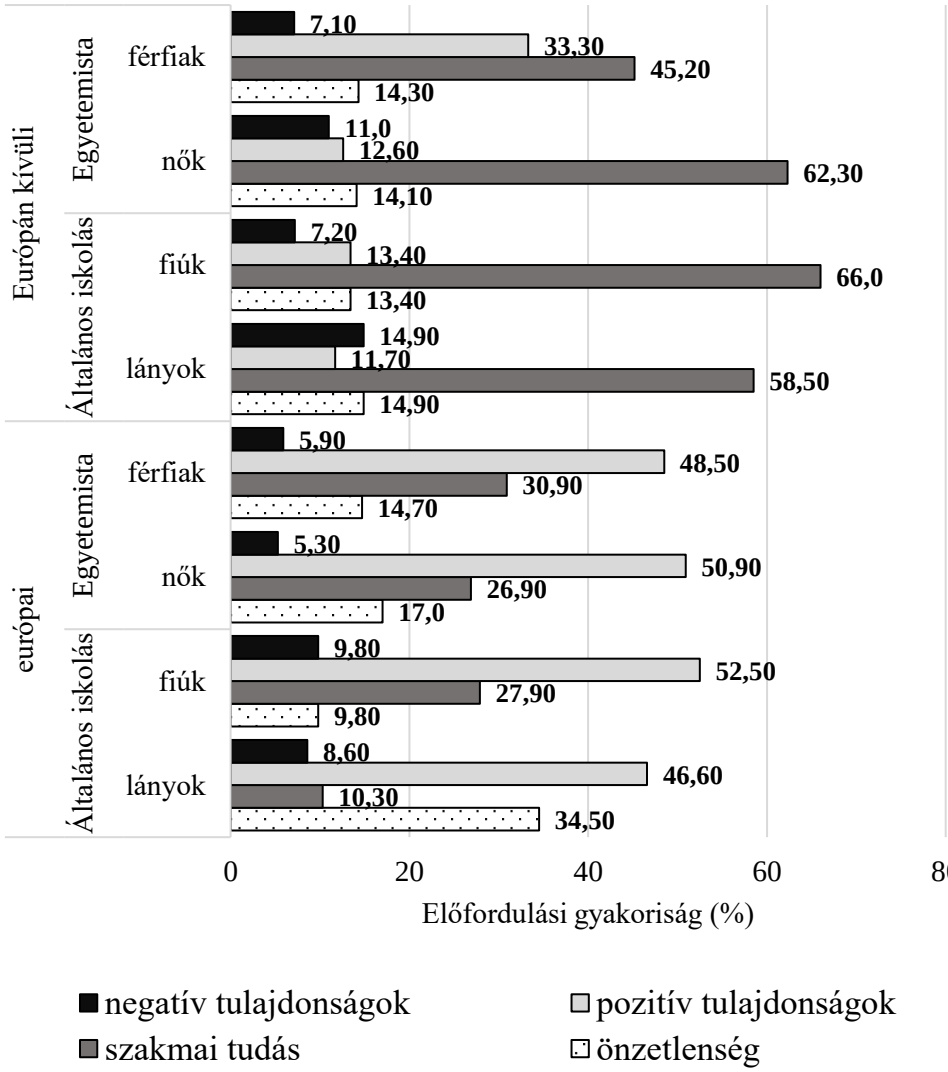
Forrás: Saját szerkesztés

A közép- kelet európai és Európán kívül országok összehasonlítása a fentieknek megfelelően statisztikailag szignifikáns különbséget eredményezett a tulajdonságok kategóriákat jelölők arányában (p <0,001). Az Európán kívüli országokban szignifikáns mértékben nagyobb volt azok aránya, akik a kiemelkedő szakmai tudást jelölték (59,10%, 153 fő) a közép- kelet európai országokhoz képest (24,90%, 93 fő). A további pozitív tulajdonságok esetében a közép- kelet európai országokban volt nagyobb a jelölők aránya (51,20%, 191 fő), mint az Európán kívüli országokban (16,20%, 42 fő). Az önzetlenséget és a negatív tulajdonságokat jelölők aránya jelentősen nem különbözött. Az önzetlenséget a közép- kelet európai országokban a személyek 17,40%-a (65 fő) jelölte, az Európán kívüli országokban 15,10% (39 fő). Végül a negatív tulajdonságokat 6,40% (24 fő) jelölte az európai országokban és 9,70% (25 fő) az Európán kívüli országokban.

A nemi különbségeket is figyelembe véve eredményeink alapján a közép- kelet európai és Európán kívüli országok közti fent tapasztalt különbségek nemtől függetlenek voltak. Mind a férfiak/fiúk (p <0,001), mind a lányok/nők (p <0,001) körében megfigyelhető volt, hogy a közép- kelet európai országok az egyéb pozitív tulajdonságokat, az Európán kívüli országok a kiemelkedő szakmai tudást tartották a sportoló példakép vonzóbb tulajdonságának. Azt még érdemes megjegyezni, hogy a nők/lányok körében a negatív tulajdonságokat az Európán kívüli országokban élők jelentősen nagyobb aránya jelölte (12,50%, 17 fő), a közép- kelet európai országokban élőkhöz képest (5,80%, 14 fő). Férfiaknál/fiúknál ilyen különbséget a negatív tulajdonságok esetében nem tapasztaltunk.

A korcsoportokat vizsgálva eredményeink azt mutatták, hogy mind az általános iskolások ($p < 0{,}001$), mind az egyetemisták ($p = 0{,}003$) esetében a közép- kelet európai országokban élők nagyobb aránya jelölte az egyéb pozitív tulajdonságokat, míg az Európán kívüli országokban jelentősen nagyobb volt a kiemelkedő szakmai tudást jelölők aránya. Az önzetlenség és negatív tulajdonságok aránya közel azonos volt a közép- kelet európai illetve Európán kívüli egyetemisták és általános iskolások körében. A korcsoportok esetében a földrajzi elhelyezkedés két vizsgált csoportjában tapasztalt eltérés azonban nem független a nemtől. Az általános iskolások esetében a mind a férfiak/fiúk ($p < 0{,}001$), mind a lányok/nők ($p < 0{,}001$) körében tapasztalható volt a közép- kelet európai és Európán kívüli országokra jellemző különbség, azaz az európai országban élő általános iskolások nemtől függetlenül inkább az egyéb pozitív tulajdonságokat jelölték, míg az Európán kívüli országokban élők a kiemelkedő szakmai tudást választották inkább a sportoló példaképet jellemző tulajdonságként. Továbbá érdemes megjegyezni, hogy az Európán kívüli országokban élő általános iskolás lányok nagyobb aránya jelölt (14,90%, 14 fő) negatív tulajdonságot, a közép- kelet európai országokban élő társaikhoz képest (8,60%, 5 fő). Egyetemisták körében azonban az európai és Európán kívüli országok között tapasztalt különbség a tulajdonságok megítélésében csak a férfiakra volt jellemző (χ^2 (3) = 8,97, $p = 0{,}03$), az egyetemista nők az egyes tulajdonságkategóriákat közel azonos arányban jelölték a földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül (χ^2 (3) = 6,26, $p = 0{,}100$). (4. ábra).

4. ábra: Sportoló példakép tulajdonságainak megítélése nem és korcsoport alapján a közép- kelet európai és Európán kívüli országokban



Forrás: Saját szerkesztés

5. KÖVETKEZTETÉS

Első hipotézisünk, mely szerint feltételezzük, hogy a fiatalok jelentős többségének van sportolói példaképe nem állta meg a helyét. Eredményeink közel 50-50%-ban mérte, hogy a fiataloknak van vagy nincs példaképe.

Eredményeink alapján a második feltevésünk bizonyítást nyert. Megállapítottuk, hogy Kenyában és Malajziában szignifikáns mértékben nagyobb azok aránya, akik rendelkeznek sportolói példaképpel, Magyarországon és Ukrajnában közel fele-fele arányban vannak azok, akiknek van/nincs sportoló példaképük, míg Romániában és Szerbiában a legkisebb azok száma, akik példaképet a sport területéről választanak.
Eredményeinket a szakirodalmi kutatásaink is alátámasztják. French és Pena, (1991) vizsgálatukban a nemek közötti különbséget vizsgálva a következőket állapították meg a fiúk inkább férfiakat, sportolókat, popsztárokat, televíziós szereplőket, színészeket neveztek meg, míg a lányok az ellenkező nemből filmsztárokat, popsztárokat, és rokonokat.
Biskup és Pfister (1999) hasonló eredményre jutottak, kutatási alanyaik, leginkább a fiúk gyakran választottak sportolókat példaképnek. A fiúk többsége a sportolókat és az akcióhősöket azért választják, mert agresszívnek, erősnek és bármire képesnek tartják őket. Ezzel szemben a lányok azért részesítik előnyben a film- vagy popsztárokat, mert tetszik nekik a megjelenésük, vagy a társasági viselkedésük.
A lányok vonatkozásában Lines (2001) kutatására támaszkodhatunk, megmutatta, hogy a lányok sokkal inkább választanak példaképet a magazinokból, vagy a televízió képernyőjéről
Feltevésünk második része, miszerint a példaképek kiválasztása pozitív tulajdonságok alapján történik, szintén igaznak bizonyult. A leggyakrabban választott tulajdonság a kiemelkedő szakmai tudás és az önzetlenség volt. A hat országot vizsgálva megállapítható, hogy összességében Kenyában és Malajziában jelölték a legnagyobb arányban a kiemelkedő szakmai tudást, a közép- kelet európai országokban nagyobb volt azok aránya, akik egyéb pozitív tulajdonságokat jelöltek meg.
Harmadik hipotézisünk is megállta a helyét. mind a két országban magas a munkanélküliség, a korrupció, az oktatási rendszeren belül –ami a felzárkózás és kitörés lehetőségét kellene biztosítsa- az esélyegyenlőség nem valósul meg. Sőt évekre kimarad egy fiatal az iskolából, mert a családjának azt kell mérlegelnie, hogy taníttatják a gyermeket és ezáltal kiesik egy kenyérkereső, arról nem is beszélve, hogy az oktatás annak ellenére, hogy ingyenes komoly költségekkel jár. Ennek fényében a sportolók, akik sikeresek sok pénzt keresnek, -legalábbis annyit amennyiről ezek a fiatalok nem is álmodnak- példaképként jelennek meg. A kitörés lehetőségét és reményét hordozzák magukban, azért a sport kiemelten népszerű ezekben az országokban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Biskup, C. – Pfister, G. (1999): I would like to be her/ him: Are athletes role models for boys and girls?. European Physical Education Review, 5(3) pp. 199-218.
- Coakley, J.J. (1982): Sport in society (2nd ed.). St. Louis, Mosby.
- French, J. – Pena, S. (1991): Children's hero play of the 20th century: Changes resulting from televisions influence. Child Study Journal, 21(2), pp. 79–95.
- Inglehart, R., – Welzel, C. (2005): Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence. New York, Cambridge University Press.
- László, M. (2010): Példakép kutatások 2000-2009. Budapest, Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet.
- Lines, G. (2001): Villains, fools or heroes? Sports stars as role models for young people. Leisure Studies, 20(4), 285–304.
- Stevenson, C.L. (1975): Socialization effects of participation in sport: A critical review of the research. Research Quarterly, 46(2) pp. 287-301.

Dr. Hideg Gabriella (PhD) egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Fizioterápiás
és Sporttudományi Intézet
gabriella.hideg@etk.pte.hu

Kövecsesné Gősi Viktória

EGY FENNTARTHATÓSÁGPEDAGÓGIAI PROJEKT TAPASZTALATAI 3D VR TÉRBEN

ABSZTRAKT
A környezeti és fenntarthatóságra nevelés az oktatási rendszer minden szintjén központi szerepet játszik. Pedagógiai gyakorlatunk során a pedagógusképzésben, nevezetesen a 6-12 éves korosztályt tanítók számára igyekszünk olyan programokat, lehetőségeket teremteni, melyek a leendő tanítókat segítik a fenntarthatóság nevelés hatékony megvalósításában, a gyerekek környezeti kultúrájának, attitűdjeinek fejlesztésében. Ebben a folyamatban az oktatásban részt vevő fiatalok környezettudatos magatartásformálása, a felelősségérzet kialakítása központi célkitűzés. Mindezt úgy kell, hogy megtegyük, hogy a közvetlen természeti élményeken túl igazodjuk a digitális generáció igényeihez, érdeklődéséhez. A tanulmány egy, a tanítóképzésben, a 2019/2020. tanév őszi félévében megvalósult fenntarthatóságpedagógiai projektet mutat be 3D VR térrel összekapcsolva és ennek tapasztalatait kívánja összefoglalni.
Kulcsszavak: fenntarthatóság pedagógiai projektek, VR tanulás, MaxWhere, oktatásmódszertan, digitális kultúra
Szakosztály: Környezetpedagógia

1. A KÖRNYEZETI NEVELÉS – FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS FOGALMI KERETEI, ÉRTELMEZÉSE

„Fajunknak újra érzékennyé kell válnia a természet dinamikájára – annak érdekében, hogy meg tudja óvni azt. Nincsenek megfelelő érzékelőink, vagy velünk született agyi rendszereink, amelyek figyelmeztetnek bennünket arra a számtalan veszélyre, amit az emberi tevékenység jelent, amely kikezdi bolygónkat, az élőhelyünket. Új érzékenységre kell tehát szert tennünk az eddig ismeretlen veszélyekkel szemben azokon a jelzéseken túl, amelyeket idegrendszerünk képes érzékelni." (Daniel Goleman 2009: 53-54.)
Goleman gondolatai is felhívják a figyelmet arra, amit az ökológiai intelligencia fejlesztése és a környezeti nevelés során fontos feladatunknak tartunk. A környezeti nevelés célja –a Nemzeti Környezeti Nevelés Stratégia szerint – *„a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése. Messzebb tekintve a környezeti nevelés a bioszféra - s benne az ember - megőrzését, fenntartását célozza.*

Célja a természetet, az épített és társadalmi környezetet, az embert tisztelő szokásrendszer érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi megalapozása." (Victor szerk. 2005:13) *A környezeti nevelés magában foglalja a környezet aktív megismerését, a rendszerben való gondolkodást, a holisztikus szemléletmódot, a felelősségteljes döntések meghozatalához szükséges készségek, képességek kialakítását. Mindez a környezetről – környezetben – környezetért hármas egység köré épül.* (Schróth szerk. 2004:16). A környezeti nevelés tartalma az 1970-es évektől kezdődően kiszélesedett. Napjainkra a környezeti nevelés olyan változásokon, fejlődésen ment keresztül, melynek következménye, hogy csaknem mindazt tartalmazza, amit a fenntarthatóság eszméje megfogalmaz, amit annak pedagógiai gyakorlata megkíván. A fenntarthatóságra nevelés központi gondolata a „környezeti polgárrá" nevelés, és ezen belül a fenntartható fejlődés (felelősség a jövő generációkért) és a fenntartható fogyasztás érdekében szükséges magatartásminták, értékek és életviteli szokások megtanítása (Havas 2001). *„A fenntarthatóság pedagógiája célja szerint egész életen át tartó tanulási folyamat, amely olyan informált és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodással rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezettudomány, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös intézkedésekben. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára*. (Havas P. 2001 online)*."*

További előremutató kezdeményezés a 2017-ben megfogalmazásra kerülő fenntartható fejlődési célrendszer. Az UNESCO, mint az ENSZ oktatással foglalkozó szervezete felhatalmazást kapott, hogy koordinálja és vezesse a 2030-as globális oktatási keretrendszert, részeként annak a globális folyamatnak, ami a szegénység felszámolására irányul a 17 fenntartható fejlődési célon keresztül. (UNESCO:2017)

2. A DIGITÁLIS GENERÁCIÓ OKTATÁSÁNAK ALAPELVEI, MÓDSZEREI

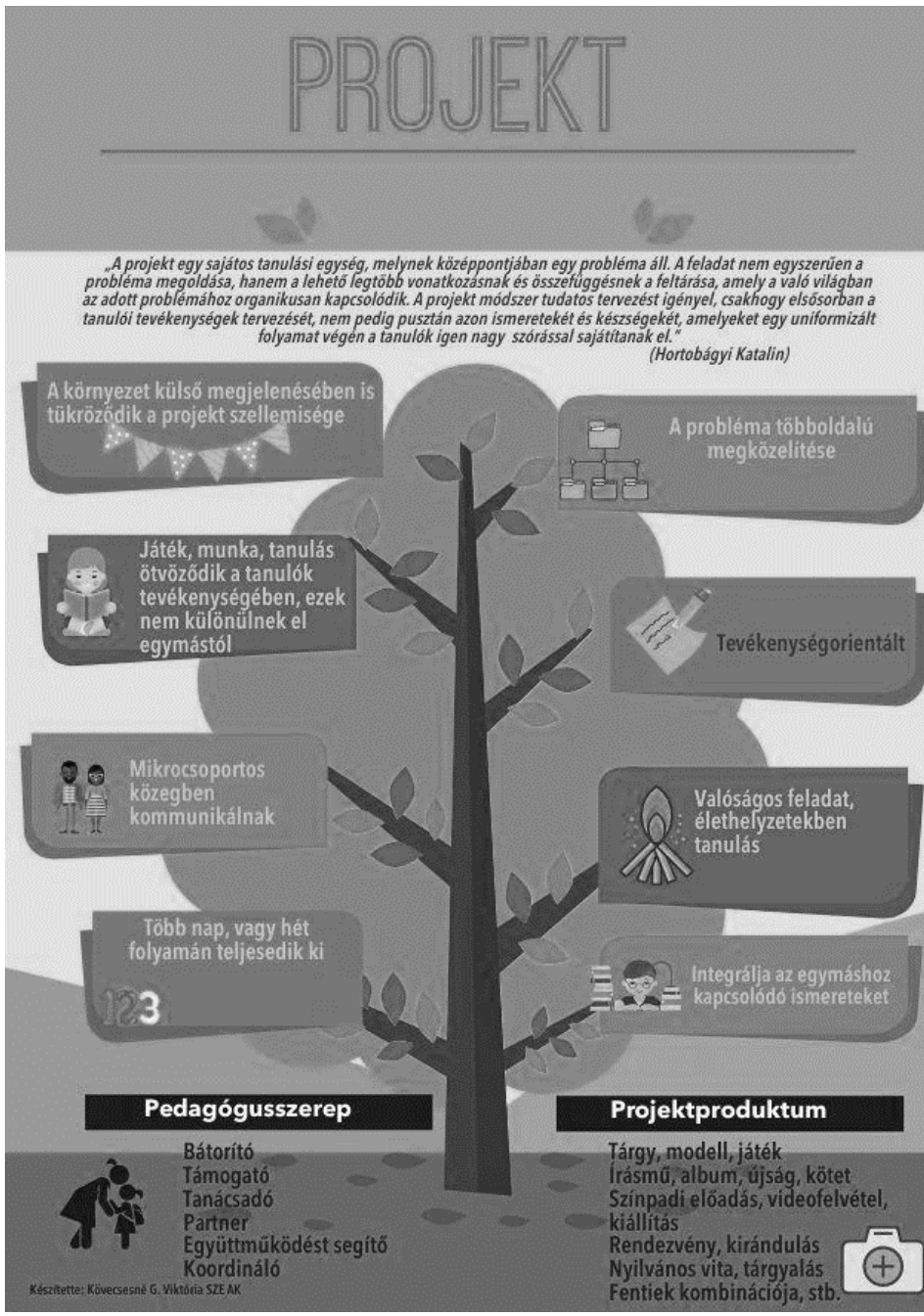
Az oktatás és a fenntarthatóságra nevelés során is alkalmazkodnunk kell ahhoz a digitális generációhoz, akikkel foglalkozunk. Tekintsük át röviden, hogy mi jellemzi a digitális kor gyermekeit, fiataljait, azokat is többek között, akik ma a tanító hivatásra készülve ismerkednek a tanítás-tanulás mesterségével. Az „Ingerfalók" jelzővel is illetett generáció kisgyermek korától kezdődően rengeteg ingerrel, információval találkozik. Ez az ingerküszöb eltolódásához is vezet, mely a tanulási motiváció változását is magával hozza. Többek között ennek is következménye a monotóniatűrés csökkenése, és az információs türelmetlenség. A gyors megerősítés, a visszajelzések fontossága még erőteljesebbé válik. A komoly munka helyett nagyon fontos szerepet kap a játék, a játékosítás az életükben. A szöveg helyett a grafikus megjelenítés dominál.

A didaktikának azt is figyelembe kell venni, hogy ez a generáció a hagyományos lineáris tanulási modellek helyett képes arra, hogy párhuzamosan, vagy párhuzamosnak tűnő módon dolgozza fel az információkat. Hipertextes gondolkodás jellemzi őket, a gondolkodásukban „linkszerű momentumok" léteznek. Prensky az agyműködés megváltozását, a neuroplaszticitás jelenségét emeli ki, ami a digitális generáció agyműködésének megváltozását jelenti a megnövekvő mennyiségű és növekvő sebességgel áramló információk hatására. (Tari A. 2011, 2013, Lénárd A. 2015, Sántha J. – Polonyi T.2012 Z. Karvalics 2013, Prensky, 2001) Ennek a generációnak jellemzője az „Always online" jelenség. A hálózati létforma azonban a közösségszervezés mellett nem jelentkezik automatikusan a tanulási tevékenységekben. Érdeklődésükre haszonelvűség jellemző. (Tari A. 2011, 2013, Lénárd A.2015,SánthaJ.,Polonyi T.2012 Z. Karvalics 2013, Prensky, 2001) A digitális korban mindezeket figyelembe véve és Gyarmathy Éva gondolatait szem előtt tartva, mely a két egyfélteke összehangolására irányul azt mondhatjuk, hogy az oktatás alappilléreit a következő tényezők alkotják: Az Adaptív, szükségletekhez igazodó differenciált oktatás, a többszörös intelligencia elmélet alapján tervezett oktatás, a tanulók/hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztése, a fejlesztő értékelés, a tanulás tanulása, a tanulói együttműködésre épülő kooperatív tanulás, a projekttervezés, a stratégiai játékok beépítése az oktatás gyakorlatába, a mozgás, zene, ritmus, ütem, egyensúlygyakorlatok integrálása a tanulási folyamatokba, a művészet és a digitális oktatási eszközrendszer kreatív és adekvát alkalmazása (Digitális gyerekek felkészítése a digitális világra). (Kövecsesné 2018) Jelen tanulmányban részletesebben a projektmódszerre teszek utalást.

3. PROJEKTMÓDSZER SZEREPE A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉSBEN

Mivel a környezeti –és fenntarthatóságra nevelés lényegéből adódóan komplex folyamat, ezért a környezet megismerésére irányuló pedagógiai módszereknek, eljárásoknak is komplexeknek kell lenniük abból a célból, hogy képessé váljunk a sokféleség megismerésére, felfedezésére, mely kedvez a holisztikus szemlélet kialakításának. Ilyen eljárás a projektmódszer, mely a tanulók aktivizálásával, a környezet iránti felelősség mozgósításával kiválóan alkalmas a környezeti kompetenciák fejlesztésére, a környezet teljességének megragadására. (Kövecsesné 2015)

1. kép: Infografika a projektmódszer szemléltetéséhez



Ábra forrása: saját szerkesztés

Kilpatrick írta le először a projektmódszer elveit és alkalmazását az 1918-ban megjelent „The project method" című könyvében. *„Kilpatrick a projektmódszer lényeges elveiként említi meg azt, hogy a tanulásnak a célszerű tevékenységekre, problémamegoldásra, a tanulók szükségleteire és érdeklődésére kell épülnie. A gyermektanulmányozás elveivel összecsengően a teljes személyiség formálását, a tantervnek a társadalmi valósággal való szoros kapcsolatát és az iskolán belüli rugalmasságot tartotta fontosnak."* (Falus Iván 2003:279)

Hortobágyi Katalin értelmezésének megfelelően. *„A projekt egy sajátos tanulási egység, melynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik. A projekt módszer tudatos tervezést igényel, csakhogy elsősorban a tanulói tevékenységek tervezését, nem pedig pusztán azon ismeretekét és készségekét, amelyeket egy uniformizált folyamat végén a tanulók igen nagy szórással sajátítanak el."* (Hortobágyi 1991:5) A projekt megvalósításának menetében a problémameghatározást, témaválasztást követően a tervezés fázisa következik, majd a projekt kivitelezése, nevezetesen a szervezés, az adatgyűjtés, a témafeldolgozás és a produktumok összeállítása bemutatható formában. Ezt követően kerül sor a projekt bemutatására, felülvizsgálatára és a továbbfejlesztésére.

A projektmódszer további jellemzője a gyakorlatorientáltsága, a mindennapi élettel való szoros kapcsolata. Köthető egyetlen tantárgyhoz is, de a téma lehet tantárgyakat átfogó, tantárgyközi is, a gyermekek, a hallgatók teljes értékű tagjai, főszereplői a folyamatnak. A projekt középpontjában a tanulók által elfogadott és végig motiváló erőként ható cél áll. Jellemzője, hogy a projektmunka valóságos produkció érdekében történik, továbbá csak együttműködés során valósítható meg. A munka, a tanulás és a játék ötvöződik a projektmunkában. A definíció magában foglalja a problémaközpontúságot, a kreativitás és az innovativitás lehetőségét, a gyakorlatorientált, „praktikus" gondolkodás megvalósulását, a nevelési feladatok által közvetített hatásrendszer érvényesülését.

4. FENNTARTHATÓSÁGPEDAGÓGIAI PROJEKT MEGVALÓSULÁSA A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

A győri tanítóképzésben több, mint 20 éve működő Erdőpedagógia programunk részeként foglalkozunk a környezetkímélő hulladékgazdálkodás és a tudatos fogyasztás kérdéseivel. A következőkben bemutatásra kerülő projektet az Erdőpedagógia féléves kurzuson részt vevő hallgatókkal valósítottam meg 2019 októberében az Erdőpedagógia témahéten.

A projekt címe: Tudatos fogyasztás, vásárlás, környezetkímélő hulladékkezelés

Helyszíne: Ravazdi Erdei Iskola

Problémafelvetés: Fogyasztói társadalmunkban számos környezetpusztító, az ökológiai egyensúlyt felborító hatás éri a világot. Éppen ezért a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés feladatai között igen fontos szerepet tölt be a hulladékok helyes kezelésének, a szelektív hulladékgyűjtés és a tudatos fogyasztás, vásárlás gyakorlatának elsajátítása, ezáltal is a fenntartható, környezetkímélő fejlődés folyamatának elősegítése. A projekt során a fenntartható fejlődési célokból indultam ki, nevezetesen a 12. célból, a „felelős fogyasztás és termelés" kérdéseiből. (UNESCO 2017:24)
A fogyasztói szokások, a mértéktelen vásárlás rendkívüli mértékű hulladékhalmozódást eredményez, melynek környezetkímélő, felelősségteljes kezelése valamennyiünk feladata. A fogyasztói szokások mértéktelenné válásával ez a mennyiség még inkább fokozódik, kibírhatatlan terhelést jelentve az embernek és az őt körülvevő természetes és mesterséges környezetnek is. A reklámok ereje ezeket a fogyasztói szokásokat egyre rosszabb irányba tereli, mely megnehezíti annak az alapelvnek a megvalósítását, melynek lényege, hogy előzzük meg a hulladékok keletkezését, és fogyasztásainkat korlátozzuk.

Az alprojekt célja, hogy a hallgatók ismerjék meg a tudatos fogyasztás, vásárlás alapelveit, tájékozódjanak a hulladékok keletkezésének megelőzési lehetőségeiről, a környezetkímélő hulladékkezelésről, továbbá ismerjék meg a hulladék fogalmát, fajtáit és a gyűjtési lehetőségeket. Tájékozódjanak a szelektív hulladékgyűjtés elméletéről, gyakorlatáról, a hulladékok újrahasznosításáról. Komplex nevelési hatásrendszer megvalósításával és a tantárgyi koncentráció érvényesítésével szerezzenek ismereteket a természet és az ember egymással való viszonyának alakulásáról, az élettér elpusztulásának veszélyeiről.
A projekt összeállításánál figyelembe vettem a 12. FFC által javasolt témaköröket is, melyek közül a következők kerültek a projektbe:

- Reklámok, csoportnyomás, csoporthoz tartozás, identitás kialakítása.
- Hulladéktermelés és -kezelés (megelőzés, csökkentés, szelektív gyűjtés, újrahasznosítás).
- Fenntartható életmód, valamint a termelés és fogyasztás különböző fenntartható gyakorlatai.
- A fenntartható termelés és fogyasztás védjegyei és címkéi. (UNESCO 2017:24.)

A projekt további céljai: A foglalkozás során elsajátított ismereteket, továbbá a szelektív hulladékgyűjtést képesek legyenek a gyakorlatban is megvalósítani. Formálódjon a környezet ismeretén és a személyes felelősségen alapuló környezetkímélő magatartásuk. A közvetlen tapasztalatszerzésre és az élménypedagógiára építve, a környezetkímélő hulladékkezelés megvalósításával járuljanak hozzá közvetlen környezetük értékeinek megőrzéshez, gyarapításához. A kooperatív technikák alkalmazásával további cél a közösség formálása, a csoportmunka fejlesztése, az önálló felfedeztető módszerek hatékony alkalmazása, a kreativitás fejlesztése.

Fejlődjön a hallgatók kritikai gondolkodása, digitális kompetenciája és módszertani kultúrája. A projekt során az is cél, hogy a tanító szakos hallgatók az adott téma feldolgozásánál a 6-12 éves korosztály körében történő megvalósítás lehetőségeit is megtervezzék, áttekintsék.

5. „OFFLINE PROJEKT ONLINE" TÁMOGATÁSSAL

A projekt első részében tantermi keretek között foglalkoztunk a témával, azonban párhuzamosan egy online felülettel, 3D virtuális térrel is dolgoztunk. A Széchenyi István egyetemen az utóbbi időben számos tananyag fejlesztésére került sor MaxWhere 3D VR terekben. A terek kiválóan alkalmazkodnak a digitális generáció korábban kiemelt sajátosságaihoz. A MaxWhere 3D virtuális terek hatékonyságát több kutatás is igazolta az elmúlt időszakban. Ezen eredmények alapján a témát kutató szakemberek arra a következtetésre jutottak, hogy a MaxWhere, oktatási platformként számos lehetőséget kínál a felhasználók számára olyan feladatok elvégzésére, amelyek egyébként rendkívül bonyolult digitális munkafolyamatokat igényelnek a hagyományosabb 2D-s környezetben. Az eredmények között szerepel továbbá az is, hogy a felhasználók legalább 50% -kal gyorsabban tudták elvégezni a szükséges munkafolyamatot a MaxWhere 3D környezetben, mint minden más egyéb tartalommegosztás esetében. A kutatások során az is kiderült, hogy a 3D-s környezetek a digitális munkafolyamatok megosztását és értelmezését illetően sokkal magasabb szintű megértést képesek nyújtani a felhasználóknak. (Lampert, Pongrácz,, Sipos, Vehrer, Horváth, Sudar 2018) Gyakorlati projektemben arra voltam kíváncsi, hogyan tudom a tapasztalatokra épülő, kooperatív csoportmunkán alapuló offline tanulást ezzel a rendszerrel összekapcsolni.

A munka során a hallgatók egy általam összeállított és információkkal, feladatokkal elrendezett térben kapták meg a projekt megvalósításához szükséges alapvető dokumentumokat, filmeket, kvízeket, melyek célirányosan segítették a témafeldolgozást, természetesen lehetőséget biztosítva a további kutatásra. Erre a célra a „Team member" teret választottam.

2.kép: „Team member" MaxWhere 3D VR tér

Kép forrása: Saját szerkesztés

A különböző terek eltérő elrendezésűek, az okostáblák száma változó. Attól függően, hogy előadást, gyakorlati foglalkozást, projektmunkát, vagy kooperatív csoportmunkát szeretnénk végezni vagy csak egy egyszerűbb prezentációt, választhatunk a terek közül. Az okostáblákra beilleszthetünk Pdf dokumentumokat, chat programokat, videókat, az oktatásban hatékonyan alkalmazható applikációkat (kahoot, quizlet, redmenta, wordwall, learningapps, sutori….) Az oktató egy térben elrendezett „tanulószobát" tud megálmodni, melybe adott logika szerint tudja a témához kapcsolódó fontos háttérinformációkat, és feladatleírásokat elhelyezni. A hallgatók számára ez a „tanulószoba" rendelkezésre állt a projektfeladatok teljesítésének támogatására.

3. számú kép: Gyakorlati tapasztalatokra, kutatásra épülő tantermi foglalkozás az erdei iskolában

Kép forrása: saját

Az irodalmi körök kooperatív technikával, - mely a magyar nyelv és irodalom tanítása során bontakozott ki a kritikai gondolkodás fejlesztése céljából, de adaptálható más tantárgyakra is, - a hallgatói csoportokat szerepekbe helyeztem és ehhez kapcsolódóan adtam célirányos feladatokat, problémákat. A módszert a tanító szakos hallgatók jól tudják adaptálni a 6-12 éves korosztályra is.

A projektcsoportok feladatai:

1. csoport (ökológusok csapata): Az ökológiai lábnyom összetevői, kiszámításának lehetőségei, ötletek, javaslatok az ökológiai lábnyom csökkentésére
   A csoportfeladat produktuma: „Tesztek, Mérési jegyzőkönyvek“, oktató poszter
2. csoport (minőségellenőrök csapata): Tudatos fogyasztói szokások, tudatos vásárlás
   A csoportfeladat produktuma: Társasjáték készítés a témában a 6-12 éves korosztály számára
3. csoport (reklámkészítők csapata): Reklámok szerepe, jelentősége, a kritikus gondolkodás fejlesztése

A csoportfeladat produktuma: Egy reklám elkészítése a csoporttagok részvételével a tudatos fogyasztás témakörében. (video)

4. csoport (hulladékgazdálkodási szakemberek): A hulladékok körforgása, a környezetkímálő hulladékkezelés kérdései

A csoportfeladat produktuma: Folyamatábra készítés (hulladék útja, a különböző típusú hulladékok feldolgozásának folyamata)

4.számú kép: A projektproduktumok bemutatása, értékelése

Kép forrása: saját

A csoportfeladatok elkészítése után nyilvános bemutatóra került sor, mely során értékelték a saját és a többi csoport munkáját a résztvevők. A VR környezetbe feltöltötték a kutatásaik eredményeit, az általuk elkészített munkákat.

ÖSSZEGZÉS

Az Erdőpedagógia programban szívesen alkalmazzuk a projektmódszert, mely komplexen, a játékot, munkát és tanulást ötvözve jár körül egy problémát komplex módon több területet egymással összekapcsolva. Az elvégzett projekt eredményeként a következő tapasztalatokat tudom megfogalmazni:

A tanulók/ hallgatók környezettudatos attitűdjeinek kialakítása, formálása során a tanulói aktivitásra és kooperációra épülő módszereknek igen fontos szerepe van. A fenntarthatóságra nevelés tekintetében továbbra is a fejjel-szívvel-kézzel tanulás alapelveit szem előtt tartva kell terveznünk, szerveznünk a tanulási folyamatot, mely az ismeretközvetítés mellett a környezettudatos attitűdök kialakítását, a környezettudatos cselekedetek támogatását erősíti meg. A projekt során továbbra is a korábbi tapasztalatainknak megfelelően leginkább azon tevékenységek keltették fel a hallgatók érdeklődését, melyek nem online térben, hanem offline, munkáltató módszerekhez, felfedezéshez, közvetlen érzékszervi tapasztaláshoz kötődtek.

Nagyon fontosnak tartom emellett azt is, hogy digitális kompetenciáik fejlődjenek, és a tanulás támogatásának egyre változatosabb formáival dolgozzunk oktató-nevelő munkánk során. A pedagógus hallgatóknak saját későbbi munkájuk során is el kell sajátítani azokat a digitális eszközrendszerekhez kapcsolódó ismereteket, gyakorlati alkalmazásokat, melyek hatékonyabbá tehetik a munkájukat. A 3D VR terek a hallgatók egy részének érdeklődését felkelti, kíváncsian kezdik el tanulmányozni a működését. Azonban vannak olyanok is, akik „digitális bennszülöttségük” ellenére heves ellenállást mutatnak.

A projekt 3D VR térben való feldolgozásával, megjelenítésével úgy gondolom, hogy támogatni tudjuk nemcsak az egyéni tanulási utakat, hanem a csoportmunkákat is. Ezáltal hatékonyabbá és áttekinthetőbbé válik az információk elrendezése, feldolgozása egy adott téma tükrében és a hallgatók számára is motivációt jelenthet a téma többoldalú feldolgozása, a digitális lehetőségek kibővítése a projekt feldolgozása során.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- B. Lampert – A. Pongracz – J. Sipos – A. Vehrer – I. Horvath (2018). MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning. Acta Polytechnica Hungarica, 15(3).
- Czippán Katalin ─ Haraszti Anikó (2002): Föld csúcs, Hírlevél, Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda - Professzorok Háza
- Daniel Goleman: Zöld út a jövőben, Nyitott könyvműhely Kft., Bp. 2009.
- Didaktika (2003) szerk.: Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003.
- Dr. Gyarmathy Éva (2012) Diszlexia a digitális korban, Budapest, Műszaki Kiadó
- Fenntartható fejlődési célok oktatása UNESCO 2017 (szerk. Könczei Réka), EKE OFI, Eger https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 (letöltés ideje: 2019. 08. 23.)
- http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (2019. 08. 23.)
- Havas Péter: A fenntarthatóság pedagógiai elemei, Új Pedagógiai Szemle 2001/9. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthatosag-pedagogiai-elemei (letöltés ideje: 2020. május 28.)
- Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv, Altern füzetek, Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ
- Ildikó Horváth: The educoaching method in the service of efficient teaching of disruptive technologie, chapter in book Cognitive Infocommunications Theory and Applications, Springer e-book 2018. ISSN 2193-942X, ISBN 978-3-319-95996-2
- Ildikó Horváth- Anna Sudar, (2018). Factors Contributing to the Enhanced Performance of the MaxWhere 3D VR Platform in the Distribution of Digital Information. Acta Polytechnica Hungarica, 15(3).
- Judit Baranyiné Kóczi, László Imre Komlósi (2019) ’Revisiting literacy. Changing learning paradigms in digital culture Argumentum, Debreceni Egyetemi Kiadó, Vol 15 pp.117-132.
- Kövecsesné G. Viktória (2015): Környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában, Hazánk Kiadó, Győr
- Kövecsesné G. Viktória (2018): A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai, „Útkeresés és újratervezés” XXI. Apáczai Konferencia, konferenciakötet (szerk. Baranyiné Kóczy Judit, Fehér Ágota), Győr, SZE AK, 189-201.
- Lénárd András: A digitális kor gyermekei, In.: Gyermeknevelés 3. évf. 1. szám 74-83.
- Pusztai Borbála (2002): A szeretetközösségben megadható a nevelés In.: Hírlevél, Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda - Professzorok Háza

- Mark Prensky: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, In.: On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. október) http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (letöltés ideje: 2020. május 28.)
- Sántha Judit – Polonyi Tünde (2017): A digitális bennszülöttek és az iskola In.: Digitális tanulás és tanítás (szerk.: Polonyi Tünde és Abari Kálmán) Debrecen
- Schróth Ágnes (szerk.) (2004): Környezeti nevelés a középiskolában, Trefort Kiadó Bp.,
- Tari Annamária (2011) Z Generáció, Budapest, Tericum Kiadó
- Varga Attila (2004): Környezeti kompetencia https://ofi.hu/tudastar/4-vitaforum-kozepiskolai/kornyezeti-kompetencia (letöltés ideje: 2020. 05.28.)
- Vásárhelyi Tamás – Victor András (szerk.) Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 2005., 2010.
- https://www.maxwhere.com/ (2020.május 28.)

ABSTRACT

THE EXPERIENCES OF A SUSTAINABILITY PEDAGOGICAL PROJECT IN THE 3D VR SPACE

Education for the environment and sustainability is central to all levels of the education system. In the course of our pedagogical practice, we try to create programs and opportunities for teacher training, namely for teachers aged 6-12, which help prospective teachers to effectively implement sustainability education and develop children's environmental culture and attitudes. In the process of this, the formation of environmentally conscious behavior of young people participating in education and the development of a sense of responsibility are central objectives. We have to do all this by adapting to the needs and interests of the digital generation beyond the direct natural experiences. The study presents a sustainability pedagogical project implemented in teacher education combined with 3D VR space. The practical project presented in the study is the initial phase of an action research aimed at mapping students ’environmental awareness before the project and then after the project is completed.

During the project, we combined the traditional methods that can be used effectively in an offline environment, and we also worked in the MaxWhere 3D VR space in accordance with the needs and interests of the digital generation. Our goal is to increase learning efficiency by combining offline and online learning environments.

Keywords: ESD (Education for Sustainable Development) pedagogical project, environmental education, VR learning, MaxWhere, teaching methodology, digital culture

Kövecsené dr. Gősi Viktória egyetemi docens
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
gosi.viktoria@sze.hu

Krakker Anna

ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM VIZSGÁLAT BUDAPEST TÖBB ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁBAN

ABSZTRAKT

2019-ben Budapesten egy általános iskola kezdeményezésére az egyik tankerületben ökológiai lábnyom mérést végeztek. Összesen 19 iskola, több mint 1500 tanulójának részvételével valósult meg vizsgálat. A tankerület egyik kerületében az ökológiai lábnyom mérete 3,17 gha, a másikban 3,04 gha értéket mutatott.
Tanulmányomban azt vizsgálom van-e a tankerületen belül különbség a tanulók ökológiai lábnyomának méretében. Összevetem a mérést kezdeményező intézmény és egy másik tankerületi ökoiskola eredményeit azt vizsgálva, hasonlóak-e. A mérésekben az egész felső tagozat részt vett, de különböző mérőeszközt alkalmaztak, így fontosnak tartom a kérdőívek összehasonlítását. A 2019-es országos vizsgálat során a WWF ökológiai lábnyom mérő kérdőívét használtuk, a mostani mérés alkalmával a Kötháló hivatalos kérdőívét.
Előzetesen négy hipotézist fogalmaztam meg, amelyből egy megegyezik az országos ökológiai lábnyom méréskor is szereplővel. Eszerint a vizsgálatban résztvevő ökoiskolákban tanuló diákoknak kisebb az ökológiai lábnyoma, mint azoknak a társaiknak, akik nem ökoiskolába járnak. A második, hogy a vizsgált diákok ökológiai lábnyoma nem tér el az országos mérés átlagától. A harmadik, hogy a vizsgált tankerület két kerületének átlag ökológiai lábnyomában nincs nagy különbség. A negyedik, hogy a vizsgált budapesti tankerület egyik intézményének átlagos ökológiai lábnyoma nem tér el egy másik budapesti tankerület iskolájában mért eredménytől.
Kulcsszavak (max. 5): ökológiai lábnyom, szemléletformálás, környezeti nevelés
Szakosztály: Környezetpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

Vajon számít-e az ökológiai lábnyom szempontjából, hogy egy felső tagozatos gyermek Budapesten vagy az ország bármely területén él? Lehetséges-e, hogy egy tankerületben a diákok ökológiai lábnyoma nem tér el, attól függetlenül, hogy különböző intézményekbe és más-más kerületben tanulnak?

Lehetséges-e, hogy az élményalapú környezeti nevelés hatására kevesebb a diákok ökológiai lábnyoma? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a 2019-es budapesti tankerületi ökológiai lábnyom mérés eredményeit vizsgálva.

2. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

2.1. Ökológiai lábnyom

Az ökológiai lábnyom egy olyan mutató, amely segítségével számszerűsíthető az a terület, amelyre egy embernek szüksége van ahhoz, hogy a jelenlegi életszínvonalát – beleértve a hulladékok kezelését is – fenn tudja tartani (Kerekes 2006).
„Az ökológiai lábnyom egy olyan elszámolási keretrendszer, amely bemutatja, hogy az ökoszisztéma termékeiből és szolgáltatásaiból mekkora részt képvisel a humán célú felhasználás, és ennek meghatározásához a termékek és szolgáltatások előállításhoz szükséges bioproduktív területek (szárazföld és tenger) nagyságát használja fel mutatóként." (Ewing et al. 2010: 1)
Az ökológiai lábnyom öt olyan területet tartalmaz, amely segít megismerni az emberek fogyasztási szokásait. Ezek között található a lakás, vásárlás, közlekedés, szolgáltatások, élelmiszerek (Wackernagel – Rees 2001).
A WWF már 2006-ban úgy gondolta, hogy a Föld biokapacitását az emberiség már 25%-kal túllépi (Meadows et al. 2005).
Magyarország átlagos ökológiai lábnyoma egy főre 2006-ban 3,7 hektár volt. A WWF és a Global Footprint Network Europa 2007-s jelentéséből kiderült, hogy Magyarországon az ökológiai lábnyom mértéke 2,4 gha-ról (1961) 4,2 gha-ra, majd 1991-re 3,5 gha-ra csökkent vissza. Ez a mérték már akkor közel kétszeres földterületet jelentett személyenként, mint a Föld eltartóképessége. 1975 és 2003 között a mérések alapján Magyarországon az ökológiai lábnyom mértéke 5%-kal csökkent, ugyanakkor az ország biokapacitása mégis 22%-kal visszaesett, vagyis az eltartóképessége az országnak csökkent (Global Footprint Network 2007).

2.2. Ökológiai lábnyom számítása

Az ökológiai lábnyom mérés esetében általában elsőként egy ország adatait mérik fel, majd később ebből becsülik meg egy átlagfogyasztó éves ökológiai lábnyomát. Ehhez szükséges a termelés + import – export ismerete. Ez megadja a kereskedelemmel kiigazított fogyasztás mértékét.
A képlet, amellyel az ökológiai lábnyom leginkább szemléltethető a következő: $I = P \bullet C \bullet T$

I az impact, vagyis a hatás. Azt a mértéket jelenti, amely az ember tevékenysége általi bioszféra alakító tevékenység. A P a population, azaz a népesség száma, a C a consumption, az egy főre jutó fogyasztás mértéke, a T, technology pedig a technológiai összetevő, amely a termelési eljárásokra utal (Wackernagel – Rees 2001).
Németország és Svájc hivatalos fenntarthatósági mutatóként hasznosítják az ökológiai lábnyom nagyságát, ezzel segítve mindenki számára számszerűsíteni az életszínvonaluk fenntartásához szükséges területet és a hulladék mennyiségét is. Így mindenki számára könnyen és gyorsan áttekinthető, hogy milyen természeti terhet jelent jelenleg a gazdaság, az egyén életszínvonala, hogyan lehetne ezen javítani (Vida 2007).

2.3. Fenntarthatóság

A fenntarthatóság és az ökológiai lábnyom mértéke nem választható külön egymástól. Már 1987-ben az ENSZ Környezet és Fejlődés Bizottsága a Brundtland-jelentésben is az alábbiak szerint fogalmaz a fenntarthatósággal kapcsolatban:
„Az egyenlőtlen fejlődés, a szegénység, a népesség növekedése súlyos túlélési gondokat okoz, amelyek példátlan módon terhelik bolygónk termőföldjét, erdeit, vizeit és más természeti erőforrásait. A szegénység és a környezetkárosodás lefelé futó spirálja pazarolja a lehetőségeket és az erőforrásokat, köztük főleg az emberi erőforrásokat. Elemzéseink és ajánlásaink alapja a szegénység, az egyenlőtlenség és a környezetkárosodás közötti összefüggések feltárása és megismertetése” (Közös Jövőnk 1988: 68).
Robert Constanza úgy véli, akkor fenntartható egy életszínvonal, hogyha az ökoszisztéma állandóságának, stabilitásának megőrzésére törekszünk. Fontos, hogy hosszútávon legyen biztosítva az élet feltétele, ugyanakkor szem előtt kell tartania az egyén felelősségét is. El kell érni, hogy a társadalom ne rombolja le az ökoszisztémát, felelősen cselekedjenek. (Constanza 1989: 1-7. alapján Gyulai 2008: 10-11.)

2.4. Környezettudatosság

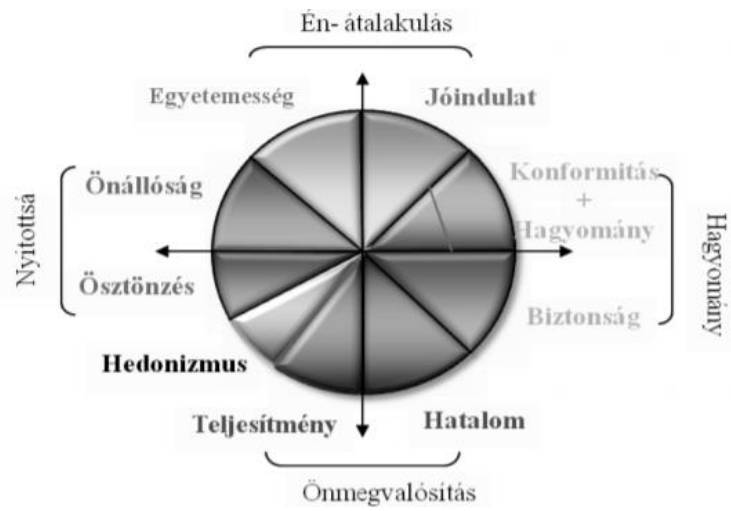
A környezettudatosságnak öt fő összetevőjét határozta meg Nemcsicsné. Ezek között szerepel a megfelelő ökológiai tudás, környezeti attitűd, a környezeti értékek felismerése, az ezekből kialakuló cselekvési szándék, majd pedig a tényleges cselekvés (Nemcsicsné 2005)
Ugyanakkor korábbi tanulmányok rámutattak, hogy attól, hogy valakiben megvan a környezettudatossághoz szükséges tudás, szándék, még nem biztos, hogy fenntarthatóan él (Hofmeister-Tóth et al. 2011, Nemcsicsné 2005).

2001-ben Hobson a környezetpolitikát és a környezettudatossági kezdeményezéseket, vizsgálta és arra jutott, hogy mindez kevés ahhoz, hogy az emberek a mindennapi életben a megszerzett tudást fel is használják (Hobson 2001).
Vannak, akik úgy vélik, hogy az utazási szokásokat a környezeti attitűd befolyásolhatja, de leginkább csak a mindennapi élet során. Amikor utazásra kerül a sor, a gazdasági vagy társadalmi elvárások sokkal inkább meghatározó értékek tudnak lenni egy-egy közlekedési eszköz kiválasztásakor (Barr et al. 2010).

2.5. Környezettudatos fogyasztói magatartás

Több kutatás is vizsgálta, hogy az ökológiai lábnyom csökkentésében fontos szerepe lehet a környezettudatos fogyasztói magatartás kialakításának. Kaiser úgy véli, hogy akkor tekinthető egy cselekedet környezettudatos magatartásnak, ha ezzel a természeti tőke, környezet fenntartására, megőrzésére törekszünk (Kaiser – Fuhrer 2003)
Stern a környezeti szignifikáns magatartásforma esetében három külön területet határoz meg a személyes, a kontextuális és a viselkedési területen. A személyes területbe sorolható a norma-aktiváció elmélete, az érték-meggyőződés-norma elmélete, a tervezett cselekvés vagy tervezett magatartás modellje (Schwartz 1992, Stern et al. 1999, Stern 1999).
Schwartz elmélete adta az alapot Sternék kutatásához. Schwartz tíz értéktípust határozott meg, amely az 1. ábrán látszik.

1. ábra Schwartz- féle értékmodell



Forrás: Schwartz (1992) alapján Imreh-Tóth szerk. 2012

Schwartz úgy véli, hogy az emberekben az értékprioritások között összhang, de ellentmondás is ki tud alakulni. Így, aki a teljesítményre összpontosítana, annak az értékei kerülne előtérbe, szembe kerülhet a jóindulat értékével. Ezt azzal magyarázza, hogy aki a saját sikerére koncentrál sokszor olyan cselekedetekbe, helyzetekbe kerülhet, amely mások jólétének növekedésének útjába állhat (Schwartz 1994).
Ezen alapszik Stern és társai elmélete. Véleményük szerint a környezettudatos magatartás kialakításához nem egyik napról a másikra kell eljutni, hanem egy hosszú, tudatos folyamaton kell keresztülmenni. Ezek nélkülözhetetlen a személyes norma, egyéni meggyőződés, a célok eléréhez vezető elhivatott gondolkodás, a környezet megóvásának előtérbe helyezése (Stern et al. 1999).
A környezettudatos életvitelbe, magatartásba beletartozik a körülöttünk lévő természeti környezet megóvása is. Ez azt jelenti, hogy odafigyelünk a vízhasználatra, víztakarékosságra, a hulladékkezelésre, az újrahasznosításra és az energiaforrások közül előnyben részesítjük a megújuló energiaforrásokat (Kaiser – Fuhrer 2003).
Kerekes úgy vélte, hogy aki környezetkímélő, környezetbarát módon vásárol, kerüli az olyan termékek vásárlását, amelyek a természeti környezetre negatív hatással lehetettek, akár a csomagolásuk tekintetében is, azok a személyek már környezettudatosnak tekinthető (Kerekes 2006).

3. BUDAPESTI ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM MÉRÉS

3.1. Kutatási adatok ismertetése

A kutatásban Budapest egyik tankerülete vett részt, ahol 19 iskola, több mint 1500 felső tagozatos tanulója töltötte ki a Kötháló online ökológiai lábnyom mérő kérdőívét. A kérdőív segített megismerni nem csak a diákok ökológiai lábnyomának mértékét, hanem betekintést nyújt a családok ökológiai lábnyomába, hiszen tartalmaz olyan kérdéseket a kérdőív, amelyek esetében a szülők döntenek leginkább. Ilyen kérdések a közlekedéssel, valamint a használati tárgyak vásárlásával kapcsolatosak, hiszen a legtöbb családban a szülők döntik el, mivel járjanak a gyerekek iskolába és, hogy milyen műszaki eszközöket vásároljanak.
A vizsgálat a 2019/20-as tanév őszi félévében zajlott, iskolai körülmények között. A mérést kezdeményező intézmény a Fenntarthatósági héthez kapcsolódva valósította meg a mérést, majd ehhez kapcsolódva kezdtél el az adatok megismerését.

3.2. Kutatási eredmények

Az lenne az optimális, ha az egy főre jutó ökológiai lábnyom (ÖL) kevesebb lenne, mint 1,7 gha, de már a 2019-es magyarországi 7-8. osztályosok körében végzett ökológiai lábnyom mérésből is azt az eredményt kaptuk, hogy ez a szám kb. 2,7 hektár (Krakker 2020).

Ezért is tartottam fontosnak, hogy megvizsgáljuk, hogy egy budapesti tankerület esetében mekkora lehet az ökológiai lábnyom, lehet-e a két kerület között különbség, illetve, hogy van-e eltérés egy másik tankerület intézményét tekintve.

A mérés során négy hipotézist határoztam meg:

1. A vizsgálatban résztvevő ökoiskolákban tanuló diákoknak kisebb az ökológiai lábnyoma, mint azoknak a társaiknak, akik nem ökoiskolába járnak.
2. A vizsgált diákok ökológiai lábnyoma nem tér el az országos mérés átlagától.
3. A vizsgált tankerület két kerületének átlag ökológiai lábnyomában nincs nagy különbség.
4. A vizsgált budapesti tankerület egyik intézményének átlagos ökológiai lábnyoma nem tér el egy másik budapesti tankerület iskolájában mért eredménytől.

Az első hipotézis nem valósult meg, ugyanis minden kérdőív eredményt visszaküldő intézmény ökoiskola volt a tankerületben.

Volt intézmény, amely biztosította évfolyamonként is a diákok ökológiai lábnyomát, így mérhetővé vált, hogy van-e eltérés a budapesti tankerület 7-8. osztályos diákjainak ökológiai lábnyomában a tavalyi országos mérést tekintve.

Azonban először az országos mérés eredményének mértékegységét át kellett váltani, hogy azonos mértékegységben legyen a két vizsgálat. Az országos méréskor a WWF hivatalos kérdőívét alkalmaztuk, amely bolygóban adja meg az ökológiai- és karbonlábnyom nagyságát. Wackernagel és Rees korábban már elvégezte az átváltást, így megállapítható, hogy egy hektár egy kicsivel több, mint 0,6 bolygó területnek felel meg (Wackernagel – Rees 2001).

A két kérdőív (1. táblázat) azonos témaköröket dolgoz fel. A Kötháló kérdőíve külön kezeli a vásárlás, beszerzés és hulladékgazdálkodási témakört, de utóbbi az életmód témakörben a WWF kérdőívében is megtalálható. Kérdéseik hasonlóak, segítenek teljes képet kapni a kitöltő személy ökológiai lábnyomát nézve, de a kitöltést tekintve a Kötháló kérdőíve gyorsabb, így tanórai keretek között gyorsabban elvégezhető.

1. táblázat: Alkalmazott kérdőívek

	Tankerületi mérés: Kötháló kérdőíve	**Országos mérés: WWF kérdőíve**
Mértékegység	hektár	bolygó 1 hektár = kb. 0,6 bolygó
Kérdőív témakörei	Beszerzés és vásárlás Hulladék Lakás Közlekedés Étkezés	Életmód Otthon Utazás Táplálkozás

Forrás: Saját ábra

A második hipotézis megvalósult, mint a 2. táblázat mutatja, ugyanis a kapott eredmények alapján a budapesti vizsgált diákok ökológiai lábnyoma nem tért el az országos, hasonló életkorú diákok ökológiai lábnyomától. Ez mindenképp pozitívum, hiszen sokszor tévesen feltételezik, hogy a nagyvárosok lakóinak fogyasztói magatartása rosszabb, mint a vidéken élőké, ugyanakkor ez a mérés azt bizonyítja, hogy a közoktatásban részt vevő, hasonló életkorú diákok esetében hasonló az ökológiai lábnyom mértéke is.

2. táblázat: 7-8. osztályos diákok ökológiai lábnyoma

Vizsgált tankerületben a 7-8. osztályos diákjainak ökológiai lábnyoma	**Országos mérés 7-8. osztályos diákjainak ökológiai lábnyoma**
3,05 ha	3,04 ha

Forrás: Saját ábra

A vizsgált tankerület két kerületből áll, amelyek ökológiai lábnyoma nem tért el jelentősen. Az egyik esetében 3,17 gha, a másikban pedig 3,04 gha lett a mért ökológiai lábnyom, így a harmadik hipotézisem megvalósult. Ez mindenképp pozitív, hiszen azt mutatja, hogy bár az iskolatípusok eltérhetnek, az intézményi környezet és a pedagógusok különbözőek, a környezeti nevelési munka, amely tantervileg is kötelező, azonos szinten valósul meg.

Vizsgáltam továbbá, hogy a budapesti mérés esetében egy konkrét intézmény és egy másik tankerület intézményének ökológiai lábnyoma között lehet-e eltérés. „A” intézmény a jelenlegi mérésben vett részt, számukra fontos a környezeti nevelés, igyekeznek változatos programokkal, szemléletformáló eseményekkel színesíti munkájukat. „A” intézmény kezdeményezte elsőként a Fenntarthatósági héthez kapcsolódva az ökológiai lábnyom mérését.

„B” intézmény egy másik budapesti tankerület általános iskolája, ahol a környezeti nevelésnek komoly múltja van. Munkájuk egy élményalapú, tevékenységorientált komplex környezeti nevelési oktatócsomaggal egészítették ki, amelyet hosszú évek óta alkalmaznak. Az ő esetükben a mérés az országos ökológiai- és karbonlábnyom mérés keretében valósult meg.
Mindkét intézmény az ökoiskola hálózat része, környezeti nevelési programmal rendelkeznek, a mérésben az egész felső tagozat részt vett.
Ahogy a 3. táblázatból is látszik, a negyedik hipotézis nem valósult meg. A két intézmény ökológiai lábnyoma között jelentős különbség látszik. Ennek oka lehet az iskolák elhelyezkedése, az iskolába járás módja, de akár az élményalapú környezeti nevelési módszerrel kiegészült szemléletformálás pozitív hatása is. „A” intézmény felső tagozatos diákjainak ökológiai lábnyoma nem tér ez az országos átlagtól, vagyis feltételezhető, hogy rendelkeznek a megfelelő ökológiai műveltséggel a diákok. A vizsgált intézmények átlagos ökolábnyoma és közötti különbségek az SPSS statisztikai program kétmintás t-próbájának eredményei szerint p kisebb, mint 1% szinten szignifikánsak.

3. táblázat Két különböző tankerület intézményének ökológiai lábnyoma

„A” intézmény: A vizsgált tankerület egyik intézményének ökológiai lábnyoma	**„B” intézmény: Egy másik tankerület egyik intézményének ökológiai lábnyoma**
3,1 ha	2,3 ha
196 fő	278 fő

p<1%

Forrás: Saját ábra

4. ÖSSZEGZÉS

A 2019-es Budapest egyik tankerületében végzett ökológiai lábnyom mérésből kiderült, hogy a vizsgált diákok ökológiai lábnyoma közel azonos, mint a hasonló életkorú diákok körében végzett országos mérés eredménye.
A diákok a mérés során megismerhették saját és osztálytársaik, évfolyamtársaik ökológiai lábnyomának mértékét, ugyanakkor megfigyelhették, hogy a tankerületük más intézményeibe járó azonos életkorú gyermekek ökológiai lábnyoma mekkora. Megfigyelhették, hogy befolyásoló tényező-e a lakhely, az oktatási intézmény. Képet kaphattak arról, hogy jelenlegi életstílusuk, a fogyasztói magatartásuk mekkora terhet jelent a Föld számára.
Kézzelfogható lett számukra, hogy miért lehet fontos a megfelelő hulladékkezelés, a tudatos vásárlási szokások kialakítása, az energiafelhasználás mérséklése.
Ez a mérés is azt mutatja, hogy a környezeti nevelési munkában a pedagógusoknak célszerű arra törekedni, hogy élményalapú módszereket.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barr, S. – Shaw, G. – Coles, T. – Prillwitz J., (2010): 'A holiday is a holiday': practicing sustainability, home and away. Journal of Transport Geography, 18(3). 474 -481. p.
- Costanza R. (1989): What is ecological economics? Ecological Economics, 1, 1-7. o.
- Ewing, B. – Reed, A. – Galli, A. – Kitzes, J. – Wackernagel, M. (2010): Calculation Methodology for the. National Footprint Accounts, 2010 Edition. 111 p.
- Gyulai I. (2008): Kérdések és válaszok a fenntartható fejlődésről. Budapest, Magyar Természetvédők Szövetsége. 86. p.
- Hobson, K. (2001): Sustainable Lifestyles: Rethinking Barriours and Behaviour Change. In: Cohen M.J.– Murphy J. eds, Exploring sustainable consumption: environmental policy and the social sciences. Amsterdam: Pergamon. 191-208. p.
- Hofmeister-Tóth Á. – Kelemen K. – Piskóti M. (2011): Environmentally conscious consumption patterns in Hungarian households. Society and Economy 33(1) 51-68.
- Imreh-Tóth M. (2012): Fogyasztás és fenntarthatóság - az ökológiai lábnyomot befolyásoló tényezők vizsgálata a Szegedi Tudományegyetem hallgatóinak körében. In: Luvovics – Udvari (szerk.): A TDK világa. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. 2040-256. p.
- Kaiser, F.G. – Fuhrer, U. (2003): Ecological Behavior's Dependency on Different Forms of Knowledge, Applied Psychology: an International Review, 52 (4). 598–613. p.
- Kerekes S. (2006): A fenntarthatóság közgazdasági értelmezése, In: Ágh – Tamás – Vértes (szerk.): Stratégiai kutatások – Magyarország 2015, Fenntartható fejlődés Magyarországon. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 196–211. p.
- Közös Jövőnk (1988): A Környezet és Fejlesztés Világbizottság jelentése. Budapest, Mezőgazdasági Kiadó. 404. p.
- Krakker A. (2020): Ökológiai lábnyom vizsgálat a 12-14 éves korosztály körében. In: Hideg – Simándi – Virág (szerk.): Hera Évkönyvek VII. Budapest, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutató Egyesülete. 198-211. p.
- Meadows D. – Randers J. (2005):A növekedés határai harminc év múltán. Budapest, Kossuth Kiadó. 318. p.
- Nemcsicsné Zsóka Á. (2005): Következetesség és rések a környezettudatos szervezeti magatartásban, PhD-értekezés, Kézirat, Budapest, BCE. 240. p.
- Schwartz, S. H. (1992): Univerzáliák az értékek tartalmában és struktúrájában – Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban, In: Váriné (szerk.):

Pszichológiai tanulmányok - Értékek az életben és a retorikában. Budapest, Akadémiai Kiadó. 105–154. p.

- Schwartz, S. H. (1994): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének? In: Nguyen, L. L. A. – Fülöp (szerk.): Kultúra és pszichológia. Budapest, Osiris Kiadó. 97–119. p.
- Stern, P. C. – Dietz, T. – Abel, T. – Guagnano G. A. – Kalof, L. (1999): A ValueBelief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism, Human Ecology Review, 6. 81–97. p.
- Stern, P. C. (1999): Information, incentives, and proenvironmental consumer behavior, Journal of Consumer Policy, 22, 461–478. p.
- Vida G. (2007): Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. Budapest, Magyar Tudomány (168. évf.) 12. sz. 1600-1606. p.
- Wackernagel M. – Rees E. R. (2001): Ökológiai lábnyomunk. Budapest, Föld Napja Alapítvány, 231. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Global Footprint Network 2007:
- https://issuu.com/globalfootprintnetwork/docs/europe_2007_gdp_and_eff
  Megtekintés dátuma: 2020. 06. 14.
- Ökológiai lábnyom kérdőív a Kötháló weboldaláról:
  http://www.kothalo.hu/labnyom/
  Megtekintés dátuma: 2020. 06. 15.
- Ökológiai lábnyom kérdőív a WWF weboldaláról:
  http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index
  Megtekintés dátuma: 2020. 06. 15.

ABSTRACT

ECOLOGICAL FOOTPRINT ANALYSIS OF SEVERAL PRIMARY SCHOOLS IN BUDAPEST

This year in Budapest an elementary school initiated measurement of ecological footprint in two districts of a school district. The measurement covered 19 schools and more than 1500 pupils. In one of the districts the ecological footprint was measured 3.17gha, in the other 3.04gha.

In my research I'm focusing on whether there's any difference in the ecological footprint of pupils of a school district.

The results of the institute initiating the measurements are compared to the results of other eco-school to see if there's correlation.

Although the senior classes participated in the measurements in both schools but different measuring devices were used therefore I deemed important to compare the questionnaires. The measurement that took place in 2019 used the official questionnaire of WWF, the more recent one utilized the questionnaire provided by the Hungarian Network of Eco-counselling Officies.

I phrased four hypotheses - the first one is the same as the one I phrased for the national ecological footprint measurement of 2019. This states that the ecological footprint of those who attend to eco-school is smaller than of those who attend to non eco-school. The second hypothesis is that the average ecological footprint of this measurements subject is not different from the national average. The third one is that the ecological footprint of the two districts are not significantly different. The fourth is that the ecological footprint of one of the institutes in the school district is not different from the one measured in a different school in Budapest.

Keywords: ecological footprint, paradigm shift, environmental awareness education

Krakker Anna, doktorandusz, tanító
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
krakker.anna@gmail.com

Mezei Monika

AKTÍV ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS MULTIMÉDIÁS TANANYAGOK SEGÍTSÉGÉVEL

ABSZTRAKT

Az *MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport* keretében végzett kutatások a 20. századi traumák tanításában vizsgálják a multimédiás anyagok használatának hatékonyságát. A kutatás alapját egy-egy kettéosztott tanulócsoportban tartott „hagyományos", illetve videóinterjús tanóra képezi. A kutatásban szereplő tananyagok a Dél-kaliforniai Egyetem (USC) Soá Alapítványának Vizuális Történelmi Archívumából származó multimédiás anyagok felhasználásával készültek. A tananyagok alkalmasak a diákok empátiájának, érzékenységének és kritikai gondolkodásának fejlesztésére. Írásomban a holokauszt tantárgyi témát kutató csoport tagjaként számolok be az eddigi tapasztalatokról és kutatási eredményekről. A kutatásban azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a készségek, amelyek fejleszthetők a multimédiás eszközök bevonásával, melyek azok, amelyek a hagyományos keretek között jobban taníthatók, és hogy hogyan hat a diákok tanulási kompetenciáira a multimédiás órák kereteiben végzett oktatás. Szó esik továbbá kutatásaink módszertanáról, a tananyagok felhasználásának pedagógiai megközelítéséről és célkitűzéseiről.

kulcsszavak: multimédiás, digitális, aktív, állampolgárság
szakosztály: Állampolgári nevelés és oktatási jogok

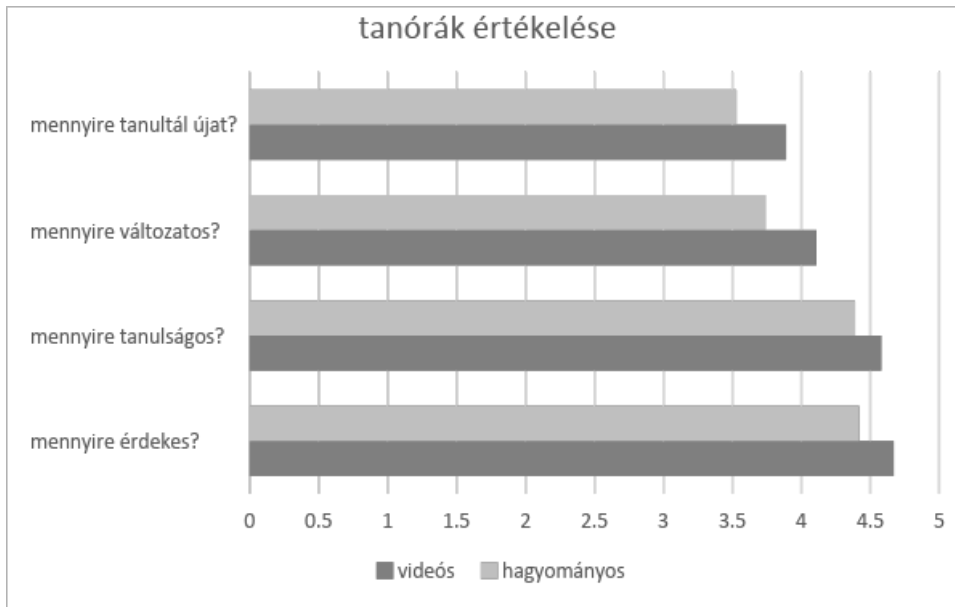
1. BEVEZETÉS

A kutatásban általam fejlesztett és használt tanórák témája közelebbről a jogfosztás fokozatosságának, vagyis a holokauszthoz vezető lépéseknek a bemutatása volt. A videóinterjús órában 5 interjú köré épült az óra. A „hagyományos" (vagyis nem multimédiás) órán a videóinterjúk helyett írott forrásokat használtam fel. A tanórákat 11., illetve 12. osztályos diákokkal végeztem; mind a multimédiás, mind az írott források értelmezésekor egyéni, páros és osztálykeretben történő interaktív módszerrel dolgoztunk. A tanulók az órák előtt és után is kitöltöttek egy-egy kérdőívet, amelyek kvantitatív felmérés céljából készültek. Ezen kívül csoportonként 3-3 diákkal az órák után fókuszcsoportos beszélgetés is zajlott kvalitatív mérés céljából. Más tananyaggal, de ugyanilyen struktúrában folytak az órák két másik iskolában is a 2019-2020-as évben.

2. Videóinterjús és hagyományos tanóra az élménypedagógia szempontjából

A videóinterjúk felhasználását több szempontból hatékonynak feltételezhetjük: vizuális forrás, ami a mai diákok generációjához sokkal közelebb áll; személyes perspektívából közelíti meg a történelmi eseményeket, közel hozza a múltat. Az eddigi kutatási eredmények ezt az előfeltevésünket teljességgel alátámasztják, a videóinterjús órát a diákok szignifikánsan magasabb osztályzattal látták el az érdekesség és a változatosság kérdésében.

1. ábra: A videóinterjús és „hagyományos" óra értékelése a diákok szerint



A kvantitatív mérést kvalitatív, azaz fókuszcsoportos beszélgetések is kiegészítették. A „hagyományos" órán részt vevő diákok átlagosan úgy jellemezték az órát, hogy a tanóra érdekes volt, de csak kicsit más, vagy eltérő az átlagostól.

„Minőségében igazából mint egy átlagos törióra volt....érdekes volt." (H, 12. oszt.)

„Érdekes volt, más volt mint a többi törióra szerintem egy picit, ...jobban megnéztük, mi van ezeknek a hátterében. " (H, 12. oszt.)

A videóinterjús óra után a diákok kiemelték, hogy nem száraz tényeket hallottak, hanem emberi történeteket, amelyek sokat hozzátettek a tudásukhoz, és ettől az óra izgalmas és informatív volt.

„Nekem nagyon tetszett ... jobban mögé tudtunk látni, nem csak ilyen száraz tényanyag volt.” (V, 12. oszt.)

„Ettől folyékonyan pörgött az óra, hogy benne voltak a videóinterjúk, és nem volt benne ilyen szárazság...” (V, 12. oszt.)

„Az a jó, hogy ilyenkor amikor videóinterjú van, akkor szinte rögtön kényszerül az ember belehelyezkedni abba, amit elmondanak, és így sokkal könnyebben fenn lehet tartani szerintem a figyelmet.” (V, 12. oszt.)

Az is érdekes, hogy a nem videóinterjús órán részt vevő diákokat inkább tényanyagbeli újdonságok lepték meg, amiről addig még nem hallottak, és a bennük felmerülő kérdések is inkább az események mechanikájának megértése köré épültek. A videóinterjús órán részt vevőket viszont inkább olyan kérdések foglalkoztatták az óra után, mint hogy hogyan tudták az emberek túlélni ezeket a szörnyűségeket, vagy hogy mit hoz elő az emberekből a túlélési ösztön. Azaz valójában nem kognitív, hanem inkább affektív (érzelmi alapú) tudásfolyamatoknak lettek a részesei.

„Hogy tudták túlélni? Nagyon nehéz lehetett.” (V, 12. oszt.)

„ilyen gondolatkavalkád keveredik a fejemben” (V, 12. oszt.)

„amikor úgy érezték, hogy a legrosszabbul vannak, akkor .... mi az, ami miatt mégis folytatni tudták?” (V, 12. oszt.)

A fókuszcsoportos beszélgetés tapasztalatai itt megerősítették a kvantitatív mérést, miszerint a videóinterjús óra tagadhatatlanul nagyobb élményt ad a diákoknak, és sokkal inkább foglalkoztatják őket az ott felmerülő gondolatok később. S mivel az eléggé ismert a pedagógiában, hogy az élménnyel összekapcsolódó tanulás sokkal hatékonyabb és tartósabb eredményt hoz, ezért mindenképpen kijelenthetjük, hogy a multimédiás tanóra már csak emiatt is eredményesebb lehet, mint a „hagyományos” óra.

3. PEDAGÓGIAI CÉLOK A VIDEÓINTERJÚK FELHASZNÁLÁSA SORÁN

Mint minden tanóra, a videóinterjús tananyagok használata is nagy körültekintést és gondos előkészítést igényel (Ecker-Angerer 2018). Az interjúk általában több órásak, ezért a felhasználandó részleteket az etikus szerkesztés szabályai szerint vágva használjuk (pl. a vágás során nem változhat meg az interjúalany mondanivalójának értelme). Érdemes 3-4 perces klipeket használnunk, hogy a diákok figyelme ne lankadjon közben.

Érintenünk kell a forráskritika kérdését a diákokkal, tudatosítani bennük, hogy mire forrás az *oral history*, és mire nem, hiszen fontos, hogy a hitelesség megmaradjon attól, hogy egy történelmi eseményt átélt személy esetleg nem emlékszik jól konkrét dátumokra, egyes adatokra, amiket a diák a tankönyvből máshogy tanult.

A klipek kiválasztásánál és megvágásánál azonban a legfontosabb kérdés, amit fel kell tenni magunknak, hogy mi az a pedagógiai cél, amit meg akarunk valósítani az óra folyamán, és amiről úgy gondoljuk, a multimédiás eszköz felhasználásával hatékonyabban elérhetjük azt, és nem csak amiatt, mert az interjús óra jobban megragadja a diákok figyelmét.

A holokauszt felé vezető út megismerése a mai, demokratikus társadalmak számára fontos tanulságot hordoz. Tanárként azt szeretnénk, ha diákjaink olyan **aktív állampolgárok**ká válnának, akik saját környezetükben és életükben felelős döntéseket hoznak, adott esetben időben fel tudják emelni a szavukat és valamilyen módon beavatkoznak, ha veszélyes jelenségeket tapasztalnak. Ehhez azonban a magunk számára is meg kell fogalmaznunk, hogy melyek azok az attribútumok, amelyeket egy aktív állampolgárnak tulajdonítunk.

Véleményem szerint ezen tulajdonságok közé tartozik az **empátia** képessége, amikor együtt tudunk érezni másokkal, mások helyzetével akkor is, ha mi magunk egyáltalán nem vagyunk érintve. Az empatikus személy át tudja érezni a másik ellen történő igazságtalanság sérelmét is.

Fontos tudás az aktív állampolgár számára a **demokratikus intézmények működésének és az emberi jogoknak ismerete;** lényeges tulajdonsága a **kritikus gondolkodás** képessége, ami többek között segítheti őt helyzetek több szempontból való elemzésében, a manipulatív propaganda felismerésében. Ezeken kívül megemlíthetünk olyan személyiségjegyeket, értékeket, amelyek egy aktív állampolgár jellemzői lehetnek, mint például a **bátorság, kockázatvállalás, felelősség, segítőkészség, szolidaritás, tolerancia, erkölcs**. Mindezekre az értékekre a kutatásban rákérdezünk az előzetes és utólagos kérdőívekben.

Feltételezésünk szerint a videóinterjúk használata alkalmas ezeknek a készségeknek fejlesztésére, mivel a diák személyes történeteket hall szemtanúktól és túlélőktől, ezért mindarra, amit amúgy a történelem tankönyvekből vagy írásos forrásokból tanult meg, most egy személyes, érzelmi perspektívából tekint. Egyrészt ez egyfajta érzelmi bevonódást idéz elő, mert a diákok számos kapcsolódási pontot találhatnak az interjúalanyhoz. Ezt a hatást leginkább akkor érhetjük el, ha a konstruktivista pedagógia módszertanára (Nahalka 2013), a diák saját előzetes tudására építve megteremtjük a megfelelő közeget.

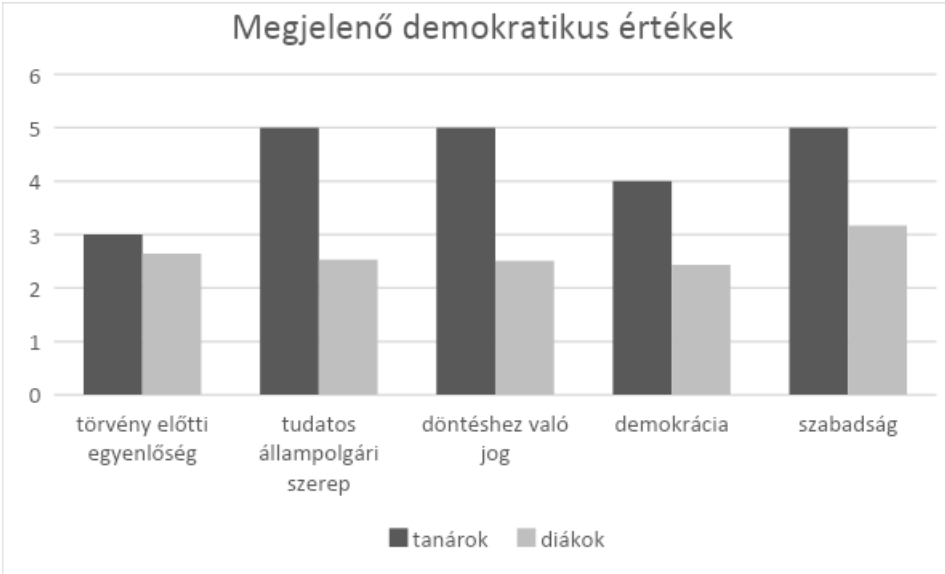
Másrészt felismeri, hogy a történelmi események nem csupán adatok, hanem hétköznapi emberek mindennapi életére ható történések. Például a diszkriminatív helyzet felismerése, valamint ennek a helyzetnek az egyén életére gyakorolt hatása alapvető készség az állampolgári jogok és demokratikus intézmények működésének, vagy éppen működésképtelenségének a megértéséhez. Ha a diákban kialakul a történelmi empátia készsége, akkor azt a képességét is fejlesztenünk kell, hogy felismerje, mindez nem csak a múltban történt, hanem a mi jelenünkben, akár saját országunkban, sőt, a jövőben is megtörténhet.

Mivel személyes történeteket hallunk, amelyeket hús-vér emberek mesélnek el nekünk, ezért óhatatlanul találkozunk mi magunk is azokkal a helyzetekkel, választási lehetőségekkel, erkölcsi dilemmákkal, amelyekkel a túlélők és szemtanúk is annak idején. Az *oral history* jellegéből adódik, hogy az interjúalanyok gyakran nem, vagy nem kizárólag eseménytörténetet mesélnek el, hanem reflektálnak saját érzéseikre, gondolataikra. Vagyis a diákjaink olyan fogalmakkal találkoznak, mint a bátorság, a felelősség, a kockázatvállalás, stb. Ezeknek a megbeszéléséhez nagyszerű kiindulópont egy videóinterjú, hiszen a diákok egy tőlük térben és időben távoli viselkedésmintát tudnak elemezni, miközben szükségképpen felismerik, hogy mindezek a saját életükben is megjelennek. Különböző szempontokat vizsgálnak, vagyis érvényesül a **multiperspektivitás** a gondolkodásukban, illetve az interjúk során kialakuló vitákban gyakorolhatják a **szabad véleményalkotás**t, ami szintén fontos elem az aktív állampolgárságra nevelésben.

4. A KVANTITATÍV MÉRÉS EREDMÉNYEI

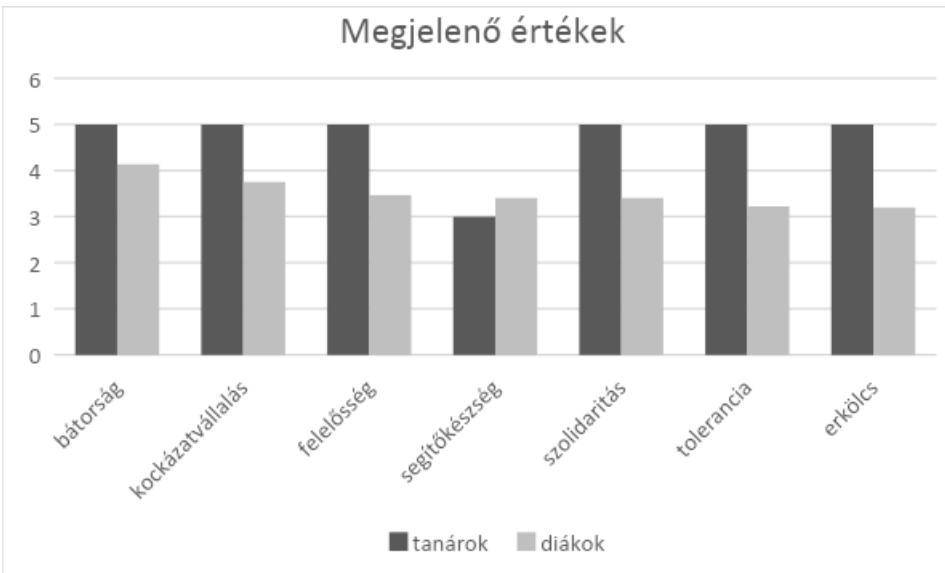
Jelen tanulmányban tehát azokra a mutatókra koncentráltam, amelyek az aktív állampolgársághoz szükségesnek vélt vagy elfogadott társadalmi értékeket, illetve kognitív elemeket mérik. Érdemes megfigyelni, hogy a tanárok és diákok szerint – az utólagos kérdőív alapján – melyek azok a kifejezetten demokratikus értékek, amelyek megjelentek az órán.

2. ábra: Mennyire jelennek meg a demokráciához köthető értékek



A második diagram azt mutatja, hogyan osztályozták a résztvevők azokat a társadalmi értékeket, amiket fentebb felsoroltunk az aktív állampolgár jellemzőiként.

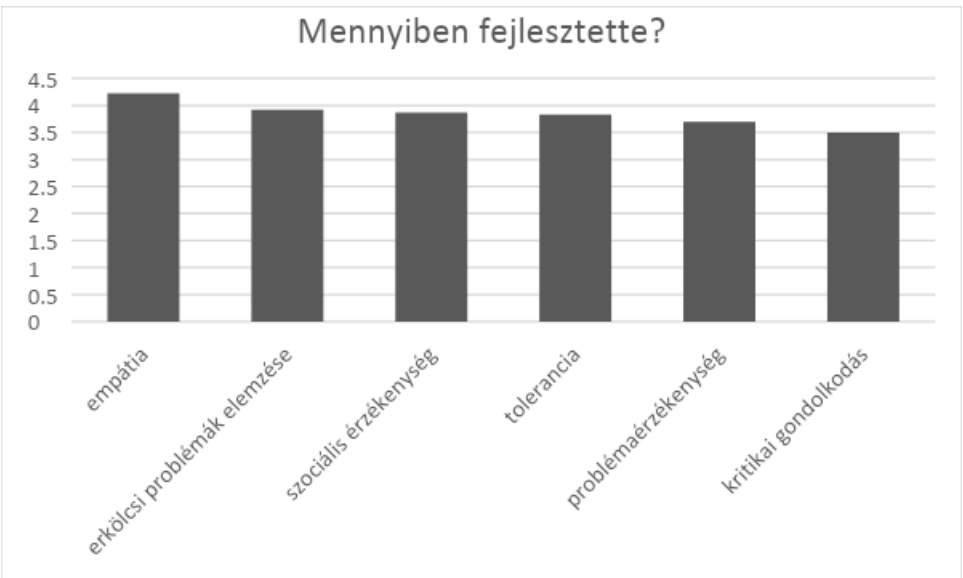
3. ábra: Mennyire jelentek meg a társadalmi értékek a videóinterjús órán



Érdekes megfigyelni, hogy a tanárok mind a két kérdéscsoporthoz kapcsolódóan, minden esetben magasabb osztályzatot adtak ezen értékek megjelenésének, mint a diákok. Erre a különbségre kétféle magyarázatot tudok elképzelni. Az egyik az lehet, hogy a tanárok ezeket az értékeket szerették volna közvetíteni az órával, tehát természetesnek vették, hogy az órákon megjelentek a közvetítendő értékek, a diákok azonban nem tapasztalták ezeket az értékeket, vagyis az óra nem érte el pedagógiai célját teljes mértékben. A másik lehetséges magyarázat, hogy a tanárok egyszerűen tudatosabbak ezeknek az értékeknek és megjelenésüknek a megítélésében, míg a diákok nem rendelkeznek ilyen tudatossággal. Azt is érdemes azonban látnunk, hogy a diákoknak a tanárokénál alacsonyabb osztályzatai sem alacsonyak önmagukban, ha a társadalmi értékeket nézzük, mindegyik 3,5 fölött van. A kifejezetten demokratikus (és inkább kognitív, mintsem attitűdöt jelző) értékek már alacsonyabb osztályzatot kaptak.

A kérdőívek kérdéseinek másik csoportja arra kérdez rá, hogy bizonyos társadalmi kompetenciákat a diákok véleménye szerint mennyire fejlesztett bennük a videóinterjús tanóra.

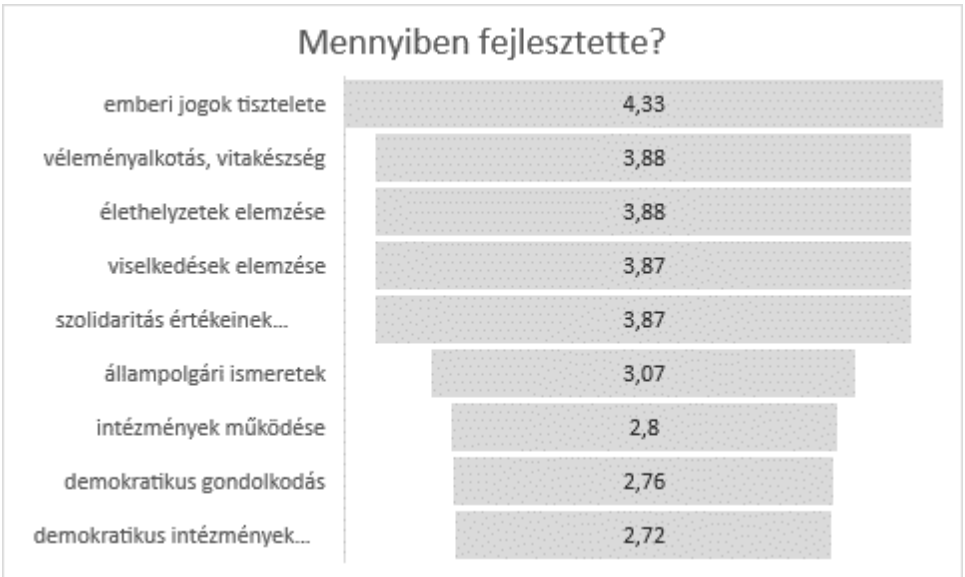
4. ábra: Mennyiben fejlesztette a videóinterjús óra a következő kompetenciákat



Látható, hogy legalább 3,5-ös értéket tulajdonítottak a fejlesztésnek mindegyik értékkel kapcsolatban, ami azért érdekes, mert némileg ellentmondásos az előző diagrammal. Például alig 3-as fölé értékelték a tolerancia megjelenését az órán (ami nem nagyon alacsony, de az egyik legalacsonyabb érték a többivel összevetve), viszont úgy érezték, az óra majdnem 4-es értéken (pontosan 3,83) fejlesztette ezt a készségüket. Ugyanilyen

alacsonyra pontozták az erkölcs, mint érték megjelenését a tanórákon (3,2), viszont 3,92-re értékelték az erkölcsi problémák elemzése készség fejlesztését.
Érdekes adat, hogy az empátia fejlesztése kapta a legmagasabb értéket (4,22) a számba vett kategóriák között. Ez az adat nem csak önmagában érdekes. A „hagyományos" órán részt vevő diákok értékelésének átlaga ehhez képest csupán 3,54 volt.
Inkább az aktív állampolgársághoz szükséges kognitív ismeretek és készségek fejlesztését mérik az alábbi kategóriákban adott osztályzatok a diákok részéről:

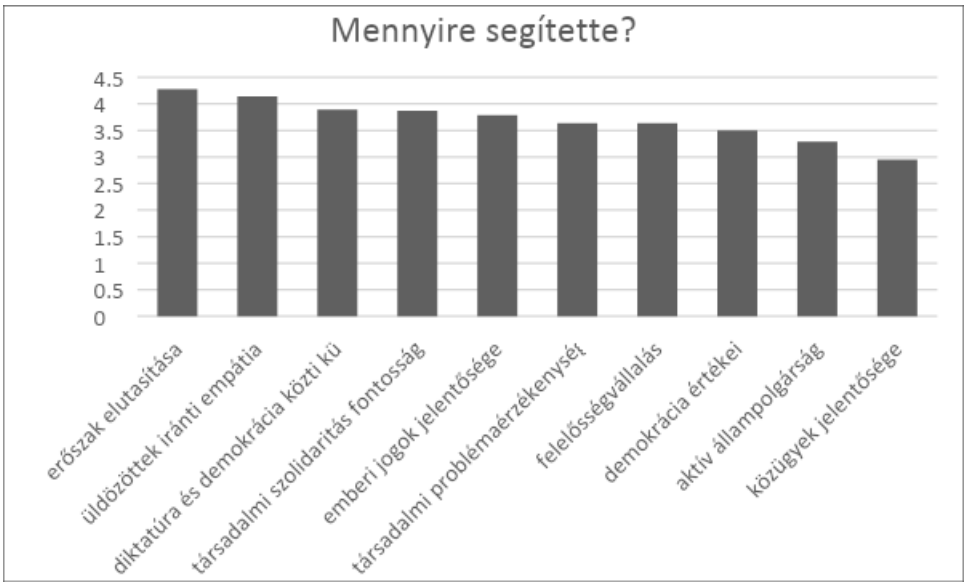
5. ábra: Kognitív ismeretek fejlesztése a diákok szerint



Elgondolkodtató, hogy az állampolgári ismereteknek, az intézmények, különösen a demokratikus intézmények működésének és a demokratikus gondolkodásnak a fejlesztését a diákok a legalacsonyabbnak érezték. Vajon azt jelentené mindez, hogy a videóinterjús tanóra nem (eléggé) alkalmas ezeknek az ismereteknek az átadására? Fejleszteni tudjuk az empátiát, de nem tudjuk megértetni a diákkal, hogyan is működik a demokratikus állam?
Véleményem szerint a viszonylag nagy eltérés egyik oka lehet a már említett tanulói tudatosság hiánya, esetleg az, hogy a tanuló nem tudja könnyen számokká formálni a véleményét. Az is közrejátszhat, hogy a diák ezen az órán éppen a demokratikus intézmények működésének hiányával szembesül – azaz felismeri, mitől nem működik jól a demokrácia, de nem feltétlenül esik arról szó, hogy hogyan működne jól.

Hogy a kvantitatív mérés számszerű adatait némi fenntartással kell kezelni, azt jelzi az is, hogy a kérdőív végén ismét visszatérünk a kérdésre, csak nem a fejleszteni, hanem a segíteni kifejezést használjuk:

6. ábra: A videóinterjús tanóra mennyire segítette az alábbiakat. Diákok válaszai.



A kérdőívben arra kérdezünk rá, hogy a videóinterjús tanóra mennyiben segítette az üldözöttek iránti empátia (4,14), a társadalmi problémák iránti érzékenység (3,64), és a felelősségvállalás növekedését (3,64). Ezek az értékek nagyjából megegyeznek a korábbi adatokkal. Nagyobb különbséget látunk viszont néhány kategóriánál, ahol a kérdőív arra kérdez rá, hogy a videóinterjús tanóra mennyire segítette bizonyos (általában kognitív) elemek megértését. Például a diktatúra és demokrácia közötti különbségek jobb megértésére 3,89-es osztályzat született, miközben átlagban úgy gondolják, hogy csak 2,72-es osztályzatot érdemel a demokrácia intézményei ismeretének fejlesztése. Hasonlóképpen a demokrácia értékeinek jobb megértését 3,5-ös osztályzattal értékelték átlagban, de a demokratikus gondolkodást a felmérés szerint a tanóra csak 2,76-os értéken fejlesztette. Mindez csupán arra hívja fel a figyelmünket, hogy a kvantitatív felmérések adataival óvatosan kell bánnunk, mert ezekre a kérdésekre nem könnyű számszerű értékelést adni; ugyanakkor a tendenciák ettől még következetesen megmutatkoznak.

A másik (véleményem szerint lényegesebb) oka az eltéréseknek az is lehet, hogy nem mindegy, pontosan mi volt az adott tanóra célja, ami a kutatás alapjául szolgált. Egy mindössze 45 perces tanóráról van szó, tehát nem egy hosszabb szakaszról a tanmeneten belül. 45 percbe pedig nem férhet bele minden, amit a holokauszt kapcsán meg lehet tanítani. A szóban forgó egyik tanóra céljai között például szerepelt az empátia vagy a kritikai gondolkodás fejlesztése, illetve a kognitív elemek közül az emberi jogok ismeretének elmélyítése, de nem feltétlenül célozta a demokratikus intézmények megtanítását. A diákok tehát joggal érezhették, hogy ez a konkrét tanóra ez utóbbit nem különösebben fejlesztette.

5. A KVALITATÍV MÉRÉSEK EREDMÉNYE

A fókuszcsoportos beszélgetéseken a diákok szabadon fejezhették ki gondolataikat és meglátásaikat. A beszélgetés vezetője olyan kérdéseket tett fel a diákoknak, hogy mit tanultak az órán, mi volt a tanulsága, vagy üzenete számukra, mit gondolnak az egyéni és társadalmi felelősségről. Ha az aktív állampolgárt jellemző, fentebb vázolt értékek, attitűdök és ismeretek nyomai után kutatunk a válaszaikban, érdekes eredményekre jutunk.

Ami az empátiát illeti, figyelemreméltó, hogy a diákok milyen gyakran utaltak a saját érzelmeikre a videóinterjúk hallgatása kapcsán: hogy érzékenyen érintette őket, közel hozta hozzájuk a történelmet a sok személyes történet és perspektíva.

„Engem ezek a sztorik így mindig megérintenek azért ... mert ez egy ember életében így brutálisan nagy dolog ... és nem pozitív értelemben.” (V, 12. oszt.)

„hogy milyen érzés volt egyes történelmi eseményeket megélni.” (V, 12. oszt.)

„nem csak egy történelmi esemény ..... még jelentős hatással vannak a mára is.” (V, 12. oszt.)

Ezekből a válaszokból is kitűnik, hogy a diákok empátiával fordultak az interjúalanyok történetei felé, és ezt mind fontosnak vélték ahhoz, hogy magát a tananyagot jobban elsajátítsák.

Az empátia fejlesztését, a személyes perspektíva megértését tehát a videóinterjús tanóra mindenképpen elősegíti. Ennél is érdekesebbek azok a válaszok, amelyek arról tanúskodnak, hogy a diákok igenis megértették, mit jelent aktív állampolgárnak lenni:

„Figyelni kell a változást ... hogy lehet, hogy bekövetkezhet újra az, amit nem tudunk elképzelni.” (V, 12. oszt.)

„a kitaszítást kéne eltaszítani magunktól” (V, 12. oszt.)

„Ki kell állni a gyengébb mellett ... nem a támadó táborba becsatlakozni” (V, 12. oszt.)

Megfigyelhető, hogy a videóinterjús tanórák eredményeképp a diákokban megszületett az a felismerés, hogy mi vezethet az olyan helyzetekhez, amikor a demokratikus jogok nem érvényesülnek, és a diszkriminált csoportoknak esetleg az élete is veszélybe kerül. Még fontosabb, hogy tudatosítják, hogy ennek megakadályozása az egyén és a társadalom felelőssége. Nem tudhatjuk, vajon tényleg e szerint cselekednének-e, de azt bizton állíthatjuk, hogy az első lépés az aktív állampolgárrá válás felé a diszkrimináció jelenségének felismerése és az egyéni és társadalmi felelősség tudatosítása. Az erre való nevelést pedig többek között az iskolának kell elvégeznie a megfelelő eszközök és módszerek birtokában. Ehhez a videóinterjúk beépítése az oktatásba kétségkívül alkalmasnak bizonyul.

6. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban azt a kérdést szerettem volna igazolva látni, hogy a videóinterjús tananyagok elősegítik az aktív állampolgárságra nevelést. Feltételezéseinket a kvantitatív és kvalitatív kutatások bizonyos kategóriákban szinte teljesen, másokban részben igazolják az eddigi mérések alapján. Egyértelmű, hogy a videóinterjúk használata érdekesebbé teszi a tanórát, mint általában a hagyományos tanóra, és az is, hogy az empátia, vagy a személyes nézőpont jobban megjelenik a multimédiás órán. Nem ennyire egyértelmű viszont a különbség a két típusú óra hatása között, ami a demokratikus értékek, az intézményi működések, vagy éppen a tudatos állampolgári szerep megtanulását illeti.
Ez utóbbira a magyarázat azonban lehetséges, hogy a mérések körülményeiben rejlik: kérdéses, hogy minden készség számszerűen mérhető-e; a kérdések alapvetően a diákok önreflexiójára épülnek; illetve még mindig meglehetősen alacsony minta áll rendelkezésünkre, tehát még csak részeredményekről beszélhetünk. A tanórák eredményességét befolyásolhatja még az óra pontos témája, hiszen minden készséget és kompetenciát nem tudunk egyetlen óra alatt fejleszteni.
Legalább ilyen fontos kérdés a tanár személyisége és módszertani felkészültsége. Önmagában a videóinterjúk beemelése az órákba még nem vezeti a diákot az aktív állampolgárság felé. Ha rossz módszertant alkalmazunk, akkor szintén nem érjük el a kívánt hatást. Egy megfelelően felépített hagyományos óra eredményesebb lehet, mint egy rossz videóinterjús óra. Nem arról van tehát szó, hogy a multimédiás eszközökre épülő tanóra az egyedüli üdvözítő módszer az aktív állampolgárságra nevelésre, hanem arról, hogy megfelelő pedagógiai célokkal és módszerekkel rendkívül hasznos eszközzé válik a tanár kezében.
Az egyértelműen igazolódik, hogy az empátia, a tolerancia és a demokratikus társadalmi értékek tudatosabbá válnak ezen órák hatására; kérdés, hogy ezek az állampolgárok cselekvésre váltják-e majd ezeket az elveket, ha a szükség úgy hozza.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bage, G. (1999): Narrative Matters – Teaching and Learning History through Story, London, Falmer Press.
- Ecker-Angerer, M. (2018): What exactly makes a good interview? Educational work with videotaped testimonies at erinner.at. In Werner Dreier; Angelika Laumer; Moritz Wein, (szerk.): Interactions: Explorations of Good Practice in Educational Work with Video Testimonies of Victims of National Socialism. 181-190. p.
- Farmer, A. – Cooper, C. (1998): Storytelling in History. In: Hoodless, P. (szerk.): History and English in the Primary School. London, Routledge, 35-51. p.
- Jancsák Csaba (2018): Research-based education development in Hungarian Academy of Sciences – University of Szeged Oral History and History Education Research Group. In: Bánréti, Z. et al. (szerk.): Results and perspectives, Budapest, MTA – Belvedere Meridionale, 37–39. p.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. In: Neveléstudomány. 2013/4. szám. 21-33. p.
- Nora, P. (1996): Realms of Memory: Rethinking the French Past. New York, Columbia University Press.

ABSTRACT

EDUCATING ACTIVE CITIZENS WITH VIDEO TESTIMONIES

Research conducted in the frame of MTA-SZTE Oral History and History Education Research Group analyze the efficacy of use of video testimonies. The video testimonies used in the educational activities are from the Video History Archive of the USC Shoah Foundation. In this paper I present the current research results as a member of the educational team in the subject of the holocaust. During the research we analyze the efficacy of the development in certain skills by using video testimonies. The methodology of the research and pedagogical aims and methods are also discussed.
Keywords: multimedia, digital, active, citizenship

Nagy Melinda – Strédl Terézia – Szarka László

A KOMÁROMI SZAKKÖZÉPISKOLÁSOK MIGRÁNSOKRÓL ALKOTOTT VÉLEMÉNYÉNEK MONITOROZÁSA „TÖBBSÉG – KISEBBSÉG EGYÜTTÉLÉSE" PROGRAM KERETÉBEN

ABSZTRAKT

Minthogy a tolerancia tanult készség, s egyúttal fontos szociális kompetencia, a toleranciára való nevelésnek helyet kell biztosítani közoktatásunkban. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara harmadik éve működteti a „Többség – kisebbség együttélése" c. programját. Ebbe a programba 2019-ben hat szlovákiai középiskolát vontunk be. A találkozókon és a tolerancia-tréningeken kívül a program keretében a tanulók toleranciájának sajátosságait is felmértük. Tanulmányunk a komáromi szakközépiskolások válaszainak kiértékelését mutatja be. A 236 szlovák, magyar, illetve roma identitású fiatal a kutatócsoport által összeállított kérdőívet szlovák vagy magyar nyelven töltötte ki. Kérdésekre válaszolva, illetve a felkínált válaszlehetőségek közül választva jelezték, miként viszonyulnának szomszédjaikhoz, amennyiben azok migráns háttérrel rendelkeznének. A felkínált választási lehetőségek közt szerepelt pl. afrikai menekült család, arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel, Ukrajnából áttelepült család, Távol-Keletről betelepült család, amerikai család, török vendégmunkás, koreai vendégmunkás, arab származású diák), illetve különböző nemzetiségű, etnikumú szlovákiai szomszéd. A kutatás eredményei befolyásolják a program folytatásában tervezett aktivitásokat és a célcsoportok kiválasztását.

Kulcsszavak: Tolerancia, migránsok, kérdőív, szakközépiskolások, Szlovákia

1. BEVEZETÉS

Ismeretes, hogy a származási mintázatok tartósan befolyásolják az ember önmegvalósítását és jövőképét. Az előítéleteket magunkkal hozzuk, szinte örököljük, és gyakran spontán módon alkalmazzuk őket a mindennapi életben. Fontos, hogy foglalkozzunk a mélyről jövő, a személyiséget befolyásoló, gyakran nem tudatosított sztereotípiákkal, etnocentrikus általánosításokkal. Leggyakrabban a társadalmi érvényesüléssel kapcsolatos tényezők azok, amelyek mindennapjainkat alakítják és befolyásolják az életünket. Manapság az embereknek más megküzdési stratégiákra van szükségük, mint elődeinek. Ehhez sok esetben támogatásra, segítésre van szükség, amihez a csoportos élményszerzés, a megtapasztalás és a vélemény-formálás elengedhetetlen.

2. INTERETNICIZMUS ÉS INTERKULTURALITÁS

A társadalmon belül különböző rétegekhez, csoportokhoz, szubkultúrákhoz tartozunk, amelyek a közös érdeklődés, származás, a nem, a szociális vagy gazdasági státusz alapján alakulnak ki. Ezek az alcsoportok saját belső renddel, szokásokkal bírnak, amelyek merőben eltérhetnek a többségi kulturális normáktól, más és más igényeket támaszthatnak velünk szemben. Semmi sem fekete-fehér, minden ember egyéniség és nem kell megfelelnie minden esetben a közösség által diktált normáknak, elvárásoknak. Különböző népcsoportok, nemzetiségek, etnikai csoportok és migránsok együttélése egy társadalmon belül mindig interetnikus és interkulturális kapcsolatok rendszerét hozza létre, amelyet a kultúra, életstílus, nyelvi sajátságok kölcsönhatása alakít. A társadalmi-gazdasági együttélés, a kultúrák és nyelvek alig észrevehető egymásba szövődése, az együvé tartozás foka különböző integrációs vagy éppen szegregációs folyamatokat gerjeszt. Minden kulturális közeg kialakítja a maga nyelvezetét, értékrendjét, magatartásformáit, értelmezési sémáit, a közös hagyományokat és szokásokat. Minden ember képviseli azt a közeget, amelyben él, tanul, dolgozik. (Vašečka 2009, Nagy et al 2018) Egy adott területen élő népcsoportok, nemzetiségek, etnikumok és migránsok többféle együttélési modell szerint élhetnek.

Nakhle (1994) együttélés-modelljét kisebb-nagyobb eltérésekkel Közép-Európában is megfigyelhetjük.

- A különböző kulturális csoportok közös megegyezés alapján képesek a plurális modell keretében fenntartani saját kultúrájukat. Ezt az együttélési formát a következő séma fejezi ki: A + B + C = A + B + C.
- A szegregációra épülő modell fizikai különválasztásra, a csoportok elkülönítésére épül, a lakóhelyen, a munkahelyen vagy a szociális szerepekben. Többnyire a domináns csoport él ezzel a lehetőséggel, de félelemből, védekezésként a kisebbség is választhatja ezt a modellt. A szegregációt a következő modell fejezi ki: A + B + C = A / B / C.
- Az asszimiláció általában több nemzedék alatt kialakuló modell, amikor egy népcsoport feladja nyelvét, kulturális hagyományait, hogy minél inkább hasonuljon a másik kultúrához. Ez az egyenlőtlen kisebbségi helyzetek gyakori következménye. Az asszimiláció kifejezése sémában: A + B + C = A.
- Az amalgamációs modell pedig az etnikai és nemzeti csoportok összefogásával vagy egybeolvadásával új csoportot és identitást alakít ki, amely különbözik az alapító csoportokétól. Az amalgamáció sémája: A + B + C = D.

3. AKTÍV ÉS PASSZÍV TOLERANCIA

Az attitűd az ember viszonyulása a külvilág felé. Az ember viselkedését befolyásolják azok a tartós beállítódások, értékelő viszonyulások, amelyeket elsajátított valamilyen tárgy, személy vagy gondolat irányában (Lapoda Multimédia 2017). Ennek három komponense van, a gondolati, a cselekvési és az érzelmi.

Mindegyikünk rendelkezik egy attitűdkészlettel, és ez meghatározza viselkedését. Az attitűdök az információfelvevést is befolyásolják, ezért minden csoport, amelyben élünk, vagy amellyel azonosulni szeretnénk, hatással van attitűdkészletünkre.

Allport (1999) úgy találta, hogy a legtöbb kutató alapvetően megegyezik abban, hogy az attitűd tanult prediszpozíció, valamely tárggyal vagy tárgyaknak egy osztályával szembeni válaszreakció, következetesen kedvező vagy kedvezőtlen módon. Rámutatott továbbá, hogy ez a kettősség az attitűd irányulásában (a kedvező és a kedvezőtlen) gyakran úgy szerepel, mint a fogalom legjellemzőbb vonása.

A toleráns viselkedésnek különböző formái vannak (Kusý és Strédlová 2003):

- Passzív tolerancia (érdektelenség) – nem érdekel senki és semmi, nem veszek tudomást senkiről és semmiről.
- Laissez fair – egymás mellett élés: Élni és élni hagyni!
- Aktív tolerancia – mások megismerése, másságuk elfogadása, egymás javára való gondolkodás.

Az aktív tolerancia a polgári egyenlőség demokratikus elve. Minél jobban ismerem a másik embert, annál jobban tudom tolerálni. A toleráns viselkedésért mindnyájan felelősek vagyunk véleményünk, előítéleteink átértékelésével, a másik ember minősítésének kerülésével. (Nagy et al 2018)

4. MIGRÁNSOK

A kelet-közép-európai régióban, így Szlovákiában is a rendszerváltást követően átalakult ki- és bevándorlási folyamatok alapvetően három irányban történtek. A szomszédos országok közül főleg a nyugati irányú (Szlovákia esetében csehországi és ausztriai) munkaerőmigráció volt a legerősebb. Ugyanakkor megjelentek a keleti és részben déli szomszédságból (Ukrajnából és a jugoszláv utódállamokból) a nagy számban, de általában szervezetten érkező vendégmunkások. A nyugat-európai és részben tengerentúli kivándorlás mértéke 2004 után erősödött fel. Ezek mellett a hagyományos, jórészt munkaerő-vándorlásra visszavezethető népességmozgások mellett jelent meg 2015-2016-tól kezdve a közel keleti és afrikai háborús övezetekből a menekültek kérdése. (Nová 2017)

Jóllehet ez utóbbi esetében Szlovákia nem tartozik a frekventált célországok közé, az ország önállósulása évében, azaz 1993-ban elfogadta, s azóta két ízben korszerűsítette migrációs politikai alapelveit. Hlinčíková és Mesežnikov (2016) a migránsokkal szembeni szlovákiai magatartásformákkal foglalkozó kutatások általában azt hangsúlyozzák, hogy a szlovákiai átlagot a bevándoroltakkal, menekültekkel szembeni zárkózottság jellemzi. Felmérések bizonyítják, hogy a muzulmán felekezetű migráns válaszadók sokszor tapasztaltak elutasító magatartást, ill. a muzulmánokat a terorrizmussal azonosító előítéletek erős jelenlétét (Popper et al. 2006).

5. KUTATÁSI PROBLÉMA

Az előítélet-mérést azért tartottuk fontosnak, mivel főleg a fiatalság körében terjednek xenofób vélemények, olyan negatív értékek, amelyek diszkriminatívak. Ezért választottuk célcsoportnak a középiskolásokat, akik között voltak kisebbségiek (szlovákiai magyarok, romák) és többségi szlovákok egyaránt. Az érdekelt minket, hogy a nemzetiségi helyzetben élő családokból kikerült, nemzetiségi iskolát látogató fiatalok és a többségiek véleménye között van-e különbség. Szükség van az előítéletek rendszeres monitorozására is, hiszen a visszajelzésekből látjuk, hogyan épülnek be az adott társadalmi eseményekről alkotott mintázatok, valamint új jelenségek is manifesztálódhatnak.

6. A MINTA JELLEMZÉSE

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara harmadik éve működteti a „Többség – kisebbség együttélése” c. programját. Ebbe a programba 2019-ben hat középiskolát vontunk be. A találkozókon és a tolerancia tréningeken kívül a program keretében a tanulók toleranciájának sajátosságait is felmértük. Ez a tanulmány a komáromi szakközépiskolások válaszainak kiértékelését mutatja be. A 236 szlovák, magyar illetve roma identitású fiatal a kutatócsoport által összeállított kérdőívet töltötte ki. Mivel a felmérés szakközépiskolákban zajlott, a nemek arányát a szakok jelentősen befolyásolták: 47 nő és 187 férfi töltötte ki a kérdőívet, miközben ketten nem vallották be a nemüket. A válaszadók átlagéletkora 16,6 év volt, miközben a legfiatalabb 15, a legidősebb pedig 19 éves volt.

A nemzeti, illetve etnikai hovatartozást saját bevallás alapján határoztuk meg. A középiskolások közül 162 tartotta magát magyarnak vagy magyarnak is, 92 szlováknak vagy szlováknak is, és 19 románnak vagy románnak is. 12-en nem határozták meg hovatartozásukat. Mivel ezeknek a számoknak az összege 273, ebből látjuk, hogy többes identitásúak is előfordulnak a mintában.

A további vizsgálatokhoz többségieket (csak szlovák identitású) (n = 50) fő és kisebbségit (magyar, roma vagy mindkettő, vagy többségi identitással is rendelkező személyek) (n = 174 fő) fogunk megkülönböztetni.

7. MÓDSZEREK

A középiskolások szlovák vagy magyar nyelven töltötték ki a kérdőívet. Ebben kérdésekre válaszolva, illetve felkínált válaszlehetőségek közül választva jelezték, miként viszonyulnának szomszédjaikhoz, amennyiben azok migráns háttérrel rendelkeznének. A felkínált választási lehetőségek közt szerepelt pl. afrikai menekült család, arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel, Ukrajnából áttelepült család, Távol-Keletről betelepült család, amerikai család, török vendégmunkások, koreai vendégmunkások, arab származású diákok), illetve különböző nemzetiségű, etnikumú, vallású vagy szociális helyzetű szlovákiai szomszéd. Az szomszédokhoz való hozzáállását az 1. táblázatban feltüntetett skála megfelelő szimbólumainak bekarikázásával fejezhette ki:

1. táblázat: A szomszédok értékelésére szolgáló skála

++	Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok
+	Örülök, hogy ők a szomszédok
0	Nem zavar, elfogadom szomszédnak
–	Inkább nem szeretném szomszédnak
– –	Egyáltalán nem szeretném szomszédnak

8. EREDMÉNYEK

A 2–4. sz. táblázatok a teljes összevont minta viszonyulását mutatják a szlovákiai nemzetiségekhez és a migránsokhoz. A táblázatokban vastag betűkkel vannak szedve a legmagasabb értékek, azaz amit a mintából a legtöbben bejelöltek.

2. táblázat: A teljes összevont minta viszonyulása a szlovákiai nemzetiségekhez

A teljes összevont minta válaszai	Szlovák család	Magyar család	Roma család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	7,2%	3,4%	**43,4%**
Inkább nem szeretném szomszédnak	6,4%	2,1%	26,0%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**49,4%**	27,0%	21,3%
Örülök, hogy ők a szomszédok	15,7%	23,6%	5,5%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	21,3%	**43,8%**	3,8%

3. táblázat: A teljes összevont minta viszonyulása az arab származású és afrikai származású migránsokhoz

A teljes összevont minta válaszai	Arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel	Arab származású diákok	Afrikai menekült család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	22,6%	23,5%	**38,5%**
Inkább nem szeretném szomszédnak	21,4%	25,2%	33,3%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**47,4%**	**43,2%**	22,2%
Örülök, hogy ők a szomszédok	6,0%	4,3%	3,4%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	2,6%	3,8%	2,6%

4. táblázat: A teljes összevont minta viszonyulása az egyéb migránsokhoz

A teljes összevont minta válaszai	Ukrajná-ból áttelepült család	Távol-keletről (pl. Kínából) áttelepült család	Török vendég-munkások	Koreai vendég-munkások	Amerikai család, ideiglenesen tartózkodnak itt (pl. a férfi a nagykövetségen dolgozik)
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	13,2%	9,0%	16,5%	14,5%	2,6%
Inkább nem szeretném szomszédnak	20,4%	19,7%	29,7%	29,4%	7,2%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**51,1%**	**50,0%**	**43,6%**	**41,7%**	**39,6%**
Örülök, hogy ők a szomszédok	10,6%	14,1%	7,6%	9,4%	31,9%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	4,7%	7,3%	2,5%	5,1%	18,7%

Az 5–7. sz. táblázatok a többségi szlovák (csak szlovák identitással rendelkező) tanulók viszonyulását mutatják a szlovákiai nemzetiségekhez és a migránsokhoz.
A többségiek közül csak nagyon kevesen (2-2 százalék) utasítja el teljesen, vagy inkább nem szeretne szlovák szomszédot, 14 százalékuk teljesen elutasítja a magyar szomszédot, miközben 52 százalékuk számára teljesen elfogadható egy magyar szomszéd. 12 százalékuk nagyon örül a magyar szomszédnak. A többségieknek negatív a hozzáállása a roma szomszédhoz, senki nem örülne közülük egy roma szomszédnak.
A többségiek hozzáállása az arab vagy afrikai szomszédhoz neutrális, legtöbben az afrikai szomszédot utasítanák el. Az egyéb migránsok közül az amerikai családnak örülnének a legtöbben és legkevésbé a török és koreai vendégmunkásokat szeretnék szomszédnak.

5. táblázat: A többségi minta viszonyulása a szlovákiai nemzetiségekhez

A többségi minta válaszai	Szlovák család	Magyar család	Roma család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	2,0%	14,0%	**36,0%**
Inkább nem szeretném szomszédnak	2,0%	6,0%	28,0%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	30,0%	**52,0%**	34,0%
Örülök, hogy ők a szomszédok	8,0%	16,0%	2,0%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	**58,0%**	12,0%	0,0%

6. táblázat: A többségi minta viszonyulása az arab származású és afrikai származású migránsokhoz

A többségi minta válaszai	Arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel	Arab származású diákok	Afrikai menekült család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	12,0%	16,0%	24,5%
Inkább nem szeretném szomszédnak	12,0%	16,0%	32,7%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**74,0%**	**54,0%**	**36,7%**
Örülök, hogy ők a szomszédok	2,0%	6,0%	4,1%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	0,0%	8,0%	2,0%

7. táblázat: A többségi minta viszonyulása az egyéb migránsokhoz

A többségi minta válaszai	Ukrajnából áttelepült család	Távol-keletről (pl. Kínából) áttelepült család	Török vendég-munkások	Koreai vendég-munkások	Amerikai család, ideiglenesen tartózkodnak itt (pl. a férfi a nagykövetségen dolgozik)
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	10,2%	4,2%	12,0%	12,0%	0,0%
Inkább nem szeretném szomszédnak	10,2%	14,6%	20,0%	26,0%	8,0%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**55,1%**	**64,6%**	**54,0%**	**42,0%**	32,0%
Örülök, hogy ők a szomszédok	22,4%	12,5%	10,0%	10,0%	**40,0%**
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	2,0%	4,2%	4,0%	10,0%	20,0%

A 8–10. sz. táblázatok a szlovákiai nemzetiségi (magyar, roma vagy mindkettő, vagy többségi identitással is rendelkező tanulókból álló) minta viszonyulását mutatják a szlovákiai nemzetiségekhez és a migránsokhoz.

A nemzetiségiek közül 9 százalék utasítja el teljesen a szlovák szomszédot, 53 százalékot nem zavar a szlovák szomszéd, és 10 százalék kifejezetten örül egy szlovák szomszédnak. 53 százalékuk nagyon örül a magyar szomszédnak, és 5 százalékuk örül a roma szomszédnak. 48 százaléknak viszont negatív a hozzáállása a roma szomszédhoz.

A kisebbségiek hozzáállása az arab szomszédhoz neutrális, az afrikai menekült családot viszont 45 százalék elutasítja. Mivel a való életben a válaszadóknak nem sok lehetőségük volt afrikai menekült családdal találkozni, s különösen szomszédjuknak tudni őket, azt feltételezzük, hogy ez a nagy fokú elutasítás a magyar nyelvű médiában folytatott kampány hatásának az eredménye. Az egyéb migránsok közül az amerikai családnak örülnének a legtöbben és legkevésbé a török vendégmunkásokat szeretnék szomszédnak.

8. táblázat: A nemzetiségi minta viszonyulása a szlovákiai nemzetiségekhez

A nemzetiségi minta válaszai	Szlovák család	Magyar család	Roma család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	9,2%	0,6%	**48,0%**
Inkább nem szeretném szomszédnak	8,1%	1,2%	24,3%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**53,8%**	18,7%	16,2%
Örülök, hogy ők a szomszédok	18,5%	26,9%	6,9%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	10,4%	**52,6%**	4,6%

9. táblázat: A nemzetiségi minta viszonyulása az arab származású és afrikai származású migránsokhoz

A kisebbségi minta válaszai	Arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel	Arab származású diákok	Afrikai menekült család
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	26,2%	27,3%	**44,5%**
Inkább nem szeretném szomszédnak	23,8%	27,3%	32,4%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**40,1%**	**39,5%**	17,3%
Örülök, hogy ők a szomszédok	7,0%	3,5%	3,5%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	2,9%	2,3%	2,3%

10. táblázat: A nemzetségi minta viszonyulása az egyéb migránsokhoz

A kisebbségi minta válaszai	Ukrajnából áttelepült család	Távolkeletről (pl. Kínából) áttelepült család	Török vendégmunkások	Koreai vendégmunkások	Amerikai család, ideiglenesen tartózkodnak itt (pl. a férfi a nagykövetségen dolgozik)
Egyáltalán nem szeretném szomszédnak	14,9%	10,9%	19,0%	15,6%	3,5%
Inkább nem szeretném szomszédnak	24,1%	21,3%	33,3%	30,1%	6,9%
Nem zavar, elfogadom szomszédnak	**50,0%**	**46,0%**	**38,5%**	**42,8%**	**42,8%**
Örülök, hogy ők a szomszédok	5,7%	14,9%	7,5%	9,2%	30,1%
Nagyon örülök, hogy ők a szomszédok	5,2%	6,9%	1,7%	2,3%	16,8%

9. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara negyedik éve működteti a „Többség – kisebbség együttélése” c. programját, amely a Szlovák Köztársaság Igazságügyi Minisztériuma támogatásával zajlik. Ebbe az évben „Majorita – minorita a ich súžitie IV“ azaz Többség–kisebbség együttélése IV (D073/2020/13), tavaly pedig Többség–kisebbség együttélése III – Mit tudunk egymásról? (D047/2019/13) projektek keretében vizsgáltuk a dél-szlovákiai magyar és szlovák iskoláskorúak identitásszerkezetét, toleranciáját és attitűdjét. Ezeknek a projekteknek köszönhetően publikálhatjuk eredményeinket, amiért szeretnénk köszönetet mondani a támogatónak.

10. ÖSSZEGZÉS

Ahogyan ezt a korábbi kutatások is mutatják (Nagy et al. 2018), harminc évvel a kelet-európai rendszerváltás, 15 évvel az Európai Unióba való belépés után a dél-szlovákiai magyar–szlovák, magyar–roma együttélésben viszonylag jelentős változások történtek. Az 1990-es évek elejének szenvedélyes, intoleráns nyelvi, iskolai és helynévtábla csatározásai jórészt elültek vagy legalábbis háttérbe szorultak. A többség–kisebbség viszonyban fontos lépések történtek a nyelvi, nemzetiségi tolerancia erősítése érdekében, de a háttérben, a szélsőséges csoportok megnyilatkozásaiban továbbra is jelen vannak az intoleráns történeti, etnikai, politikai érvek.

A jelenlegi kérdőíves vizsgálat eredményei ezen kívül azt is megmutatták, hogy a komáromi szakközépiskolák tanulói saját identitásukat és az idegenekkel szembeni befogadás/elutasítás magatartásformáit jórészt saját családi-baráti közösségük, valamint a médiahatás alapján alakítják. Ezzel együtt megnyugtató módon viszonylag csekély mértékben vannak jelen a kimondottan negatív attitűdök. Hiba volna azonban nem látni a romákkal szemben meglévő erős elhatárolódást és elutasítást. Különbséget tapasztalunk a többségi (csak szlovák), valamint a nemzetiségi és/vagy többes identitással rendelkező magyar, illetve roma tanulók viszonyulásában az afrikai migránsokhoz is – akiket a többségi tanulók kevésbé utasítanak el. Viszonyulásuk a többi migráns csoporthoz neutrálisnak mondható.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Allport, G. W. (1999): Az előítélet. Osiris Kiadó: Budapest.
- Hlinčíková, M. – Mesežnikov, G. (ed.) (2016): Otvorená krajina alebo nedobytná pevnosť? Slovensko, migranti autečenci. Heinrich Böll Stiftung: Praha.
- Kusý, M. – Strédlová, T. (2003): Tolerancia. Príručka o výchove k tolerancii. Lilium Aurum: Dunajská Streda.
- Lapoda Multimédia (2017) Attitűd. Kislexikon, http://www.kislexikon.hu/attitud3. html#ixzz3mMETfs8j.2015 (Letöltve 2017.11.12)
- Nagy, M., Strédl, T., Szarka, L. (2018): Többség, kisebbség és a tolerancia II. Kapcsolatok és identitások a számok tükrében. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom
- Nakhle, M. (1994): Výchova ku komunikácii medzi etnickými skupinami. In: Výchova k ľudským právam. Bratislava: Minority Rights Group. p. 1-260. o. 148.
- Nová, M. (2017): Chudoba a rozvojové země – nástroje pomoci. In Gállová, A. – Šuvada, J. (ed.): Zborník Vedecká medzinárodná konferencia „Výzvy 21. storočia: migrácia a ľudská dôstojnosť”. Banská Bystrica, ISBN: 978-80-972352-2-2-2

- Popper, M. – Bianchi, G. – Lukšík, I. – Szeghy, P. (2006): Potreby migrantov na Slovensku. Výskum zameraný na integráciu migrantov na trh práce a do spoločnosti. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunkácie SAV: Bratislava. http://www.kvsbk.sav.sk/wp-content/ uploads/ Potreby_migrantov _na_ Slovensku_ IOM.pdf Letöltve (2020. 06. 25.)
- Vašečka, M. (2009): Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike. IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu: Bratislava. (Letöltve: 2020. 06. 25.)

ABSTRACT

MONITORING THE OPINION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ON MIGRANTS IN THE FRAMEWORK OF THE "MAJORITY AND MINORITY COHABITATION" PROGRAM

Minthogy a tolerancia tanult készség, s egyúttal fontos szociális kompetencia, a toleranciára való nevelésnek helyet kell biztosítani közoktatásunkban. A Selye János Egyetem Tanárképző Kara harmadik éve működteti a „Többség – kisebbség együttélése” c. programját. Ebbe a programba 2019-ben hat szlovákiai középiskolát vontunk be. A találkozókon és a tolerancia-tréningeken kívül a program keretében a tanulók toleranciájának sajátosságait is felmértük. Tanulmányunk a komáromi szakközépiskolások válaszainak kiértékelését mutatja be. A 236 szlovák, magyar, illetve roma identitású fiatal a kutatócsoport által összeállított kérdőívet szlovák vagy magyar nyelven töltötte ki. Kérdésekre válaszolva, illetve a felkínált válaszlehetőségek közül választva jelezték, miként viszonyulnának szomszédjaikhoz, amennyiben azok migráns háttérrel rendelkeznének. A felkínált választási lehetőségek közt szerepelt pl. afrikai menekült család, arab férfi hazai feleségével és közös gyermekükkel, Ukrajnából áttelepült család, Távol-Keletről betelepült család, amerikai család, török vendégmunkás, koreai vendégmunkás, arab származású diák), illetve különböző nemzetiségű, etnikumú szlovákiai szomszéd. A kutatás eredményei befolyásolják a program folytatásában tervezett aktivitásokat és a célcsoportok kiválasztását.

Keywords: Tolerance, migrants, questionnaire, high school students, Slovakia

Dr. habil. PaedDr. **Nagy Melinda**, PhD.
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, Szlovákia,
nagym@ujs.sk

PaedDr. **Strédl Terézia**, PhD.
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, Szlovákia,
stredlt@ujs.sk

Dr. habil. **Szarka László**, CSc.
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, Szlovákia,
szarkal@ujs.sk

Roszik Dóra

A KÖZÉPISKOLÁBAN SZERZETT PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI ISMERETEK HATÁSA A NEVELÉSI ATTITŰDRE

ABSZTRAKT

A korunkat jellemző gyors ütemű társadalmi változások átformálták a klasszikus családmodelleket és a családról alkotott képünket (Novák, 2009). A szülő-gyermek között megmutatkozó viszony, a felek közötti kapcsolat egyéni megítélése meghatározza a gyermek kognitív, érzelmi és szociális fejlődését, ezzel összefüggésben hatást gyakorol a jövőbeni kapcsolatainak alakítására is (Eigner, 2012). A gyermekkori szocializáció a személyes én felszínre törésével veszi kezdetét, rendkívül fontos tehát, hogy a szülők milyen nevelési stílust alkalmaznak, mennyi tudással rendelkeznek arra nézve, hogy milyen minőségű családi légkör a legalkalmasabb gyermekük ideális szellemi és testi fejlődésének megteremtéséhez. Általánosan felismert, hogy döntően meghatározó a család szerepe az egészséges személyiség kialakulásának céljából, ugyanakkor, bár a 2012-es NAT nevelési elvei között szerepel a családi életre való nevelés eszméje, tananyag szintjén csak a közoktatás azon szakgimnáziumi osztályaiban jelenik meg erre vonatkozó ismeretátadás, ahol a pedagógia és pszichológia kötelező tárgyként szerepelnek (NAT, 2012). Kutatásomban arra keresem a választ, hogy van-e kimutatható különbség a családról, az egészséges személyiségfejlődéshez szükséges szülői magatartásról való gondolkodás tekintetében a középiskolai évek alatt pedagógia és pszichológia oktatásban részesülő, illetve nem részesülő diákok között.

Kulcsszavak: nevelési attitűd, családi nevelés, személyiségformálás, szülő-gyermek kapcsolat

Szakosztály: Családi életre nevelés

1. BEVEZETÉS

Hazai és nemzetközi szinten is számos olyan kutatás áll rendelkezésünkre, amelyek egyaránt igazolják azt a feltevést, miszerint egy gyermek szocializációjának legmeghatározóbb színtere a család. Az úgy nevezett elsődleges szocializációs színtér döntő szerepet tölt be a szülő-gyermek kapcsolat kialakításában, nagymértékben meghatározza a gyermek személyiségfejlődését.

Ennek oka abban keresendő, hogy egy igen bonyolult és összetett rendszerként írhatjuk le a család működését, ahol a tagok kölcsönösen hatnak egymásra, szüntelenül formálják egymás személyiségjegyeit.
A korunkat jellemző gyors ütemű társadalmi változások átformálták a klasszikus családmodelleket és a családról alkotott képünket, egyre inkább tapasztalható az a tendencia, miszerint új kihívásokkal kell szembenézniük és megküzdeniük ezeknek a kiscsoportoknak (Novák, 2009). Rendkívül fontos tehát, hogy a szülők milyen nevelési stílust alkalmaznak, mennyi tudással rendelkeznek arra nézve, hogy milyen minőségű családi légkör a legalkalmasabb gyermekük ideális szellemi és testi fejlődésének megteremtéséhez.
Általánosan felismert, hogy milyen fontos és meghatározó a család szerepe az egészséges személyiség fejlődésének céljából, ugyanakkor, bár a 2012-es NAT nevelési céljai között szerepel a családi életre való nevelés eszméje, tananyag szintjén csak a közoktatás azon szakgimnáziumi osztályaiban jelenik meg erre vonatkozó ismeretátadás, ahol a pedagógia és pszichológia kötelező tárgyként szerepelnek (NAT, 2012).
Jelenleg nincs tudomásunk olyan kutatásról, amely azt a kérdést vizsgálná, hogy ezen tudás közoktatási keretek között zajló átadásának kimutatható hatása van-e a nevelési gyakorlatra azon egykori tanulók csoportjában, akik már gyakorló szülők. Arról sincs továbbá információnk, hogy hogyan hatnak ezek a tudáselemek a tanulók családtervezésére, befolyásolja-e a megszerzett tudás a gondolkodásukat a gyermek számára ideális családi működésről.
Kutatásomban az utóbbi kérdést kívánom elemezni, azaz hogy a közoktatási keretek között megvalósuló tudásátadás befolyásolja-e a tanulók jövőbeni elképzelését arra nézve, hogy milyen nevelési stílust kívánnak alkalmazni leendő szülőkként: inkább az autoriter szülői attitűdöt érzik magukhoz közelebb állónak, vagy nevelésük ideálját sokkal inkább a gondoskodás, szélsőséges esetben a túlféltés jellemzi.

2. A SZÜLŐI NEVELÉSI STÍLUS VIZSGÁLATI TRENDJEI, MÓDSZEREI

Az elméleti megközelítések is számos nézőpontból vizsgálják a szülők neveléshez való viszonyát, ezért nem meglepő, hogy a szülői nevelési stílus kutatásának módszerei is hasonlóan eklektikusnak bizonyulnak. A szülői magatartás-vizsgálatok során a legtöbb esetben a szülő-gyermek kapcsolat megfigyelését, interjúk készítését, és a kevésbé időigényes attitűd-skálás kérdőíveket alkalmazzák a kutatók.
Az 1980-as évektől kezdődően a nevelési stílussal kapcsolatos vizsgálatok fókusza megváltozott, a kutatók érdeklődése sokkal inkább arra helyeződött, hogy a gyermekek miként vélekednek a szüleik által gyakorolt nevelési attitűdről.

Ranschburg, Bolla és Sipos (1984) vizsgálataiban már megjelenik a gyermek percepcióján keresztül történő információgyűjtés, a szülői nevelési stílusra vonatkozó kutatásaikat 10-14 éves korú diákokra terjesztették ki.
Napjainkban is folynak olyan kutatások, amelyek a már gyakorló szülők nevelői attitűdjét kívánják feltérképezni, ezek a vizsgálatok egyaránt kiterjednek az óvodás korosztályra és a serdülők körére is. A kutatások túlnyomórészt a gyermekek percepcióira alapozzák az eredményeiket (Tóth-Gervai, 1999). Ezen felül ismeretesek olyan kutatási beszámolók is, amelyek a 0-7 éves korú gyermeket nevelő szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjét térképezik fel (Csima et al. 2015).
Azonban nem rendelkezünk kellő ismerettel arra vonatkozóan, hogy van-e valamilyen befolyása a pedagógia és a pszichológia tantárgyak oktatásának a családtervezésre nézve, tudatosabb szülői magatartással bírnak-e azon diákok, akik a középiskolai tanulmányaik alatt részesültek ilyen fajta plusz oktatásban, és arról sincs ismeretünk, hogy vajon ezen két tantárgy oktatása befolyásolja-e a későbbi nevelési stílust.

3. A PEDAGÓGIA ÁGAZATOS TANULÓK KERETTANTERVE

A 2012-es NAT nevelési céljai közt megjelenik a családi életre nevelés eszméje. A családnak ebben a kontextusban is kiemelt jelentősége van a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, öntudatosságának, testi és pszichikai egészségének alakításában. A családi életre nevelés koncepciójának beemelését a köznevelés területeire szorgalmazzák a szűkebb és a tágabb környezetben tapasztalt változások, az értékrendben megfigyelhető átrendeződések, továbbá a családok egy részénél tapasztalható működésbeli zavarok is (NAT, 2012).
A szakgimnáziumban tanuló diákok esetében már 9. osztálytól kezdődően hangsúlyos szerepet tölt be az említett két fő modul, azaz a pedagógia és a pszichológia. Az érettségi megszerzéséig összesen 398 órában tanulnak a diákok pedagógiához kötődő tantárgyakat, úgymint általános pedagógia és neveléstörténet, neveléselmélet és didaktika. A pszichológia oktatásával kapcsolatosan azt láthatjuk, hogy 12. évfolyamig összesen 348 kontaktórájuk van a diákoknak. Ebben a modulban sajátítják el az általános és személyiséglélektani alapokat, a fejlődéslélektan alapjait, a szociálpszichológiai alapismereteket és a pedagógiai, pszichológiai és munkalélektan alapjait. Pedagógiai gyakorlatot is mind a négy évben teljesítenek a pedagógia ágazatos tanulók, amely összesen 519 órát tesz ki a négy éves képzési idő alatt.

4. A KUTATÁS CÉLJA

Számos kutatást említhetünk nemzetközi és hazai szinten egyaránt, amelyek szülői nevelési stílusok feltárásával foglalkoznak. Ezekben a vizsgálatokban megjelennek a gyakorló szülők szubjektív véleményei arra vonatkozóan, hogy milyennek ítélik meg saját nevelési elvüket, és találkozhatunk olyan vizsgálatokkal is, amelyek a gyermekek szemszögéből írják le, hogy milyennek ítélik meg a szüleik nevelési stílusát. Arról azonban nincs birtokunkban magyar adat, hogy vajon a középiskolai évek alatt tananyag szintjén tanult pedagógia és pszichológia tantárgyak hatást gyakorolnak-e a családalapítás előtt álló középiskolás diákok nevelési leendő stílusára. Kutatásom célja ennek a kérdésnek a megválaszolása.

5. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

1. Milyen mértékben jellemző a korlátozó és a gondoskodó nevelői attitűd a vizsgálatba bevont tanulók körében?
2. Van-e számottevő eltérés a kvázi kísérleti csoport és a kontrollcsoport esetében a nevelői attitűd tekintetében?
3. Meghatározza-e a megkérdezettek nevelői attitűdjét a szülők legmagasabb iskolai végzettsége?

H1: Azon részminta tanulói, akiknek édesanyja magasabb iskolai végzettségű, nagyobb preferenciát mutatnak a gondoskodó a nevelési stílus értékeivel szemben (Csima et al., 2016).
H2: A pedagógia és a pszichológia tantárgyak oktatásában részesülő diákok nagyobb preferenciát mutatnak a gondoskodó a nevelési stílus értékeivel szemben, mint a kontrollcsoport tanulói.

6. MINTA

Kutatásom elkészítésében végzős szakgimnáziumba járó diákok, illetve gimnazista tanulók működtek közre. A mintát azért ezen életkori szakaszban lévő diákok alkotják, mert ez a korosztály áll korban leginkább közel a családalapítás időpontjához, továbbá a szakgimnáziumi osztályok esetében mérvadó volt az a szempont is, miszerint ezen tanulók a képzésük végére tesznek szert várhatóan olyan mértékű tudásra, ismeretre a pedagógia és a pszichológia tantárgyak tekintetében, amelyek feltételezésem szerint hatással lehetnek a majdani szülőként preferált nevelési stílusukra. Felmérésemben öt, az ország különböző területén elhelyezkedő iskola működött közre.

Vizsgálatom kvázi-kísérleti csoportját három olyan szakgimnáziumi, pedagógia ágazatos osztály tanulói alkotják, akiknek képzési programjában egyaránt szerepelnek a pedagógia, illetve a pszichológia tantárgyak. Két intézmény bevonására a Dél-Alföldi Régió megyéiből került sor, egy szakgimnáziumi osztály a Közép-Magyarországi térségből származott.

A vizsgálatba kontrollcsoportként bevont két gimnáziumi osztály tanulói humán tagozaton folytatják középiskolai tanulmányaikat, azért ez a tagozat került kiválasztásra, mert a kontrollcsoport-illesztésnél szempont volt, hogy a részmintáknak azonos legyen a nemi eloszlása. A pedagógia ágazatos tanulók esetében ismeretes volt, hogy kizárólag lányok alkotják a mintát, a humán tagozatos osztályokról szintén azt feltételeztem, hogy többségben lesznek a nő nemű diákok. Szempont volt továbbá, hogy ne elit gimnáziumok tanulóit vonjam be, hanem átlagosnak mondható intézményeket válasszak, hiszen a pedagógia ágazatos tanulók esetében feltételezhető volt, hogy szüleik nagyrészt nem magasan képzettek. A mintát alkotó osztályok ebben az esetben is a Dél-Alföldi Régió iskoláiból kerültek ki.

A vizsgálatban összesen 118 érettségi előtt álló diák vett részt. Szakgimnáziumi osztályokból összesen 63 fő szolgáltatott adatot számomra, amely a minta 53%-át teszi ki, és további 55 fő képezte a kísérlet kontrollcsoportját, amely 47%-os részvételi aránynak felel meg. A mintát alkotó diákok átlagos életkora M=18,06 év volt, a szórás értéke 0,53. A teljes mintára nézve a nemek aránya úgy alakul, hogy 12,7%-a fiú és 87,3%-a pedig lány a megkérdezetteknek. A kontrollcsoportban 27% a fiúk részvételi aránya.

A kvázi-kísérleti csoport esetében elmondható, hogy az anyák a legnagyobb arányban érettségi bizonyítvánnyal (46%) vagy szakmunkás végzettséggel (33%) rendelkeznek, ennél magasabb képzettsége csak néhány szülőnek van. Főiskolai diplomával mindösszesen 12,7%-uk rendelkezik, egyetemi végzettsége vagy doktori fokozata összesen 3,2%-nak van a pedagógia ágazatos édesanyáknak. Szintén csak kis mértékben válaszolták azt a diákok, hogy az édesanyjuk legfeljebb nyolc osztállyal rendelkezne, ez a részminta esetében 4,8%-ot tesz ki.

Más képet mutatnak a humán tagozatos gimnáziumi tanulók édesanyjának legmagasabb iskolai végzettségét bemutató eredmények. Esetükben nincs olyan édesanya, aki nyolc osztályos bizonyítvánnyal vagy doktori fokozattal rendelkezne, csekély mértékben jellemző rájuk, hogy szakmunkás bizonyítvány birtokában lennének, mindösszesen a megkérdezettek 3,6%-a vallotta ezt. Ezzel szemben magas azoknak a száma, akik érettségivel vagy főiskolai diplomával rendelkeznek. 40%-ra tehető azoknak az aránya, akik sikeres érettségit tettek, és további 50,9%-nak van olyan végzettsége, amelyet a felsőoktatásban szerzett meg. Egyetemi végzettséggel az édesanyák 5,5%-a rendelkezik.

A pedagógia ágazatos tanulók édesapái igen magas arányban érettségivel rendelkeznek, ez a megkérdezettek 61,9%-ára jellemző. Elenyésző azoknak a száma, akik ennél alacsonyabb végzettséggel bírnak, nyolcosztályos végbizonyítványt mindösszesen 1,6%-uk szerzett, 3,2%-uk szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik. A megkérdezettek között vannak olyan édesapák is, akik az érettségit követően a felsőoktatásban is végzettséget szereztek, főiskolai diplomával 25,4%-uk rendelkezik, és további 7,9%-nak van egyetemi végzettsége. A gimnáziumi tanulók édesapáinak esetében az érettségit szerzettek és a főiskolai diplomával rendelkezők aránya megegyezik, mind a két esetben a minta 36,4%-a válaszolta azt, hogy ilyen típusú iskolai végzettséggel rendelkezik. A megkérdezettek közül 16,4% válaszolta azt, hogy egyetemi diplomát szerzett. Kis mértékben volt jelen olyan, aki legfeljebb nyolc osztályt végzett volna el, az ő arányuk 3,6%-ra tehető, és további 7,3% rendelkezik szakmunkás bizonyítvánnyal. A humán tagozatosok között nem volt olyan édesapa, aki doktori végzettséget szerzett volna.

Összességében azt láthatjuk, hogy igen széles skálán mozognak mind a két részminta esetén a szülők legmagasabb iskolai végzettségének adatai. Egyaránt megjelennek a mintában a legalacsonyabb, az az a legfeljebb nyolc osztályt végzett szülők is, de néhány esetben beszámolhatunk doktori fokozattal rendelkező szülőkről is. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy a teljes mintára vonatkozóan hangsúlyos azon szülők aránya, akik érettségi bizonyítvánnyal, vagy főiskolai diplomával rendelkeznek.

7. ESZKÖZÖK

A megfogalmazott kutatási céljaimhoz tartalmát tekintve Block: Child Rearing Practices Report, röviden CRPR standardizált kérdőíve illeszkedett a leginkább, hiszen egyaránt megjelennek állítások a mérőeszközben a gondoskodás, illetve a korlátozás dimenziójával kapcsolatban.

A kutatási eszköz kiválasztásakor fontos szempont volt a mérőeszköz terjedelmének figyelembe vétele is, ezért nem az eredeti, 1965-ben publikált 91 tételt tartalmazó, szocializációval kapcsolatos kérdőívet vettem fel az érintett diákokkal, hanem Rickel és Biasatti (1982) 40 elemre redukált, magyar nyelven is elérhető, korábbi faktorelemzéses vizsgálatokban kipróbált, és jól bevált mérőeszközét alkalmaztam. A kérőív hatfokú Likert-skálás kijelentéseket tartalmaz, amelyet nem csak nemzetközi mérésekben, hanem hazai vizsgálatban is felhasználták már a szülői nevelési stílusok vizsgálatára vonatkozóan (Csima et al. 2016).

A kérdőív tételei a szülők gyermeknevelésre vonatkozó magatartásmódját, habitusát és az ehhez tartozó értékrendeket írják le két jól elkülöníthető faktor mentén. Az első faktor a korlátozás elemeit foglalja magába; összesen 22 tétel tartozik ide.

Ezen nevelési attitűd esetében, ha a válaszadó magas pontszámot ért el, akkor nevelésére jellemző, hogy gyermeke viselkedését szabályozni akarja, szándékában áll még az érzéseit is irányítani, ezáltal háttérbe szorítja a gyermek saját érzelemvilágát, továbbá a spontaneitás sem kaphat nagy szerepet ebben a családi közegben. A második faktor a gondoskodás elemeit hordozza magában, amelyre a kérdőívben összesen 18 kijelentés vonatkozik. Ezen nevelési szemlélet esetében a magas pontszám arra utal, hogy a rugalmas gyermeknevelési attitűdöket részesítik előnyben a szülők. Ezek az elemek jelölik a szülői hajlandóságot arra nézve, hogy gyermekét meghallgassa, továbbá szorgalmazza őt problémáinak, érzelmeinek, tapasztalatainak megosztására is.
Korábbi vizsgálatukban Sallay és Münnich (1999) is utalt már arra, hogy a CRPR kérdőív korlátozás dimenziója nem kifejezetten egy autokratikus oldalát jeleníti meg a szülői attitűdnek, hanem sokkal inkább a korlátozás úgy nevezett „puha", demokratikusabb eszméjét helyezi előtérbe, ellentétben Ranschburggal (1995, p. 136), aki a korlátozó nevelési stílust az alábbi értelmezés szerint fogalmazta meg: „a gyermeket merev következetességgel érvényre juttatott rendszabályokkal fogja körül". A korlátozó nevelői stílust megfogalmazó kijelentések sok esetben inkább a hagyományokból eredő tekintélytiszteletet támasztják alá, továbbá a társadalmi környezet elvárásainak való minél magasabb szintű megfelelést szorgalmazzák.
A vizsgálatom lefolytatásához azonban szükséges volt az eredeti kérdőív átalakítására, hiszen az autentikus változat a már gyakorló szülők nevelési stílusát hivatott felmérni, ennek okán az általam használt kérdőívben az egyes tételek sokkal inkább a jövőbe mutatnak, nem a jelent kívánják feltárni, továbbá a nevelés értékeire vonatkoznak. Az alskálák tekintetében nem történt változtatás, továbbra is a korlátozás és a gondoskodás faktorait hivatott a mérőeszköz feltárni, az eredeti változatban is használt hatfokú Likert-skálán.

8. EREDMÉNYEK

A vizsgálatban szereplő két osztálytípusra vonatkozóan kétmintás t-próbát végeztem annak feltárása érdekében, hogy vajon a korlátozás dimenziója, vagy a gondoskodás dimenziója dominánsabb-e az egyes csoportok körében. Az adatok azt tükrözik, hogy a humán tagozatos diákok körében valamivel gyakrabban mutatkozik meg a korlátozó nevelési elvek preferenciája (M=47,59; SD=12,59), a különbség azonban nem szignifikáns (t=-1,928, p=0,056). A gondoskodás alskála preferenciája (M=94,37, SD=6,28) valamivel jobban jellemzi a pedagógia ágazatos tanulókat, a különbség ez esetben gyenge szignifikáns különbséget jelez a két részminta eredményei között (t=2,180; p=0,31).

Első hipotézisem (H1) a következőképpen hangzott: Azon részminta tanulói, akiknek édesanyja magasabb iskolai végzettségű, nagyobb preferenciát mutatnak a gondoskodó a nevelési stílus értékeivel szemben. A hipotézis nem nyert igazolást, hiszen a humán tagozatos diákok esetében, akiknek az édesanyjuk kvalifikáltabb, gyakoribb a korlátozó nevelési stílus. A második feltételezésem (H2) az volt, hogy a pedagógia és a pszichológia tantárgyak oktatásában részesülő diákok nagyobb preferenciát mutatnak a gondoskodó a nevelési stílus értékeivel szemben, mint a kontrollcsoport tanulói. Ezen feltételezés igazolást nyert.

Azt mondhatjuk el tehát a rendelkezésünkre álló adatok alapján, hogy azon tanulók esetében, akik a gimnáziumi éveik alatt szert tettek, olyan tudásra, amely kiterjedt a fejlődéslélektani alapok elsajátítására, nevelészociológiai ismeretekre, vagy a pedagógia területén a neveléselmélethez köthető kompetenciák jutottak a birtokába, inkább a gondoskodó nevelői attitűdöt helyezi előtérbe. Mindez alátámasztja azt, hogy kiemelten fontos szerepet tölt be az oktatás a gyermekek életében, minden tanuló esetén érdemes lenne kellő mennyiségű, és minőségű tudást átadni intézményesített keretek között a családi nevelés eszméjére vonatkozóan.

9. ÖSSZEGZÉS

A nevelési folyamatban megmutatkozó nevelő attitűdöt, és annak szerepét számos hazai és nemzetközi kutatás is feltárta már. Kezdetben a szülők megkérdezésére és az önbevallásuk eredményeire szorítkoztak a kutatások, és majd csak később, az 1980-as évektől kezdődően születtek olyan kutatási eredmények, amelyek már a gyermekek véleményét is feltérképezték a szüleik nevelési stílusával kapcsolatosan, hiszen számos esetben megmutatkozott, hogy a szülők és gyermekeik véleménye nem fedik egymást. Vizsgálatomba középiskolai, érettségi előtt álló populációt vontam be. A vizsgálati mintám két csoportra bontható, a kvázi-kísérleti csoportot, olyan szakgimnáziumi osztályok diákjai alkották, akik pedagógia ágazaton tanulnak, képzési programjuk előírja számukra, hogy részesüljenek pedagógiai és pszichológiai oktatásban is, a kontrollcsoportot humán tagozatos, többségi gimnáziumban tanulók csoportjai alkották. Mindez azért kiemelendő, mert annak ellenére, hogy vannak a birtokunkban olyan kutatási eredmények, amelyek a szülői nevelési stílust ismertetik, még sincs kellő ismeretünk arra vonatkozóan, hogy vajon a serdülői életkorban elsajátított pedagógiai és pszichológiai ismeretek hatással vannak-e a nevelői attitűd formálására.

Kutatásomban azt igyekeztem feltárni, hogy a családi életre való nevelésnek intézményesített keretek között van-e valamilyen szemléletformáló hatása a jövőre nézve. A kutatás során kapott eredmények azt tükrözik, hogy nagyon is hasznos lenne minél szélesebb körben felkészíteni a diákokat a családi életre, és kellő ismeretet biztosítani számukra a pedagógia és a pszichológia tantárgyak tekintetében, hiszen az eredmények szerint van foganatja a serdülők körében folytatott felkészítésnek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Buda Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Csima Melinda, Bánfai Bálint, Betlehem József, Jeges Sára, Lampek Kinga, Tancsics Dóra és Deutsch Krisztina (2015): A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. Képzés és gyakorlat, 2015/1-2.szám, 29–47.p. doi: 10.17165/tp.2015.1-2.2
- Eigner Bernadett (2012). Érzelmi-és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. Gyógypedagógia Szemle, 2012/1.szám. 14-24 p.
- Novák Éva (2009): A családról mindenkinek. Szeged, JATEpress.
- Ranschburg, Jenő, Bolla István Károly, és Sipos Mihály (1984): A szülői nevelői stílus percepciójának vizsgálata 10-14 éves korú gyerekeknél. Pszichológia, 1984/4. szám, 525–545. p.
- Tóth Ildikó és Gervai Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1999/4. szám, 551-566. p.
- Sallay Hedvig és Claudia Dalbert (2002). Women's perception of parenting: A German-Hungarian comparison. Applied Psychology in Hungary. 2002/ 3–4. szám 55–65. p.
- Sallay Hedvig és Münnich Ákos (1999). Családi nevelési attitűdök percepciója és a selffejlődéssel való összefüggései. Magyar Pedagógia, 1999/2. szám 157-174. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- NAT (2012). A kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, *66*, 10635–10848. p.

ABSTRACT

SUSTAINABLE EDUCATION

It is generally known that the role of the family is crucial in developing a healthy personality. Although the 2012 NAT's educational principles include the idea of educating for family life, at the level of the curriculum, the relevant knowledge transfer only appears in those vocational grammar school classes where pedagogy and psychology are compulsory subjects. In my research, I am looking for the answer if there is a demonstrable difference in thinking about the family and the parental behavior necessary for healthy personality development between students who receive pedagogy and psychology education during their high school years and those who do not.
Keywords: educational attitude, healthy personality, family educational

Roszik Dóra
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
roszik@jgypk.szte.hu

Tóth Dávid Zoltán – Gősi Zsuzsanna

A SZABADIDŐ STRUKTÚRA ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA 6. ÉS 7. OSZTÁLYOS TANULÓK VISZONYÁBAN

ABSZTRAKT

A március 9-től bevezetett távoktatás nagy változást okozott a tanárok, oktatók, diákok, hallgatók életében. A kialakult helyzetre reagálva kérdeztünk ki 16, U14-es korosztályban kosárlabdázó diákot. A fiatalok online térben töltött ideje folyamatosan nő, a megnövekedett otthon töltött idő miatt. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a megnövekedett „szabadidőt", mire használják és ez milyen hatással van a tanulmányi eredményükre. A munka első fázisában médiaszocalizáció témakörökben végeztünk dokumentumelemzést. A kutatás populációját - n=16 – a Szombathelyi Sportiskola U14-es fiú kosárlabda csapatának játékosai adták. A vizsgálat során a résztvevőknek egy, 16 kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük, ahol rákérdeztünk a napi internetezési szokásaikra és tanulmányi sikerességükre. A távoktatás nem sok változást eredményezett a fiatalok szabadidő struktúrájában, de mindenesetre jól látható, hogy még több időt töltenek az online térben, mint eddig. A megváltozott körülmények miatt a további időszakban többször is meg fogjuk ismételni a felmérést.

Kulcsszavak: szabadidő, közösségi média, internetezés, tanulmányi eredményesség
Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Napjaink egyik legégetőbb kérdése a felgyorsult világ és a megnövekedett internet használat hatásai a felnövő nemzedékre (Chang et al. 2004; Giannoulakis-Drayer 2009; Lenhart et al, 2010; Prievara 2016; Simay-Gáti 2015; Zsolnai 2008; 2017). A felnövekvő generációnál számos változás figyelhető meg, kulturális szokásaik, értékeik, attitűdjeik merőben különböznek korábbi kortársaikhoz képest (Kovács 2011 Prensky 2001; Tyler 2002). Kutatásunk szempontjából a leglényegesebb változás a médiaszocializáció, aminek a következménye a mozgásszegény életmód (Kasik 2015; Kósa-Berta 2015; Lenhart et al, 2010). Külön hangsúlyt fektetünk a felmerülő helyzet okozta változásokra.

A tendencia azt mutatja, hogy a 6. és 7. osztályos tanulók egyre több időt töltenek online térben és ezzel egyidejűleg a közösségi média platformjait is bátrabban használják, aminek segítségével választják XXI. századi példaképeiket (Csepeli 2016; Giannoulakis-Drayer 2009; László-Danó 2015; Notten-Kraykaamp 2009; Prievara 2016). Egy kattintás után azt érezhetik a fiatalok, hogy találkozott, megismerte sportoló példaképét, emiatt pedig nagy nyomás van a játékosokon, hivatásos sportklubokon (Tóth et al. 2019). A COVID-19 okozta helyzet miatt bevezetett online oktatás hozzájárult a fiatalok szabadidő struktúrájának megváltozásához.

A XXI. században a sporttudománynak egyre fontosabb szerepe van, fejlődése és létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen. Két irány kezd kirajzolódni, az egyik a teljesítmény maximalizálása, a lehető legjobb sporteredmények elérése más tudományterületek eredményeinek felhasználásával, integrációjával, akár transzdiszciplináris szintre emelve a sporttudományt. A másik irány a rekreációs sport és annak fejlesztése, melynek létjogosultságát az elmúlt két évtized során megfigyelhető fizikai aktivitás csökkenése indokolja (Borbély-Müller 2008; Malina- Katzmarzy 2006; Young 1998). A testmozgás és mozgáshiányos életmód a felnövekvő generációt életének több területén is befolyásolja. Számos bizonyíték is található arra, hogy a szabadidős testmozgás segíti a családi kapcsolatok fejlesztését (Lee et al. 2008; Notten-Kraykaamp 2009; Tyler 2002), valamint pozitív hatása van a lelki és szociális fejlődésre is (Budainé-Borosán 2017; Csepeli 2016; Zsolnai 2002). Mindezekből következik, hogy a másik út az egészség prevenciója, megőrzése, a rekreációs sportágak elterjedése, az orvostudománnyal karöltve a fiatalok és felnőttek testi, szellemi egészségének elősegítése. Mindkét irányt negatívan érintette a járvány, mert edzések maradtak el, valamint a közös családi programok – kirándulás, parkokba járás – megszűntek. Kutatásunkban utóbbi változásait fogjuk vizsgálni.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A tanulmányban a fiatalok megváltozott szabadidő struktúráját mutatjuk be. A fentiekben említett generációs problémákat több kutatás a jóléti társadalomnak és a túlzott internet fogyasztásnak tulajdonítja (Holtz-Appel 2011; Notten-Kraykaamp 2009; Prensky 2001; Ságvári 2016).

3. MÉDIASZOCIALIZÁCIÓ

A XX. század végén, XXI. század elején végbemenő technológiai fejlődés sok változást idézett elő a serdülőkorú gyerekek szocializálódásában (Hing 2011; Holtz-Appel 2011; László-Danó 2015; Prievara 2016; Simay-Gáti 2015; Ságvári 2016; Tyler 2002; Zsolnai 2017). A trendeknek köszönhetően született meg egy új fogalom, a médiaszocializáció, ami két fő kérdésre keresi a választ. Az első, hogy a fiatalok mennyire használják a médiát, mint szocializációs közeget, mennyi értéket kapnak, illetve hogyan szocializálódnak az internet, média használatához (Elbertson et al. 2010; Elias-Lemish 2008; Hing 2011; Lenhart et al, 2010; Li-Huang 2014; Livingstone 2005). Napjainkban az okostelefonok fejlődésének és elterjedésének köszönhetően a 12-17 éves gyermekek 75%-a rendelkezik táblagéppel, vagy (okos)telefonnal (Lenhart et al, 2010). László-Danó (2015) felmérésében a 11. évfolyamos magyar gimnazisták (N= 1426) mindössze 0,3 százalékának nem volt saját telefonja. Hasonló hazai eredményeket osztott meg Kósa (2015) a tanulmányában, ahol a médiaszocializációról, annak megjelenéséről írt. A háztartások 4%-ában nincs számítógép, ami 2005-ben még 15% volt. A 2015-ös felmérésben internethozzáféréssel a fiatalok 95%-a rendelkezett, ez 97%-ban szélessávú kapcsolat, és 80% esetében több eszközzel is lehetett rákapcsolódni (Kósa 2015). Joggal jelenthetjük ki, hogy a megnövekedett mobiltelefon használat globális jelenség. A telefonok használata is megváltozott, ebben a korosztályban többet használják ezeket az eszközöket internetezésre, olvasásra, mint telefonálásra, mert más kommunikációs csatornák jöttek létre (Kasik 2007; Ságvári 2016; Zsolnai 2017). Napjainkban azért beszélhetünk a média szocializációs hatásairól, mert a fentebb leírtak alátámasztják, hogy a mai fiatalok az információt nem saját tapasztaltból, hanem közvetve, a média segítségével szerzik meg. Gyakran Ők olvassák, látják, de nem Ők élik át azt az érzést, nem Ők tapasztalják meg. Ez a hosszútávú folyamat kauzalitáshoz vezet, amit az *1. ábra* mutat be. Az online térben a tér és az idő eltűnik, a folyamatos jelenlétet önkényesen meg lehet szakítani és a határok elmosódásának következményeként egy káros mértékű szabadságérzet jön létre (Csepeli 2012).

1. táblázat: A megismerés útja

Saját tapasztalat	**Mások következtetései**
Érzékelés (látás, hallás, stb)	Beszámolók (elmondás, leírás, „lefestés”)
audiovizuális médiumok	írott, nyomtatott információk
televízió, számítógép, táblagép	könyvek, képregények
filmek, videók	újság
↓	↓
Mintha átélnénk	közvetett tapasztalás

Forrás: (Kósa 2015:18.)

Az internethasználat hatásait – a kommunikációra, személyes kapcsolatokra, nyelvhasználatra - az utóbbi 20 évben kezdték el vizsgálni. Nagy generációs szakadék figyelhető meg mai 12-17 éves fiatalok és szüleik, nagyszüleik közt, ami surlódáshoz vezethet, és új szocializációs közegért kiállt (Gáspár-Kasik 2015; Kasik 2007; 2015; Zsolnai 2017). Szerepváltozásokat is megfigyelhetünk, hisz gyakran ezek a fiatalok tanítják szüleieket, így szereptévesztés mehet végbe a fiatalabb korosztálynál. Ujhelyi (2015) több jellemzőjét is összegyűjtötte az internetnek, mint szociális közegnek. Az online térben történő kommunikáció során az idő érzékelése és jellegzetességei megváltoznak, korábban nem tapasztalt rugalmasság jött létre. Ennek a kommunikációnak egy másik sajátja, hogy minden beszélgetés, hozzászólás vagy akár kattintás is nyomon követhető, visszakereshető, összegyűjthető. Jellemző még a fizikai szeparáció, ami azt eredményezi, hogy a legpezsgőbb, vagy legintimebb online kommunikáció közben is a felhasználók jórészt egyedül ülnek egy gép előtt, távol beszélgetőpartnereiktől. A tér szerepe jelentősen megváltozott, a fizikai és földrajzi távolság nem okoz problémát, ennek hatására a szociális tér kitágult (Ujhelyi 2015). Egy olyan kultúrát építettek fel maguknak melynek jellemzőit a *2. ábra* mutatja be.

2. ábra: Az online tér jellemzői.

Forrás: Ujhelyi 2015; Csepeli 2012 alapján saját szerk.

Egyelőre kevés empirikusadat áll rendelkezésünkre a médiaszocializáló hatásával kapcsolatban, de leszögezhető, hogy közvetve, közvetlenül az életünk részévé vált ezért tartjuk fontosnak a kutatását (Campbell 2007; Chang et al. 2004; Elbertson et al, 2010; Li-Huang 2014; Kárpáti et al. 2012; Prievara 2016; Simay-Gáti 2015; Zins-Elias 2006; Zsolnai 2017; Young 1998).

4. MÓDSZER

Kutatásunk során kvantitatív kutatási módszert és deduktív kutatási stratégiát alkalmaztunk (Falus 2004; Gőcze 2011). A munka első fázisában médiaszocalizáció témakörökben végeztünk dokumentumelemzést. A kutatás populációját - n=16 – a Szombathelyi Sportiskola U14-es fiú kosárlabda csapatának játékosai adták. A vizsgálat során a résztvevőknek egy, 16 kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük, ahol rákérdeztünk a napi internetezési szokásaikra és tanulmányi sikerességükre.

5. VIZSGÁLAT

Az utánpótlás csapatoknál készített vizsgálat során kiderült, hogy a napi rendszerességű edzések mellett is, – a karantén során is kaptak edzés programot, feladatokat - több mint két órát töltenek interneten, aminek felét a közösségi oldalak használata teszi ki. A felmérésben résztvevő 13 – 14 éves, sportolók átlagos 144,26 percet interneteznek naponta, ami megfelel a korosztályi normáknak, így nem a mennyiség, hanem az eltöltött idő minőségére koncentráltunk. Érdekesség, hogy arányaiban többet használják a közösségi média felületeit, mint néhány évvel idősebb társaik. (Kárpáti et al. 2012; Prievara 2016; Simay-Gáti 2015).

A XXI. század adta lehetőségek mellett viszont nem szabad elmenni, ki kell használni Őket. Több kutatás is foglalkozott a közösségi média szerepével, hatásaival (Ambler-Barrow 1996; Li-Huang 2014; Kárpáti et al, 2012; Prievara 2016; Simay-Gáti 2015). Vizsgálatunk során kiderült, hogy a játékosok az interneten eltöltött idejük több mint felét a Facebookon töltik. Leginkább hírek böngészésre, játékra és kapcsolattartásra használják közösségi média profiljukat. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy szórakozni „járnak" a cyber világba. Az itt eltöltött időben kikapcsolódnak, videókat, képeket néznek, vagy ismerőseikkel játszanak, nagyon ritkán használják tanulásra.

6. EREDEMÉNYEK

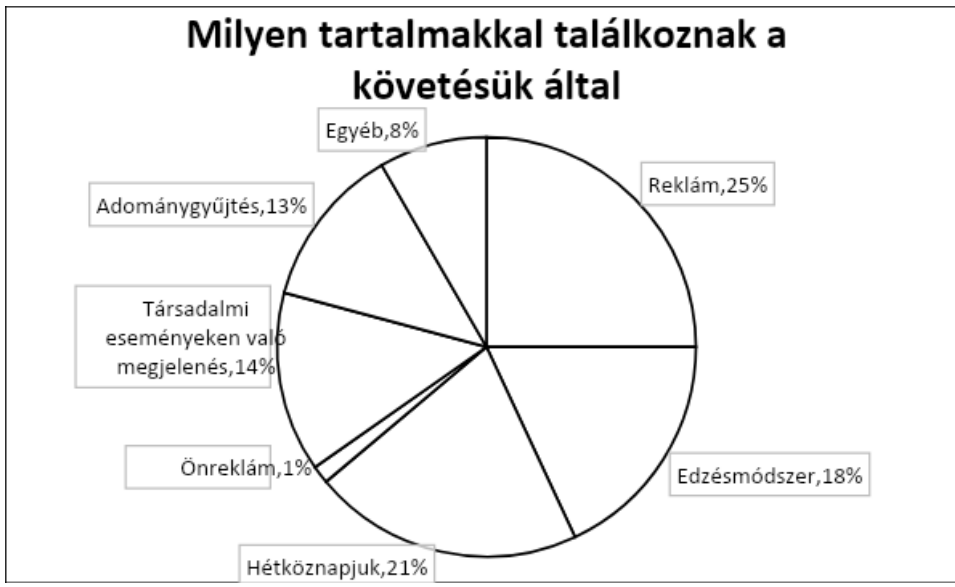
A megkérdezett fiatal sportolók követési szokásait a *3. ábra* mutatja be. Kiderült, hogy előszeretettel olvas híreket sportolókról, ez magyarázható az utánpótlás sportolói karrierjükből, de a tendenciák azt mutatják, hogy a nem sportoló fiatalok is előszeretettel választanak külföldi sportolókat példaképüknek (Giannoulakis-Drayer 2009).

3. ábra: A megkérdezettek „követési szokásai" (saját szerkesztés)

Jól látható, hogy a vizsgálatban résztvevő fiatalok felnőtt, híres játékosokat követik nagyobb érdeklődéssel. A közösségi média rengeteg veszélyt hordoz és több negatív hatásai is van: személyes adatok ellopása, személyközi szerepek elmosódása és az emoji nyelv megjelenése (Prievara 2016).

A problémák valódiak, ám a tendencia azt mutatja, hogy az „itt” eltöltött idő még inkább emelkedni fog. Napjaink egyik legégetőbb kérdése, hogy ezt hogyan lehet az előnyünkre fordítani, javítani a helyzeten.
A kérdőív segítségével a *4. ábrából* kiderül, hogy a játékosok inkább videókat, képeket nézegetnek, és érdeklődnek a sportolók élete iránt.

4. ábra: Az U14-es UP. kosárlabdázók inger környezete a Facebookon. (saját szerkesztés)

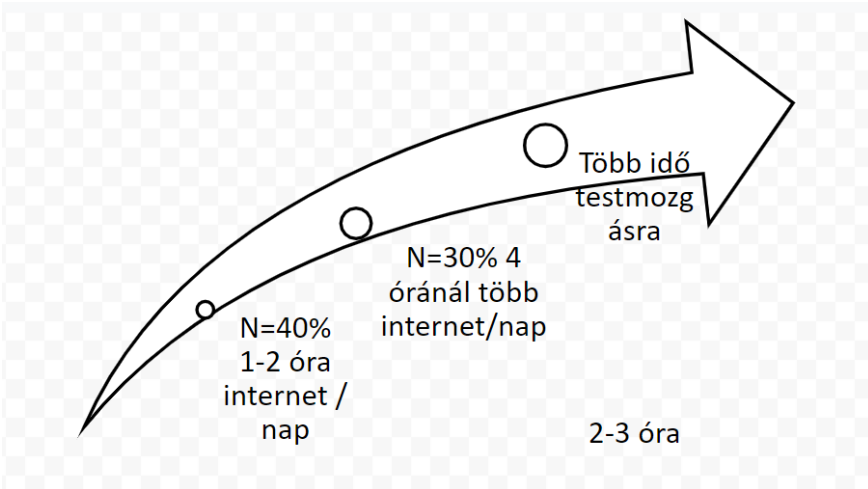


Jól látható, hogy a kutatásban résztvevő fiatalok leginkább reklámokkal, edzésmódszerekkel és a bekövetett személyek hétköznapjaival találkoznak, foglalkoznak a legtöbbet.
A távoktatás jótékony hatással volt tanulmányi eredményességükre, bevallásuk szerint mindegyik tárgyból javítani fognak. Sajnos azt nem áll módunkban megállapítani, hogy a megszerzett tudás gyarapodott-e jobban, vagy a fiatalok leleményessége miatt javultak az eredmények.

7. KÖVETKEZTETÉSEK

A távoktatás nem sok változást eredményezett a fiatalok szabadidő struktúrájában, de az *5. ábrán* jól látható, hogy még több időt töltenek az online térben, mint eddig.

5 .ábra: A távoktatás hatásai a fiatalok szabadidő struktúrájában. (saját szerkesztés)



A megkérdezettek válaszaiból arra következtetünk, hogy a távoktatás miatt megváltozott a megszokott szabadidő struktúrájuk. Ez önmagában nem meglepő, hisz nagy változás következett be az életükbe. A tanulmány legnagyobb eredménye, hogy a fiataloknak bár 2-3 órával több idejük maradt a testmozgásra, mégis a válaszaikból kiderül, hogy a megnövekedett szabadidőben nem a mozgásra fordítottak időt, hanem az online térben töltettek el még több időt. A kapott adatok alapján elgondolkodtató, hogy mekkora motivációs szerep hárul a testnvelő tanárokra és az edzőkre. Annak érdekében, hogy ezt adatokkal is alá tudjuk támasztani
a további időszakban többször is meg fogjuk ismételni a felmérést, több motivációs mérőeszközzel.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ambler Tim – Barrow Simon. (1996): The emloyer brand. The Journal of Brand Management 1996/3. szám, 185 – 206. p.
- Borbély Anna – Müller Anna (2008): A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. Valóság-Térkép-6. PEM tanulmányok p. 211.
- Budainé Csepela Yvette – Borosán Lívia (2017): A sport szerepe a napközi otthoni nevelésben. Testnevelés és Pedagógia. 2017/2. szám, 30-35. p.
- Campbell John L. (2007): Why would corporations behave in socially responsible ways? An institutional theory of corporate social responsibility. Academy of Management Review 2007/3. szám, 946–967. p.
- Edward. C. Chang – Thomas J. D'Zurilla – Lawerence J. Sanna (2004): Social problem solving. Theory research and training. American Psychological Association, Washington DC.
- Csepeli György (2012): Az online és offline világok összehasonlítása. http://www.csepeli.hu/ prezentaciok/csepeli_evolution_2012.pdf (Letöltve: 2020. 03. 09.)
- Csepeli, György. (2016): A Z nemzedék lehetséges életpályái. Educatio. 4. 509-515. p.
- Nicole A. Elbertson – Marc A. Brackett – Roger P. Weissberg (2010): School-based Social and Emotinal Learning (SEL) Programming: Current Pesrpectives. In. Hargreaves, A., Fullan, M. Hpkins, D., Lieberman, A. (szerk): The Second International Handbook of Educational Change. New York, Springer. 1017-1032. p.
- Nelly Elias – Dafna Lemish (2008): Media Uses in Immigrant Families: Torn between „Inward" and „Outward" Paths of Integration. International Communication Gazzette. 2008/ 1. szám, 23-42. p.
- Falus Iván (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest. Műszaki Könyvkiadó
- Gáspár Csaba – Kasik László (2015): A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. Iskolakultúra, 2015/10. szám, 48-58. p.
- Dr. Gőcze. István. (2011): A tudományos kutatás módszerei. Hadtudományi Szemle. 2011/3. szám, 157-166. p.
- Kárpáti Andrea – Széles Tímea – Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban –Facebook-esettanulmányok. Iskolakultúra 2012/10. szám, 11-42. p.
- Peter Holtz – Markus Appel (2011): Internet use and videogaming predict problem behavior in early adolescene. Journal of Adolescence. 2011/1. szám, 49-58. p.

- Hing K., M. (2011): Internet Addiction and Antisocial Behavior of Adolescents. Scientific World Journal. 2011/11. szám 2187-2196. p.
- Bob Lee Ph.D – Dr. Alan Graefe - Dr. Robert Burns (2008): Family Recreation. A Study of Visitors Who Travel with Children. World Leisure Journal 2008/4. szám, 259-267. p.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra. 2017/12. szám, 21-37. p.
- Kasik László (2015): Személyközi problémák és megoldásuk. Gondolat Kiadó, Budapest
- Kósa Éva (2015): A médiaszocializáció kezdetei. Pillantás a múltba és a jövőbe. In: Kósa, É., Berta, J. (szerk.): Médiaszocializáció. Budapest, Wolters Kluwer. 11-51. p.
- László Márton – Danó György (2015): Akik példaképek és akik nem. In: Kósa, É., Berta, J. (szerk.): Médiaszocializáció. Budapest, Wolters Kluwer. 179-216. p.
- Amanda Lenhart – Kristen Purcell – Aaron Smith – Kathryn Zickurh (2010): Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social.Media-and-Young-Adults.aspx (Letöltve: 2020. február 7.)
- Zhuolun Li – Ke-wei Huang (2014): The monetary Value of Twitter Followers: Evidnces from NBA Players. 35th International Conference on Information Systems, Auckland 2014
- Sonia Livingstone (2005): People Living in the New Media Age. Rethinking ’Audiences’ and ’Users’. Oxford Internet Institute/MIT Workshop: New Approaches to Research on the Social Implacations of Emerging Technologies. 15-16 April
- Robert M. Malina – Peter T. Katzmarzyk (2006): Physical activity and fitness in an international growth standard for preadolescent and adolescent children. Food and Nutrition Bulletin. 2006/4. szám, 295–313. p.
- Natasha Notten – Gerbert Kraykaamp (2009): Parents and the media. A study of social differentiation in parental media socialization. Poetics, 2009/37. szám, 185-200. p.
- Prievara Dóra Katalin (2016): Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei. Magyar Pedagógia, 2016/2. szám, 151-169. p.
- Marc Prensky (2001): Digital natives, digital immigrants. On The Horizont. 2001/5. szám, 1-5. p.

- Ságvári Bence (2016): Élet az eszközökön, avagy van-e új a Nap alatt? A fiatalok médiahasználati szokásairól. In. Gabos E. szerk. A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. Budapest, VIII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, 139-148. p.
- Simay Attila Endre – Gáti Mirkó. (2015): Nyilvánosság és magánélet a mobiltelefon és a közösségi média használat tükrében. A cikk prezentálásra került az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. országos konferenciáján, Budapest, 2015. augusztus 27-28.
- Tóth Dávid – Dancs Henriette – Gősi Zsuzsanna (2019): A társadalmi felelősségvállalásból származó értékek átadása az utánpótlás edzői feladatok között. 11th International Conference of J. Selye University Pedagogical Sections absztraktkötet 151-163. p.
- Tom R. Tyler (2002): Is The Internet Changing Social Life? It Seems the More Things Change, the More Stay the Same. The Journal of Social Issues. 2002/1. szám, 153-178. p.
- Ujhelyi Adrienn (2015): Az internet, mint szocializációs közeg. In: Kósa É. – Berta J (szerk): Médiaszocializáció. Budapest, Wolters Kluwer, 153-178. p.
- Kimberly Young (1998): Internet Addiction: the Emergence of a New Clinical Disorder. Cyber Psychology & Behaviour. 1998/1. szám, 237-244. p.
- Zsolnai Anikó (2002): Relationships between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievment. Educational Psychology. 2002/3. szám, 317-330. p.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. Iskolakultúra Online 2. 119-140. p.
- Zsolnai Anikó (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülő korban. Educatio, 2017/2. szám, 246-256. p.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF NEW LEARNING SYSTEM ON THE STUDYNG RESULTS

The new home learning system, which was caused by the covid – 19 pandemic, changed the life of students and lecturers. For this situation we reacted with a measurement, which summarizes the schedule changes of the pupils. It's already scientific proved, that the internet habits of the young generation significantly changes. They spend shockingly much time in front of the computer than the older generation. These unusual circumstances gave a huge kick on it. We researched the effects of having more free time on the studying results. In the first phase we did analyse some documents in different media socialization topic. The population of the research was - n =16 – the members of the under 14 basketball team of the sport school of Szombathely. The participants had to fill a questioner, in there they had to answer some questions about their daily internet usage and their previous and current studying results. However, the more free time – they didn't have the opportunity to go to training – means more time online. It could be the basis of a new study which analyses the motivational skills of coaches and PI – teachers.
Keywords: free time, social media, use of the internet, educational success

Tóth Dávid Zoltán, PhD hallgató, tanár segéd
Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógus és Pszichológiai Kar - Szombathely
toth.david@ppk.elte.hu

Dr Gősi Zsuzsanna, habilitált egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógus és Pszichológiai Kar
gosi.zsuzsanna@ppk.elte.hu

Vályi Péter – Varga Attila

HOGYAN TANÍTHATUNK A TERMÉSZET KEGYETLENSÉGÉRŐL? A SÖTÉT ÖKOLÓGIA PEDAGÓGIÁJA

ABSZTRAKT

Miként befolyásolják a környezetpedagógia, a környezeti nevelő természetről szóló beszéd-és gondolkodásmódját a romantikus természeti idea máig őrzött hagyatékai? Beszélhetünk még a XXI. században természetről, vagy a természet természetességéről az oktatásban? Társítható a természet fogalmához gyász, kegyetlenség, akár gonoszság? A tanulmány egy olyan elméleti kutatást mutat be, amely ezeket a kérdéseket járja körbe a kortárs spekulatív filozófiai törekvéseinek a neveléstudományba történő átültetésén keresztül. Az egyes diszciplínák szakirodalmainak szintézisén keresztül, célunk egy olyan környezetpedagógiai paradigma körülírása amely szakít a természet idealisztikus toposzaival és tudatosan számításba veszi a természet sötét, vagy akár kegyetlen mivoltát. Egyetértésben azon nemzetközi környezetpedagógiai kutatásokkal, amelyek már 2018 óta dolgoznak a fent említett filozófia interpretációján, úgy gondoljuk, hogy az egyetemes kihívások valóban egyetemes megoldásokat sürgetnek. Ezekhez szolgáltathatnak véleményünk szerint inspiráló alapot a vizsgált filozófiai, továbbá azok nyomán általunk körülírt környezetpedagógiai alapvetések.

Kulcsszavak: sötét ökológia, természet, környezeti nevelés
Szakosztály: környezetpedagógia

1. BEVEZETÉS

Kijelenthetjük, hogy az ezredfordulót követően az olyan kifejezések, mint a globális felmelegedés, ökológiai-, környezeti- és humanitárius válság, már nem csak az egyes tudományágakban, hanem az általános érdeklődés és szóbeszéd területén is elterjedt kulcsfogalmakká váltak. Arról azonban, hogy a jelenünket és jövőnket döntően befolyásoló komplex krízishelyzet egy fogalmi-, vagy jelentésválság lehetőségét, vagy szükségszerűségét is magában rejti, már kevésbé hallhatunk, olvashatunk. Ez utóbbi az általunk és emberi léptékű tudományunk alkotta fogalmak és koncepciók relevanciájával szembeni kétely erősödését jelenti.

Az utóbbi évtizedekben, a humán tudományok területén, főként a kortárs filozófia művelőinek körében, jelentősen megnőtt azon gondolkodók száma, akik az eddigi gyakorlatokkal ellentétben, egy radikális perspektívából fogalmaznak meg kritikát emberközpontúsággal, humanizmussal pozitivista tudományossággal szemben (Harman 2012, 2016, Morton 2007, 2010). A Spekulatív Realizmus ernyőfogalma alatt zajló polifónikus diskurzusban kitüntetett szerepet élvez az ökológiai válság és környezeti károsodás, továbbá az ember szerepe, jövője a válság árnyékában (Horváth et al. 2018). Ökológia, emberi és nem emberi létezők koegzisztálása, szolidaritás vonatkozásában Timothy Morton kortárs esztéta és teoretikus munkássága kiemelkedik a spekulatív perspektívából megfogalmazott reflexiók sorából. Morton hatalmas életműve a természet antropocentrikus fogalmiságának kritikájára épül, amellyel újra értelmezi a természet, ökológia, emberi cselekvőképesség kifejezések jelentéstartományát (Morton 2007, 2010, 2016). A filozófiai kritikai praxis, vagy azon belül Morton ökológia témájú teoretikus munkái nagyon sok tanulsággal szolgálhatnak a környezeti nevelés és fenntarthatóság pedagógiája számára is. A hazai neveléstudomány területére való beemelésének szükségszerűségét tovább növeli az a tény is, hogy az elmúlt években több olyan nemzetközi kutatás is indult, amelyek ezen filozófia, illetve Morton munkáira alapozva egy új környezeti-és fenntarthatóságra nevelés paradigmájának körülírására vállalkoztak (Saari 2018, Lysgaard et al. 2019).

Tanulmányunk három nagy egységre épül. A második fejezetben röviden ismertetjük a szóban forgó filozófiai keretrendszert, továbbá annak előzményeit a releváns szakirodalmak bemutatásán keresztül. A harmadik fejezetben az oktatást-nevelést instruáló alapdokumentum, a Nemzeti Alaptanterv elemzésén keresztül ismertetjük azt a keretrendszert, vagy elképzelést amelyben az ember, jelen esetben tanuló, természet és környezet kapcsolata kerül leírásra. A záró fejezetben a szakirodalmak szintézisén keresztül kísérletet teszünk egy olyan környezetpedagógiai paradigma alapvetéseinek megfogalmazására, amely számításba veszi a kortárs filozófiai kritika főbb iránymutatásait.

2. A TERMÉSZET KRITIKÁJA- A SÖTÉT ÖKOLÓGIA

Miként erről a bevezetőben említést tettünk, a kortárs filozófia egyes képviselői szerint korunk komplex krízishelyzete jócskán túlmutat önmagán. Mindaz, ami képlékennyé teszi nemcsak az emberi, hanem a teljes földi élet jövőjét az antropocentrikus világkép, vagy emberközpontú világfelfogás válságjelenségeként értelmezendő (Horváth et al. 2018). A korábban mély-ökológiaként ismertté vált etikai és filozófiai rendszerek kriticizmusát jócskán meghaladó új realista filozófiák, mint a Spekulatív Realizmus egy, az emberi szubjektumtól teljesen független, mondhatni autonóm valóság tételezése mellett érvel.

Az irányzat egyik pionírja, az amerikai professzor, Graham Harman elveti a pozitivista tudományos megismerés hegemón dominanciáját. Ezen új realista filozófia értelmében a valóságot unikális és saját temporalitással, ágenciával rendelkező objektumok (pl: globális felmelegedés, radioaktív sugárzás, mikro-műanyagok, járványok) alkotják, amelyek nem tárulkoznak fel az emberi megismerés, manipuláció számára a maguk totalitásában (Harman 2016). Miként maga a valóság, így a valóság leírására szolgáló koncepcióink, jelentéseink is részlegesek, vagy eleve tévesek túlzó antropocentrikus mivoltuk okán, hiszen a jelölők nem fedik egészében a jelölteket.

Timothy Morton a Természet (Morton után T-vel, hangsúlyozva annak természetellenességét) antropocentrikus koncepciójának kritikája, azonosul Harman fentebb idézett alapgondolataival. A kritika két aspektusból különösen izgalmas, illetve tanulságos a környezetpedagógia számára. Egyrészt elveti a Természet romantikus ideáját, másrészt felszámolja az úgynevezett negatív antropocentrizmust. Ezen két aspektus bemutatásához Morton három leginkább releváns művére fogunk támaszkodni, amelyek kronológiai sorrendben a következők. Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics (Morton 2007), The Ecological Thought (Morton 2010), Dark Ecology-For a Logic of Future Coexistense (Morton 2016).

Morton először 2007-ben röviden, majd 2016-ban átfogóan kifejtett sötét ökológia elmélete a Természet antropomorfizált koncepciójának kritikájára és elvetésére épül. A sötét ökológia, miként Ecology without Nature című művének záró fejezetében fogalmaz, egy melankolikus öko-etika, amelyben nincs hely a Természet idealizált, tiszta képe számára (Morton 2007). A Természet ugyanis nem redukálható az azt leíró nagy folyamatokra, sem annak alkotóelemeire, vagy a harmónia, öngyógyító nagy élő egész fogalmiságára. A Természet miként azt a Perm-, Devon-, vagy Jura kor tömeges kihalási eseményei alátámasztják felfoghatatlan katasztrófák sorozataként is értelmezhető, amely ugyan hatalmas pusztítást visz véghez, de egyfajta furcsa, mutálódott, vagy zombifikálódott formában mindig visszatér (Morton 2010). Példaként felhozhatjuk ezekre a folyamatokra az oxigént, amely más baktériumok pusztulásának eredménye, vagy akár a kőolajat, mint a modernizáció, fejlődés katalizátorát, amely növények és állatok tetemeinek cseppfolyósodott alteritása (Morton 2010). Morton ezért is kritizálja és javasolja elvetésre a XX-XXI. századi természetvédelmi mozgalmak, környezeti etikák narratíváiban visszaköszönő tiszta Természetre visszautaló toposzokat (Morton 2007). Ezek ugyanis egy olyan premodernitásba, vagy romlottság előtti tiszta természeti képhez való visszatérést sürgetnek, amely sosem létezett, ez az eszménykép mindössze egy kulturális termék, amelynek keletkezése a XIX. századi romantikus periódusra, annak romanitkus elvágyódásának idejére tehető (Morton 2007, 2010).

Jogosan merül fel tehát a kérdés, hogy milyen pozíciót, vagy cselekvési lehetőséget tart fent a sötét ökológia az emberi szubjektum számára. Horváth és társai nyomán

kijelenthető, hogy Morton miként a tiszta Természet ideája, úgy a Természetvédő, tehát a romantikus szép lélek számára sem biztosít teret (Horváth et al. 2019, Morton 2007, 2016). Morton továbbá azt is kijelenti, hogy nyilvánvaló és önelégült antropocentrizmus azt feltételezni, hogy az állatok, növények, tehát a nem-emberi létezők csak arra várnak, hogy az ember megmentse, gondozza őket (Morton 2007). A valóság visszatérése című kötetben Horváth és szerzőtársai Morton kapcsán a következő módon összegeznek találóan: „Eleve arroganciára vall, ha önmagunkban keressük az ökológia válságra adandó pozitív megoldás kulcsát. Hiba azt feltételezni, hogy a racionális emberi cselekvőképesség kellő hatóképességgel rendelkezik." (Horváth et al. 2019: 149).
„A Stonehenge nem létezett 10 000 éve, a plutónium 10 000 év múlva is létezni fog." írja Morton 2010-ben (Morton 2010). Az idézet függvényében összegzésként kijelenthetjük, hogy a sötét ökológia egy olyan gondolatkísérlet, amely expanzív ökológia értelmezéssel operálva a globális felmelegedést, radioaktív izotópokat, mikro-műanyagokat, talajba temetett építkezési törmeléket is az ökológiai rendszer szervesült, cselekvő részeként értelmezi. Morton ezért is írja, hogy a sötét ökológus elfogadja a fennállót, azt, hogy egy „haldokló világban kívánunk megmaradni" (Morton 2007: 184-185). Ebben az értelmezésben a cél, nem a kilépés az idealista megoldások keresése, hanem a káros és károsító természet és ökológia objektumában való megmaradás. „Ökológia létezhet Természet nélkül, nélkülünk azonban nem…", írja Morton Az Ecology without Nature című művének záró soraiban (Morton 2007). A cél tehát nem a Természet ideájának felszínen tartása rekurzív és repetitív gyakorlatok által, hanem az immanens és kezdetektől fogva természetbe, ökológiába kódolt gyász és elmúlás tudatosítása.

3. A TANULÓ ÉS TERMÉSZET KAPCSOLATA A 2020-AS NEMZETI ALAPTANTERVBEN

Tekintettel arra, hogy Morton életművét mindössze két aspektusból emeltük be az elméleti kutatásunkba, úgy gondoljuk célszerű az általunk választott oktatásügyi alapdokumentumot, a 2020-as Nemzeti Alaptantervet is ezen két aspektus vonatkozásában vizsgálnunk. Ezzel is megteremtve egyfajta szimmetrikusság, követhetőség lehetőségét. Függetlenül az alapdokumentum körüli vitáktól, továbbá függetlenül attól, hogy a Nemzeti Alaptanterv biztosít szabad mozgásteret az oktatási intézmények, pedagógusok számára értelmezés vonatkozásában, számos, a kutatás szempontjából lényegi információ gond nélkül kiolvasható annak javaslataiból, értékrendjéből ember és környezet kapcsolatát illetően. A 2020-as Nemzeti Alaptantervben (továbbiakban NAT) használt környezet, vagy természet fogalom tökéletes példája lehet mindannak, amit a korábbiak során romantikus természet ideaként és negatív antropocentrizmusként említettünk. A dokumentum ugyanis a környezetet a

tanulói megismerés számára, komplex módon megnyilvánuló létezőként értelmezi, amelynek belső működése, törvényszerűségei állandóvá, leírhatóvá teszik azt. Ezt támasztja alá a következő idézet a dokumentumból: „egységben látja az életközösségek múltbeli, jelenkori és várható jövőbeli állapotát, azok jövőbeli állapotára valószínűségi előrejelzést fogalmaz meg" (NAT 2020:89). A természettudományos alapokon nyugvó ismeretek tehát elegendőek ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek felmérni a természet és környezet, továbbá azt használó közösségek állapotát, majd a megfelelő módszert, eszközt kiválasztva képesek irányítani, gyámság alá vonni azt. Az idézet továbbá azt is sugallja, hogy a kauzalitások feltárulkozó jelenségek, amelyek így, egy globális, vagy komplex kép és rálátás lehetőségét teremtik meg az emberi szubjektum számára a nagy egészre. „Az életformák sokféleségét megőrzendő értékként kezeli, felismeri a benne rejlő esztétikai szépséget" (NAT 2020:89). Ez az alapvetés szintén problematikus egy olyan ökológia, vagy természet értelmezés szempontjából, amely meghaladni kívánja mindazt, amit emberközpontú világképnek, humanizált természeti képnek nevezünk. Tagadhatatlan tény, hogy a diverzitás megléte alapfeltétele egy jól működő ökoszisztémának, azonban a fogalmazásmód egy pulzáló, virulens ökológia-értelmezést tételez, amely csak az élethez, vagy élőkről szól, kizárva ezzel az ökológia, természet károsodott és károsító mivoltát.

A NAT-ból, túl annak pozitivista tudományos, antropocentrikus jellegén egy másik jellegzetesség is kitűnik, méghozzá annak techno-optimizmusa, amely napfényes derűlátás túlzottan nagy hangsúlyt fektet a korszerű technológiák megismerésére és szakszerű alkalmazására (NAT 2020). Összegezve a dokumentumban megfogalmazott célokat, nyugodtan kijelenthetjük, hogy egy olyan elsajátításra kínált világra nyíló szemléletmód kerül itt körülírásra, amely nem, hogy mérlegelés tárgyává teszi az ember szerepét, annak jövőjét a dolgok, egymásba gyűrűző válságjelenségek hálójában, hanem a dolgok tetejére helyezi azt, mint hegemón, domináns cselekvőt. Ideidézve Kárász Imre egy korábbi átfogó történeti tanulmányát, amely nem kevesebbre, mint a környezeti nevelés fejlődéstörténetének, nemzetközi és hazai intézményrendszerének bemutatkozására vállalkozik, kijelenthetjük, hogy a közel fél évszázados történettel rendelkező diszcíplina számos paradigmát élt meg (Kárász 2015). Azonban némi csalódottsággal azt is hozzá kell tennünk, hogy sem a gazdag elméleti tudás és felhalmozott gyakorlati tapasztalat nem bizonyult kellően erős katalizátornak ahhoz, hogy egy az emberi etika-esztétika értékeitől független, autonóm létezőként kerüljön definiálásra a természet, illetve az ökológia. A máig érvényben lévő Föld-és környezeti etikákhoz hasonló módon a környezetpedagógiában is uralkodó az a nézet, hogy a természetnek, csak az emberi szubjektumhoz viszonyítva van értéke.

4. A SÖTÉT ÖKOLÓGIA PEDAGÓGIÁJÁNAK ALAPVETÉSEI

Miként arra a bevezetőben is utaltunk a Természet tiszta ideájával szembeni kritikus fellépés, továbbá a negatív antropocentrizmus meghaladásának szándéka önmagukban izgalmas megközelítések az ökológiai válság körüli homogén diskurzusban. Az előző fejezet alapján jól körvonalazódik, hogy oktatási-nevelési programunk, vagy az annak irányt szabó gondolatiság Morton felvetéseivel ellentétben explicit módon hordozzák és hirdetik az emberi cselekvőképesség kritikátlan dominanciáját, illetve ebből adódóan azt a téves előfelvetést, amely szerint a természet az emberi beavatkozásra, törődésre szorul. Figyelembe véve azonban a természettudományok, nemzetközi szervek becsléseit és jövőre alkotott modelljeit, nincs túlzottan sok okunk a bizakodásra. A feltételezhető jövő a jelenben rendelkezésre álló adatok alapján további szélsőségekkel teszi majd próbára a modern civilizáció, emberiség tűrő- és alkalmazkodóképességét. Az uralkodó antropocentrikus értelmezés keretein belül maradva a környezetpedagógia válasza ezekre a becslésekre egyrészt lehet a további érzékenyítésre, gondoskodásra nevelés, Morton gondolatát megidézve a fantázia felszínen tartása. Kilépve azonban ebből a homogén keretből, megfontolva a spekulatív realizmus és Morton alapvetéseit, a környezetpedagógia akár a radikális antropocentrizmus kritikájának irányába is kibillenhet, amely kibillenés az alábbi módosulásokat jelentheti. A pedagógia feladat összefoglalható úgy, hogy a sötétség, gyász és elmúlás adottságát tudatosítva és semmiképpen nem tagadva, képes legyen az öröm a szerethetőség, a cselekvési szándék képességét is kialakítani a felnövekvő generációkban. E feladatrendszer alapvetései a sötét ökológia értelmezésében a következők:

- Azon negatív antropocentrikus alapvetés meghaladása a környezetpedagógiában, amely szerint a természet és természetes létezők arra várnak, hogy az ember gondozza, megmentse azt, azokat.
- Egy olyan sötét ökológiai alapokon álló pedagógia, amely tudatosan számításba veszi a természet idegenségét, annak sajátos időbeliségét, véletlenszerűségét, saját ágenciáját, amely az emberi akarattól független, vagy azzal akár ellentétes.
- A nevelés, érzékenyítés nem a természet premodern ideájának a megóvására, hanem az ökológia és eleve ambivalens, továbbá emberi tevékenység által károsított természet kiszámíthatatlanságával, kegyetlenségével való találkozásra készít fel, folyamatos kreatív párbeszéd formájában.
- A környezetpedagógia egy lehetséges célja a konstans kiszámíthatatlanság ismertetése, elfogadtatása.
- Annak tudatosítása, hogy az ember az emberiség formájában része a problémának, amely tény ennek okán megkérdőjelezi az esztétikai, etikai alapokon végrehajtott egéni cselekvések hatékonyságát.

Mivel a sötét ökológia nem implicit jóváhagyása a természet és természetes létezők, továbbá a földi ökoszisztéma károsításának, így nem jelenthetjük ki, hogy minden ezidáig alkalmazott iskolai gyakorlat, vagy cselekvési útmutató hasztalan. Azonban azt fontos szem előtt tartanunk, hogy a sötét ökológia értelmezésében nem létezik egy „nagy jó", amelyben ezek a főként esztétikai mezőben érvényesülő gesztusok összeadódnak. Az ökológia, ha annyira nem is sötét és melankolikus, mint azt Morton hangsúlyozza, szeszélyes és kiszámíthatatlan, bizonyos életformákat túlszaporít, majd drasztikus pusztítást végezve meg is semmisíti azokat. A sötét ökológia által felvetett kegyetlen természet képét, továbbá az emberi cselekvőképesség végességéről való beszédet a jelenleg zajló pandémia még relevánsabbá teszi véleményünk szerint. A koronavírus okozta járványhelyzet ugyanis tökéletes szemléltetőeszköze lehet annak, amit Morton sötét ökológiaként, vagy gonosz, saját ágenciával- temporalitással rendelkező aktorként leír. Ha valóban azt tartjuk fontosnak, hogy a ma tanulói készen álljanak a jövő kihívásaira, a környezetpedagógiának és környezetpedagógusnak be kell merészkednie abba a bizonyos árnyékzónába, amelyről Harman és Morton is ír és beszélnie is kell az ott tapasztaltakról.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Harman, Graham (2012): Weird Realism: Lovecraft and Philosophy. Winchester: Zero Books.
- Harman, Graham (2016): Object Oriented Ontology-A New Theory of Everything. UK: Pelican Books.
- Horváth Márk, Lovász Ádám, Nemes Z. Mário (2018): A Poszthumanizmus változatai. Budapest, PRAE Kiadó.
- Horváth Márk, Losoncz Márk., Lovász Ádám (2019): A valóság visszatérése. Budapest: Újvidék Kiadó.
- Kárász Imre (2015): A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. Környezeti nevelés és tudatformálás. Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből. Eger: Líceum Kiadó
- Lysgaard, Jonas Anders, Laugesen Lung Martin-Hauberg., Bengtsson Stefan (2019): Dark Pedagogy, Education, Horror and the Anthropocene. New York: Palgrave Macmillan.
- Morton, Timothy (2007): Ecology without Nature, Rethinking Environmental Aesthetics. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Morton, Timothy (2010): The Ecological Thought. London: Harvard University Press.
- Morton, Timothy (2016): Dark Ecology, Logic of Future Coexistense. New York: Columbia University Press.

- Nemzeti Alaptanterv 2020 (forrás: Magyar Közlöny) https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes
- Saari, Anti (2018): Dark places: environmental education research in a world of hyperobjects(forrás:https://www.researchgate.net/publication/328704588_Dark_places_environmental_education_research_in_a_world_of_hyperobjects)(Idő: 2020.06.16)

ABSTRACT

How do influence the legacies of the romantic natural idea this days environmental pedagogy, the way of speaking and thinking about the nature in environmental education? We can also talk about the XXI. century about nature or the naturality of nature in education? Can mourning, cruelty, or evil be associated with the concept of nature? The study presents a theoretical research that explores these issues through the transposition of its aspirations focusing on contemporary philosophical ecological issues into educational science. Through the synthesis of the literature of each discipline, our goal is to outline an environmental pedagogical paradigm that breaks with the idealistic topos of nature and consciously takes into account the dark or even cruel side of nature. In agreement with international environmental pedagogical research that has been working on the interpretation of the above-mentioned philosophy since 2018, we believe that universal challenges call for truly universal solutions. In our opinion, the philosophical foundations examined, as well as the environmental pedagogical principles we have described, can provide an inspiring basis for these.

Keywords: dark ecology, nature, environmental education

A tanulmány létrejöttét az ELTE Tématerületi Kiválósági Program 2020 –Intézményi Kiválósági Alprogram –TKP2020-IKA-05 támogatta.

Vályi Péter doktorandusz hallgató
Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
valyipeti@gmail.com

Varga Attila
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet
varga.attila@ppk.elte.hu

Vida Gergő

DEFICIT ÉS GYAKORLAT. MIÉRT EGYRE TÖBB, A TANULÁSI ZAVARRAL KÜZDŐ (SNI) TANULÓ?

ABSZTRAKT

Hazánkban a tanulási zavar megállapítása az 1993. évi LXXIX. törvény. a közoktatásról életbe lépésétől fogva kognitív tesztekhez és tanulási képességek gyógypedagógiai vizsgálatához köthető. A tanulási zavar meghatározásával kapcsolatos tudományos meghatározások hazánkban nem egységesek és a törvényi meghatározástól eltérnek. Kutatással igazolható, hogy a tanulási zavar törvény által szabályozott megállapítása deficitalapú és nem elmélet vezérelt. A „Pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében EFOP-3.1.2.-16" keretében szervezett továbbképzés tapasztalatai és annak elemzése megmutatták, hogy a releváns hazai pedagógiai gyakorlat javarészt melyik kognitív területek terheli, milyen tanuláselméleti paradigmákon alapul, milyen tanári és tanulói szerepeket feltételez. A tanulási zavarral küzdő tanulók kognitív profilja intelligencia-tesztekkel feltárható A profilok kvantitatív elemzése megmutathatja, hogy meghatározható-e olyan terület, mely döntő súllyal esik latba a tanulási zavar megállapításakor.

Feltételezhető, hogy a deficit azokat a területeket érinti, melyeket az EFOP-3.1.2.-16 továbbképzések tapasztalatai alapján a releváns hazai pedagógiai gyakorlat alapvetően megterhel és igénybe vesz. A kutatási eredmények utalhatnak arra, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók arányának növekedése szorosan a jelenlegi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolható, semmint a kognitív funkciók általános romlásához. A vonatkozó statisztika pedig azt mutatja, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók aránya töretlen emelkedést mutat 2007 óta.

Kulcsszavak: zavar, kognitív, elmélet, kvantitatív, módszertan

1. BEVEZETÉS

A jelen tanulmány fókuszában a sajátos nevelési igényű tanulók egy szűkebb csoportja, a tanulási zavarral küzdő populáció vizsgálata áll. Vizsgálatukat az indokolja, hogy a diagnosztikus protokollban, illetve korábbi kutatás alapján, a tanulási zavar megállapítása elméletileg nem─megalapozott. Nem konkrét teszt eredmények vagy markánsan meghatározott elméleti keret alapján történik a tanulási zavar megállapítása.

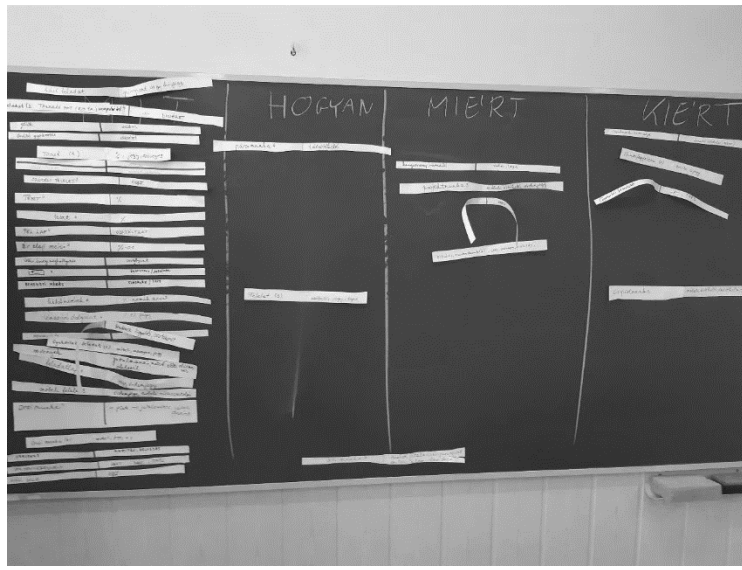
Pedagógusok, szülők kérésére zajlik a vizsgálat, így felmerül az is kérdésként, hogy mi az az indikátor, mely alapján a szülők, pedagógusok vizsgálatra delegálják a gyerekeket.
A vizsgált tanárképzés címe „Eredményességet javító értékelés a tanórán – folyamatba ágyazott pedagógus továbbképzési", mely a pedagógus értékelési gyakorlatát és a hozzá kapcsolódó nézeteket tárta fel és strukturálta újra a képzés céljainak megfelelően. A továbbképzésről korábban készített esettanulmány rámutatott, hogy a pedagógusok gyakorlata erőteljesen emlékezet központú és a tanulói és tanári szerepeket, valamint az oktatás- és tanulásszervezést tekintve a behaviorista tanuláselméletéhez köthető. A vizsgálat szerint ez a gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára nem mindig egyértelmű. A jelenleg zajló domináns, hazai pedagógiai gyakorlat behaviorista tanuláselmélethez fűzése azzal érvelhető, hogy a kognitív tanuláselméletre (CSAPÓ, 2001) alapozott, képességekre reflektáló szöveges értékelés jelenik meg tudatosan a hazai köznevelés profiljában. Erre a továbbképzések során rögzített tapasztalatok is utalnak. A jelenlegi törvényi keretek nem is adnak erre módot, ekvivalensen kezelik a tantárgyak alóli mentesítésekkel érettségi vizsga esetén a szöveges értékeléssel. Valamint a szöveges értékelés elmélethez nem kötött.
A metakognitív értékelést támogató oktatási és tanulásszervezési metódusok nem részei a továbbképzések során vizsgált pedagógiai praxisnak. Az emlékezet és bevésés központú, jutalmazó-szankcionáló és teszt jellegű oktatás és értékelés folyik, ahol a gondolkodási képességek fejlesztése jól körvonalazott elméleti háttér nélkül, valójában ismeretlen faktorok mentén zajlik.
A tanulási zavarral küzdő tanulók feltárt képességprofilját és a vizsgálható csoport népességét vizsgálva, kvantitatív elemzéssel elvethető vagy megerősíthető, hogy az ismeretközpontú oktatás szemszögéből mennyire releváns háttérváltozó az emlékezet, mint a tanulási zavar megállapításában és a vizsgálatra delegálásban felelős tényező. Feltételezhető, hogy ha a legfontosabb és leginkább igénybe vett kognitív terület a jelenlegi hazai köznevelésben az emlékezet, akkor vizsgálatra azokat delegálják, akik ezen a területen gyengén teljesítenek. Erre a feltárt kognitív profilok statisztikai elemzése választ is adhat. A továbbképzés tapasztalatainak vizsgálata pedig rámutatott, hogy a pedagógusok vélhetően a legmagabiztosabban az emlékezeti deficitet képesek jelenleg feltárni. Így lehet markáns faktorként a vizsgálati kérelem megírása során. Ez azonban a tanulási zavarok diverz elméleti hátterét csak szűk területen fedi le és a túlzott emlékezet központú gyakorlat kontraindikát és maga is okozhatja a növekvő esetszámot.

2. A VIZSGÁLT TANÁRI POPULÁCIÓ

A továbbképzésben résztvevő pedagógusok csoportja: kutatásetikai okokból, az intézményeket számkódokkal tüntetjük fel. A felállított sorrend a képzések időrendje. A képzés hossza mindenhol az említett című EFOP képzés (továbbiakban továbbképzés) akkreditációnak megfelelő 30 kontaktszakasz és 20 óra egyéni, de mentorálás mellett végzett munka. A képzések gyakoriságának intervalluma minimális mértékben változó, de négy kontaktszakaszra tagolható. Somogyi és baranyai iskolák kerültek a vizsgálat fókuszába.

2018.11.29.	1-es intézmény (Baranya megye) – 10 fő
2019.06.18.	2-es intézmény (Baranya megye) – 12 fő
2019.06.24.	3-as intézmény (Baranya megye) – 17 fő
2019.08.28.	4-es intézmény (Baranya megye) 14 fő
2019.10.04.	5-ös intézmény (Somogy megye) 25 fő
2019.11.27.	6-os intézmény (Somogy megye) 21 fő
2020.02.24.	7-es intézmény (Baranya megye) 17 fő

Az intézmények közül az első volt megyeszékhelyi intézmény, az összes többi községi iskola volt. Annak vizsgálata, hogy ez releváns változó-e, jelen tanulmány fókuszához nem tartozik. A tanulmány szempontjából vizsgált faktorok, azaz a pedagógusok értékelési gyakorlata számottevően nem tért el, tehát a földrajzi elhelyezkedést nem azonosítottuk potenciál háttérváltozóként. Összesen 108 fő vett részt a bemutatott időintervallumban a képzésben. Mind a nemek arányát, mind tanított tantárgyak tekintetében diverz a vizsgált csoport. Alsós, felsős tanárok is részt vettek benne, középiskolai tanárok is és egy, illetve több tantestületből érkező pedagógusoknak is szerveztünk továbbképzést. Öt helyszínen gyógy- és fejlesztőpedagógusok is részt vettek a képzésben. A tanulmány fókusza szempontjából releváns és a továbbképzés során feltárt értékelési gyakorlat szempontjából mindezen változók nem okoztak releváns eltérést. Azaz a továbbképzés feladatai mindig nagyon hasonló, szinte egyező értékelési gyakorlatot és nézeteket tártak fel, melyről fotódokumentáció is készült.



A pedagógusok egyéni értékelési gyakorlata nem került feltárásra, csak a képzésen részt vett csoport szintjén, mivel 3 intézményben tagintézményekből érkező pedagógusok is részt vettek valójában 10 tantestületből érkeztek a tanárok, tanítók.

Fenti képeken látható minta ismétlődik a 4. intézménytől kezdve. A 30+20 órás továbbképzés részletes bemutatása nem indokolt jelen tanulmányban, de a fókuszhoz kapcsolható releváns elemekre kitérünk. Maga a továbbképzés a pedagógusok értékelését tárta fel, tudatosította a diszfunkcionális attitűdöket.

Megmutatta, hogy az alkalmazott értékelés sokszor nem mérési eredményre, hanem érzelmekre alapozott, mely nem kellőképpen hatékony. A képzés adott kontaktszakasza feltárta azt is, hogy az értékelés hátterében álló elméleti alapok alacsony hatékonyság mellett fejtenek ki bármilyen hatást a gyakorlatra. Az első kontaktszakasz során került feltárásra a négy dimenziós értékelés elméleti modelljére (Arató, 2017) alapozva, hogy melyik dimenzióban mozog az alkalmazott gyakorlata a továbbképzésben résztvevő tanárok és tanítók esetében. A számos levonható következtetés közül jelen tanulmány fókuszából tekintve is az a releváns következtetés vonható le, hogy az alkalmazott eszközök és értékelési módszerek döntő többségében a teljesítmény dimenzióba kerültek. A négy dimenziós értékelés bővebb kifejtése nélkül csak utalunk az elméleti forrásra, mely szerint az első területe az értékelésnek arra vonatkozik, hogy „mit" sajátított el a tanuló. A hogyan, miért vagy éppen a kiért nem fontos. Ehhez önmagában semmilyen értékítélet nem társul és fontos összetevője a tanulásnak az ismeretek rögzítése és felidézése is. Ami már minősítő erejű lehet, hogy javarészt csak ebben a modellben mozogtak a vizsgált, továbbképzett pedagógusok. Azaz a gyakorlatuk során javarészt az ismeret elsajátítására és annak normatív szummatív, diagnosztikus értékelésére és mérésére hagyatkoztak csak. Önmagában ez a szűk terjedelmű repertoár a tanulást inkább kondicionálásként és szinte puszta emlékezeti funkcióként értelmezi és a behaviorista tanuláselméletnek is csak egy szűkebb szelete (Virág, 2013). Az attitűd formálására vagy a tanulással kapcsolatos belső motiváció felkeltésére, tudatos felfedező tanulásra (Arató, 2017) és még sok egyébre ez az alkalmazott modell nem alkalmas. A kompetenciák (Falus, 2013) esetében is csak az ismereti bázist növeli. Minderre a későbbiekben visszatérünk, hogy milyen tanári és tanulói szerepeket determinál mindez.
A következő képeken a feltárt mérési és értékelési eszközök négy dimenzióban történő elhelyezését látjuk az elméleti megfeleltetés után.

3. A VIZSGÁLT TANULÓI POPULÁCIÓ

A kutatott mintában a 2019/20-as tanévben 2019 szeptemberétől, 2020 februárig adott megyei szakértői bizottságban vizsgált gyermekek WISC-IV teszt index eredményei kerültek rögzítésre, a teljes tesztmutatóval együtt. A teszteredmények tekintetében normál eloszlású mintára lehetett számítani, amit a leíró statisztikai elemzések igazoltak is. A vizsgált szakértői bizottság gyakorlata a kutatás intervallumában, hogy 7 féle BNO kód[1]

[1] [1] BNO-10: A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió). Budapest, Népjóléti Minisztérium (1995) alapján:
F81.0 Meghatározott olvasási zavar (dyslexia)
F81.1 Az írás zavara (dysgraphia)
F81.2 Az aritmetikai készségek zavara (dyscalculia)
F81.3 Az iskolai készségek kevert zavara

csoportba sorolta a vizsgált gyerekeket tanulási zavar megállapítása esetén. 204 esetből azonban 1 fő F81.0 ás 1 fő F81.8 diagnózist állapítottak meg. Így valójában 4 csoportról beszélhetünk, ugyanis a 204 főre vetítve kvantitatív elemzéssel az 1 – 1 fő nem értékelhető. Esetük deviáns mintának tekinthető, és vizsgálatuk kvalitatív kutatással vizsgálható. A vizsgált minta az elvégzett kutatás intervallumára tekintve teljes mintának tekinthető.

Az óvodás gyermekek kerültek szűrésre, illetve a nem tanulási zavarral küzdő gyermekek, hiszen a kutatás fókuszában az áll, hogy vajon a tanulási zavar megállapítása mögött milyen elmélet és háttérváltozók azonosíthatók.

A tanulási zavarral küzdő gyermekek tanulási képességvizsgálatát a vonatkozó protokoll alapján (Nagyné Réz, 2012) Wechsler típusú tesztekkel tárják fel (Mészáros, 2012). A vizsgált tanulói csoportot a Wechsler Gyermek Intelligenciateszt - Negyedik kiadás (WISC-IV[2])-val vizsgálták. A létrehozott adatbázis a 204 fő esetében a 4 szubteszt (verbális megértés, perceptuális következtetés, munkamemória, feldolgozási sebesség) átlagpontszámait és a teljes tesztmutatót tartalmazza. Ennek oka, hogy a tanulmány fókuszában az áll, hogy mely terület lehet hangsúlyos a tanulási zavar megállapításában és hogy az kapcsolható-e valamilyen ismert elmélethez. Minden szubteszt adatának rögzítése és a létrejövő óriási méretű adatbázis kezelése a kutatás során rendelkezésre álló erőforrásokon túl mutat, ugyanis a kutatáshoz a vizsgált szakértői bizottság hozzájárult, de külön eszközzel (megfelelő kapacitású számítógép és adatelemző szoftver) nem támogatták a kutatást. Így az elemzést a kutatók saját laptopon és saját szoftverrel végezték, mely kapacitását tekintve a létrehozott adattömeg kezelésére alkalmas. Emellett a vizsgálat tárgya sem arra vonatkozott, hogy pontosan melyik alterület lehet felelős a tanulási zavarért. Amennyiben felmerül egy Index szórásképe alapján, hogy a tanulási zavarhoz kapcsolható, célzottan kutathatóvá válik az adott szubteszt eredményből létrehozott adatbázis is. Ezáltal az adatbázis is kezelhetőbb méretű és vélhetően a redundancia is csökkenthető.

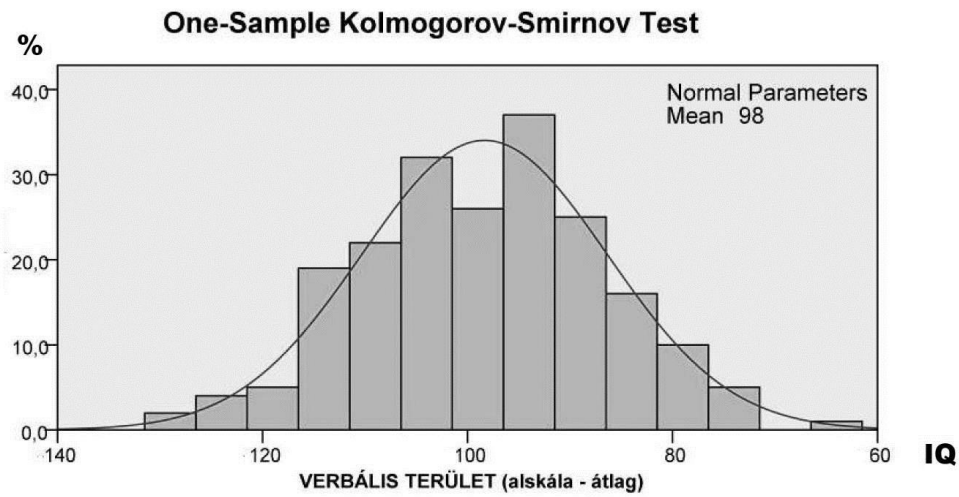
A teszt sztenderdizálásakor is normál eloszláshoz igazították a teszteredményeket, hiszen a gyermekpopuláció intelligencia eloszlása WISC-IV teszttel mérve is normál eloszlást kell, hogy mutasson, ez az alkalmazhatóság feltétele is volt (Nagyné Réz szerk., 2008). Mivel ezen a szűrőn a teszt már átesett 2003-ban, nem kellett külön vizsgálni, hogy vajon a vizsgált csoport a teszt eredményei szempontjából normál eloszlású-e vagy sem. Korábbi kutatások (Vida, 2019) azonban utaltak rá, hogy lehetnek torzítások az

F81.8 Az iskolai készségek egyéb fejlődési zavara
F83 Kevert specifikus fejlődési zavarok

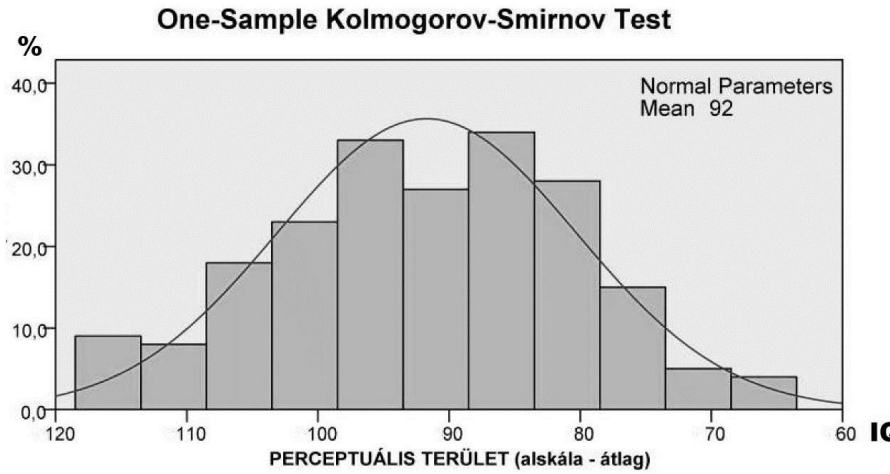
[2]A WISC-IV 10 szubtesztből és 5 kiegészítő szubtesztből áll. A Verbális megértés szubtesztjei: Közös jelentés, Szókincs, Általános megértés, Általános ismeretek, Szótalálás. A Perceptuális következtetés szubtesztjei: mozaik-próba, képi fogalomalkotás, mátrix következtetés, képkiegészítés.

eloszlásban, ezért indokolhatóvá vált a normál eloszlás vizsgálata az indexek és a teljes teszt értékét adó, valamennyi index súlyozott átlagából faktoranalízissel számított IQ eredmények eloszlását tekintve. Az erre vonatkozó vizsgálatot SPSS 24.0-es verzió számú szoftverrel és egymintás Kolgomorov-Smirnov próbával végeztük. Ezt a próbát azért választottuk mert nem-paraméteres próba, tehát akkor is elvégezhető, ha a minta nem normál eloszlású. Másrészről alkalmas arra, hogy két változó eloszlását összehasonlítsuk, illetve, hogy ellenőrizzük azt, hogy a vizsgált valószínűségi változó eloszlása a feltételezéseinknek megfelelő-e (Corder – Froeman, 2014).
Az eredményeke a 1-6. ábrán jelenítjük meg. A függőleges tengelyen a „%" jelöléssel a vizsgált csoporton belüli eloszlást láthatjuk, a vízszintes tengelyen az „IQ" jelölés leegyszerűsítve az adott Index eredmény értékét mutatja, amit felfoghatunk adott terület, pl.: verbális területre kapott rész IQ eredménnyel is. Ezért választottuk az „IQ" megjelölést. Nyilvánvaló, hogy a teljes teszt mutató esetében az IQ a valós IQ (5. ábra).

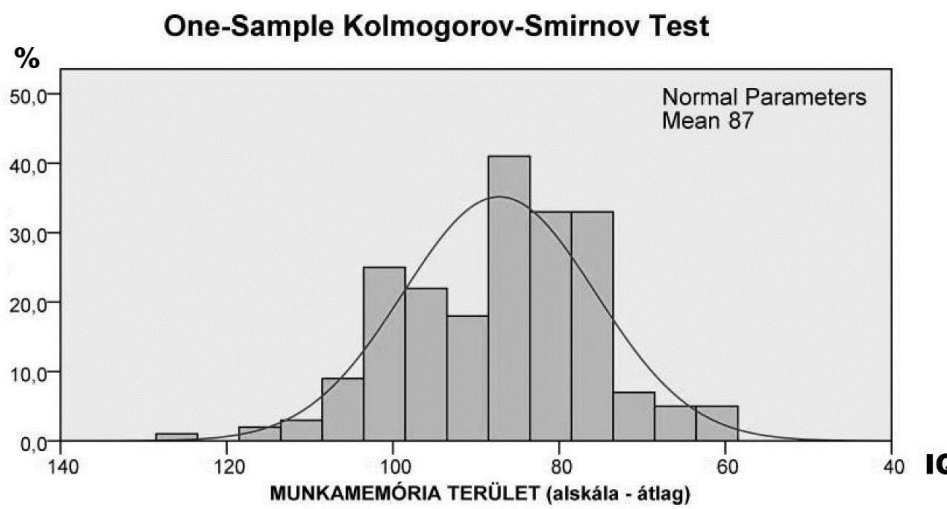
1. ábra: saját készítésű ábra a verbális index eredményeinek eloszlásáról a mintában (SPSS 24.0)



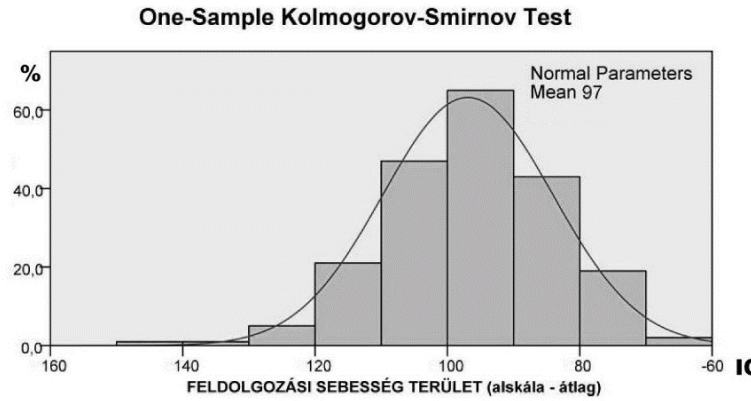
2.ábra: saját készítésű ábra a receptuális terület eredményeinek eloszlásáról a mintában (SPSS 24.0)



3. ábra: saját készítésű ábra a munkamemória index eredményeinek eloszlásáról a mintában (SPSS 24.0)

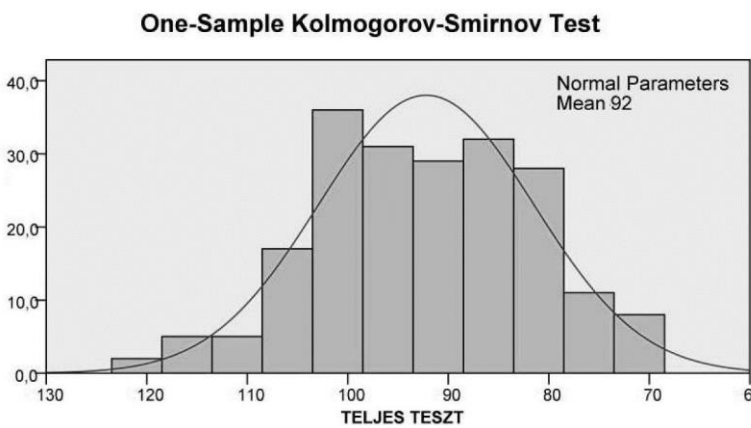


4. ábra: saját készítésű ábra a teljes teszt eredményeinek eloszlásáról a mintában (SPSS 24.0)



Bár-mérési eredmények, de tekintve, hogy a vizsgált populáció sajátosságairól van szó, indokolt a vizsgálati minta fejezetben tárgyalni az ábrákon látható sajátosságokat. Összességében elmondható, hogy a normál eloszlás kevéssé sérült. Két esetben vannak jelentősebb torzítások, melyek az ábrán is megfigyelhetők. Egyrészt a munkamemóriára vonatkozó értéknél látható egy magasabb kiugrás 70 körül rész 'IQ" eredménynél, ami azt mutatja, hogy a vizsgált, tanulási zavarral küzdő populáció teljesítménye az emlékezet területén jelentős alulteljesítést mutat, hiszen a 70 körül IQ teljesítmény az enyhe intellektuális képességzavarral (FEJES – SZENCI, 2010) ekvivalens, régi terminológia szerint az enyhe értelmi fogyatékosok teljesítményével egyenlő.

5. ábra: saját készítésű ábra a feldolgozási sebesség eredményeinek eloszlásáról a mintában (SPSS 24.0)



Tehát már az eloszlás vizsgálata utal arra, hogy a memória releváns terület lehet a hazai gyakorlatban a tanulási zavar megállapításában, amit indokolhat az is, hogy a pedagógusok mérési-értékelési gyakorlata a továbbképzésen feltártak alapján leginkább a memóriát terhelő tanulástípusra reflektál. Ennek részletes kifejtésére a későbbi fejezetkben, a mérési eredmények részletes tárgyalásakor térünk ki.
A másik eltérés, hogy a teljes teszt mutató a tanulási zavarral küzdő populációban szintén eltér valamelyest a normál eloszlástól. Mintha két értéknél csúcsosodna az eloszlás, a 100 és 80 körüli IQ-nál. Egy nagyobb mintát elvégzett hasonló vizsgálat (VIDA, 2019) ezt pontosabban kirajzolta. Ott megközelítőleg 5400 sajátos nevelési igényű tanuló 2017-18-as tanévre viszonyított teljes tesztmutatójának, azaz IQ-jának eredményeit elemezték és megfigyelhető volt ugyanez a mintázat.
A 6. ábra, mely arra utal, hogy a vizsgált tanulók munkavégzése milyen tempóban zajlik, mutatja a normál eloszlást, de enyhén az alacsonyabb értékeknél csúcsosodik. Összességében tehát elmondható, hogy az IQ mérés eredményei szerint normál eloszlású volt a minta. Bár kisebb-nagyobb torzítások és eltolódások megfigyelhetők. Az eredmények tükrében és a minta sajátosságait tekintve az adatbázis elemzésekor nem-paraméteres próbákat is alkalmaztunk, melyek nem csak normál eloszlású mintánál is bevethetők, így a trianguláció a levont következtetések érvényességét növelheti.

4. AZ ADATOK ELEMZÉSE

A kutatói kérdés, melyre kvantitatív elemzéssel kerestük a választ az, hogy azonosítható-e specifikusan egy terület, azaz Index (szubtesztek pontjaiból számolt terült), mely a tanulási zavar megállapításában döntő. Ez azért indokolt mert jelenleg nincs hazánkban egységes tanulási zavarra vonatkozó elmélet, így a teszt eredményekre vonatkozóan sincs utasítás, hogy milyen mutatók és szórás esetén melyik csoportba kell sorolni az adott tanulót. Az elemzés megmutathatja, hogy adott BNO kódhoz társul-e egységesen valamilyen tesztprofil, mely az indexek, szórásképek sajátos mintájában realizálódik. Az Index eredmények elemzésekor tehát a null-hipotézis, hogy nincs különbség a WISC teszt részskáláinak, azaz Index eredményeinek átlagai között. Ez nyilvánvaló evidenciának is tűnhet, hiszen nyilvánvaló, hogy különböző kóddal diagnosztizált gyerekek kognitív tesztjének részeredményeiben szórás van, azonban ezt okozhatja akár a véletlen is. Ezért indokolt tehát továbbra is annak a vizsgálata, hogy ez nem csupán véletlen. Amennyiben sajátos minta figyelhető meg a részeredményekben és azok szórásában adott diagnosztikus csoporthoz kapcsoltan, az utalhat a vizsgálat és a diagnosztikát vezető elméletre is.

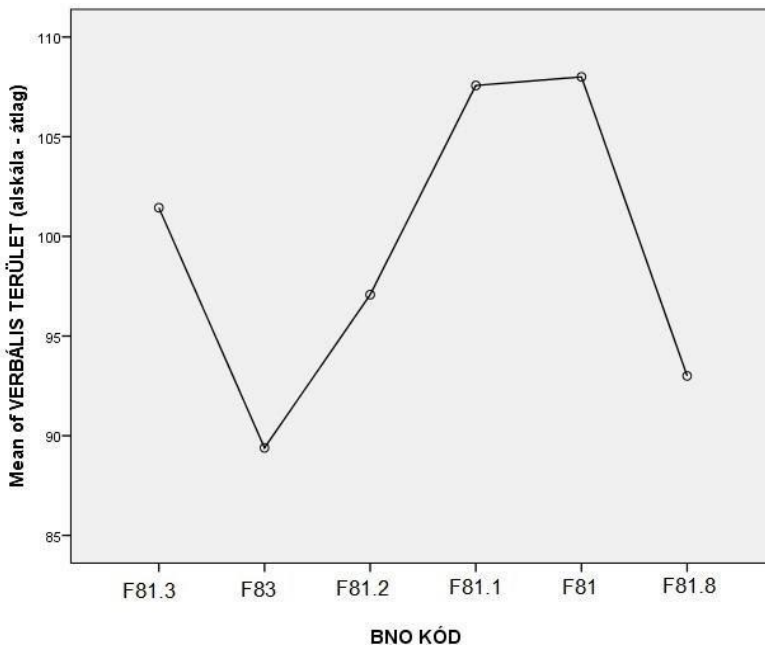
A vizsgált populációt és a hozzájuk tartozó mérési eredményeket és azok eloszlásának sajátosságait tekintve varianciaanalízis elvégzése tűnt célravezetőnek. A varianciaanalízis ebben az esetben ugyanis azt segít tisztázni, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók index eredményeinek szórásbeli eltéréseit a véletlen okozza-e vagy valamilyen más faktor.
Tekintve, hogy az IQ értékek eloszlása a sajátos nevelési igényű, tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében is normál eloszlást mutat (Vida, 2019), a vizsgált populációt a vizsgált értékek tekintetében normál eloszlásúnak vettük. Felmerült azonban, hogy a különböző BNO kóddal rendelkező esetszámok a vizsgált populációban nagyobb eltérést mutattak, ezért elvégeztük a Kruskal-Wallis-próbát is. A korábban elvégzett egyszempontos varianciaanalízis (Anova) nem parametrikus párja, azaz nem normál eloszlású mintán is alkalmazható és abban az esetben is, ha a vizsgált csoportok esetszáma aszimmetrikus. Az elvégzett kutatás esetében a Kruskal-Wallis próba azt mutatja meg, hogy ha két csoportból véletlenszerűen kiválasztunk egy-egy kognitív mérési eredményt (Index eredményt) 50-50%-tól jelentősen eltér az esélye, hogy melyik csoport kivett elemének értéke nagyobb. A Kruskal-Wallis próba nullhipotézise, hogy a tanulási zavarral küzdő gyerekek diagnosztikus csoportjában a profil Index eredményeinek mediánjai megegyeznek.
Felmerült lehetőségként, hogy ha minden BNO kódhoz rendelt esetet különböző, de a kód alapján egy halmazba tartozó csoportként kezelünk, akkor vajon más eredményt kapunk-e? Ezért indokolttá vált a Friedman próba elvégzése is.
Ugyanis-a teljes WISC-IV teszt Indexeit, mely szubtesztek súlyozott átlagából áll össze, kezelhetjük úgy is, mint a gyerekekről adott időpontban készített különböző méréseket. Hiszen a szubtesztek és az Indexek nem ugyanarról a területről adnak információt, de ugyanarról a gyerekről, tehát egymás után, sorozatban elvégzett, de különböző mérésekről van szó. Ezen próba nullhipotézise, hogy a több, összetartozó minta ugyanazon populációból származik, tehát BNO kódok alapján nem differenciálható az eredmények alapján. Ez a null-hipotézis kapcsolható a varianciaanalízishez is, illetve kapcsolható a Kruskal-Wallis-próbához is. A Friedman-teszt esetében tehát a tanulási zavarral küzdő gyerekek populációján belül vizsgáljuk, hogy az WISC-IV teszt Index eredményeinek eloszlását, hogy azok egy csoportban tartoznak vagy különböző halmazokba sorolhatók-e.

5. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ÉS ÉRTELMEZÉSÜK

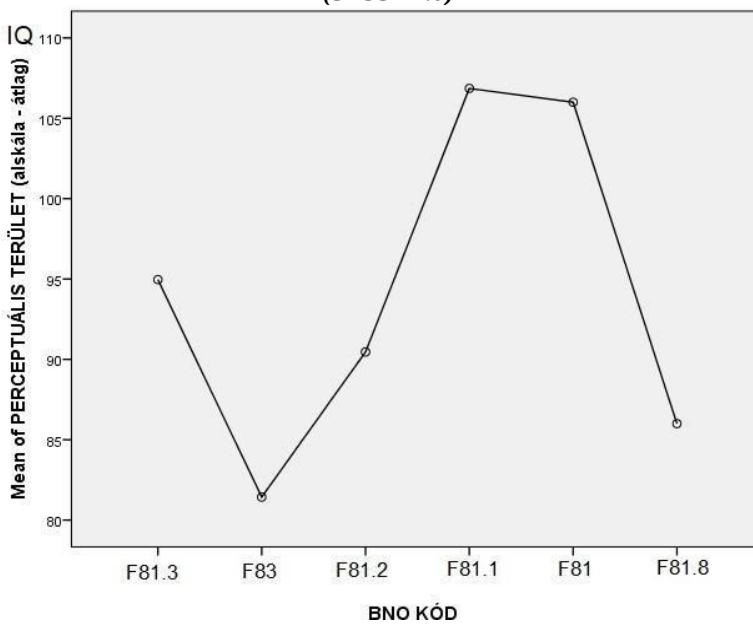
Null-hipotézisünk az volt, hogy az IQ teszt Index eredményeinek vizsgálatakor az átlagok között nem lesz releváns szórás, nem azonosítható olyan terület, mely valamennyi tanulási zavarral küzdő gyermekek populációjához köthető. A vizsgált gyermek-tanuló csoport esetében a minta bemutatásakor arra is utaltunk, hogy a tanulási zavart 7 csoportba sorolta a vizsgált szakértői bizottság. Tehát ilyen szempontból is elemeznünk kell a teszt

eredményeket, hogy a különböző tanulási zavar kóddal ellátott gyermekek, tanulók IQ profilja miben különbözik. ~~Hiszen~~ ahogy a tanulási zavarnak, úgy adott BNO kódoknak megfelelő alcsoportok meghatározásának sincs egyértelmű és egységes fogalmi lehatárolása, leírása, definíciója. A kategóriába sorolás mégis megtörténik és a teszt eredmények szórása utalhat rá, hogy mégis milyen eredményekre alapozottan vagy egyáltalán mérési eredményekre alapozottan történik-e meg.
A következőkben a 6 csoportra szűkített, BNO kódhoz rendelhető tanulási zavarral küzdő gyermekek pont átlagainak szórását mutatjuk meg egy Indexhez rendelve. Ez már utalhat rá, illetve megmutathatja, hogy a különböző diagnosztikus csoportok átlagai között van-e eltérés, azaz adott csoportba sorolást meghatározza-e valamilyen Index eredmény.

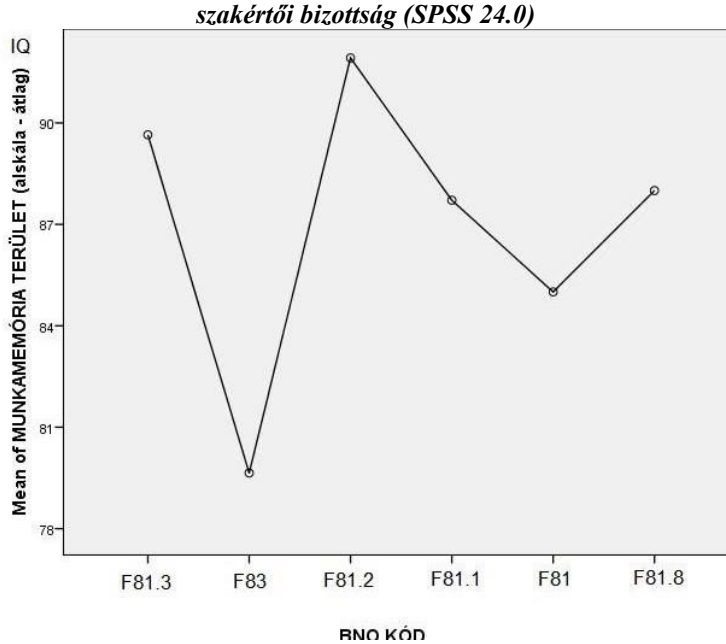
6. ábra: saját készítésű ábra a verbális index eredményeinek eloszlásáról a különböző diagnosztikus csoportok között, melyet BNO kódokhoz rendelt a vizsgált szakértői bizottság (SPSS 24.0)



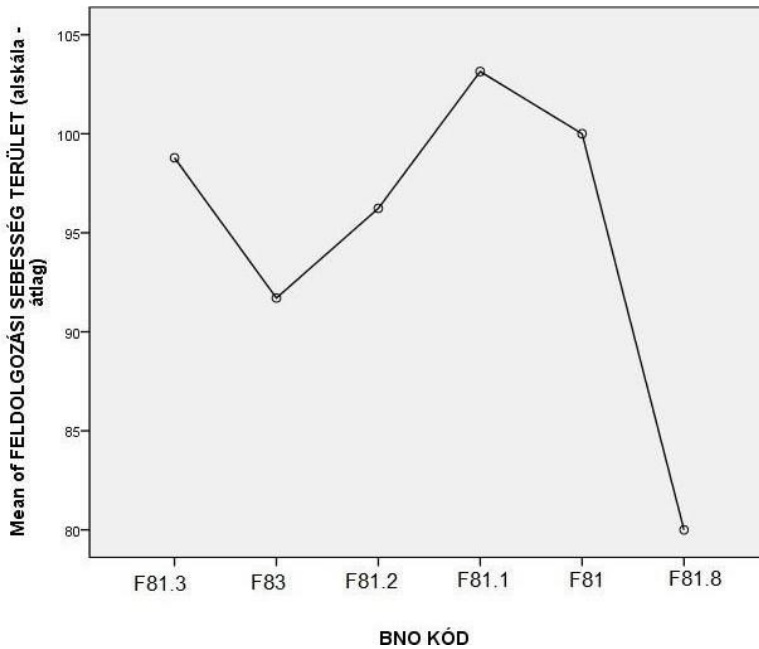
7. ábra: saját készítésű ábra a perceptuális index eredményeinek eloszlásáról a különböző diagnosztikus csoportok között, melyet BNO kódokhoz rendelt a vizsgált szakértői bizottság (SPSS 24.0)



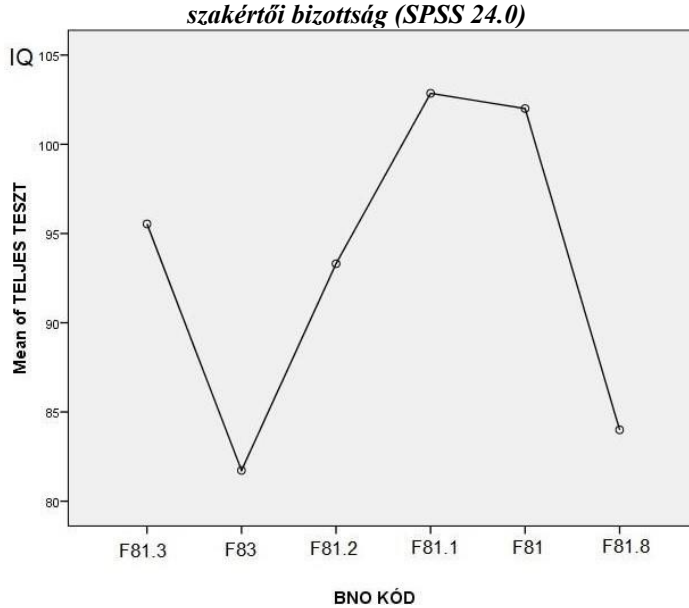
8. ábra: saját készítésű ábra a munkamemória index eredményeinek eloszlásáról a különböző diagnosztikus csoportok között, melyet BNO kódokhoz rendelt a vizsgált szakértői bizottság (SPSS 24.0)



9. ábra: saját készítésű ábra feldolgozási sebesség index eredményeinek eloszlásáról a különböző diagnosztikus csoportok között, melyet BNO kódokhoz rendelt a vizsgált szakértői bizottság (SPSS 24.0)



10. ábra: saját készítésű ábra a teljes teszt mutató, IQ eredményeinek eloszlásáról a különböző diagnosztikus csoportok között, melyet BNO kódokhoz rendelt a vizsgált szakértői bizottság (SPSS 24.0)



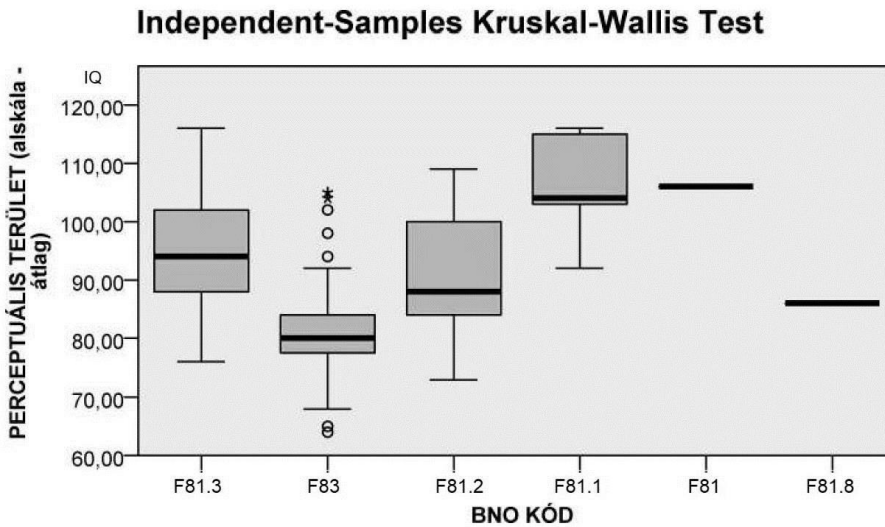
Az ábrák (6-10.) utalnak rá, hogy a különböző diagnosztikus csoportok Index átlagai között vizuálisan is érzékelhető különbség tapasztalható. Az átlagok szórásképe alapján levonható következtetés, hogy a kevert specifikus fejlődési zavarral küzdő tanulók a vizsgált csoportban minden Index tekintetében egységesen alulteljesítettek. Látható az is, hogy az írás- vagy olvasászavarral küzdő tanulók munkamemória területen mutatott teljesítménye is alacsonyabb, ami tekintve az olvasás sajátosságait (Csépe, 2014), ez megjósolható volt és bár nincs egységes olvasászavar meghatározás és abban kifejezetten memória deficit nem szerepel, de a teszt sztenderdizálása után erre már tettek utalásokat (Mészáros, 2012), de meghatározásra vagy definíció alkotásra nem használták. Elmondható, hogy a vizsgált szakértői bizottsági gyakorlat alapján a kevert specifikus fejlődési zavar, olvasás- és írászavar diagnózisába soroláskor releváns háttérváltozónak mutatkozik a munkamemória deficit.

A számolászavar esetében azonban a memóriával kapcsolatban nem látható releváns eltérés, pedig a hazai elméleti meghatározása alapján (Hallgató – Krajcsi, 2012) ez várható lett volna. A vizsgált tanulói populáció alapján az is elmondható, hogy a diszkalkuliával küzdő tanulók átlagos IQ-ja a vizsgált csoportban alacsonyabb. Ezt az átlagot az ábrák tanulsága szerint a verbális területen mutatott gyengeségük és munkatempójuk alacsonyabb átlagos pontértéke okozhatja, a matematikai műveletekhez csatolható perceptuális index nyilvánvalóan alacsonyabb értékein túl. Ez azonban az elmélettel közvetlenül nem megalapozható minden elemében.

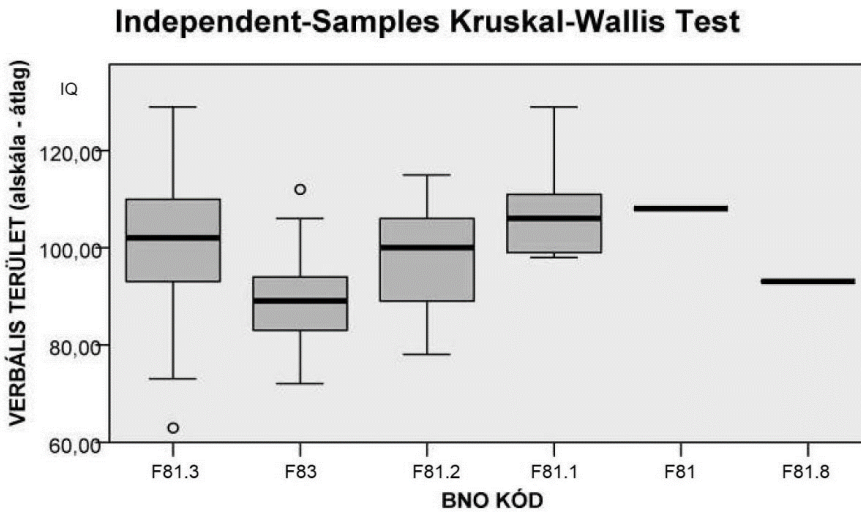
Ugyanez a helyzet az írás-, olvasászavarral, hiszen esetükben az emlékezeten túl minden terület átlagos és összességében a többi terület szórása sem határozott. A kevert specifikus fejlődési zavarral küzdő tanulók vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben a pontértékek szerint, ugyanis ők minden területen jelentősen alul teljesítenek, szinte szórás nélkül. A vonatkozó tanulási zavar elméletektől (írás-, olvasás-, számolászavar) ez is eltér, hiszen teljesítményükben nincs kiemelkedő részterület és a tanulási zavar azon elméleti jellemvonása, hogy az intellektuális képességükhöz képest alacsonyabb teljesítmény tapasztalható (Sarkady – Zsoldos, 1999). Esetükben a gyenge teljesítmény várható az intellektuális képességek alacsony pontértéke alapján, tehát az elmélet tekintetében nem minősülhetnének tanulási zavarral küzdőnek.

Jelen tanulmány vállalása, annak kimutatása, hogy van-e olyan részterület, mely minden csoport esetében releváns a tanulási zavar megállapításában. Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált csoportban, a vizsgálat idejében és helyszínén a kategorizálási gyakorlat és a diagnosztikus csoportba sorolás nem minden elemében feleltethető meg egy adott elméletnek, főként nem egy egységes elméletnek. A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy a teljes tanulási zavarral küzdő mintára vonatkozóan azonosítható-e olyan terület, mely tanulási zavar megállapítását determinálja.

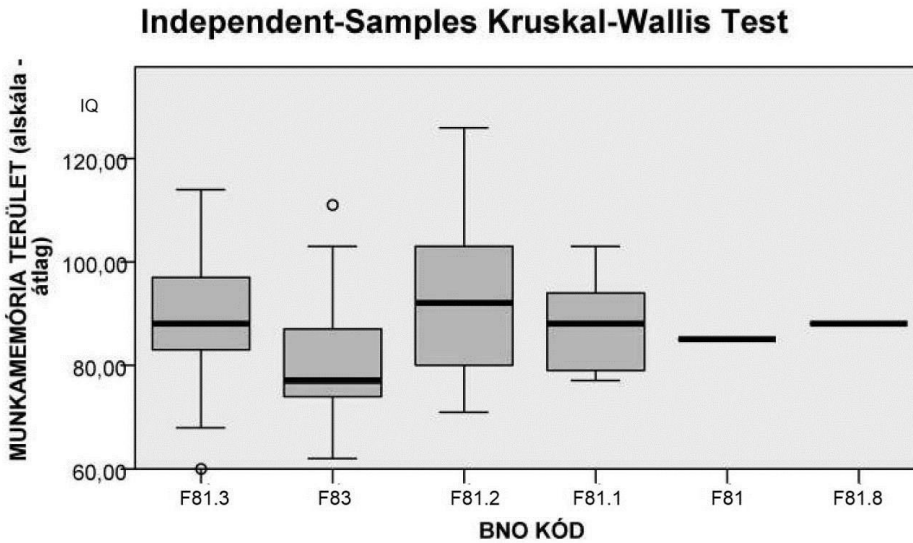
11. ábra: saját készítésű ábra a diagnosztikus csoportok verbális indexének Kruskal-Wallis próbájáról (SPSS 24.0)



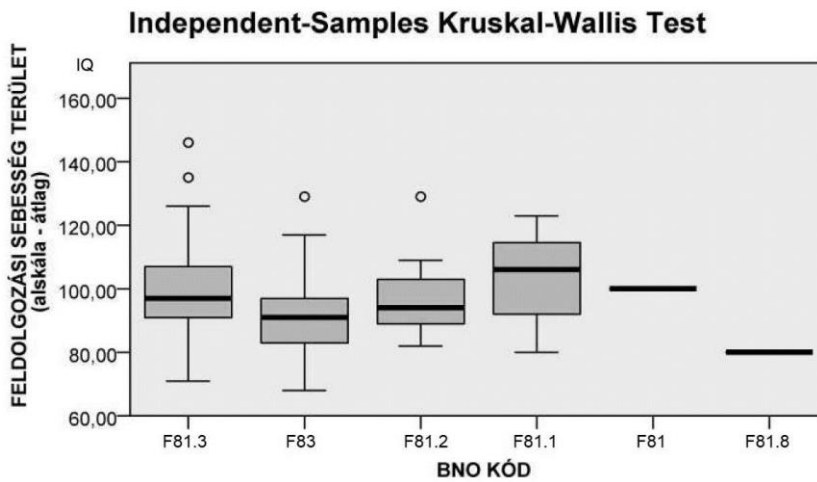
12. ábra: saját készítésű ábra a diagnosztikus csoportok perceptuális indexének Kruskal-Wallis próbájáról (SPSS 24.0)



13. ábra: saját készítésű ábra a diagnosztikus csoportok munkamemória indexének Kruskal-Wallis próbájáról (SPSS 24.0)

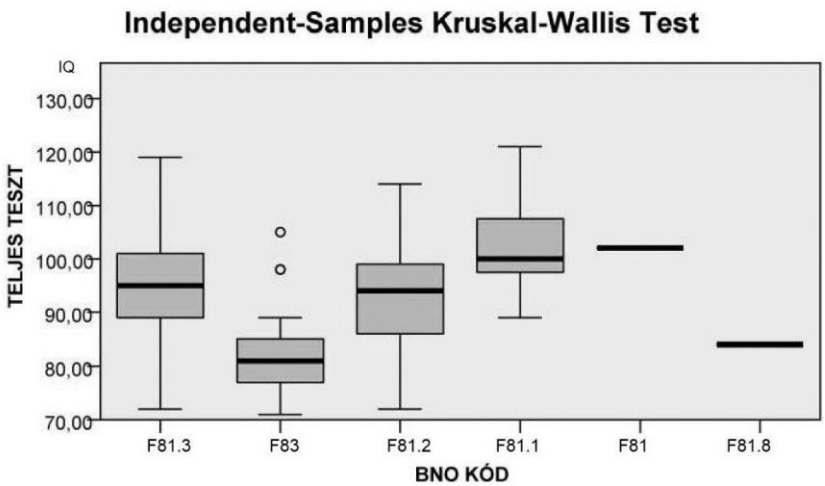


14. ábra: saját készítésű ábra a diagnosztikus csoportok munkamemória indexének Kruskal-Wallis próbájáról (SPSS 24.0)



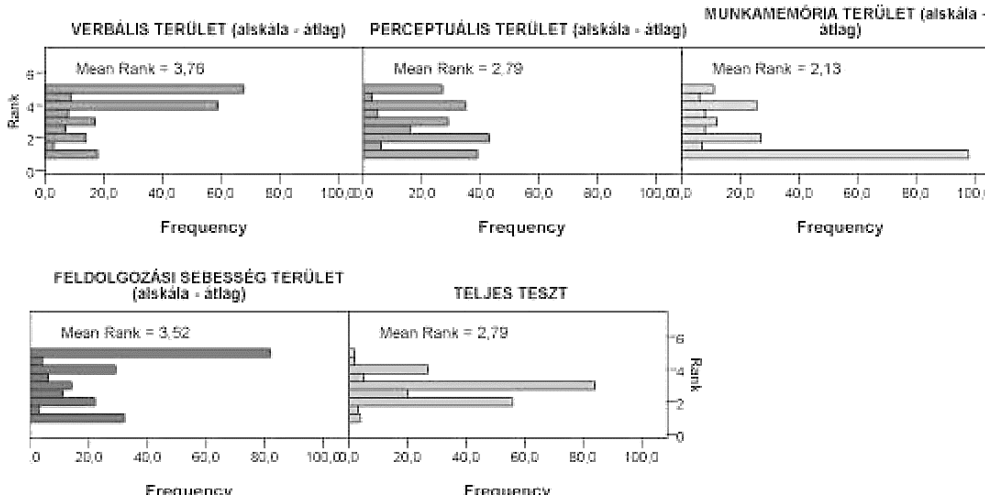
Valamennyi ábra (11-15.) azt mutatja, hogy bár a Kruskal-Wallis próba elvetette a nullhipotézist a nagy szórás különbségek miatt csak korlátozott érvényű kijelentést tehetünk az eredményekre alapozva. Azaz egyik terület sem emelkedik ki jelentőségét tekintve az ábrák alapján és az elemzés szerint, mely adott csoportba sorolás szempontjából releváns lenne.

15. ábra: saját készítésű ábra a diagnosztikus csoportok teljes teszt mutatójának (IQ) Kruskal-Wallis próbájáról (SPSS 24.0)



Éppen ezért továbbra is kérdés, hogy van-e releváns változó az SNI, tanulási zavar diagnózisának megállapításában az indexek közül. Ennek eldöntésében Friedman-próbát alkalmaztunk (Corder – Foreman, 2014). Ennek során gyakorlatilag az történt, hogy a próba alkalmazása során a szoftver sorba rendezi a BNO csoportok átlagait a legmagasabb és a legalacsonyabb szerint. Majd a sorrendben elfoglalt helyük alapján minden egyes mintaelemnek ad egy rangszámot. Ebben az esetben az lesz a null-hipotézis, hogy az alacsony érték nem releváns faktor a tanulási zavar szempontjából (pl.:nem feltétlenül teljesít rosszabbul mert alacsonyabb az IQ-ja), rangszámuk véletlen minta. Ez azért nem evidencia, hiszen pont arra keressük a választ, hogy adott terület alacsonyabb pontértéke valós tényező-e az SNI megállapításában a vizsgált szakértői bizottság gyakorlatában vagy sem.

16. ábra: saját készítésű ábra Friedman-próbáról és a rangszámokról (SPSS 24.0)



A 16. ábrán látható, hogy a legalacsonyabb rangszáma a munkamemóriának van, tehát a sorban az áll legelöl. A null-hipotézis tehát cáfolható, az alacsony teszteredmények hatással vannak a diagnózis megállapítására, diagnosztikus csoportba sorolásra. A legnagyobb súllyal pedig a munkamemória esik latba, első helyen áll az Index eredmények között a rangsorban.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

A kvantitatív elemzési eljárások megmutatták, hogy a különböző típusú tanulási zavarok megállapításában valóban szerepe van az elvégzett IQ teszt részeredményeinek, de az nem kapcsolódik feltétlenül a különböző elméletekben meghatározott háttérváltozókhoz vagy leírt profilokhoz. A vizsgált szakértői bizottság diagnosztizálási gyakorlata tehát nem minden ponton illeszthető a szaktudományos meghatározásokhoz és nem az az elmélet irányítja a kategóriába sorolást, ami a jelenleg használatos definíciókban deklarált. Tekintve a kutatás hatókörét, egyelőre ismeretlen az alkalmazott elmélet, illetve a jelenlegi adatokból nem kijelenthető, hogy létezik-e egyáltalán egységes elmélet. Az látható, hogy a véletlennél több van annak a hátterében, hogy valaki a vizsgált szakértői bizottságban SNI státuszt kap-e tanulási zavar miatt vagy sem.

Másrészről elmondható az is, hogy a legmarkánsabb faktor a tanulási zavar megállapításában a kutatási eredmények alapján a munkamemória gyengesége. Alacsony munkamemória részpontszám esetén valószínűsíthetőbb a tanulási zavar megállapítása. A minta sajátosságai és a nem paraméteres próbák számítási kapacitása miatt az eredmények korlátozott érvényességgel bírnak és korlátozott hatókörben értelmezhetők, ugyanakkor további kutatások kiinduló pontjai lehetnek.

7. KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmány elején említett és röviden bemutatott továbbképzés tapasztalatai alapján nem volt meglepő a statisztikai elemzés eredménye, ugyanis a pedagógusok értékelési és mérési gyakorlata elméleti szempontból gyengén megalapozott volt. Emellett a-fényképek tanúsága alapján is olyan oktatás és tanulásszervezési metódusokat alkalmaztak, amelyek leginkább a memóriát terhelik. A vizsgálat oka a vélelmezett tanulási zavar esetében nyilvánvalóan a tanulmányi kudarc. A kudarc ebben az esetben könnyen jelentheti a memória területének deficitjét, hiszen ha a pedagógus az emlékezetet terheli elsődlegesen, akkor érthető, hogy elsőként azok a tanulók lesznek kudarcosak, alulteljesítők, akik kognitív profiljában éppen a munkamemória relevánsan alacsonyabban funkcionáló képesség. Tehát várható, hogy azokat a tanulókat delegálják a kudarcaik miatt szakértői bizottsági vizsgálatra, akik munkamemóriája, emlékezete kedvezőtlenebb. Ezt tovább erősíti, hogy a továbbképzés során feltárt diagnosztikus értékelési gyakorlat is az emlékezetre, ismeretekre vonatkozik. Tehát a tanárok, tanítók az emlékezetet képesek a legjobban mérni és értékelni. Így számukra ezen terület deficitje lesz a legelőbb szembetűnő.

A munkamemória modellek részletes bemutatása nem tartozik jelen tanulmány fókuszához, de ha elfogadjuk azt a tézist, hogy a munkamemória deficitje a leginkább releváns változó a tanulási zavar megállapításában hazánkban és azt, hogy a jelenlegi frontális munkára alapozott oktatás- és tanulásszervezés ezt területet terheli, akkor az összefüggés igazolható. A frontális munkának, függetlenül attól, hogy az kooperatív tanulásszervezésben (Arató - Varga, 2008) történik vagy sem, alapvető sajátossága, hogy befogadásra és az elhangzott információk passzív fogadására és megjegyzésére alapoz (Kulcsár, 2008), ahogy a mérés és értékelés is ebben a modellben.

Az Indexek eredményeinek eloszlása azt mutatja és ezzel utal arra, hogy valóban a továbbképzésen feltárt, frontális, emlékezetre alapozó munka fajsúlya döntő. Ugyanis, ha a diszlexiás és diszgráfiás tanulók gondolkodáshoz (perceptuális index) csatolható területe (Mészáros, 2012) normál értéket mutat több területtel együtt, akkor mégis mi az oka annak, hogy a munkamemória deficit felülírta a jól funkcionáló területeket és sikertelenséget okoz az osztályteremben? Ráadásul az átlagtól való eltérésük közel sem akkora, ami egyértelmű kudarcot jelente. Ez utalhat arra is, hogy nem valósul meg hatékonyan az egyénre szabott fejlesztés a tanteremben, hiszen egyetlen faktor deficitje esetén elkezdődik a lemorzsolódás.

Kutatásunk igazolta, hogy az alkalmazott pedagógiai gyakorlat nem fejleszti megfelelően a munkamemóriát és a többi területet sem, hiszen az érintettek a szakértői bizottsághoz fordultak diagnózisért, mely gyógypedagógiai fejlesztésre jogosítja őket, hogy hatékony képességfejlesztésük megvalósulhasson. Erre utal, hogy a szórt, de magas vagy normál átlag pontokkal rendelkező tanulók, az alacsony, de kiegyensúlyozott pontokkal

rendelkező tanulók is belekerültek a tanulási zavarral küzdők csoportjába, még ha másik kóddal is. Közös pont mindegyik csoportban a relevánsan alacsonyabb munkamemória terület volt.

Emellett mindez arra is utalhat, hogy önmagában az alkalmazott többségi pedagógiai gyakorlat kudarcot vall, annak ellenére, hogy kompenzációra lenne erőforrás a vizsgált gyerekek egyes csoportjában. A döntő súllyal alkalmazott frontális munkaszervezés, mely többségében passzív tanulói szerepre és diagnosztikus értékelésre alapoz a hazai gyakorlatban, nem tud hatékonyan egyénre szabott lenni és nem is feladata. Így az alkalmazott pedagógiai gyakorlat és módszertan a vizsgált populációban hozzájárul a tanulási zavar diagnózisainak növekedéséhez, ha nem is tehető érte egymagában és közvetlenül felelőssé. Feltételezhető, hogy annak a képességnek a sérülése, amire a hazai gyakorlat erőteljesen alapoz, felülír minden más faktort.

Az összefüggések pontos feltárására a jelen tanulmányban alkalmazott módszertan teljes egészében nem alkalmas. A tanulmányban leírt, közvetett úton tett megállapítások, következtetések további megerősítést és vizsgálatokat igényelnek. A felmerült pedagógiai probléma sajátosságát tekintve, további kutatási metódusként a részvételi akciókutatás a legcélszerűbb (Zank, 2019).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Arató Ferenc (2017): A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa, Új Pedagógiai Szemle 2018/11-12
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2008): Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- Corder W. – Gregory W. – Foreman, Dale I. (2014): Nonparametric Statistics: A Step-by-Step Approach, 2nd Edition, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey US
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 270-293.
- Csépe Valéria (2014) Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pszicholingvisztika. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 1325-1343.
- Falus Iván szerk. (2013): Didaktika. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Kiadás éve: 2013 Kiadás helye: Budapest
- Fejes József Balázs – Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban, Gyógypedagógiai szemle, 38. évf. 4. sz. / 2010, 273-277

- Krajcsi A. (2010). A numerikus képességek zavarai és diagnózisuk. Gyóypedagógiai Szemle, 38 évf. 2. sz. / 2010, 1–21.
- Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf 2020. 02. 12.
- Mészáros Andrea (2012): A WISC-IV intelligenciateszt használatának tapasztalatai, diagnosztikai kérdések. http://www.oshungary.hu/media/kiertekeles-2012-meszaros-andrea-EZ1MBE1X.pdf 2020. 03. 26.
- Nagyné Réz I. – Lányiné Engelmayer Á. – Kuncz E. – Mészáros A. – Mlinkó R. – Bass L. – Rózsa S. – Kő N.(2008): A WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyar kézikönyve. Hazai tapasztalatok, vizsgálati eredmények és normák. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Budapest
- Nagyné Réz Ilona (2015): A szakértői bizottsági tevékenység protokollja. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Sarkady Kamill – Zsoldos Márta (1999): Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára. Budapest, ELTE Bárczi gusztáv gyógypedagógiai főiskolai Kar. 82 p.
- Vida Gergő (2019): Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-tezis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y 2020. 03. 26.
- Virág Irén (2013): Tanuláselméletek és tanításitanulási stratégiák, Eger https://mek.oszk.hu/14900/14953/ 2020. 03. 26.
- Zank Ildikó (2019): A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében, In: Juhász, Erika; Endrődy, Orsolya (szerk.) Oktatás – Gazdaság – Társadalom, Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), (2019) pp. 633-644., 12 p.

ABSTRACT

DEFICIT AND PRACTICE

In Hungary learning disability is approved by cognitive tests. The capabilities of the learning process are revealed through special educational tasks.
The scientific definitions of learning disability are not standardized in Hungary. The scientific definitions and the legal categories are not identical.
Our research has proved that the diagnosis of learning disability has no theoretical background. The deficit or the dysfunction is the only motive of the institutionalized diagnostic process which is driven by the unclear legal categories.
The investigations and experience of the "Methodological vocational training of teachers to prevent early school leaving EFOP-3.1.2-16" showed which cognitive areas are burdened by the relevant/current Hungarian teaching methods, what applied teaching paradigms they are based on and what roles they require from teachers and learners.
The quantitative analysis of the learning disabled learners revealed by IQ tests may show whether it is possible to define a cognitive area in a profile which causes such a substantial deficit that leads to the diagnosis of a learning disability in spite of the lack of a leading theory.
Based on the experience of the EFOP 3.1.2-16 vocational trainings, it may be presumed that the relevant factors and areas are those which are overworked by the relevant Hungarian teaching methods.
The rising number of the children struggling with learning disabilities (in the Hungarian educational system) can be closely connected to the current teaching methods and not to the regressing of the Hungarian school-children's cognitive functions.
The referred statistics show exactly that the ratio of the children struggling with learning disabilities has been rising since 2007.
Keywords: disability, learning, education, IQ, practice

dr. Vida Gergő, PhD egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem – Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék
vida.gergo@pte.hu

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

Apró Anna – Homoki Erika – Sütő László

A FÉNYSZENNYEZÉS TUDATOSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A TANÁRKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

A fényszennyezés napjainkban egyre nagyobb kihívást jelent a gazdasági életben és a természetes körülmények között a sötéthez alkalmazkodott élővilág számára. A közvilágítással, az épületek éjszakai megvilágításával, a dekorációs célú reklámfényekkel természetes környezetünk ebből fakadóan sok szempontból átalakult. Az ehhez való alkalmazkodás nem minden esetben lehetséges, ezért a jelenség néhány élőlénycsoportokra kifejezetten károsan hat. A rosszul irányított fényforrások minden irányba szórják a fényüket, melyek többsége felfelé is irányul, ami az éjszakai égbolt elhomályosítását eredményezi. A fényszennyezés mérséklésére olyan világítótestek használata javasolt, amelyek kizárólag a megvilágítandó felületre szórja fényét. Ahhoz, hogy a problémával az oktatásban is foglalkozni tudjunk, tanulmányunkban a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet megvizsgáljuk a tanári felkészítés közös követelményeiről és a természettudományos tanárszakok képzési és kimeneti követelményeit a központi téma jegyében. Az elemzésben hangsúlyos szerepben jelenik meg a szakmai tudás és képesség, e fejezeten belül pedig a szakterületi ismeretek előírásai. A kutatás az EFOP-3.6.2-16-2017-00014 számú projekt támogatásával valósult meg.

Kulcsszavak: fényszennyezés, tanárképzés, környezetpedagógia, természettudományok
Szakosztály: Környezetpedagógia

1. BEVEZETÉS

Évmilliárdokon keresztül az élet a Földön sajátos ritmusban létezett, ahol világosságot kizárólag a Nap, a Hold és a csillagok biztosítottak. Most, a mesterséges fényforrások által a városok éjjel is ragyognak, megzavarják a természetes nappali és éjszakai környezetünk finom egyensúlyát. A mesterséges fény mértéke éjszaka megnövekedett és széles körben elterjedt használata nemcsak a csillagos égbolt látványát rontja, hanem hátrányosan befolyásolja környezetünket, biztonságunkat, energiafogyasztásunkat és egészségünket.
Napjainkban az égbolt határfényességének kiszélesedése miatt a szabad szemmel látható csillagok száma drasztikus módon csökkent.

A mesterséges fényforrások egyre nagyobb intenzitású növekedéséből és helytelen alkalmazásából adódó fényszennyezés jelenségével és káros hatásaival eleinte a biológusok és a csillagászok kezdtek el foglalkozni - környezetterhelő vonatkozásaiból kiindulva, majd hozzájuk később csatlakoztak a világítástechnikusok (1. táblázat) (Csörgits – Gyarmathy 2006). A környezetterhelő vonatkozásokat az oktatásba is célszerű bevonni, eddig ugyanis nem szerepel jelentős hangsúllyal.

1. táblázat: A fényszennyezés zavaró élettani hatásai

Emberek	az ablakon beszűrődő közvilágítási fények egészségügyi kockázatai
Rovarok	a mesterséges fényforrásokat navigációs pontnak tekintik
Egyes madárfajok	a mesterséges fényforrásokra vonulási irányként tekintenek
Növényfajok	sok rovart vonz a fény, ezért a beporzás elmarad, egyes fajok egyedszáma lecsökken

Forrás: saját szerkesztés

A fényszennyezés problémaköre szinte mindenhol jelen van, mértéke pedig gyorsan növekszik (Kolláth – Gyarmathy 2015). A csillagászati környezet megőrzése szorosan kapcsolódik a fényszennyezés ellenőrzéséhez, és helye van oktatás – nevelés területén belül is. A tanulók hatékony oktatásához elengedhetetlen, hogy a tanárképzésben is foglalkozzunk a fényszennyezés témakörével, környezetre gyakorolt káros hatásaival (Metaxa 2003).

A tanárképzés során kiemelt szerepet tulajdoníthatunk a társadalmi-, gazdasági- és szellemi fejlődés előmozdítására, a társadalmi- és az egyéni szükségletek összehangolására. Erőforrásaink közül az az egyik legkomplexebb és legfontosabb maga az oktatás és annak folyamata. Ernst F. Schumacher (1991) fogalmazta meg Lord Snow szavai után azt a következtetést, miszerint *„a természet- és a műszaki tudományok „szakértelmet" adnak, de a „szakértelem" önmagában semmi, cél nélküli eszköz, puszta lehetőség, befejezetlen mondat."* Megközelíthető az oktatás ezáltal úgy is, mely szerint segít-e az oktatás a befejezetlen mondat lezárását abból a célból, hogy a puszta lehetőség az ember javát szolgálóvá váljon? Schumacher szerint ennek elérése érdekében az oktatásnak elődlegesen értékeszméket kellene közvetítenie, ez azonban csak akkor válik eredményessé, ha az értékek elsajátítása megtörtént, azaz a gondolkodásunk részévé vált, a világszemléletünkben megjelenik, tapasztalatot szerzünk velük (Schumacher 1991). Jelentős mértékű, s egyben eddig ismeretlen kihívások teszik próbára az emberiséget és az élővilágot az összetett környezeti változások – gondolhatunk itt a klíma- és éghajlatváltozás, a környezetszennyezés problémakörére – következtében.

Ezek mérséklése érdekében szemléletváltásra van szükség, melyek az embereket cselekvésre ösztönzik.
A természettudományok tanítása során többek között a tanulók fenntarthatósággal és a környezettudatossággal kapcsolatos felelősségérzetének kialakítása a cél. Ez különböző projektnapok, témahetek szervezésével, a tanulók aktivizálásával, országos, nemzetközi programokba történő bekapcsolódásával érhető el. Fontos az a fajta felelősségérzet kialakítása, ami a közösségek jövőjével kapcsolatosak, valamint hogy megértsék azt, miszerint környezetük cselekvő részesei, a jövőt alakító folyamatokban részt vesznek.

2. A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA ALAPJAI A FÖLDRAJZOKTATÁSON BELÜL

Az Eszterházy Károly Egyetem földrajztanárképzése során a természettudományos gondolkodás oktatásának megalapozása már a képzés első szakaszában megkezdődhet. Tantárgyi példaként említhetjük a Fenntarthatóság kurzust, amely egyik céljának tekinthetjük az életkori sajátosságoknak megfelelően azon támpontok megadását, melyek által a hallgatók a környezet jelenségeit, történéseit úgy ismerik meg először szűkebb, majd egyre tágabb környezetben, hogy megértik a hozzájuk kapcsolható erőforrások szükségességét és végességét is. Másik célja az ismeretek tematikus felépítése és a megfigyelő szerep fontosságának kiemelése, a problémák iránti érzékenység kialakítása, mellyel később a tanítás során a természettudományos műveltség megalapozása történhet meg.
A szakmódszertani ismeretek során hangsúlyossá válik földrajzi témakörök ok-okozati összefüggéseinek feltárása, a rendszemlélet megalapozása, a megszerzett tudás alkalmazásának igénye. A tanagyag feldolgozásában hatékony az aktuális, közvetlenül megtapasztalható problémákra építés, az aktív ismeretszerzés. Ez a folyamat már a természettudományos gondolkodás kulcskompetenciájának fejlesztését segíti elő a tanítás során. Ennek érdekében előre meghatározott eljárások alkalmazásával válik sikeressé a tanítási-tanulási folyamat. Farsang szerint a következő módszer teremti meg az eredményesség alapját: *„a tanítási órán és az órán kívüli tanítási tevékenység során alkalmazott tanári és tanulói eljárás, mely segítségével a tanulók ismereteket szereznek, jártasságokra és készségszintű ismeretekre tesznek szert”* (Farsang 2011; 110).
A továbbiakban néhány példán keresztül szemléltetve kerülnek bemutatásra a földrajzoktatás egyedi vonásai és a fényszennyezés tudatosításának szükségessége közötti kapcsolatok. Először is meg kell határozni a tanulási folyamat azon lépéseit, amelyek az alkalmazóképes tudás kialakításában játszanak nagy szerepet:

I. megfigyelés: érzékszervekkel észlelhető jelenségek jegyeinek megismerése, azaz az információgyűjtés. A folyamat során a tanulók a már meglévő ismereteikre hagyatkozva igyekeznek előre lépni a képzetek kialakításában.
Erre vonatkozóan a tapasztalat és a szemléltetés módjának megfelelő alkalmazásával elérhető a fogalomalkotás folyamatának megalapozása.

II. elemzés: ezt a fázist a fogalomalkotás folyamatának is nevezhetjük. Kialakítását tekintve megkülönböztetünk induktív (a konkréttól haladunk az általánosítás felé) és deduktív (az általános megközelítéstől a konkrét felé haladva) módot. A következő lépéshez szükséges a helyes fogalomkialakítás, máskülönben sikertelenség és a meg nem értés következik be a tudás alkalmazása terén.

III. alkalmazás: ahhoz, hogy a tanuló alkalmazóképes tudást birtokoljon, jártasság és készség kialakítása szükséges. Ekkor a tanulók képessé válnak alkalmazni az ismert algoritmusokat (Teperics 2015).

A felismerés képessége, hogy a személyek és a tanulók miként járulhatnak egyénileg a természet és az épített környezet megőrzéséhez és fejlődéséhez, kiemelkedő szereppel bír. A pedagógus ehhez példamutatással, ismeretátadással, tapasztalatszerzési lehetőségek megteremtésével járulhat hozzá. A szülők álláspontja is mérvadó a fenntarthatósággal és a természet védelmével kapcsolatosan, hiszen ha a családi és az iskolai szokások összhangban vannak a fenntarthatóságra való nevelésben, az megkönnyíti a hatékony beépülést a tanulók életébe.

2. táblázat: Fényszennyezés oktatásának jellemzői az Urbanizáció tantárgy során

Szak (irány)	Térség- és településfejlesztés, földrajztanár osztatlan képzés
Évfolyam	3. (nappali és levelező tagozat)
Tantárgy	Urbanizáció
Tematikai egység, fejlesztési cél	A városok társadalmi, gazdasági, környezeti problémái
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	- Ismeri az általános földrajzi diszciplínák alapvető összefüggéseit természet-, társadalom-, valamint részben regionális földrajzi területen - Képes a földrajzi problémák felismerésére, megfogalmazására - A rendszerszemlélet és gondolkodás fejlesztése a globális környezeti problémákat előidéző tevékenységek helyi vetületeinek felismerése által.
Problémák, jelenségek, gyakorlati alkalmazások, ismeretek	- fényszennyezés fogalmának ismertetése - a fényszennyezést kiváltó okok (városi környezetben) - A települések eltérő társadalmi, gazdasági szerepének bemutatása. (fényszennyezettségi térkép segítségével) - A települések infrastruktúra rendszere: nagyváros, város, falu, tanya. Külváros, kertváros, belváros, vonzáskörzet – hasonlóságok, különbségek, a fényszennyezettség nagyságának jellemzése a területi elhelyezkedés függvényében. - A táj arculatának esetleges változásai az emberi tevékenységek következtében.
Fejlesztési követelmények	- Az emberi beavatkozás jelentőségének felismerése, a tudatos világítás, energiahasználat fontosságára való figyelemfelhívás.

Forrás: saját szerkesztés

A földrajz tantárgy egyszavas jellemzésére tökéletesen illik a komplexitás. Ez a fajta összetettség a tantárgyon belül is megjelenik, ugyanis természeti és társadalmi kérdésekkel, jelenségekkel egyaránt foglalkozik. A két terület szorosan összefügg egymással, így célszerű összekapcsolni őket. Nem szabad a tantárgyon kívüli kötődésekről sem megfeledkezni, ugyanis a humán és reál tantárgyi ismeretek és képességek szintetizálása is fókuszpontba kerül a földrajztanítás során, ugyanakkor a térbeliség mellett az időbeliség vizsgálata is fontos tényező.

Urbanizált világunk kétségtelenül elengedhetetlen része a világítás. Kulcsfontosságú kérdéssé válhat, hogy a fényterhelés mértékét ne növeljük tovább, illetve használjuk azon műszaki megoldásokat, amivel csökkenthető a felesleges világítás.

Azokon a területeken, ahol minimális a fényszennyezés mértéke, ott őrizzük meg az éjszakai égbolt sötétségét. Ennek a fejezet szintű feldolgozására alkalmas az Urbanizáció tantárgy, amelyhez külön tananyag használható fel a fényszennyezés tudatosítására a tanárképzésben (2. táblázat).

A tanulmány első felében részleteztük az alkalmazóképes tudás kialakításának lépéseit, a következőkben pedig az előzőket alapul véve meghatározásra kerülnek azon további oktatási célok, melyen keresztül a hallgatók átfogó ismereteket szerezzenek a fényszennyezés kiváltó okairól, környezetre gyakorolt káros hatásairól városi környezetben. Az ismeretek birtokában képesek lesznek a fényszennyezés lényegének megfogalmazására, annak beillesztésére az általános környezeti problémákat érintő földrajzi témakörökbe, mindezek közvetítésére a tanulók felé (3. táblázat).

3. táblázat: Oktatási és nevelési célok, feladatok meghatározása

1.	Lexikális ismeretbővítés: a fényszennyezés alapfogalmainak, szabályszerűségeinek megismerése, megértése
2.	A fényszennyezést kiváltó folyamatok közötti ok-okozati összefüggések megértése, kapcsolatok felismerése
3.	A rendszerszemlélet kialakítása, a fényszennyezés, mint komplex környezetterhelő probléma megismerése kapcsán
4.	Gyakorlati alkalmazás képességének kialakítása: a fényszennyezés jeleinek felismerése közvetlen környezetünkben.
5.	Tájékozottság a megfelelő világítási módokról, a mesterséges fényforrások emberi egészségre gyakorolt hatásairól
6.	Az érdeklődés felkeltése a téma iránt az újszerű tananyag feldolgozásával

Forrás: saját szerkesztés

Ehhez meg kell ismerniük a fényszennyezés ökológiai hatásait a madarakra, emlősökre, hüllőkre, kétéltűekre és rovarokra. Információkkal kell, hogy rendelkezzenek az emberi egészségre gyakorolt káros hatásairól, azok megelőzési módjairól. A csillagászati kérdésekkel kapcsolatosan látniuk kell a csillagászat és a fényszennyezés kapcsolatának jelentőségét, a csillagoségbolt-parkok fontosságát.

3. ÖSSZEGZÉS

A fényszennyezés problémaköre napjaink egyik jól érzékelhető, meglehetősen összetett környezeti problémája. Az oktatásban a földrajz tantárgy komplex megközelítésében a természet-, gazdaság- és társadalomtudományok ötvözése során között kiválóan alkalmasnak bizonyul a téma feldolgozására. A földrajztanárok képzése során feltárhatók a szakon belül a Fenntarthatóság, Környezeti nevelés, Urbanizáció tantárgy bizonyos témaköreiben az ok-okozati összefüggésekben az okok, a globális problémák és társadalmi gazdasági hatások, természettudományi oldalról pedig az élővilágra, – közte a tanulók korosztályában megjelenő viselkedésminták miatt is előforduló – káros hatások feldolgozása során.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csörgits Gábor – Gyarmathy István (2006): A fényszennyezés természetvédelmi-ökológiai aspektusai. Elektrotechnika. 2006/9. szám. 22-24. p.
- Farsang Andrea (2011): Földrajztanítás korszerűen. Szeged, GeoLitera SZTE TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport, 196. p.
- Kolláth Zoltán – Gyarmathy István (2015): Fényszennyezés és természet. Természetbúvár. 2015/4. szám. 4-7. p.
- Metaxa, Margarita (2003): International Schools Education Networks for Light Pollution Control. In. Schwarz, H. E. (szerk.): Light Pollution: The Global View. Kluwer Academic, 145-153. p.
- Schumacher, F. Ernst (1991): A kicsi szép. Tanulmányok egy emberközpontú közgazdaságtanról. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 11-100 p.
- Teperics Károly (2015): A földrajztudomány/földrajztanítás szerkezete, egyedi vonásai, hatásuk a földrajztanítás folyamatára. In. Teperics et al (szerk.): Földrajztanítás – válogatott fejezetek. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 29-34. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 110/2012. évi (VI. 4.) Korm. Rendelet: a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny 2012* (66), 10635-10847. Letöltés (2020.06.23.) http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről Letöltés (2020.06.28.) https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm

ABSTRACT

POSSIBILITIES OF AWARENESS OF LIGHT POLLUTION IN TEACHER TRAINING

In these days Light pollution is a growing problem in economic life and wildlife. With public lighting, night lighting of buildings and advertising lights, this natural environment has been transformed in many ways. Adaptation to it is not possible in all cases, so it is a particularly harmful phenomenon for groups of organisms. To reduce light pollution, it is recommended to use luminaires that scatter light only on the surface to be illuminated. Teaching the problem is also justified in the educational institutions for which science subjects are best suited.

In our study, 8/2013. (I. 30.) EMMI decree "on the common requirements for teacher training and the training and output requirements for science teachers in the spirit of the central theme. Professional knowledge and ability appear in the analysis, and within this chapter the requirements of professional knowledge appear. The research was carried out with the support of the project EFOP-3.6.2-16-2017-00014.

Keywords: light pollution, educational, environmental pedagogy, natural sciences

Apró Anna, PhD hallgató
Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
apro.anna@uni-eszterhazy.hu

Dr. Homoki Erika, adjunktus
Eszterházy Károly Egyetem, Földrajz és Környezettudományi Intézet
homoki.erika@uni-eszterhazy.hu

Dr. Sütő László, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem, Földrajz és Környezettudományi Intézet
suto.laszlo@uni-eszterhazy.hu

Bacsa-Bán Anetta

„A MŰSZAKI OKTATÓKRÓL AZ ISKOLAI SZAKOKTATÓKIG”

ABSTRACT

A műszaki pedagógusok képzésben az elméletet oktatók - elsősorban mérnöktanárok - és a gyakorlati tárgyakat oktatók: műszaki oktatók, szakoktatók képzése már a szakmai pedagógusképzés kezdetén elkülönült egymástól. A képzést e kettősség ugyanúgy jellemez, ahogyan a kettős kötődése is jelen van annak egészében: azaz a pedagógiai tudományokhoz csakúgy kapcsolódik, mint a szakmai területekhez. Tanulmányomban a gyakorlati oktatók, szakoktatók képzésének történetét, a képzés fejlődését, struktúrájának, szakmai tartalmának átalakulását kívánom bemutatni. Érzékeltetve mindazt a fejlődési vonalat, amelyet ez megjelenít, és hozzátéve mindazon változásokat, amelyet a tantervek visszatükröznek a képzésre, annak változatos, de ugyanakkor azonos céllal kialakított formájára. A műszaki pedagógusképzés célja ugyanis a mérnöktanárok - az elméletet oktatók - képzésén túl nem más, mint gyakorlati oktatókat adni a szakképzés műszaki területének egésze számára, azaz megfelelni a műszaki pedagógusképzés igényeinek és a társadalom, valamint a szakképzési rendszer követelményeinek.

1. BEVEZETÉS

A műszaki pedagógusok: mérnöktanárok, korábban műszaki tanárok, műszaki szaktanárok; technikus-tanárok, szakmai oktatók, szakoktatók a pedagógustársadalom jelentős csoportját alkotják, azonban a szakmai pedagógusképzők egyre kevesebb számban vannak és egyre csökkenő tendenciát mutató belépő hallgatóval találkoznak, pedig a szféra igénye nem csökkent az elmúlt években, csupán a feltételek változtak meg. A szakma hiányai ugyanis olyan mértékűek, hogy a törvényi keretek (Szakképzési törvény 2020) ezt követendően lehetőséget biztosítanak pedagógus képesítés nélküli mérnöktanárok, szakoktatók stb. alkalmazására az oktatói munkában.

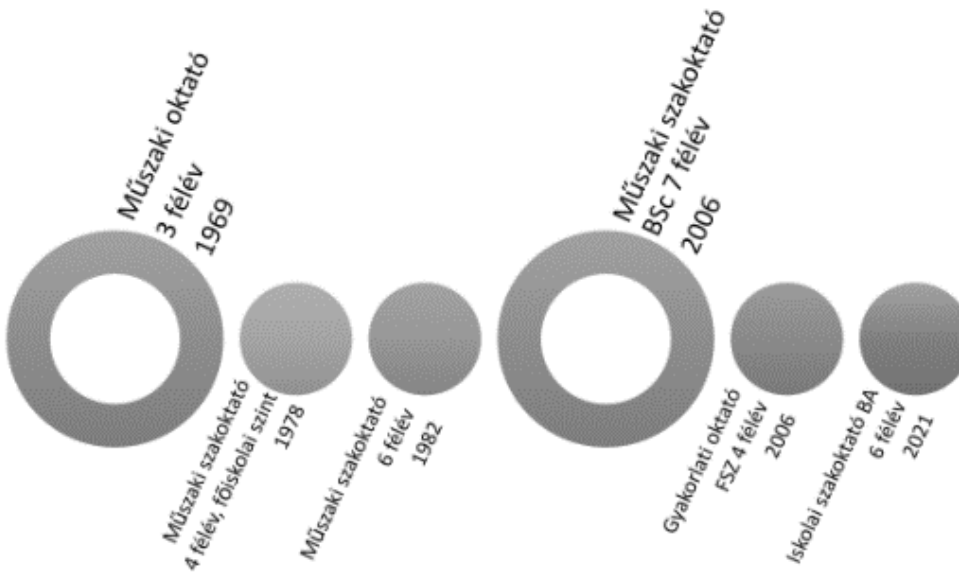
A műszaki pedagógusok, mint szakmai pedagógusok kettős kötődésűek. Rendelkeznek egy önállóan is felhasználható műszaki képesítéssel (egyetemi vagy főiskolai, MSc/BSc, illetve a szakoktatók esetén az OKJ szakmacsoport szerinti szakképesítés) és ezzel párhuzamosan vagy ezt követően szerzik meg a hallgatók pedagógusi képesítésüket (Vásárhelyi 1985)

A szakoktatók esetében alapkövetelmény a szakma magas szintű elméleti és gyakorlati ismerete. Tisztában kell lenniük a szakma tantárgystruktúrájával is. Elengedhetetlen, hogy rendszeres és élő kapcsolatuk legyen az általuk tanított szakmákra beiskolázó üzemekkel, kkv-kkal, a szakmában korszerű technikát, technológiát alkalmazó képzési helyekkel. (Kovács, 1985.) A szakoktatók képzésének funkcióját, a szakképzettség adta kompetenciákat az iskolai gyakorlatok es a külső, munkahelyeken szervezett szakmai gyakorlatok arányának változásai jelentősen befolyásolták / befolyásolják. (Rádli 2011)

2. A KÉPZÉS KEZDETEI

A képzés előzményei a műegyetemi szaktanár-képzéshez nyúlnak vissza. A szakmai gyakorlatok irányítói, a több ezer műhelyoktató pedagógiai képzésének érdekében – ahogyan Orosz fogalmaz - az első „szerény" lépések 1967-ben történtek meg (Orosz 1991). Ekkor hozták létre a Budapesti Tanítóképző Intézetben az ipari szakoktatók kétéves pedagógiai levelező tanfolyamát. (Művelődési Közlöny 1967: 342-343.)

1. ábra: A műszaki szakoktató szak fejlődésének mérföldkövei



Forrás: saját szerkesztés

Erre a képzésre olyan szakmunkás képesítésű szakoktatókat vettek fel, akiknek nem volt középiskolai végzettségük. A képzés során a következő tárgy- és ismeretköröket oktatták: marxista filozófiai alapjai, általános, fejlődés- és munkalélektan, pedagógia (oktatás- és neveléselmélet), matematika, fizika, anyanyelvi ismeretek, szakmai tanítási módszertan, pedagógiai gyakorlatok.
Évente 100 hallgatót képeztek, akik 25 fős csoportokban hetenként két alkalommal 5-5 órás konzultációkon vettek részt. A pedagógiai gyakorlatokat a MüM által kijelölt szakmunkásképző iskolákban végezték. Sikeres záróvizsga után „szakoktatói tanfolyami bizonyítvány”-t kaptak (Orosz 1991).

2.1. Műszaki oktató 1969

A Művelődésügyi Minisztérium értekezlete 1969-ben a műszaki pedagógusok képzésének decentralizálásáról és kiterjesztéséről is döntött. Ennek két oka volt: az egyik, hogy folyamatos ellátást nyújtsanak a szakképzés számára, míg a másik ok az volt, hogy a műhelyoktatók pedagógiai képzésére megoldást találjanak. (Orosz) A gyakorlati oktatók pedagógiai képzésére ekkor nincsen semmilyen intézmény; ugyanakkor évente kb. 160 elméleti és 200 gyakorlati oktató képzését kellett megoldani. Ezen elképzelés nyomán jött létre az a műszaki tanár szak, amely a műszaki tanárok főiskolai képzését oldotta meg 7 műszaki főiskolán / főiskolai karon (Orosz 1991). Ezen új pedagógiai tanszékeknek kellett megvalósítaniuk a műhelyoktatók pedagógiai képzését. Az új, ún. műszaki oktató szak levelező tagozaton három féléves tanulmányi idővel indult el.
A felvételi feltétele a középfokú technikumi vagy szakközépiskolai végzettség (vagy gimnáziumi érettségi és szakmunkás-bizonyítvány) volt, ehhez kapcsolták a kötelező legalább kétévnyi műhelyoktatói gyakorlatot (Orosz 1991).
A képzés keretében ideológiai és pedagógiai tárgyakat tanultak, s a szakmájuknak megfelelő gyakorlati foglalkozások oktatási módszertanát dolgozták fel: kézi vagy gépi forgácsolás, erősáramú villamosipari, híradástechnikai, vegyipari, könnyűipari vagy egyéb építőipari gyakorlatok formájában. A félévi 96 órás (4*3 munkanapot igénybe vevő) közvetlen foglalkozások módot nyújtottak a matematika és fizika (vagy kémia) középiskolai anyagának ismétlésére és szerény mértékű bővítésére is. A jelöltek pedagógiai, módszertani tárgyú záródolgozatot is írtak. A záróvizsgán elnyert műszaki oktatói oklevél nem volt főiskolai jellegű- azaz nem felelt meg a főiskolai vagy a mai BSc szintnek. Ugyanakkor óriási hiánypótló szerepet töltött be a képzés, ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a tanárképző intézetek és pedagógiai tanszékek munkájának eredményeként 1980-ig mintegy 4000 hallgató szerzett ilyen típusú „oklevelet” (Orosz 1991: 33.).

A képzés kezdetétől szem előtt tartották a gyakorlati oktatás kiemelt szerepét és jelentőségét a szakképzésben, mind a képzési, mind a nevelési folyamatot tekintve. Ugyanakkor az eleinte rendkívül rövid képzési idő, az oktatás szükségszerűen levelező tagozatos rendszere, a szakmai és módszertani ismeretek közvetítéséhez nélkülözhetetlen elméleti alapok sok gondot okozó hiánya és a hallgatók alapképzettségének heterogenitása nagyon megnehezítette a szakoktatók megfelelő színvonalú felkészítését. De számolni kellett azzal a problémával is, hogy a szakoktatói munkakörben dolgozók, erre a szakképzésre jelentkezők, az adott alapszakmákat a készség, az alkalmazni tudás szintjén jól ismerték, az ezek átadásához, a pedagógiai tevékenységhez nélkülözhetetlen általános és szakmai műveltséget illetően azonban többnyire rendkívül nagyok voltak a hiányaik. Ezeket már az oktatás kezdeti időszakában ellensúlyozni kellett (Horn 1991: 134.).

2.2. Műszaki oktatók 6 féléves képzése

Az 1970-es évek végén továbbfejlesztették a műszaki oktatók képzését, amelynek leginkább a 3 féléves időtartama bizonyult elégtelennek. Az OM javaslatára 1978. júniusában az OOT (Országos Oktatási Tanács) a tanulmányi időt 4 félévre és főiskolai szintre emelte; de ez sem tudta biztosítani a főiskolai képzési szintet. Végül a módosított 6 féléves főiskolai szintű képzést a 8/1982-es MM utasítás rendelte el (Orosz 1991).

2.3. Műszaki szakoktató főiskolai szintű képzés

A képzés levelező tagozaton folyt az alábbi szakmacsoportokban: gépipari, közekedési, vegyipari és könnyűipari (Magyar 1985: 56.).
A felvételi vizsga tárgyai: matematika és magyar nyelvhelyesség, valamint pedagógiai és szakmai ismeretek. A korábban szakmai oktatói oklevéllel rendelkezők számára pedig 3 féléves kiegészítő képzést szerveztek (Magyar 1985: 58). E kiegészítő képzésre azok a műszaki oktatók jelentkezhettek, akik a 3/972-es számú MM rendelet 3.§ -ának megfelelően tanítóképző intézeti oklevéllel egyenértékű végzettséggel rendelkeztek és szakoktatói tevékenységet folytattak. Azok, akik tanulmányaikat sikeresen befejezték, főiskolai végzettséget tanúsító szakoktatási oklevelet kapnak. A kiegészítő képzésben résztvevő műszaki oktatók mindazokat az ismereteket megkapták, amelyeket korábban nem, vagy nem olyan részletesen tanultak, de az új főiskolai szintű képzésben részt vevő szakoktatók tanterve tartalmazott pl. etika, számítástechnika, új szakmai- és pedagógiai tantárgyakat, munkavédelmet.
A képzés eredményességét, hasznosságát, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy 1972 és 1987 között a képző intézmények 6 433 műszaki oktatói oklevelet adtak ki, csak viszonyításképpen ugyanekkor 1 444 mérnöktanári, 4 314 műszaki tanári oklevél került kiadásra.

A szakoktató-képzés az eltelt időszakban az oktatást tekintve is, de szakmai és pedagógiai tartalmát tekintve is sokat fejlődött, új, tartalmában és szerkezetében is korszerűbb lett. A változás a szakmai tárgyakat tekintve a legszembetűnőbb (Magyar 1985).

2. ábra: A műszaki oktató szak és a műszaki szakoktató szak tantárgycsoportjainak aránya

Forrás: Magyar 1985: 64.

A műszaki szakoktató szak főiskolai oklevelet adó képzésként a műszaki szakoktató BSc szak létrejöttéig működött. Alapvető célja mindig is az volt, hogy hozzájáruljon a középfokú szakképzés színvonalának emeléséhez. Ennek érdekében pedagógiailag és szakmailag felkészítsen a szakközépiskolákban, a szakmunkásképzők iskolákban és a szakiskolában folyó gyakorlati képzés vezetésére.

2.4. Gyakorlati oktató FSZ képzés

A műszaki szakoktató szak hagyományos képzése továbbra is csak levelező tagozaton történt 2002 és 2007 között. A szak megújítása a felsőfokú szakképzés (FSZ) keretében lett volna elképzelhető, miután a „Gyakorlati oktató” képzés indítását jóváhagyták és a tanárképzést folytató intézetek elkészítették az Oktatási Hivatalhoz benyújtandó kérelmet, dokumentumokat, programokat. Ez a program azonban nem járt sikerrel.

E gyakorlati oktató FSZ szak életre hívó szüksége abból fakadt, hogy a már akkreditált Műszaki szakoktató BSc szak elsődlegesen a tanműhelyekben, tanirodákban, tankonyhákon stb. folyó gyakorlati képzés számára képez szakoktatókat.
A viszonylag magas belépési követelményeket támasztó, a képzés során mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek fejlesztését előtérbe helyező képzés indokolatlannak bizonyult a kis- és középvállalkozások, valamint a szolgáltatások körében folyó gyakorlati képzések számára.
A műszaki szakoktató BSc szak esetén már 2006-ban is szinte előre láthatóak voltak a képzési és főként az alkalmazásbeli nehézségek. Fontos szakterületek maradtak szakoktató szak nélkül (egészségügy, humán szolgáltatás), amit a létrehozáskor úgy gondoltak, hogy rendelet módosítással pótolni lehetséges, azonban ez azóta sem történt meg. Vannak szakterületek, gyakorlati oktatási formák, ahol a felsőfokú diplomás képesítés nem szükséges. Ezért a Gyakorlati oktató FSZ kialakítás egy közös produktummá vált a képzők és a kamarák között.
Egy olyan felsőfokú szakképzésnek készült, amely a következő 4 fő területen kívánt képezni:

- a műszaki szakterület kisipari, ipari szakmáinak megfelelően differenciálva;
- az elektrotechnikai-elektronikai szakterület szakmáinak megfelelően differenciálva;
- a humán szolgáltatási és egészségügyi szakterület szakmái (fodrász, kozmetikus, ápoló) szerint differenciálva;
- a kereskedelem- vendéglátás szakterület szakmáinak megfelelően differenciálva.

A gyakorlati oktató FSZ képzés során elsősorban kompetens szakembereket akartak adni az iskolarendszerű szakképzés számára a nem csoportos, nem alapképzési gyakorlati képzőhelyein (kisvállalkozásoknál, egyedi munkahelyek üzleteiben, műhelyeiben, irodáiban) szakmai gyakorlatok vezetésére; az iskolarendszeren kívüli szakképzés számára a tanfolyami kurzusainak, programjainak gyakorlati foglalkozásainak vezetésére; és a mesterképzés (az OKJ végzettségre és gyakorlatra épülő, nem felsőfokú képzés) szakmai gyakorlatainak vezetésére.

2.5. Műszaki szakoktató BSC

A Bologna folyamat hatására a műszaki szakoktató képzés is megújult, bachelor szintű képzésként a műszaki képzési területhez csatlakozott a pedagógus képzési terület helyett. Ez az elköteleződés a szak arányaiban is megmutatkozott, azaz főként a műszaki BSc területekhez sorolódott elsősorban és csak másodsorban szolgálta a pedagógusképzés igényeit.

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik a specializációjukhoz tartozó OKJ szerinti műszaki szakmacsoportok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben elsősorban a gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (üzemi, duális, tanműhelyi) gyakorlatok lebonyolítására, gyakorlati foglalkozások vezetésére. A képzés része továbbá a felsőfokú szakképzés, a felnőttképzés, az át- és továbbképzésképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés is.
A műszaki szakoktató szak fejlesztendő kompetencia területei részben lefedik a szak specializációja szerinti szakmacsoport(ok)nak megfelelő alapképzési szak kompetenciáit. Szakmai jellemzőiben sajátosan, ugyanakkor hangsúlyosan jelenik meg a gyakorlati (iskolai, vállalati) szakképzésre való felkészítés, mindez megnyilvánul a természettudományos ismereteknek, a gazdasági és humán ismereteknek, a szakoktatói szakmai ismereteknek a műszaki alapképzési szakoktól eltérő tartalmában és követelményeiben. A műszaki szakoktató szak valamely specializációjának tartalma és követelménye részben megegyezik a szak egy specializációja szerinti szakmacsoportnak megfelelő alapképzési szak, szakok képzési tartalmával, követelményeivel (Benedek-Molnár 2015).
A képzést eredetileg mind a nappali, mind a levelező tagozatos képzési formában szerették volna a képzést létrehozó szakmai pedagógusképzők elindítani, ugyanakkor a képzés elindulása óta nappali tagozaton nem sikerült hallgatót beiskoláznia egyetlen képzőhelynek sem. Mindezek mellett sajnos a műszaki képzési területnek megfelelően a magas műszaki ismeretek jelenléte a képzésben azt eredményezte, hogy levelező tagozaton is csak csekély létszámmal és néhány képzőhelyen tudott elindulni.
Nagyon komoly problémát jelent, hogy a műszaki szakoktató képzés iránt, nagyon csekély az érdeklődés. Az egész országban maximum tízes nagyságrendű, az elindított képzésben résztvevő hallgatók száma. Ez különösen nagy gondot jelent a duális szakmunkásképzés bevezetése esetén, ahol nem áll rendelkezésre megfelelő pedagógiai, pszichológiai és szakmai felkészültséggel rendelkező műszaki szakoktató (Simonics 2016).

2.6. Iskolai szakoktató

A Műszaki szakoktató képzés zsákutcáját és beiskolázási sikertelenségét látva, több javaslat született a képzés típusának, szakterületi besorolásának megváltoztatására, ennek egyik reményteli, megvalósulást sejtető lehetősége az iskolai szakoktató képzés, amely 2020-ban várhatóan testet ölt a szakmai tanárképző intézetek összefogásának nyomán.
A javaslat szerint az iskolai szakoktató alapképzési szakot a pedagógusképzési területre kívánják átsorolni. A képzési időtartam 6 félévre csökkenne.

Ennek legfőbb okai a következők:

- a szakoktató képzés integrálása alapként szolgálhat a képzési és kimeneti követelmények egységesítéséhez, a specializációkkal az új OKJ szakmacsoportok való illesztéséhez, valamint a felsőoktatási képzési kínálat racionalizálásához;
- a pedagógus képzési területhez való átsorolás segítheti egyrészt a szakoktató képzés iránti érdeklődés növelését, másrészt a tanulási utakat tekintve a szakmai tanári területen való továbblépését;
- a szak és a szakképzettségek angol nyelvű megnevezéseiben a jelenlegi KKK-ban szereplő megnevezés fenntartását javasoljuk, ez tükröződik az angol nyelvű szakképzési jelentésekben is;
- a specializációkon belüli további szakterület megnevezésével a foglalkoztatás támogatása a cél, a szakterületek vonatkozásában pedig az új OKJ szakmacsoportokhoz való illeszkedés biztosítása;
- bementi feltételként szükséges szakmai kompetenciák elvárása teszi megalapozottá a gyakorlatorientált szakoktató képzést (Molnár – Berki 2020).

Az alapképzési szakon belül az iskolai szakoktató szak az alábbi specializációkkal indulna el: műszaki, agrár, gazdasági, egészségügyi, szolgáltatási.

3. BEFEJEZÉS HELYETT

A történeti áttekintés végére érve jogosan tehetjük fel a következő kérdéseket:

- Miért nem találjuk a gyakorlati oktatók helyét?
- Milyen végzettség és képzési szint, képzési terület felelne meg a gyakorlat oktatóinak?
- A szakmai oktatók képzésének a nappali alapképzés vagy a levelező kiegészítő képzés a megfelelőbb?
- Képesítés nélkül az oktató mérnök vagy technikus hogyan tud megfelelni a szakoktatás, szakmai oktatás feladatának?

A szakmai pedagógusképzés sem mentes néhány dilemmától, amely a műszaki szakoktató képzés egészén áthat:

- A pedagógiai felkészítést teljesen alá kell rendelni a szakmai tárgyak oktatásának, azaz legfeljebb a szakmódszertanok keretei között kaphat helyet?
- A pedagógiai képzés csak az iskolai nevelés-oktatási tevékenységre történő közvetlen előkészítésből áll?

- A szakmai pedagógusi képzés szakmai és pedagógiai tartalmát, struktúráját, szakcsoportosítását az adott középfokú intézmény tantárgyi rendszere, tananyaga határozza meg?
- A pedagógiai felkészítés a neveléstudomány hagyományos tartalmát, rendszerét követi, s a szakmaitól elszigetelten, önállóan folyik (Ballér 1985)?

A dilemmák fokozhatók, ha hozzátesszük, hogy a legtöbb helyen levelező formában folyik a képzés, már megszerzett szakmai ismeretekre épülve, azt továbbfejlesztve BSc szintre, több féléven át.

Ez a helyzet a pedagógiai felkészítés szempontjából különösen kedvezőtlen, még akkor is, ha tudjuk, hogy a hallgatók legtöbbje szakmai pedagógusi munkakörbe dolgozik. Ilyen körülmények között ugyanis nincs elegendő idő, lehetőség az elméleti anyag közös megvitatására, elmélyítésére, a személyiség- és szemléletformáló gyakorlatokra, a pedagógiai képességek fejlesztésére, tudományos módszereket is alkalmazó diplomamunkák készítésére.

A pedagógiai felkészítés jelentőségét az adja, hogy ennek a folyamat során fejleszthetjük ki azokat a személyiségvonásokat, amelyek nélkülözhetetlenek az eredményes pedagógiai munkához, bármilyen szaktárgyak oktatóiról is van szó (Ballér 1985).

Ha a múltat nézzük, a szakképzés, szakoktatás mennyiségi és strukturális változásai, azok hatása meghatározzák a mérnöktanárok, technikus-tanárok, gazdasági szaktanárok és a szakoktatók képzését.

A szakmai pedagógusok képzésének történetében tükröződnek a mindenkori felsőoktatás-politikai változások is, talán még inkább, mint a pedagógusképzés egészének változásai. A neveléstörténetben, a felsőoktatás történetében a képzés, az intézményrendszer előzményeit, gyökereit mutatják az ágazatok szakmai irányításának, a technikusképzésnek, a felsőoktatási intézményrendszer átalakulásának, megvalósulásának tényei (Rádli 2011).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ballér Endre (1985): Pedagógiai felkészítés a szakmai tanárképzésben, Szakképzési Szeme 1985/3. 28-35. p.
- Benedek András – Molnár György (2015): A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése, In. Horváth H. Attila; Jakab György (szerk.): A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet, OFI, Bp., 97-105. p.
- Fekete József (1985): Mérnöktanár, műszaki tanár Szakképzési Szeme 1985/3. 15-22. p.
- Horn Miklós (1991): Szaktanár- és szakoktatóképzés a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán in Szövényi Zsolt: A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988., OKI, Bp., 1991., 133-156. p.
- Kovács Béla (1985): A szakképzés korszerűsítése – korszerű igények a pedagógusokkal szemben, Szakképzési Szeme 1985/3., 67-69. p.
- Magyar Erzsébet (1985): A hazai műszaki pedagógusképzés története (1945-1985), doktori értekezés, Szeged 1985.
- Molnár György – Berki Éva (2020): Javaslat az iskolai szakoktató képzéshez, 2020. (Kézirat)
- Orosz Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története, OPKM, Bp. 2003.
- Orosz Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története in Szövényi Zsolt: A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988., OKI, Bp., 1991. 9-54. p.
- Rádli Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitika in Szakmai tanárképzés: múlt – jelen -jövő NFKK Füzetek 7., Aula Kiadó, Bp., 2011.
- Simonics István (2016): A pedagógusképzés megújítása, Typotop Kft., Budapest, 2016.
- Vásárhelyi Zsuzsanna (1985): A vállalati oktatás és a műszaki pedagógusképzés, Szakképzési Szemle, 1985/3., 64-66. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- A művelődési miniszter 3/1965. (VI. 4.) MM számú rendelete a műszaki tanárok és technikus-tanárok képzéséről.
- A művelődési miniszter 3/1972. (IV. 27.) MM számú rendelete a műszaki tanárok és műszaki oktatók képzéséről.

- A művelődési miniszter 8/1982. (VI. 1.) MM számú rendelete a műszaki és gazdasági tanárok, valamint a műszaki és gazdasági szakoktatók képzéséről.
- 157/1996. (XII. 22.) Korm. rendelet a műszaki felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

ABSTRACT

FROM TECHNICAL EDUCATORS TO SCHOOL PROFESSIONAL INSTRUCTORS

Within the framework of technical teacher training, the training of teachers teaching theoretical subjects – primarily engineer-teachers – and of those teaching practical subjects – technical educators and professional instructors – were separated from each other already at the beginning of vocational teacher training. This duality characterizes training in the same way that it has a dual attachment to the whole of it: i.e. it relates to pedagogical sciences as well as to professional fields. In my study, I would like to present the history of training of practical instructors and professional instructors, the development of the training, and the transformation of its structure and professional content. Reflecting all the lines of development that this shows, and adding to it all the changes that curricula reflect to training, its varied forms, but at the same time designed for the same purpose. Namely because the aim of the technical teacher training, in addition to the training of engineer teachers teaching theoretical subjects, is nothing else but to provide practical trainers for the whole field of technical vocational training, i.e. to meet the needs of technical teacher training and the requirements of the society and the vocational training system.

Keywords: technical educator, practical instructor, technical professional instructor, vocational teacher training

Dr. Bacsa-Bán Anetta, PhD egyetemi docens, főigazgató
Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ
bana@uniduna.hu

Herczegh Judit

AZ IKT MINT KÖZÖSSÉG ÉPÍTŐ ESZKÖZ A DEBRECENI EGYETEM NEVELÉS ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI INTÉZETÉBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban célunk a közösségi tanulási formák kialakulásának és a kommunikáció fejlődésének nyomon követése az internet által meghatározott közeg tükrében a felsőoktatási rendszerünkben. Be kívánjuk mutatni, hogy melyek azok a formális és informális kommunikációs módok, felületek, amelyeket az információs társadalmi átalakulás életre hívott a Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézetében és amelyek elsődleges tanulási és kommunikációs szerepet töltenek be.

Számos nemzetközi és magyar tudományos kutatás vizsgálja a számítógépek és az internet hatásait a társadalmi struktúrákra, a gazdaságra vagy akár az egyénre, és jelen esetben: az oktatásra és a felsőoktatásra. Alapvetően az IKT eszközöket már nemcsak az oktatás adminisztrációjában, hanem a teljes pedagógiai és tanítási-tanulási folyamatban is használják (Byungura et.al. 2016).

Egyre hangsúlyosabbá válik az emberi erőforrások megmozgatásához az IKT-infrastruktúra-kapacitások kiépítése az egyetemeken, kezdve a felsőoktatás-politikától a végrehajtásig (Byungura et.al. 2016). Jelen tanulmányunk az IKT-kapacitásépítési stratégiák artikulációját vizsgálja és mutatja be mind az elméleti, mind a gyakorlati intézményi IKT-politika és struktúra alapján.

Bemutatjuk, hogy az IKT-eszközök és a közösségi média platformjai révén milyen könnyen építhetnek társadalmi kapcsolatok a hallgatók az oktatók, valamint az adminisztráció között. Ez a kialakult formális és a mellé szövődő informális struktúra az online felsőoktatási rendszer gyors reagálású átalakításában elengedhetetlen megtartó erővel bír.

Kulcsszavak: IKT, Online kommunikáció, felsőoktatás, oktatáskutatás, online közösségek
Szakosztály:IKT Szakosztály

1. BEVEZETÉS

Megújuló társadalmunk megértésében az elektronikus, információs és kommunikációs eszközök kitüntetett szerepet játszanak. A legjobb módja a társadalmi élet változásainak követésének és megértésének az internet sokrétű használatának feltérképezése. Az internet és a számítógép az egyéni szocializáció részévé váltak. Az IKT elemek képesek elősegíteni a társadalmi kohéziót. Az IKT-eszközök által létrehozott tér alkalmazkodik a hagyományos társadalmi struktúrákhoz, ám újfajta mintázatokat is képes kialakítani (Herczegh 2014).

A közösségi hálózatok a kommunikáció és az információáramlás színterei, amelyek nem csak a szocializáció szempontjából töltenek be tanulási funkciókat. Az IKT eszközök a társadalmi élet területein alapvető funkciókat látnak el, a gazdasági élet és az oktatási rendszer minden szintjére beépülve.

Az oktatási rendszerben, különösen kiemelve a felsőoktatás szegmensét, a globalizációs kihívásokra reagálva elengedhetetlen a hálózatosodás, az online terek és rendszerek létrehozása, az IKT eszközök tanulási célú felhasználása mind formális (az intézmény által létrehozott platformok segítségével), mind informális (a hallgatók által kezdeményezett felületeken) módokon.

2020 tavaszi szemesztere a Covid-19 járványügyi intézkedéseinek következtében 100%-ban IKT alapokra helyezte a helyzetben kényszer pályán mozgó felsőoktatást, és felgyorsította az intézményi digitális átállási lehetőségek bevezetését.

2. INTÉZMÉNYI ALAPOK

A 21. században a technológia fejlődésével párhuzamosan az oktatási rendszerek megkíséreltek és megkísérelnek technológiai alapú eszközöket integrálni a pedagógiai és adminisztrációs tapasztalatok és gyakorlatok javítása érdekében (Byungura et.al. 2016).

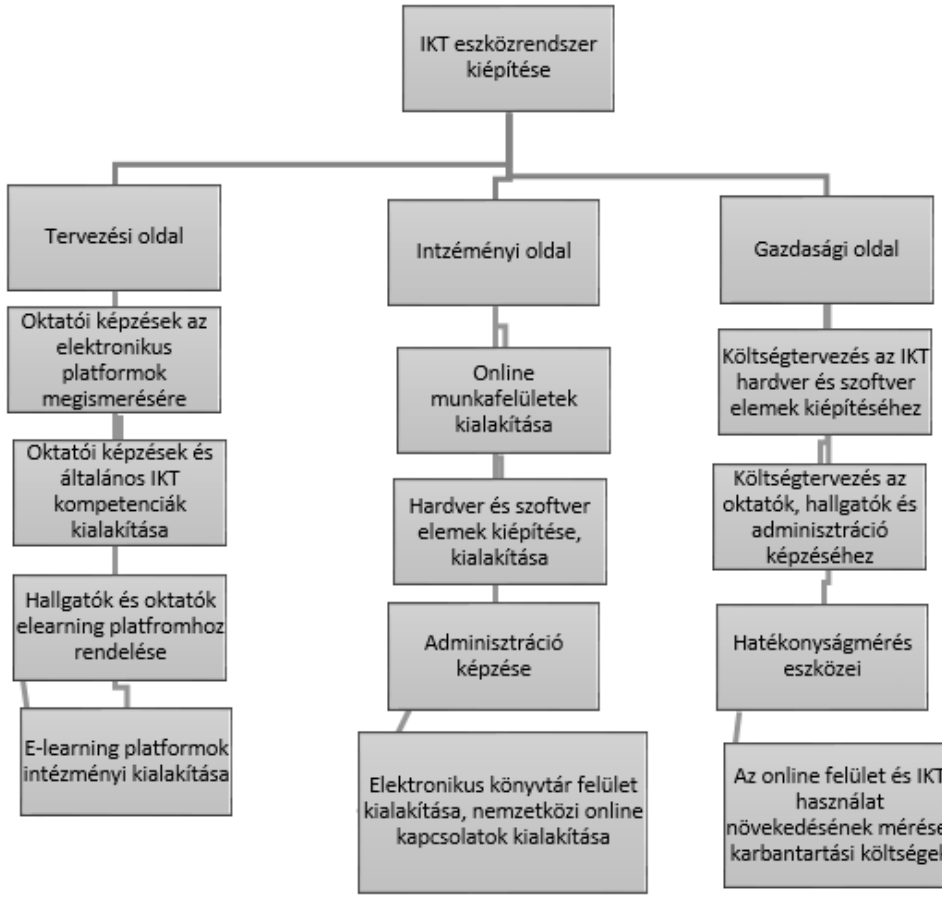
A számítógépek és IKT eszközök megjelenése a mindennapi életben drámai módon befolyásolta az összes tevékenységi ágazatot, ideértve az oktatási rendszereket is. Az internet és a világháló bevezetése óta a kormányok és a felsőoktatási intézmények jelentős mértékben beruháztak az információs és kommunikációs technológiai kapacitások kiépítésére irányuló projektekbe, azzal a céllal, hogy elősegítsék az oktatás és felsőoktatás technológiai innovációját (Jowi, 2009; Romeo, Lloyd, & Downes, 2012).

Alapvetően az IKT-t már nemcsak az oktatás adminisztrációjában, hanem a teljes pedagógiai folyamatban is használják (Byungura et.al. 2016).

Egyre hangsúlyosabbá válik a humán és IKT infrastruktúra-kapacitások kiépítése és fejlesztése a felsőoktatás rendszerében, a szakpolitikától egészen a végrehajtásig (Byungura et.al. 2016).

Az információs és kommunikációs technológia nem csupán eszköz az oktatás minőségének javítására, hanem egyben gazdasági lehetőség is (Toro-Joshi 2012).
Mivel a társadalom gyorsan mozog a digitális médiában és az online információban, az IKT szerepe az oktatásban egyre fontosabbá válik ebben az időszakban. Az IKT elősegíti a bevált gyakorlatok és a legjobb tananyag elérhetőségének megosztását az oktatásban. Az IKT-alapú oktatás megváltoztatja az oktatási célokat a tanítási és tanulási folyamat koncepciójához igazítva. Az IKT lehetővé teszi a tudományos intézmények számára, hogy hátrányos helyzetű csoportokat tudjanak bevonni és új nemzetközi oktatási piacokat érhessenek el, lásd Coursera, Stanford Online, MOOC típusú kurzusok. Az elmúlt évtizedben az új IKT-eszközök alapvetően jelentős átalakulásokhoz vezettek az iparban, a mezőgazdaságban, az orvostudományban, az üzleti, a mérnöki és más területeken egyaránt. Az új oktatási módszertan magában foglalja az audiovizuális, számítógépes és telematikai eszközök használatát az előadók részéről valamint az infrastrukturális erőforrások biztosítását és a hallgatói jelenlétet (Toro-Joshi 2012).
Az IKT tudáselemek elsajátítása és a gazdasági valamint társadalmi növekedésre gyakorolt hatásának maximalizálása érdekében maximális összekapcsolhatóságot, megfelelő hálózati kapacitást és minimálisan szükséges infrastruktúrát kell létrehozni. Ezenkívül ennek a folyamatnak a gyors terjedése az emberi tényező azon képességétől függ, amely a technológia előnyeinek felismerését és kiaknázását jelenti. A politikai keret és az intézményi mechanizmus a technológiához és az emberi kapacitásépítéshez kapcsolódó költségek felvételének és beruházásának képességével együtt befolyásolja az IKT szerepét a tudás és a növekedés támogatásában. A fenntartható oktatási kapacitás kiépítése az IKT révén a mai fejlett globalizációs folyamatban és a kommunikációs infrastruktúrában a fenntartható helyi kapacitás integrálását jelenti a globális oktatási környezetbe. A fenntarthatóság kulcsfontosságú elemei a globalizált kereteken belül nem csupán a világszintű kommunikációs folyamatokhoz való hozzáférés, hanem olyan aktív csomópontok létrehozása is, amelyek kommunikáció alapúak és összekötik a felsőoktatás minden hangsúlyos intézményi elemét: oktatót, hallgatót, adminisztrációt (Byungura 2016).

1. ábra: IKT Eszközök kiépítése az intézményi struktúrában



forrás: Byungura 2016

Az első ábra az IKT infrastruktúra kiépítéséhez szükséges három oldal együttes jelenlétét határozza meg: a tervezés oldaláról a humánerőforrásban és az eszköz igényben felmerülő kompetencia és tudás kialakítása válik szükségessé. Az intézmény oldaláról a tényleges hardver és szoftver beszerzés, valamint a képzések lebonyolítása hangsúlyos, míg a gazdasági oldal a költségek és hatékonyság mérőszámait tartalmazza. Az érdekessége az ilyen típusú strukturális szemléletnek, hogy a humánerőforrás fejlesztésben és képzésben a hallgatók is bevonásra kerülnek, mint az erőforrás-gazdálkodás eleme.

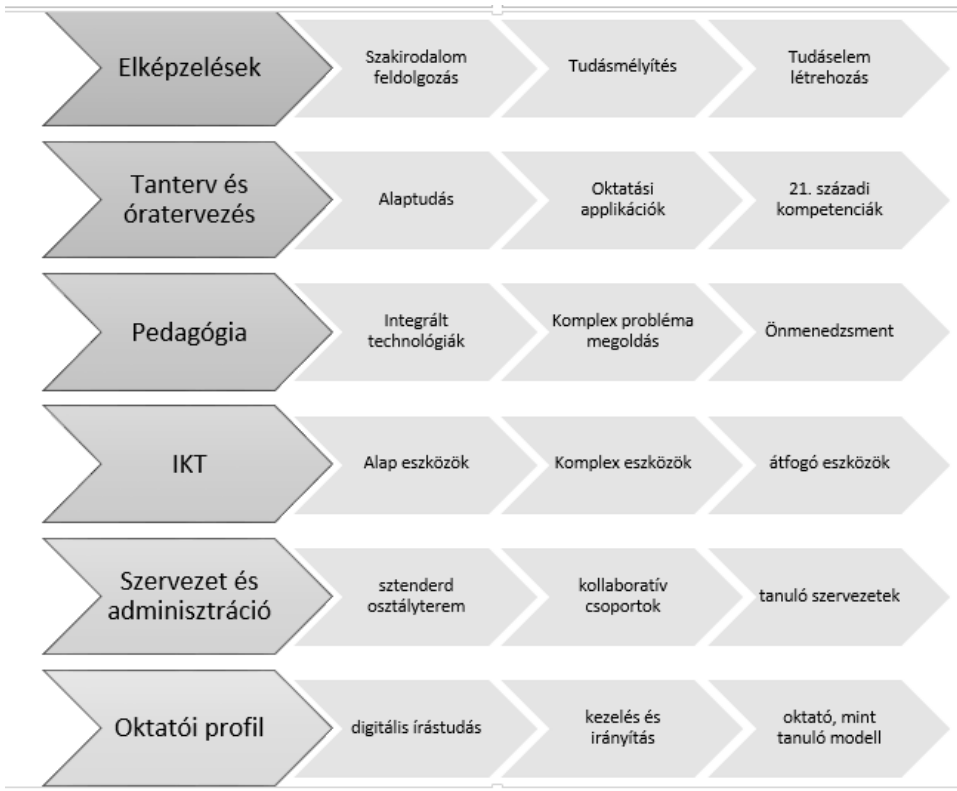
Intézetünk egyrészt az összegyetemi infrastruktúra és gazdálkodás egysége, másrészt az egyes pályázati részvételek tették lehetővé az infrastruktúra fejlesztést és a humánerőforrás-kapacitás erősítését. Ugyanakkor alapvető tapasztalat, hogy maga a felsőoktatás rendszere többnyire adottnak tekinti a hallgatók készség szintű, vagy legalábbis alapvető IKT használati képességeit, így ők a kiépített rendszereket (elektronikus tanulmányi osztály, elearning felület, levelező rendszer stb) felülről irányítottan veszik igénybe és használják és ezt a formális utat kiegészítve alakítanak informális tudás és információközvetítő, valamint kommunikációs csatornákat (messenger, zoom, facebook).

3. FORMÁLIS KÖZÖSSÉGEK ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Az intézményi humánerőforrás kapacitásépítésének nem csupán azt kell jelentenie, hogy lehetővé tegye IKT-műveltség használatát, noha ez alapvető előfeltétel. Az IKT valódi jelentése és ereje a kapacitásépítéshez kapcsolódóan az lenne, hogy lehetővé tegyék az adminisztrátorok, az oktatók és a hallgatók számára, hogy az IKT erőforrásokat a saját adminisztrációs és tanítási-tanulási folyamataikban használják számukra megfelelő módon (Capacity building for ICT in education 2010).

Az IKT kapacitásépítés nem korlátozódhat csupán az oktatók IKT-kompetenciáinak fejlesztésére, hiszen ami ennél is fontosabb, az az IKT lehetőségeinek kiaknázása az oktatók saját szakmai és szakmaterületi kompetenciájának kiépítésére, a tantermi vezetési és kommunikációs gyakorlatban való jártasságuk fejlesztésére, az utasítások minőségének javítására akár a hallgatók, akár az adminisztráció, akár a tudományos diskurzus szintjén (az IKT kapacitásépítése az oktatásban 2010).

2. ábra: UNESCO IKT kompetencia szabványok Oktatóknak/Pedagógusoknak

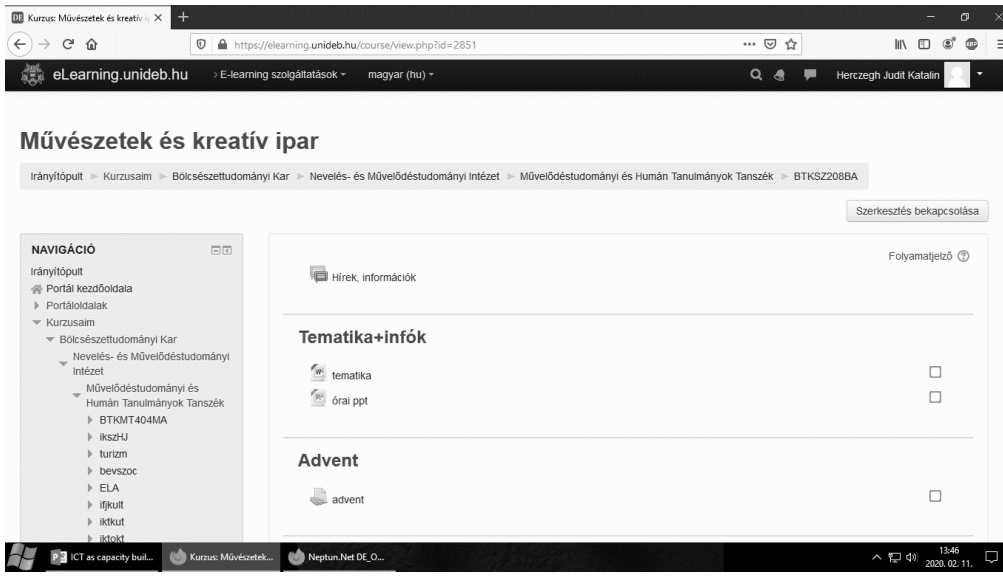


forrás: Unesco 2008

A 2. ábrán bemutatott Unesco oktatói kompetencia szabvány modellje plasztikusan ábrázolja ezt az elképzelést. Az IKT eszközök használata sokrétűen épül be az oktatási gyakorlatba, ugyanakkor nem csupán a formális tudásátadás képességét kell ezen eszközök segítségével kiterjeszteni, de a virtuális térben létre kell hozni azokat a tudás bázisokat és tudáselemeket, amelyek a hallgatókat közösség szintjén szólítják meg és a jelenlétüket formális közösségi jelenlétként értelmezik.

A 3. ábrán az intézet elektronikus tanulási felületén egy aktuálisan futó kurzus hallgatói közösségét formális módon irányító felülete látható. Rögzített tartalmakkal, rögzített időpontokban zajló tanulási modulokat sajátít el a hallgatók közössége.

3. ábra: Elektronikus tanulási felület



forrás: elearning.unideb.hu – saját kurzusfelület

A felsőoktatás IKT-politikájának célja kell hogy legyen azonban a formális utak mellett az ifjúság felkészítése a kreatív részvételre egy tudásalapú társadalom létrehozásában, fenntartásában és növekedésében, amely az adott nemzet teljes körű társadalmi-gazdasági fejlődéséhez és a globális versenyképességhez vezethet. Az IKT bevezetése a felsőoktatásba átfogó következményekkel járt az egész oktatási folyamatban, a beruházástól a technológiák használatáig, a hozzáférés, a menedzsment, a hatékonyság, a pedagógia és a minőség kérdéseinek kezelésében. A problémamegoldási utak keresése is virtuális platformokra terelődött (Toro-Joshi 2012).

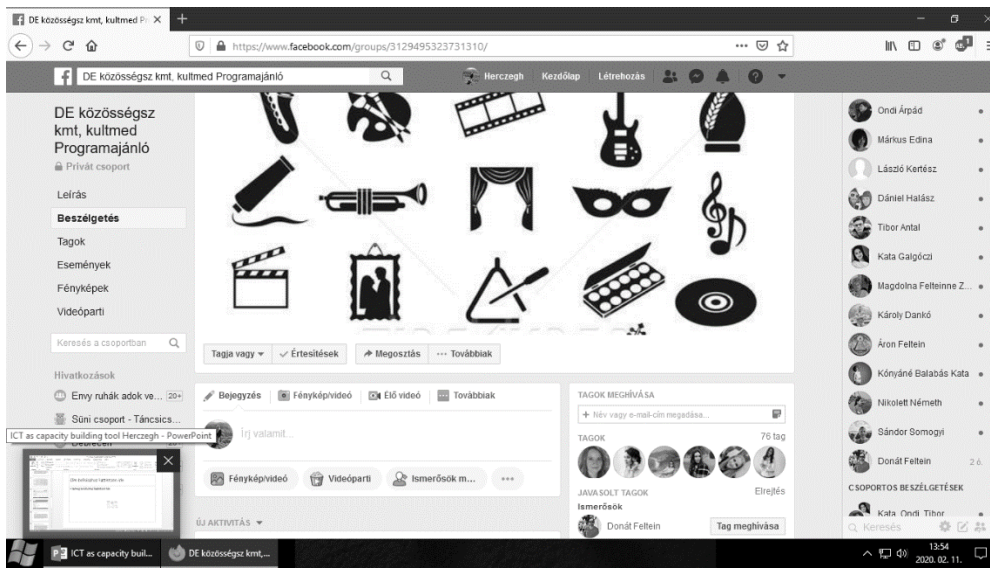
Az IKT eszközrendszer kiépítése és használata intézeti szinten is változásokat hozott, a globális sémákhoz igazodva:

1) Diákközpontú tanulás: Az IKT olyan technológiát biztosít, amely képes elősegíteni és ösztönözni az oktatásnak a tanárirányítású vállalkozástól a hallgatóközpontú modellekké történő átalakulását. Mivel egyre több hallgató használ számítógépet információforrásként és tudásalapozó eszközként, a technológia befolyása növekedik a tanulási mintázataikban; az online platformokat előnyben részesítik a hagyományos terekkel szemben (könyvtár, enciklopédiák, hirdetők, adatbázisok).

2) A tudásépítés támogatása: A kortárs IKT eszközök felhasználásával történő tanulási megközelítések számos lehetőséget kínálnak a konstruktivista tanuláshoz és az erőforrás-alapú, vagy hallgatói központú beállítások támogatásához, lehetővé téve a gyakorlat orientált tanulási folyamatokat, akár online formában is.

3) Bárhol tanulás képessége és lehetősége: Az IKT eszközök segítségével az oktatási intézmények távolról tudnak formálni és kínálhatnak programokat. (4. ábra)
4) Bármikor tanulás képessége és lehetősége: A technológiával támogatott oktatási programok megszűntetik a földrajzi akadályokat. A hallgatók bármikor, bárhol oktatásban részesülhetnek. Ez a rugalmasság sok más tanuló számára biztosította a tanulási lehetőségeket, akiket korábban más kötelezettségvállalások korlátoztak. A járványügyi intézkedések idején pedig a határokon átívelő képzési platformok és alkalmak lehetőségét nyújtotta.
5) Információs műveltség: Az IKT mint mindennapi eszköz, amely mind formális, mind informális úton hozzájárul egy szélesebb információs műveltséghez (Toro-Joshi 2012).

4.ábra: Oktató által koordinált formális hallgatói facebook csoport



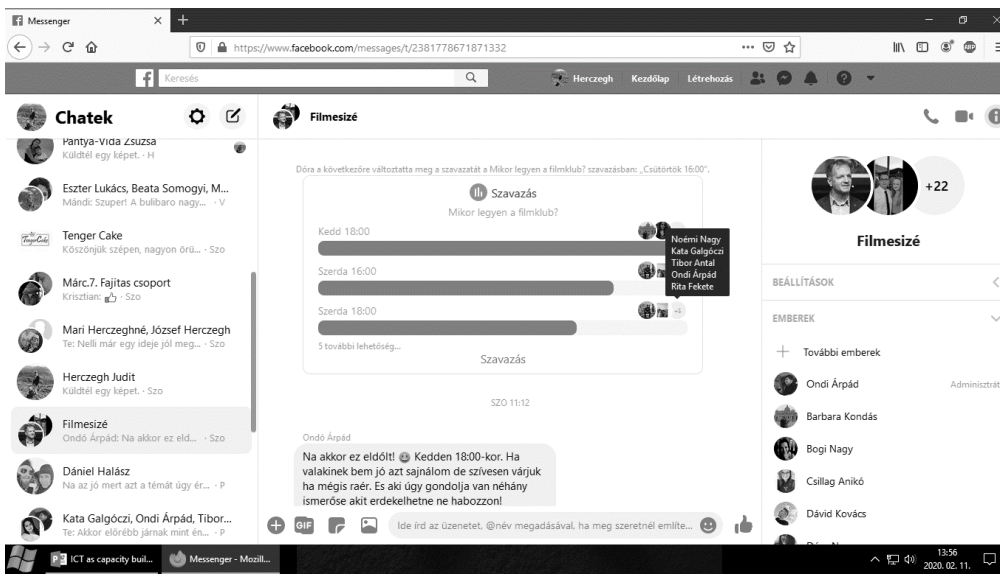
forrás: saját ábra

A 4. ábrán látható, ahogyan egy formális csatornát informális tudáselemek átadására hasznosít az intézetünk.

4. INFORMÁLIS KÖZÖSSÉGEK ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Noha a tanulmányok szoros kapcsolatot mutattak a társadalmi helyzet és az IKT használata között, ez a kapcsolat nem egyértelmű a felsőoktatásban résztvevő korcsoportokban, mivel a speciális társadalmi helyzetükben a családjuk gazdasági függőségén túl az egyetemi infrastruktúra biztosítja számukra bizonyos eszközök és platformok használatának lehetőségét. A hallgatóink társadalmi és demográfiai szempontból meglehetősen heterogén csoportot alkotnak. Különböző lakóhely, családi állapot, településtípus, életkor, valamint a gazdasági javak és az IKT-eszközök eltérő aránya jellemzi őket. A különböző társadalmi és gazdasági státuszok ellenére is megfigyelhetjük az IKT eszközök használatának meglehetősen magas gyakoriságát.
Mind a számítógépnek, mind az internetnek nagy szerepe van a tanulási folyamataik megkönnyítésében. A szórakoztató tartalom és időtöltés azonban szintén megjelenik a tevékenységeik között: zenehallgatás, böngészés, játékok, fórumok, blogok olvasása és filmek nézése, letöltése formájában. A hallgatók rendszeresen kihasználják az ezen eszközök által kínált technikai és kommunikációs és közösségteremtő lehetőségeket.

5.ábra: Hallgatók által koordinált informális facebook és messenger csoport



forrás: saját ábra

Az 5. ábrán egy hallgatók által kezdeményezett filmklub online közösségi felületének fotója látható. A járványügyi intézkedések időszakában a tantermi találkozások online közösségi videó formájában valósultak meg.

5. ÖSSZEGZÉS

Az internet-alapú kommunikáció, az IKT eszközök használata az interperszonális kommunikáció és közösség építés új eszközeként jelent meg, amelyet az egyén kapcsolatok kiépítésére és fejlesztésére, valamint kapcsolattartási eszközeinek továbbítására használnak fel mind a hallgatók, mind intézményi szinten az oktatók és adminisztrátorok.

A napi szintű aszinkron oktatói-hallgató-adminisztrációs kommunikációt és információ átadást a Covid 19-hez kötődő intézkedések a napi szintű szinkron kommunikációs lehetőségek egyéni és intézményi szintű kiszélesítésével erősítették

Az IKT eszközök által biztosított felületek gyors és hatékony kommunikációs és közösségi tanulási formákat kínálnak, amelyek az elmúlt időszakban nem zökkenőmetesnek, de működőképesnek bizonyultak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Capacity building for ICT in education (2010). In https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_888.pdf
- Herczegh Judit (2013): The use of the Internet and electronic communication among the teacher-trainees at the University of Debrecen. In https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/173107/Herczegh_Judit_Tezisfuzet_angolul-t.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Herczegh Judit (2014): Digitális törésvonalak és szocializáció az információs társadalomban. Kultúra és Közösség, IV. folyam, V. évfolyam, 1. szám. 31-37.p.
- Jean Claude, Byungura et.al. (2016): ICT capacity building: A critical discourse analysis of Rwandan policies from higher education perspective. In European Journal of Open, Distance and e-LearningVol. 19 / No. 2 – 2016. 45-62.p.
- Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications. Higher Education Policy, 22(3), 263-281.p.
- Romeo, G., Lloyd, M., & Downes, T. (2012). Teaching Teachers for the Future (TTF): Building the ICT in education capacity of the next generation of teachers in Australia. Australasian Journal of Educational Technology, 28(6), 949-964.p.
- Suela, Hansen (ed.)(2018): Capacity Building in a Changing ICT Environment. In https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/phcb/D-PHCB-CAP_BLD.01-2018-PDF-E.pdf

- Ulka, Toro – Millind, Joshi (2012): ICT in Higher Education: Review of Literature from the Period 2004-2011. International Journal of Innovation, Management and Technology, Vol. 3, No. 1, February 2012. https://pdfs.semanticscholar.org/a590/0abb6474838e5028de16a68b22fcb36fe9bb.pdf

ABTRACT

ICT AS A CAPACITY BUILDING TOOL IN UNIDEB INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES AND CULTURAL MANAGEMENT

Our aim is to track the establishment of community learning forms and the development of communication in the mirror of a medium defined by the internet in our higher educational system at formal and informal communication's ways.

In the comprehension of our society the effects of electronic, info-communicational devices play an important role, however the most instructive way is to follow and to understand the changes of social life in the mirror of internet. Internet and computer have become part of individual socialization. ICT elements are able to come forward with society forming strength, since structure, differences are made, transform, contacts are built up and demolish. Space created by ICT devices adjusts to the traditional social fault lines (Herczegh 2014).

Community networks are the scenes of communication and information stream, which provide learning functions not only in socializing respects.

Several international and Hungarian scientific researches are examining the effects of the computers and the Internet on social structures, economy or even on the individual and in that case: education and higer education. Basically, ICT is no longer used only for educational administration but also in the whole pedagogical process (Byungura et.al. 2016).

It is becoming increasingly prominent to build human and ICT infrastructure capacities at universities from policy to implementation level. Using a critical discourse analysis, this study investigates the articulation of ICT capacity building strategies from both national and institutional ICT policies (Byungura et.al. 2016).

We're goig to present in our lecture how easily can build social connections between Students and Educators with the help of ICT devices and social media platforms.

Keywords: ICT, Online communication, online communities, higher education

Dr. Herczegh Judit Ph.D. egyetemi adjunktus
Debreceni Egyetem BTK Nevelés és Művelődéstudományi Intézet
herczeghjudit@gmail.com

Holik Ildikó

MENTORTANÁROK PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

A mentortanárokat - csakúgy, mint minden pedagógust - számos stresszhatás érheti munkájuk során. Szembe kell nézniük az önmaguk elé állított követelményekkel, mások elvárásaival, a mindennapi megterheléssel. Fontos, hogy meg tudjanak küzdeni ezekkel a hatásokkal úgy, hogy a személyiségük ne sérüljön, hogy továbbra is hatékonyan láthassák el a munkájukat.

A kutatás célja gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók pszichológiai immunrendszerének vizsgálata. A kutatást 86 gyakorlatvezető mentortanár hallgató körében végeztük el a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) 80 tételes felnőtt változatával.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált mentortanárok olyan komplex kognitív eszközrendszerrel rendelkeznek, amely védetté teszi a személyiségüket a stressz testi-, lelki egészségkárosító hatásával szemben.

Kulcsszavak: pszichológiai immunrendszer, mentortanár

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. BEVEZETÉS

A mentortanárok fontos szerepet töltenek be a pedagógusképzésben: támogatják a tanárjelölteket, illetve a pályakezdő pedagógusokat a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann 2011; Tordai 2015).

A mentortanárokat - csakúgy, mint minden pedagógust - számos stresszhatás érheti munkájuk során, különösen az utóbbi időszak változó pedagógiai környezetében (Molnár 2016).

Szembe kell nézniük az önmaguk elé állított követelményekkel, mások elvárásaival, a mindennapi megterheléssel, a negatív irányú változásokkal.

Fontos, hogy meg tudjanak küzdeni ezekkel a hatásokkal úgy, hogy a személyiségük ne sérüljön, hogy továbbra is hatékonyan láthassák el a munkájukat. Fontos, hogy a stressz ne hátráltassa munkájukat, hanem előmozdítsa a fejlődésüket. Fontos, hogy megőrizzék mentális egészségüket, motivációjukat (Sanda 2012).

Ez azért is lényeges, mert a pályakezdő pedagógusok számára ők nyújtanak segítséget, ők szolgálhatnak modellként, példaképként (Lesznyák 2005; Simonics 2018).

2. A PSZICHOLÓGIAI IMMUNRENDSZER JELLEGZETESSÉGEI

A pszichológiai immunrendszer egy olyan komplex kognitív eszközrendszer, amely védetté teszi a személyiséget a stressz testi-, lelki egészségkárosító hatásával szemben (Oláh, 2014).

Egy olyan védő- mozgósító-megelőző rendszer, amely úgy védi a pszichét, mint ahogy a hagyományos értelemben vett immunrendszer védi testet a betegségekkel szemben. Hozzájárul a pozitív változások eléréséhez, segíti a problémahelyzethez és az egyén lehetőségeihez illeszkedő megküzdési stratégiák helyes kiválasztását (Bredács – Kárpáti 2012).

Az alacsony pszichológiai immunkompetencia szorongáshoz és önbizalomhiányhoz vezet.

A pszichológiai immunkompetencia erős komponensei pozitívan befolyásolják az érzelmi, kognitív és cselekvéses képességeket, ezzel nő az énhatékonyság és az önszabályozás hatékonysága, eredményesebb lesz a munkavégzés és a célok elérése (Bredács 2019). A magas pszichológiai immunitással rendelkező személy jobban tűri a stresszt, kiegyensúlyozottabb, empatikusabb, mint az, aki alacsony pszichológiai immunkompetenciával rendelkezik.

Az individuálpszichológia „bátorító" pedagógiai elvei és eszközei elősegíthetik a pszichológiai immunitás kialakulását (Szélesné 2005). A pszichológiai immunrendszer fejleszthető.

3. A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREI

A kutatás célja gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók pszichológiai immunrendszerének vizsgálata.

Kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy a vizsgált végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár hallgatóknak mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, illetve milyen erős pszichológiai immunitással rendelkeznek.

A megkérdezett mentortanárok a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) (Oláh 2014) 80 tételes felnőtt változatát töltötték ki.

Minden tételt egy négyfokú Likert-skálán értékeltek (1=egyáltalán nem jellemző, 2=kicsit jellemző, 3=majdnem jellemző, 4=teljes mértékben jellemző). A felnőtt verzióban 5 tétel alkot egy-egy alskálát.

A 16 alskála tartalma Oláh (2014) alapján (Rózsa – Kő – Oláh 2006):

Pozitív gondolkodás – A pozitív következmények, a kedvező változások elvárására és elő- vételezésére való attitűdöt méri.

Kontrollképesség – A vizsgált személy azon meggyőződését tükrözi, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni az adott élethelyzetében.

Koherenciaérzék – Az összefüggések megértésére és megérzésére való képességet jelenti.

Öntisztelet – A személy pozitívan értékel önmagát, magatartása aktív értékmegóvó, az önjutalmazásra is figyelmet fordít.

Növekedésérzés – A személy reálisan értékeli saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit.

Rugalmasság, kihívásvállalás – A vizsgált személy vállalja a kihívásokat. Belemerül a különböző tevékenységekbe. Nyitott és fogékony az újdonságok iránt.

Empátia, társas monitorozás képessége – Azt jelzi, hogy az egyén mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítására.

Leleményesség – Kreatív kapacitás tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kidolgozására.

Énhatékonyság-érzés – Az egyén szilárd hite abban, hogy képes az általa kitűzött célokhoz szükséges tettek végrehajtására.

Társas mobilizálás képessége – Azt jelenti, hogy az egyén sikeres mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák a céljai megvalósításában.

Szociális alkotóképesség – Az egyén képes a másokban rejlő képességek feltárására és hasznosítására.

Szinkronképesség – Azt jelzi, hogy az egyén képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát.

Kitartásképesség – A személy képes folytatni az elhatározott viselkedést különböző akadályok felmerülése esetén is, ebben a frusztrációs tolerancia magas szintje és a késleltetésre való képesség is segíti.

Impulzivitáskontroll – A viselkedés racionális irányítására, kontrollálására való képességet jelenti.

Érzelmi kontroll – A kudarcokból és fenyegetésekből fakadó negatív érzelmek szabályozásának és konstruktív viselkedésformákba történő átfordításának képessége, hogy a zavaró emóciók ne gátolhassák a személy terveinek megvalósítását.

Ingerlékenységgátlás – A hatékony indulatkezelést jelenti (Oláh 2014; Reinhardt 2013).

A 16 alskálából az azonos funkciókat szolgáló személyiségkomponensek egy-egy faktorba tartoznak, melyeket Oláh Attila előzetesen elméleti alapon határozott meg, majd megerősítő faktoranalízissel is igazolt.
Ezek a felnőtt változat esetében a következők (Rózsa – Kő – Oláh 2006):

I. **Megközelítő rendszer**: pozitív gondolkodás, kitartás, növekedésérzés, kontrollérzés, koherenciaérzék, rugalmasság (a kihívások vállalása), társas monitorozás. A fizikai és a szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények monitorozására irányul.
II. **Mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer**: énhatékonyság, öntisztelet, leleményesség, társas mobilizálás, szociális alkotóképesség. Azokat a személyiségjegyeket egyesíti, amelyekkel a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatóak, és amelyek birtokában a személy igényeinek megfelelően képes eljutni választott céljaihoz, valamint képes arra, hogy akár az önmaga megváltoztatására, akár a fizikai vagy szociális környezet átalakítására szőtt terveit szándékainak megfelelően valósítsa meg.
III. **Önszabályozó rendszer**: szinkronképesség, impulzivitáskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenységkontroll. Azon személyiségjegyeket integrálja, amelyek biztosítják a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt, az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok kontrollálását, az önszabályozást (Oláh 2014).

E három alrendszer dinamikus kölcsönhatásban áll egymással. Szabályozzák egymás működését, segítik az „én" működését, fejlődését és környezethez való alkalmazkodását (Bredács – Kárpáti 2012). A védő tulajdonságok meghatározzák a személyiség egészséges magatartását.

4. A KUTATÁS MINTÁJA

A kutatást 86 – végzett és aktív – gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató körében végeztük el.
72 nő (83,7%) és 14 férfi (16,3%) töltötte ki kérdőívünket. A válaszadók átlagéletkora 46,6 év. A legfiatalabb válaszadó 32, a legidősebb 63 éves. 26%-uk tartozik a 30-39 éves korosztályhoz, 34%-uk a 40-49 éves, 34%-uk az 50-59 éves, 6%-uk pedig a 60-69 éves korosztályhoz. A legtöbben a 40-es, illetve az 50-es éveikben járnak.
A kutatásban részt vevők pedagógusi pályán töltött éveinek átlaga 20,85 év. Minimum 5, maximum 39 év tanítási gyakorlattal rendelkeznek.
A legtöbben (59-en, 69,4%) fővárosi iskolában tanítanak, 3-an (3,5%) megyeszékhelyen és 23-an (27,1%) városi iskolában (N=85).

26-an (30,2 %) már végeztek a gyakorlatvezető mentortanár képzésben, 60-an (69,8%) még tanultak a kérdőív kitöltésének időpontjában. A válaszadók közül 27-en (31,4%) mentortanárként dolgoznak.

5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A kérdőív megbízhatósága kiválónak bizonyult (Chronbach alfa: 0,927).
A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőíven elérhető maximális összpontszám: 320.
A mentortanárok körében végzett kutatás PIK átlagértéke 254,41 (SD=22,671; N=69). A legkisebb PIK érték a vizsgált mentortanárok körében 190, a legmagasabb 298 volt.
Nők esetében az átlag 253,86 (SD=23,284; N=59), a férfiaknál az átlag 257,60 (SD=19,398; N=10). Korcsoportonként vizsgálva a legmagasabb átlagot a 60 éven felüliek érték el (M=265, SD=28,284, N=2), a legalacsonyabbat pedig a 40-49 évesek (M=249,57, SD=21,790, N=23). A mentroként tevékenykedő pedagógusok magasabb átlagot értek el (M=258,64, SD=20,560, N=22), mint azok, akik nem végeznek mentori munkát (M=252,43, SD=23,543, N=47).

A kapott eredményeket összevetettük korábbi kutatási adatokkal. Oláh - Nagy és G. Tóth (2010) kultúrközi összehasonlításukban 12 nemzet pszichés immunrendszerének átlagértékeit vizsgálták. Adataik szerint a magyar nők PIK-átlaga 196,4, a magyar férfiaké pedig 196,5 volt (Oláh - Nagy - G. Tóth 2010). Vizsgálatukban a svéd nők (átlag: 209,7) és férfiak (átlag: 211,6), valamint az izraeli nők (átlag: 211,3) és férfiak (átlag: 210,3) adták a legmagasabb értékeket (idézi: Reinhardt 2013). Saját mintánk PIK-átlagértéke lényegesen kedvezőbb megküzdési kapacitást jelez mind a nemzetközi, mind a magyar átlagértékeknél.

Minden egyes alskála esetében a maximum pontszám 20. A 16 alskálát tekintve a kutatásunk eredményeit az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A PIK alskálákon kapott átlagértékek – összehasonlítva egy korábbi pedagóguskutatás eredményeivel

	Mentorkutatás - átlag	**Mentorkutatás - szórás**	**Pedagógusok 2011-es vizsgálata - átlag**
pozitív gondolkodás	15,78	3,031	16,09
kitartás	17,58	2,078	15,84
növekedésérzés	17,39	2,065	15,20
kontrollérzés	14,98	2,308	15,90
koherenciaérzék	18,06	1,909	16,27
rugalmasság (a kihívások vállalása)	15,20	3,320	14,51
társas monitorozás	15,38	2,677	15,47
énhatékonyság	16,58	2,163	16,08
öntisztelet	16,40	2,444	16,27
leleményesség	15,73	2,417	15,26
társas mobilizálás	15,93	2,444	15,58
szociális alkotóképesség	15,57	2,239	14,91
szinkronképesség	16,60	2,518	13,41
impulzivitáskontroll	15,15	2,491	14,36
érzelmi kontroll	13,34	3,465	10,63
ingerlékenységkontroll	13,77	2,885	13,28

Forrás: saját kutatás és Holecz 2015

Az alskálákon a legmagasabb átlagpontszámot a koherenciaérték (az összefüggések megértésére és megérzésére való képesség) és a kitartás tekintetében értek el a vizsgált mentortanárok.

A legalacsonyabb pontszámot az ingerlékenység kontroll (a hatékony indulatkezelés, az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége) és az érzelmi kontroll (a kudarcokból és fenyegetésekből fakadó negatív érzelmek szabályozásának és konstruktív viselkedésformákba történő átfordításának képessége) tekintetében kapuk. Tehát a negatív érzelmek és az indulatok kezelése a legkritikusabb a mentortanároknál.

Az adatokat egy 2011-es pedagóguskutatás eredményeivel is összevetettük (Holecz 2015). A vizsgált (leendő) mentortanárok három terület kivételével magasabb pontszámot értek el a korábban vizsgált 210 pedagógusnál. Ez a három terület: a pozitív gondolkodás, a kontrollérzés és a társas monitorozás (1. táblázat).
Az alrendszerek esetében a legmagasabb elérhető pontszámok: Megközelítő: 140; Mobilizáló: 100; Önszabályozó: 80.
A kutatásunkban kapott átlageredményeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A PIK alrendszerek átlagértékei

	Átlag	**Szórás**	**Nők átlaga**	**Férfiak átlaga**
I. Megközelítő rendszer	114,72	10,413	114,22	117,55
II. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer	80,06	8,062	80,26	78,92
III. Önszabályozó rendszer	58,91	8,962	58,22	62,62

Forrás: saját kutatás

Mindhárom alrendszer esetében viszonylag magas átlagpontszámot értek el a vizsgált mentortanárok. A megközelítő rendszer esetében az elérhető pontszám 82%-át érték el, a mobilizáló esetében a 80%-át, az önszabályozó rendszernél a 74%-át. Vagyis legfőbb erősségüknek tekinthetők a megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok: a pozitív gondolkodás, a kitartás, a növekedésérzés, a kontrollérzés, koherenciaérzék, a rugalmasság és a társas monitorozás.
A nők a mobilizáló, alkotó, végrehajtó rendszer esetében értek el magasabb átlagpontszámot, mint a férfiak. A megközelítő és az önszabályozó rendszer viszont a férfiaknál erősebb.
A megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok közül a pozitív gondolkodás és a rugalmasság között a legerősebb a korreláció (r=0,583; p=0,000). A mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer tulajdonságai közül az énhatékonyság és az öntisztelet áll a legszorosabb kapcsolatban egymással (r=0,595; p=0,000). Az önszabályozó rendszer esetében pedig az érzelmi kontroll és az ingerlékenységkontroll (r=0,711; p=0,000). Ebben az esetben a legszorosabb a korreláció, és ennél a két tulajdonságnál érték el a legalacsonyabb átlagpontszámokat a vizsgált mentortanárok.

6. ÖSSZEGZÉS

A mentortanárokat - mint minden pedagógust - számos stresszhatás érheti munkájuk során. Lényeges, hogy meg tudjanak küzdeni a negatív hatásokkal úgy, hogy a személyiségük ne sérüljön, hogy továbbra is hatékonyan láthassák el a munkájukat. Fontos, hogy megőrizzék mentális egészségüket, motivációjukat. Ez azért is lényeges, mert a pályakezdő pedagógusok számára ők nyújtanak segítséget, ők szolgálhatnak mintaként.

Kutatásunk célja gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatók pszichológiai immunrendszerének vizsgálata.

Kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy a vizsgált végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár hallgatóknak mekkora a megküzdési kapacitása stresszhelyzetben, illetve milyen erős pszichológiai immunitással rendelkeznek.

A kutatást 86 végzett és aktív gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató körében végeztük.

A megkérdezettek a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (PIK) 80 tételes felnőtt változatát töltötték ki, amelyen magas összpontszámot értek el hazai és nemzetközi összehasonlításban egyaránt. Ez azt jelzi, hogy olyan komplex kognitív eszközrendszerrel rendelkeznek, amely védetté teszi a személyiségüket a stressz testi-, lelki egészségkárosító hatásával szemben.

Az alskálákon a legmagasabb átlagpontszámot a koherenciaérték és a kitartás tekintetében értek el a vizsgált mentortanárok. A legalacsonyabb pontszámot pedig az ingerlékenység kontroll és az érzelmi kontroll tekintetében, vagyis a negatív érzelmek és az indulatok kezelése a legkritikusabb náluk.

Mindhárom alrendszer esetében viszonylag magas átlagpontszámot értek el a vizsgált mentortanár hallgatók. Legfőbb erősségüknek tekinthetők a megközelítő rendszerhez tartozó tulajdonságok: a pozitív gondolkodás, a kitartás, a növekedésérzés, a kontrollérzés, koherenciaérzék, a rugalmasság (a kihívások vállalása), a társas monitorozás.

A kutatás eredményeit jól tudjuk hasznosítani a gyakorlatvezető mentortanárok képzésében. Fontosnak tartjuk, hogy a mentorok tisztában legyenek erősségeikkel (Ladnai 2019), hogy ezeket alkalmazni tudják a tanári munkájukban és kamatoztatni tudják a mentorálttal való kapcsolatban is.

A pszichológiai immunrendszer mint erősség tudatosítása hatékony segítség a mentortanárok számára, mert ha azokat alkalmazni tudják a munkájukban, akkor egyrészt a tanítás hivatássá válhat, és így kiteljesedhetnek a munkavégzés során, másrészt védettebbé válnak a kiégéssel szemben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bredács Alice – Kárpáti Andrea (2012): A 14-16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. Magyar Pedagógia. 2012/4. szám. 197-219. p.
- Bredács Alice (2019): A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkom-petencia és a reziliencia fogalmainak tükrében. Parlando. 3. https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez. Szombathely, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, 145-164. p.
- Ladnai Attiláné (2019): A "pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 2019/1-4 szám. 25-48. p.
- Molnár György (2016): A szakmai tanárképzés kihívásai az átalakuló, megújuló oktatási rendszerben. In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvtára; DE Neveléstudományok Intézete, 328-340. p.
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba - Boross Ottilia (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 631-663. p.
- Oláh, Attila – Nagy, Henriett – G. Tóth, Kinga (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. ETC – Empirical Text and Culture Research. 4. 102-108. p.
- Reinhardt Melinda (2013): Mentális egészség és tünetképzés összefüggési a családi működéssel serdülőknél. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Rózsa Sándor – Kő Natasa – Oláh Attila (2006): Strukturált személyiség-kérdőívek. In: Rózsa Sándor – Nagybányai Nagy Olivér – Oláh Attila (szerk.): A pszichológiai mérés alapjai. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 221-254. p.
- Sanda István Dániel (2012): Az iskola működése az intézményvezetői eredményesség szempontjából. Taní-tani Online. http://www.tani-tani.info/az_iskola_mukodese (letöltve: 2020.05.20.)
- Simonics István (2018): A mentortanári prezentációk tanulságai. In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet. Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 701-716. p.
- Szélesné Ferencz Edit (2005): Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 2005/okt. 34-41. p.

ABSTRACT

A STUDY OF MENTOR TEACHERS' PSYCHOLOGICAL IMMUNE SYSTEM

Mentor teachers, just like all teachers, are exposed to a lot of stress during their work. They must face the requirements set by themselves, the expectations of others as well as their daily workload. It is important that they cope with these challenges without harming their personality and retaining their ability to do their job efficiently.

The aim of our study was to explore the psychological immune system of mentor teacher students. The study was conducted with the participation of 86 mentor teacher students, using the 80-item adult version of the Psychological Immune Competence Questionnaire. The results of the study show that the surveyed mentor teachers possess a set of complex cognitive skills that protects their personality from the adverse physical and mental health effects of stress.

Keywords: psychological immune system, mentor teacher

Dr. Holik Ildikó, PhD egyetemi docens
Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

K. Nagy Emese

EFFORTS TO REDUCE EARLY SCHOOL LEAVING BY RENEWING IN-SERVICE TEACHER TRAINING

ABSTRACT

One of the goals of the European Union's current policy is to reduce the proportion of low-skilled people in the Member States. In line with EU goals, the Hungarian government has undertaken to reduce the number of early school leavers to less than 10 percent by 2020, thereby increasing the number of students who complete at least upper secondary education. Several development projects have been launched to achieve the goal set in the National Reform Program in recent years. Different programs treat school leaving without qualification through prevention (preventing early school leaving), intervention (stopping early school leaving) and compensation (re-integrating early school leavers into education).

In this paper we show how Eszterházy Károly University introduces the Complex Basic Program (KAP), a new strategy for teacher education which is a prevention strategy for early school leaving by expanding learning supportive pedagogical methods that are able to help the nationwide implementation in primary schools. The essential element of KAP is the Educational Program, based on professional teacher development. We pay special attention on the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT) program, which encourages the personal involvement of students in the learning-teaching process, focusing on student collaboration.

Key words: reform, method, implementation

1. THE BASES OF THE PROJECT

The project EFOP-3.1.2-16-2016-00001, entitled "Methodological renewal of public education to reduce early school leaving", is an intervention led by the Eszterházy Károly University Consortium is implemented in cooperation with other higher education institutions (ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) and through the monitoring and quality assurance activities of the Education Office. The project can be interpreted as a development intervention to reduce early school leaving without qualification, whereby the members of the consortium implement developments in accordance with the call for proposals in the following areas:

- developing pedagogical methods suited to prevent drop-out, support learning and to disseminate it to those involved in primary and secondary education at national level,
- renewing the content of teacher training and in-service training to facilitate a change in pedagogical approach.

The Complex Basic Program focuses on innovation and the development of the organizational-methodological culture of schools, but the complete change in the organizational operation and the complete restructuring of their operation go beyond the scope and potentials of the project. The project can be interpreted as an intervention, where two main directions determine the lines of development and professional implementation of the intervention:

- developing the Complex Basic Program (KAP) included Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT) and Complex Instruction Program (KIP) and,
- Model Value Education Programs (MÉNP) at consortium level.

2. THE BASES OF THE COMPLEX BASIC PROGRAM

Early school leaving can be interpreted on the basis of the complex, combined effects of many social, school and individual factors. On the basis of examining the social and individual relationships of the problem, we can state that schools can play a key role in preventing early school leaving because they can provide effective support. The effect of some of the causes (individual, social and school) leading to early school leaving can be reduced by the opportunities offered by the program. The Complex Basic Program facilitates the student retention power of the school primarily through providing personalized learning support, strengthening student communities and providing pedagogical and professional support to institutions. The Complex Basic Program integrates the tried and tested best practices, methods and learning organization methods previously used for differentiated development in pedagogical practice, and it makes them accessible to institutions in a unified theoretical framework.

The program focuses on student skill development based on status treatment providing additional skill development subprograms and an adequate teaching strategy to it. The subprograms focus on developing key competences and transversal skills, and thus contributing to the development of the personality as a whole and reinforcing a positive attitude towards the school. The five thematically separated subprograms, which together with the strategy for the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT) form the project's professional program, are as follows: Logic-based, Exercise-based, Art-based, Digital-based and Life practice-based subprogram. The subprograms, when integrated into the school practice, also provide opportunities to improve student achievements.

The central element of the Complex Basic Program's methodology for supporting learning (teaching strategy) is differentiated development in heterogeneous groups of students. Accordingly, the mediation of the teaching and learning strategy of the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT) is a separate element within the program that involves Complex Instruction Program (KIP). The aim of the DFHT teaching strategy is to continuously increase students' existing knowledge and skills, to enable them to have positive experiences and successes, to increase their level of motivation to learn and to facilitate their independent learning. Due to the teaching and learning strategy of the Complex Basic Program, the activities needed to develop student's personality have a joint effect on class work. The program has a holistic approach, not just focusing on developing cognitive skills, and therefore its implementation takes into account the cognitive, moral, and affective components of education and teaching collectively.

2.1 Presenting the Complex Basic Program

One of the ways to make the Hungarian education system more effective is to reduce early school leaving. The aim of the Complex Basic Program is to organize in a unified system such differentiated learning organization procedures, which have a positive influence on students' school experience and thus preventing dropping out of education, leaving school early. In addition to this objective, developing organizational culture at school level, and facilitating and supporting methodological development also appear.

The core values determining the program are student-centeredness, support for individual learning pathways, differentiated development and providing equitable and equal education for students. Principles/adaptability, equity, learning support, community, and complexity are organized around these goals, which also extend to classroom and extracurricular sessions. The teaching and learning strategy of the program involves a set of learning organization procedures and methodologies of the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT), providing a basis for the lessons and subprogram sessions.

In addition, the Complex Basic Program organizes the lessons and extracurricular sessions as well as the professional and content elements of the program into a unified system. The program considers the professional content of the program as building blocks, which the school can compile based on its own pedagogical practice.

The morning learning period involves:

- lessons (80% in line with previous practice),
- lessons supported by DFHT, DFHT-KIP (20%),
- tuning-in sessions (1-3 lessons a week) and
- "Complex lessons" (10%).

Subprogram sessions offered by the program in the afternoon (once a week), in the form of an independent one-lesson session: Logic-based subprogram, Digital-based subprogram, Exercise-based subprogram, Art-based subprogram, Life practice-based subprogram, and ”Your lesson” session.

2.2 The Teaching and Learning Program of Complex Basic Program – Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups

The teaching and learning program of the Complex Basic Program, i.e. the focus of its teaching and learning strategy, is the procedure of Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT). DFHT appears in three main areas of school practice.

- For all lessons, DFHT is a facilitator of self-differentiation and personalized development, in which the Complex Instruction Program (KIP) also appears besides the known learning organization techniques. Teachers are able to apply the methods of DFHT during their compulsory lessons, complementing their previous methodological practice. Its rate is 20% for compulsory general education lessons.
- In the process of learning organization, about one third (30%) of the curriculum is implemented combined with the subprograms (complex lessons). The one-third rate is manifested in all general education subjects, based primarily on cross-curricular content. In other words, in compulsory public education lessons, teachers, in addition to the application of DFHT, create subprogram links and incorporate their content and procedures into the organization of lessons.
- In the afternoon, the DFHT can be implemented in session organisation within the framework of independent subprogram sessions. These sessions help to deepen and apply acquired knowledge in the period following compulsory lessons (typically in the afternoon), but they also support skills development. Scheduling of teaching based on previous school practice can be implemented in 45-minute lessons (sessions), but it may also differ from it if needed.

In the Complex Basic Program, the central idea of the DFHT affecting a particular part of lessons is implementing personalized differentiation as one of the means of reducing early school leaving. The DFHT component of the program offers a set of tried and tested methods that provide an opportunity to effectively develop groups of students and individual learners.

The DFHT teaching strategy at schools can be effective if

- as often as possible, the teacher creates situations and assigns tasks that allow students to change their status,
- the teaching and learning strategy is applied creatively by the teacher.

The effectiveness of DFHT can be enhanced if the program is used by the majority of the teaching staff to the necessary extent (in at least 20% of the lessons).
The key element of DFHT is the Complex Instruction Program (KIP). KIP, implemented in DFHT, based on adaptive, special cooperative work organization, but also supporting personalized development, is widely known in the Hungarian professional public, and focuses on classroom processes. In its implementation, it provides all children with balanced access to the curriculum, knowledge, high standard and quality education and communication from equal status between peers. The most important feature of KIP is the formation of a status hierarchy among students, which influences students' school performance (Cohen – Lotan 2012; K. Nagy 2015, K. Nagy 2018). According to the adaptability indicated above, KIP is "the combined application of coherence implemented in the knowledge of differentiation and individual characteristics during the pedagogical process" (M. Nádas 2010). Adaptability is based on the cooperation of participants, presupposes the stakeholders' mutual adaptation to each other and to the circumstances.

3. THE IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAM OF COMPLEX BASIC PROGRAM

Reducing early school leaving, KAP offers such a teacher in-service training that helps teachers face new challenges, draws attention to students' interest, and builds upon teachers' individual needs and previous methodological cultures. One part of the trainings is support for organizational learning, where the two basic training courses (Complex Basic Program Concept /KAK/; Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups /DFHT/) are implemented within an institutional setting, providing community learning for the teaching staff. Foundation training courses reflect on answering local level questions.
As more and more schools are confronted with under-motivated students with behavioral problems, the project offers in-service teacher training that builds on students' interest, teachers' the individual needs and their previous methodological culture, in order to reduce school leaving without qualification. In the Complex Basic Program, the aim of teacher training is to bring about a culture change in approach, pedagogy and methodology with regard to the successful education and teaching groups of students heterogeneous in knowledge and socialization. The trainings are organized at staff level and affect the whole community of teachers. The training aims to develop such local and institutional

operational practice that encourages the improvement of educational outcomes and quality. Improvement occurs when both the leader and teachers have adequate knowledge of the education and teaching processes. The result of intervention will be accepted by the teachers and will be operational and sustainable in the long run if its effectiveness is shown. The Complex Basic Program will assist teachers with this through its trainings.

3.1 Learning support for teachers at a school using the Complex Basic Program

The Complex Basic Program will be successful in schools where both the leader and the teachers have sufficient knowledge of the education and teaching processes. In the Complex Basic Program, the goal of supporting teacher education is to bring about a culture shift in approach, pedagogy and methodology with regard to the successful education and teaching of groups of students heterogeneous in knowledge and socialization.

The two foundation training courses (KAK, DFHT) are recommended for all teachers as they introduce and provide a solid foundation for subprogram trainings, as well as ensure that teachers get acquainted with the program and acquire the learning and teaching strategy. For each of the five subprograms of the program, there is one separate training course for teachers, of which two are recommended to participate in. The trainings are organized at staff level, with the involvement of as many members of the teachers' community as possible, the foundation trainings (KAK, DFHT) are organized in the given institution since here organizational culture development also takes place while the subprogram trainings are organized in the case of an optimal group size in the given institution.

3.2 Practical implementation of the teacher training

One of the prerequisites for the successful implementation of the Complex Basic Program is that the teachers of schools wishing to implement the program identify themselves with the objectives of the program. As schools enter the project voluntarily, good and effective communication and information is essential. When training teachers, the emphasis is placed on interactivity, active participation in training, and usable knowledge.

During the project, 7 (30 lesson- in-service teacher training) were accredited (KAK, DFHT, DA, MA, LA, TA, ÉA), which can thus be an integral part of the compulsory teacher training and career model. Participation in training courses and related printed and electronic study materials are available free of charge. The trainings are implemented by blended learning organization, i.e. they consist of 20 lessons contact lessons (2 contact days) and an element of 10 lessons via distance learning. Online and offline curriculum materials have also been designed to help participants acquire knowledge.

4. THE PROFESSIONAL SUPPORT SYSTEM OF COMPLEX BASIC PROGRAM

The Professional Support System (VTR) is a complex system developed for teachers to implement and successfully implement the Complex Basic Program at school, including the subprogram contents and the DFHT teaching and learning strategy, to embed them in classroom practice. A further aim of the professional support is to provide assistance with high-level practical application of the new knowledge and methods learned in the KAP teacher training through the support activities/forms developed.

Key actors in school innovation, both at individual and institutional level, play an important role in determining the target groups for professional support, and thus the individual target groups of the system are: a) heads of institutions b) teachers; at institutional level: the teacher community, the teaching staff.

The system is complex as it builds on well-established work forms based on face-to-face meetings besides electronic communication meeting the requirements of the era. We support the implementation and monitoring of the institutional implementation of the Complex Basic Program in the following ways and areas:

- providing access to professional materials through the electronic interface of the Complex Basic Program Knowledge Base;
- electronic support provided by the online interface of the e-SZTR;
- attendance support, which provides assistance to teachers based on face-to-face meetings;
- the operation of the KAPOCS school network, which brings together the institutions implementing the Complex Basic Program and provides a professional forum for the sustainability of the program.

4.1 e-SZTR

The Electronic Professional Support System (e-SZTR) is continuously available to teachers during the year of institutional implementation of the program and in subsequent years during the project implementation period. They can send specific questions in more than 20 topics through the online interface of the e-SZTR, which the teachers and institution leaders submitting the question will be given a prompt and professional answer to. Each topic has a nominated person in charge of it, and the answer provided by him or her will be reviewed and approved by another person. The staff of the e-SZTR is mostly designers and developers of the KAP.

The system is closely linked to the Frequently Asked Questions (FAQs/GYIK), a publicly accessible online interface that provides direct communication to interested parties and participants involved in the program.

4.2 Attendance support

In addition to electronic support, we attach great importance to face-to-face meetings for direct contact. Attendance support is provided before, and in the school year following, the institutional introduction of KAP. Prior to the institutional introduction of KAP, the following services will be provided to all new entrants:

- preparatory training for heads of institutions,
- institutional workshop,
- personal counseling.

In the year of the institutional introduction of KAP, the following services of attendance support will be implemented throughout the school year in those institutions where the Complex Basic Program will be implemented:

- personal counseling,
- mid-term interview,
- individual observation of DFHT and complex lesson,
- individual and group observation related to subprogram sessions,
- closing workshop.

If needed, schools can use the following attendance support services during another school year:

- personal advice to headmasters,
- requesting individual and group observation related to subprogram sessions.

The attendance professional support provided in the framework of the program is implemented by taking into account and in accordance with the needs of the school.
KAP provide headmasters with the opportunity to participate in a two-day training course on institutional leadership. It facilitates the implementation of KAP that for institutional leaders:

- gives a detailed description of the objectives, structure and operation of the program,
- describes the concept and teaching strategy of the program,
- analyzes the innovative elements of the program, the subprograms,
- presents how the introduction of KAP will influence the teaching of general knowledge subjects in the morning classes, assessment, subject distribution and the way in which school documents are revised,
- presents how the KAP's in-service teacher education system is structured,
- outlines the structure and services of the KAP Support System,
- reviews and facilitates local-level planning processes.

The Institutional Workshop is a form of work support for the attendance of the teaching staff in the period preceding the institutional introduction of KAP, during which the implementer of the Institutional Workshop presents in detail the elements of the Complex Basic Program to the teaching staff of the partner institutions. During the workshops, the professional facilitator informs the participants about the novelty of the program, its content and the methodological continuity of the system-phase-out introduction.

The service of the institutional workshop can be requested on demand, prior to the introduction of the program when the training courses start (2-3 lessons/occasion). The institutional workshop presenting the Complex Basic Program may take place on a day other than the date of the KAK training or on the day of the KAK training as well.

In order to support the institutional implementation of the Complex Basic Program, in the first school year of the implementation of the Complex Basic Program, we will assist the institutional implementation of the Program with on-site visits, observations and consultations. During the school year, three visits to the institution will be made by the professional facilitators of the Complex Basic Program (on 2 occasions, observations of DFHT-KIP lessons and Complex lessons, on 1 occasion conducting a mid-term interview with the headmaster).

5. KAPOCS (LINK)-SCHOOL NETWORK

In addition to the implementation of the program, one of the aims of the development is to connect the participating schools forming a network, whereby the schools support each other in cooperation with each other and share their experience and good practices.

The operation of the KAPOCS School Network is coordinated by the Professional Support Working Group. The school network is made up of the KAPOCS partner institutions. Institutions introducing the Complex Basic Program can join the KAPOCS school network, and the conditions of registration to the network are detailed in our publication Complex Basic Program School Network Concept.

All schools introducing the Complex Basic Program have continuously the opportunity to join the school network on a voluntary basis from September of the year in which the program was introduced. Following successful registration, the KAPOCS School Network will provide the KAPOCS partner institution leaders and teachers with an opportunity to attend three professional days during the school year.

6. SERVICE PORTFOLIO OF THE COMPLEX BASIC PROGRAM

In the development of the Complex Basic Program, it was a priority to ensure that the program is implemented as smoothly as possible in schools and that the project provides all conditions for it. In connection with its introduction, we provide the following free services to institutions that join the program:

Teacher in-service training courses

- All training aids (curriculum, learning guide, schedule of participants, participant service system, aids, satisfaction questionnaires) for participants in in-service teacher training
- Online learning environment

Institutional workshops (for teachers, parents)

Parent/student brochures/publications

Preparations for Heads of Institutions

Professional Support System (Attendance & Electronic Support)

Professional publications (nearly 100 publications)

- Education and teaching program – KAK
- Teaching and learning strategy – DFHT (DFHT-KIP)
- Subprogram concepts
- Subprogram toolkit and task bank

  Session plans

  Task collections, link collections
- Junior section teacher-teacher handbooks (10 lower grades + 16 upper grades)

  Syllabuses, thematic plans

  Task illustrations, examples
- Learning cubes

7. MEASUREMENT AND EVALUATION SYSTEM OF THE COMPLEX BASIC PROGRAM

The successful implementation of the support aimed at development requires evidence-based conceptualization, monitoring changes, and providing project management with information underpinning the possibility of correction. Accordingly, an independent working group was organized within the Complex Basic Program to conduct monitoring, measurement and assessment. In accordance with the project process, the Measurement, Assessment Working Group (MÉM) indicates how and to what extent the goals set are achieved. The data survey carried out by MÉM and the analyses based on them interpret the changes generated by the Complex Basic Program in several contexts, thus presenting the changes in the education system as a whole, in the operation of individual partner

institutions and in the school teaching and learning process shaped in accordance with the pedagogical proposals of the Complex Basic Program.

MÉM follows the recommendations of the Council of the European Union by presenting the preventive management of early school leaving, which stated that "the successful prevention of early school leaving requires the development of knowledge about groups at risk of dropping out at local, regional and national level" (Council of the European Union 2011: 2).

It is important to emphasize that the role of MÉM is to support the development process and not to control it. Therefore, MÉM performs its tasks in accordance with the requirements of research ethics and data protection rules, and thus, the data and measurement results generated during the implementation of the project are handled in accordance with the rules on data management and anonymity.

MÉM examines the effectiveness of the in-service teacher training related to a certain subprogram (Digital-based, Exercise-based, Logical-based, Art-based, Life practice-based), the experience of the subprogram sessions, the operation of teacher support system and the content and products offered by the subprogram in the process of implementation.

7.1 Measurement, assessment and monitoring

The Complex Basic Program is a comprehensive program for the school as a whole that affects the educational practice of institutions in many aspects. MÉM develops measuring tools that monitor and evaluate the interventions of the Complex Basic Program, including activities organized by subprograms, on the basis of self-defined effectiveness criteria. In this process, MÉM collects data on all activities that can be observed at the institutional level in connection with the interventions of the Complex Basic Program (Károly - Homonnay, 2017). Especially during the introductory phase, the data allows for multi-factorial monitoring of processes and corrections that are needed to continuously improve development can be made on time. The development of tools for investigating and monitoring activities and the formulation of effectiveness criteria are carried out in cooperation with the actors responsible for the subprograms. The feedback will not only be accessible to developers and decision makers but also to the institutions and teachers involved in the program.

The MÉM's monitoring activities consider teachers, heads of institution units, students and parents as a target group, thus ensuring a versatile analysis of the implementation of the program.

8. SUMMARIZE

In this paper we show how Eszterházy Károly University introduces the Complex Basic Program (KAP), a new strategy for teacher education which is a prevention strategy for early school leaving by expanding learning supportive pedagogical methods that are able to help the nationwide implementation in primary schools. The Complex Basic Program (KAP) is about how the country establishes a prevention strategy for Early School Leaving (ESL) by disseminating pedagogical methods supporting learning that can facilitate its nationwide implementation in primary schools. The goal of the project is to develop an intervention that addresses the issue of dropouts and non-promoted students in the secondary and primary education system by

- developing and disseminating pedagogical methods to prevent student dropout in secondary education, and repeated retention of students in primary education,
- renewing teacher training to enhance content knowledge and to promote a change in pedagogical dispositions.

The essential element of KAP is the Educational Program, based on teacher professional development. We also present the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups (DFHT) program, which encourages students' engagement in the learning and teaching process, focusing on student collaboration.
The results are as follows:

- the scope of teachers' pedagogical strategies were broadened as the implementation of the program began to appear in their work,
- the program provided support to teachers as they use differentiated instruction in teaching heterogeneous learning groups, including status interventions (KIP),
- the importance of developing teaching and leadership competencies (providing teachers with a theoretical basis for developing their teaching and learning strategy, expanding their knowledge on differentiated development of learners, and assisting in the application of knowledge) is recognized,
- the project includes seven accredited, blended training courses focusing on teachers' pedagogical development of (the concept of the program obligatorily, the courses of DFHT being optional: two of the five subprograms: Digital, Logic, Art, Exercise and Life practice-based),
- more than one hundred methodological handbooks have been designed.

Significances
There are some significances of the program:

- quality teacher and student learning is related to systemic innovations at both universities and schools,
- both knowledge development and practice are needed for teacher learning,
- equitable and strong academic outcomes are key in both teacher and student experience.

REFERENCE

- Cohen, E. G. – Lotan, A. R. (2014): Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms. Teachers College Press, Columbia University. New York – London.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. (2011/C 191/01). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2.
- Imre Anna – Révész László – Pajtókné Tari Ilona (2018): A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Líceum Kiadó, Eger
- K. Nagy Emese (2015): KIP Könyv I-II. [KIP Book I-II]. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván /szerk./ (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó Eger.
- K. Nagy Emese – Révész László (2018): A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván /szerk./ (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó Eger.
- Károly Krisztina – Homonnay Zoltán /szerk./ (2017): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái, 5., ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Accessed on: 24.08.2017.
- M. Nádas Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. [Adaptive Education and Teaching]. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Rapos Nóra (2018): A tanulói értékelés és eszközei a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban. In: Révész László – K. Nagy Emese – Szivák Judit – Rapos Nóra – Török Balázs – Mrázik Julianna (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó Eger. 73-80.
- Révész László – K. Nagy Emese (2018a): A Komplex Alapprogram bemutatása.. In: Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván /szerk./ (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó Eger. 11-20.
- Révész László – K. Nagy Emese (2018b): A Komplex Alapprogram szereplői. In: Révész László – K. Nagy Emese; Falus Iván (szerk.): A Komplex Alapprogram Koncepciója, Eger. Líceum Kiadó.
- Révész László – K. Nagy Emese, Falus Iván (ed.) (2018): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.

- Révész László – K. Nagy Emese – Szivák Judit – Rapos Nóra – Török Balázs, Mrázik Julianna (2018a): A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó Eger.

ABSZTRAKT
STÁTUSZPROBLÉMA AZ ISKOLÁKBAN

Sok szülő nem érti, hogy gyermeke az iskolába kerülés után miért veszíti el az iskola iránti lelkesedését. Kérdés számukra, hogy mi az oka az érdeklődés lanyhulásának, a kezdeti lendület részleges vagy teljes eltűnésének. A kérdésre adott válaszok közt első helyen szerepel a tanulónak az osztályban elfoglalt státusza, amelyet a megszerzett tantárgyi ismerete és szociális háttere jelentősen befolyásol. Bár az osztály szociális környezetének megváltoztatása kihívást jelent a pedagógus számára, a követelmények megfelelő strukturálása lehetővé teszi ennek a változásnak, módosításnak a bekövetkezését. A probléma megoldása érdekében a tanulók közötti státuszkezelést lehetővé tevő feladatok hozzájárulnak a hallgatók közötti különbségek csökkentéséhez és a státuszrangsor rendezéséhez. A kis csoportokban végzett együttműködés sikeres problémamegoldást és ismeretszerzést eredményez még az alacsony státuszú hallgatók számára is. Írásunkban különös figyelmet fordítunk a tudásban heterogén tanulói csoportokban végzett munkára, középpontba állítva a státusz, a státusrangsor és a státuszkezelés fogalmak magyarázatát.
Kulcsszavak:iskola, tanuló, státusz

dr. habil. K. Nagy Emese, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem
k.nagy.emese@gmail.com

KASZA GEORGINA

NEMZETKÖZIESÍTÉS ITTHON (INTERNATIONALIZATION AT HOME) – EGY KONCEPCIÓ ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI, MEGKÖZELÍTÉSEI A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Az elmúlt közel két évtizedben a nemzetköziesítés itthon (internationalization at home), a kezdeti ellentmondásos értelmezéseket követően, elfogadott megközelítéssé vált a felsőoktatás területén (Beelen & Jones, 2015a). Az 1990-es évek végén felerősödtek a nemzetköziesítés megújítását sürgető kritikák, amelyek a piacoriententált szemlélettel szemben, annak társadalmi hasznosságát, értékközpontúságát helyezték előtérbe. A nemzetköziesítés itthon bár koncepcionálisan nem jól körülhatárolt, annak egyes elemei jól azonosíthatók, mint például az intézményi stratégia, a megfelelő tantervek, valamint a külföldi hallgatói integráció intézményi pillérjei (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). A kutatás azt vizsgálta, hogy a megközelítés egyes elemei jelen vannak-e a hazai intézményekben, az intézményi logikában. A kutatás kvalitatív módszertanon alapul, adatgyűjtési eszköze a félig strukturált interjúk készítése volt (Saldana, 2009; Neuendorf, 2019). 2019-ben két (célzottan kiválasztott) egyetemen, kilenc félig strukturált interjút készítettem. A kutatás alapján az látható, hogy a nemzetköziesítés itthon ismert, ám kevésbé elterjedt gyakorlat, egyes elemei változó módon jelennek meg a hazai felsőoktatási intézményekben, és nem átfogó hangsúllyal. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

Kulcsszavak: nemzetköziesítés itthon, felsőoktatás, külföldi hallgatók integrációja
Szakosztály: Felsőoktatás-kutató Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A nemzetköziesítési itthon (Internationalization at Home, továbbiakban IaH) megközelítés azokban az európai országokban jelent meg elsőként, amelyekben az anyanyelv nem a világnyelvek valamelyike, hanem egy kisebb közösség által beszélt nyelvek valamelyike, valamint amelyekben a nemzetköziesítés tradicionálisan a mobilitásra fókuszált (Beelen & Jones, 2015).

Napjainkban talán nem új gondolat, hogy a felsőoktatás nemzetköziesítése többet jelent, mint a mobilitás, de több mint húsz évvel ezelőtt, amikor ez a megközelítés megjelent fontos megállapítás volt.
Az elmúlt hónapokban, 2020 első félévében nem nem hagyható figyelmen kívül a koronavírus okozta krízis, annak felsőoktatás nemzetköziesítésére gyakorolt hatása. A globális járvány tulajdonképpen félbeszakította az addigi nemzetköziesítési folyamatokat, annak közép- és hosszútávú hatása azonban jelenleg nem ismert (Altbach & De Wit, 2020). Az IaH kiemelt elemei, mint a virtuális mobilitás vagy a különböző online, kollaborációs projektek, kurzusok megvalósítása talán hangsúlyosabban meg fognak jelenni a következő időszakban.
Az alábbi elemzés azt vizsgálja, hogy az IaH, annak egyes elemei hogyan jelennek meg a hazai felsőoktatási intézményekben.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETE: NEMZETKÖZIESÍTÉS ITTHON MEGKÖZELÍTÉS

A nemzetköziesítési itthon megközelítés azokban az európai országokban jelent meg elsőként, amelyekben az anyanyelv nem a világnyelvek valamelyike, hanem egy kisebb közösség által beszélt nyelvek valamelyike (Beelen & Jones, 2015a). Az 1990-es évek végén az európai nemzetköziesítési szakmai hálózat, a European Association for International Education (továbbiakban EAIE), keretén belül megalakult egy, a témával foglalkozó munkacsoport – ettől az időponttól számítják a kutatók a koncepció megjelenését (Beelen & Jones, 2015). A fogalom, a kifejezés először 1999-ben jelent meg az EAIE Forum c. folyóiratában (Beelen & Jones, 2015), majd a munkacsoport első eredményeit egy évvel később publikálták (Crowter et al, 2000).
A megközelítés megjelenését a nemzetköziesítés egyik, uralkodó megközelítésének kritikája, másrészt a Bologna-célok, illetve a kapcsolódó uniós célok megvalósításával kapcsolatos nehézségek, ellentmondások váltották ki. Bár a felsőoktatási mobilitás az 1990-es évektől jelentősen megélénkült, és a hallgatói mobilitás során szerzett tapasztalatok több szempontból hasznosulnak a későbbi életpálya során, azon hallgatók aránya azonban, akik külföldi tapasztalatszerzésben részt vettek, a kétezres évek elején még mindig alacsony volt (Hrubos, 2011). Emiatt is az elmúlt közel bő egy évtizedben megnőtt annak a fontossága, hogy a felsőoktatási intézmények hazai intézményi környezetben biztosítsák a hallgatók számára, hogy megszerezzék azt tudást a nemzetközi környezetről, folyamatokról, valamint azokat a kompetenciákat, amelyek képessé teszik őket a napjaink nemzetközi terében érvényesülni.

A kritikák (például a nemzetköziesítés piacorientáltsága, kevés mobil hallgató) hatására tehát egy olyan a társadalmi, értékalapú megközelítés megjelenését sürgették a téma szakértői, amely a felsőoktatási intézmények minden szereplőjére kiterjed, minden hallgatóra érvényes, és nemcsak a kifelé irányuló mobilitásban részt vevő hallgatók és oktatók fejlesztését támogatja (Wächter, 2000; Robson, 2017). A kétezres évek elejétől, különösen az elmúlt években a megközelítés egyre hangsúlyosabban jelenik meg a nemzetközivé válással kapcsolatos párbeszédben (Beelen & Jones, 2015b).

Az IaH értelmezése, a fogalom meghatározása az elmúlt bő egy évtizedben többször módosult, egyes szerzők szerint még jelenleg sem egy jól körülhatárolt fogalomról beszélhetünk (Robson, 2017). A kétezres évek elején a fogalmat új definiálták, hogy „minden nemzetközi tevékenység ide sorolható, a kifelé irányuló hallgatói és oktatói mobilitás kivételével" (Wächter, 2000). A megközelítés lényegi eleme, hogy a nemzetközivé válás keretében a figyelem egyre inkább a tanulás és tanítási folyamatra irányul, vagyis arra, hogy a nemzetközi vagy interkulturális tudás hogyan helyezhető a tanulás középpontjába. Ezt követően Beelen-Leask 2011. évi tanulmányában úgy határozták meg a nemzetköziesítés itthont, hogy olyan intézményi tevékenységeket és eszközöket jelent, amely minden (hazai és nemzetközi) hallgató nemzetközi és interkulturális kompetenciájának fejlesztéséhez hozzájárul (Beelen & Leask, 2011). Egy 2015-ös meghatározás szerint „az IaH célja a nemzetközi és interkulturális dimenzió célzott integrációja – a hazai tanulási környezetben minden hallgatóra érvényes – formális és informális tantervbe" (Beelen & Jones, 2015b, old.: 69). Ez a meghatározás jelenleg a legszélesebb körben használt definíció.

Az EAIE szakmai hálózat 2018-ban megjelent összefoglalása a megközelítés lényegi elemeit határozta meg (Jones & Reiffenrath, 2018). Eszerint a megközelítés erőteljesen hallgatóközpontú, amely keretben minden hallgató számára fontosnak tartja a nemzetközi kitekintés, tapasztalat megszerzését. Ennek megvalósítását azonban nemcsak a választható és specializált képzési programok, kurzusok keretében, hanem a képzési program egészében fontosnak tartják a szakértők (Jones & Reiffenrath, 2018). A tanulási eredmények révén a formális tantervek mellett az informális tantervekben is kiemelt szerepet szánnak a nemzetközi kitekintés minden hallgatóra érvényes megvalósításában. Az IaH az oktatási, tanítási gyakorlat valamennyi elemét (módszertan, tartalom) inkluzív módon áthatja, ennek következtében lehetőséget teremt a hallgatóknak a kulturális sokszínűséggel való találkozásra, megismerésre. Az angol nyelven való tanítás nem feltétlenül kell, hogy megjelenjen, ugyanakkor a virtuális mobilitás, a különböző együttműködési, kollaborációs eszközök alkalmazása elengedhetetlen. A megközelítés gyakorlatainak elterjesztésében az intézmény valamennyi munkatársának szerepe van, nemcsak azoknak, akik a nemzetközi ügyekkel foglalkoznak. A megközelítés keretében a nemzetközi hallgatókkal való együttműködések erősödnek a különböző eszközök alkalmazása útján (Jones & Reiffenrath, 2018).

3. A KUTATÁS FŐ KÉRDÉSE, MÓDSZERTANA

A kutatás azt vizsgálta, hogy a megközelítés egyes elemei jelen vannak-e a hazai intézményekben, az intézményi logikában. A félig strukturált interjúk célcsoportjait az 1. táblázat tartalmazza. A kutatás e szakaszában meghatározott interjúalanyok esetében feltételeztem, hogy fontos információkat szolgáltatnak a kutatáshoz, valamint hogy a kutatás által vizsgált jelenség jól kifejeződik a véleményükben, tapasztalataikban.
A célcsoportnak megfelelően összesen kilenc félig strukturált interjú felvételére került sor, az interjúkat a két vizsgált intézményben 2019 szeptembere és decembere között készítettem. A félig strukturált interjúk elemzése MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével történt.

1. táblázat: Az interjúalanyok néhány jellemzője

Intézmény	Pozíció	Nem	Intézmény	Interjú hossza (perc)
Egyetem1	Intézményi munkatárs1, vezető	nő	Egyetem	67
Egyetem1	Intézményi munkatárs2, vezető	nő	Egyetem	87
Egyetem1	Oktató1, rektori megbízott	nő	Egyetem	55
Egyetem1	Oktató2, mobilitási koordinátor	nő	Egyetem	52
Egyetem1	Hallgató1, vezető mentor	nő	Egyetem	68
Egyetem2	Intézményi munkatárs1, vezető	nő	Alkalmazott tudományok egyeteme	65
Egyetem2	Oktató1	nő	Alkalmazott tudományok egyeteme	61
Egyetem2	Oktató2, rektorhelyettes	férfi	Alkalmazott tudományok egyeteme	59
Egyetem2	Hallgató1, vezető mentor	nő	Alkalmazott tudományok egyeteme	36

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az IaH megközelítés intézményi szintű megvalósítása az alábbi pillérek alapján elemezhető (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019): a hazai és külföldi hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése, valamint a hazai és nemzetközi hallgatók integrációja, beilleszkedése az egyetemi és az akadémiai életbe. Az IaH elősegíti, hogy a hazai hallgatók megtapasztalják az interkulturális környezetben való tanulás, együttműködés nehézségeit, sajátosságait.

Interjúidézetek

„Egyébként a kar politikája szerint mi ezt a belső nemzetköziesedést is próbáljuk erősíteni. Mi azt látjuk, nálunk itt az egyetemen, nagyon nehéz a hallgatókat rávenni arra, hogy külföldre menjenek." (Egyetem1)

„..két anyanyelvi kollégánk…az elejétől fogva azzal a céllal jött…, hogy a kollégák angol nyelvi szintjét javítsa, illetve szóbeli készségeit fejlessze, mert hogy az ilyen belső nemzetköziesítésben, tehát ezt úgy hívják hivatalosan, hogy nemzetköziesítés otthon, ez az internationalisation at home. Ez nagyon fontos, tehát, hogy a portástól a rektor helyettesig tudjon kommunikálni a külföldi partnerekkel, külföldi diákokkal…" (Egyetem2)

A külföldi hallgatók integrációját, az akadémiai és az egyetemi életbe történő beilleszkedését számos eszközzel, tevékenységgel támogatják az intézmények. Az egyik ilyen hallgatói szolgáltatás a mentor- vagy tutori programok. A mentorálás jelenti a külföldi hallgatók magyar vagy külföldi hallgató(k) általi támogatását az ideérkezésüket követően, a teljes idejű képzésre érkező hallgatók esetében legalább egy vagy két féléven keresztül. A mentori program a külföldi hallgatókat egyaránt támogatja az egyetemi életbe, illetve az akadémiai életbe történő beilleszkedését. A magyar hallgatók számára is előnyös lehet, hiszen az ismertségek, a barátságok kialakítását, valamint nyelvgyakorlási lehetőséget biztosít. A vizsgált intézmény egyikében már pár évvel korábban felismerték annak az igényét is, hogy külföldi mentorokat alkalmazzanak: hiszen ha évek óta egy-egy országból érkező hallgatók száma, magasabb, akkor hatékonyabb lehet, ha külföldi, azonos országból érkező mentor is segíti a beilleszkedésüket.

A hallgatói mentorprogramok intézményenként különböző módon szerveződnek, a vizsgált intézmények alapvetően az alábbi formákat azonosíthatunk az interjúk alapján: a (HÖOK) által elindított Stipendium Hungaricum mentorprogram (Egyetem2), az Erasmus Student Network mentorprogramja (Egyetem2), illetve az intézmény saját szervezésű mentorprogramja (Egyetem1), valamint a nemzetközi irodák által foglalkoztatott mentor-hallgatók (Egyetem2).

Az oktatói tutori programra példaként említhető, hogy az egyik intézmény (Egyetem1) gazdáságtudományi kara 2015-ben az elsőéves (akkor elsősorban hazai) hallgatók kari, illetve szakos akadémiai életbe történő beilleszkedését segítő, alapvetően az oktatókra épülő mentori-tutori programot hozott létre. A program 2018-tól elérhető a nemzetközi hallgatók számára is: ennek egyik eleme, hogy a személyiségfejlesztési módszerek és szakmai készségek fejlesztését teszik elérhetővé angol nyelvű kurzusok formájában, valamint az oktatók folyamatosan segítik a hallgatók akadémiai és egyetemi életbe történő beilleszkedését.

Interjúidézet
„Tehát van kortárs, illetve oktatói mentorrendszer is, amelyik kifejezetten fókuszál a külföldi hallgatókra. Tehát igyekszünk olyan, tehát igyekszünk minden információt biztosítani nekik idegen nyelven is, tehát, hogy ne az legyen, hogy mondjuk…a Neptunon keresztül kap egy üzenetet, amiből egy árva mukkot nem ért. Ugye nehéz elvárni a hallgatótól, hogy megfeleljen egy szabálynak, ha ő nem tudja, hogy mi az a szabály. És hát én tapasztalatom szerint az oktató kollégák is igyekeznek a tudásátadáson kívül is ezekkel a hallgatókkal többet foglalkozni…”(Egyetem1)

A külföldi hallgatók beilleszkedését segítik a különböző extrakurrikuláris programok. Ezek a programok nagyon sokfélék, az intézmények folyamatosan szerveznek kapcsolódó rendezvényeket. Az interjúk alapján az alábbi programok azonosíthatók: orientációs napok szervezése a külföldi hallgatóknak az ideérkezésüket követő egy-másfél hónapon belül (Egyetem1, 2); a magyar hagyományokhoz kapcsolódó rendezvények (például jelképes lakodalom, szüreti mulatság) szervezése (Egyetem1); kirándulások, a környékbeli, és egyéb magyarországi nevezetességek megismerése (Egyetem1, 2); a nemzetközi szokásokat, elsősorban étkezési szokásokat bemutató rendezvények, nemzetközi estek szervezése (pl. International Dinner, Global Cooking Night) (Egyetem1, 2); interkulturális tréningek, kurzusok szervezése (Egyetem2).

Interjúidézetek
„Most ősszel volt a szüreti mulatság…az volt az egyik kulturális programunk. Akkor, ami konkrétan a magyar kultúrára épül, szokott lenni húsvétkor…a húsvéti hagyományokról, az ételekről beszélünk. Volt tavaly az Erasmusosokkal egy rendszerünk, hogy minden csütörtök este más főzött…, és a saját kultúráját mutatta be…Szokott lenni egy ilyen jelképes lakodalom…a magyar esküvői játékokra próbál koncentrálni…Ezenkívül a mentorok, mikor annyira szoros kapcsolatot alakítanak ki, akkor nagyon sokszor akár meg is hívják őket otthonra, és akkor a saját városukat bemutatják...” (Egyetem1)

„..(az interkulturális tréningen) is van egy bizonyos, az önismeret, beilleszkedés, érzékenyítés, kulturális intelligencia, kb. sokféle témakör van. És ott még pluszban van egy olyan feladatuk, hogy saját nemzetközi hallgatótársaik számára szerveznek eseményeket. Itt sem tilos magyarok, tehát vannak magyarok is a kurzuson, jelentkeznek.” (Egyetem2)

A hazai és magyar hallgatók integrációjának egyik fontos terepe a kollégiumi élet. A külföldi hallgatók fogadása, kollégiumi elhelyezése, a szobák beosztása komoly koordinációt igényel az intézmények részéről. A vizsgált intézmény egyikében (Egyetem2) nem okozott gondot a külföldi hallgatók kollégiumi elhelyezése, a másik intézmény (Egyetem1) esetében ez kihívást jelentett. A kollégiumi elhelyezéssel, szobabeosztásokkal kapcsolatban az intézmények más-más gyakorlatot követnek, de mindegyik intézményben cél, hogy a hallgatók biztonságos, élhető feltételeit megteremtsék, és a kulturális különbségekből adódó konfliktusok megoldásra kerüljenek.
Az extrakurrikuláris tevékenységek mellett, az interjúalanyok szerint érezhető egyfajta elmozdulás, hogy az elmúlt időszakban a képzésen belüli integráció hatékonyabb megvalósítására is törekedtek az intézmények. Ez több esetben ugyanakkor véletlenszerű volt. Ez azért is fontos, mivel a hazai hallgatók számára fontos, hogy hazai környezetben biztosítsák a tranzverzális és interkulturális kompetenciák fejlesztését. Az interjúk alapján a képzésen belüli hallgatói integráció alábbi formái jelentek meg:

- Az intézményeknél bizonyos szakok esetében a képzési hálóba vagy mintatantervbe beépítve, meghatározott kreditszámú idegen nyelvű kurzusok felvétele kötelező, ennek keretében külföldi és magyar hallgatók együtt tanulhatnak (Egyetem1).
- Vannak olyan magyar hallgatók, akik tanulmányaikat idegen nyelvű szakon végzik többségében külföldi hallgatókkal közösen (Egyetem1).
- A kurzusokon történő együtt-tanulás köszönhető a véletlennek is, például volt olyan eset, amikor magyar hallgatók nem tudták elvégezni magyarul abban a félévben az adott kurzust (nem hirdették meg), ezért angolul vették fel. E tapasztalaton alapulva, ennek előnyeit felismerve, azóta több hasonló kurzust is terveztek (Egyetem2).
- A külföldi és magyar hallgatók gyakran vesznek részt szaknyelvi kurzusokon is együtt (Egyetem1).

Interjúidézetek
„Én mindig motiválom azokat az intézeteket, ahol idegen nyelvű képzés van, hogy valahogyan tegyék érdekeltté a magyar hallgatókat, hogy azokat a tárgyakat vegyék fel, amelyek angolul vannak meghirdetve. Mert ugye ez nyilván a külföldi hallgatóknak is nagyon fontos, hogy nem egy izolált csoportként vannak jelen az egyetemen, hanem igenis együtt tanulnak a magyar hallgatókkal, és sok esetben ezt már egész jól egész jól sikerül megcsinálni." (Egyetem2)
„Ugye nálunk a turizmus szak, ami teljesen angol nyelven megy, illetve az alkalmazott közgazdaság, ott kevesebben vannak, de a turizmuson sokan vannak, és ott ugye bárki felveheti, tehát magyar hallgatók is, de kisebb számban vannak. Én azt gondolom, hogy most már eltolódott egy ilyen negyven-hatvan arányban magyarok vannak kevésbé, sőt lehet, hogy hetven-harminc is."(Egyetem1)

Az interjúalanyok az alábbi nehézségeket említették a külföldi és magyar hallgatói integrációjával kapcsolatban:

- a magyar hallgatók nem vesznek részt aktívan az egyetemi életbe, ennek okai a hallgatók időhiánya, a klasszikus hallgatói szerepek megváltozása, a tanulás és a munka közötti egyensúly nehézsége miatt;
- kevés, idegen nyelvű kurzus elérhető az egyes szakokon, ezek a magyar nyelvű képzésben ritkán beépíthetők;
- a nemzetközi dimenzió nem épült be a képzési programba, kevés idegen nyelvű szakirodalom van például az alapképzési kurzusokon.
- az interkulturális szemlélet hiánya.

A két intézmény közötti különbség abban volt tapasztalható, hogy az egyik intézményben az intézményi munkatársi, míg a másik intézményben az oktatói interjúkban jelent meg hangsúlyosabban az IaH szemlélete – ez az esetlegesség is az oka, hogy egyes tevékenységekben az IaH megjelenik, de az intézményekben nem érzékelhető ennek stratégiai fontossága.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A nemzetköziesítés itthon napjainkban unió szinten szakpolitikai szinteken is elfogadott megközelítéssé vált: bár meghatározása nem egyértelmű, – számos kutató megjegyzi, hogy homályos fogalomról van szó, – jelenleg jól meghatározhatók azok az intézményi tevékenységek, amelyek a lényegi elemeit jelentik. A koronavírus járvány krízise az egyes nemzetköziesítési tevékenységeket (pl. kreditmobilitás) félbeszakította, ezért talán még fontosabbá vált, hogy az IaH szemlélete hangsúlyosabban megjelenjen.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Almeida, J. – Robson, S. – Morosini, M., - Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from Global North and South. *European Educational Research Journal, 18. 2.*, 200-217.
- Altbach, P. G. – De Wit, H. (2020). Postpandemic Outlook for Higher Education is Bleakest for Poorer. *International Higher Education, 102 Special Issue*, 3–5. Letöltés dátuma: 2020. június 10., forrás: https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2922/productID/29/filename/article-id-2922.pdf
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education. Revista de Universidad del Conocimientp (RUSC)*, 249–264. Letöltés dátuma: 2016. augusztus 1., forrás: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng
- Beelen, J. – Jones, E. (2015a). Looking Back at 15 Years of Internationalisation at Home. *EAIE Forum*, 6–8.
- Beelen, J., - Jones, E. (2015b). Redefining Internationalization at Home. In A. Curai – L. Matei – R. Pricopie – J. Salmi – P. Scott, *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (old.: 67–80). Dordrecht: Springer.
- Hrubos, I. (2011). Örök felsőoktatási érték - változó hangsúlyokkal. *Educatio, 2*, 2008-2019.
- Jones, E. – Reiffenrath, T. (2018. augusztus 21). *Internatonalisation at Home in practice*. Letöltés dátuma: 2019. május 15, forrás: Curriculum and Teaching: https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html
- Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Szerk.), *Advanced Research Method for Applied Psychology. Design, Analysis and Reporting* (old.: 211–223). New York: Routledge.
- Robson, S. (2017). Internationalization at Home: Internationalizing the university experience of staff and students. *Educacao revista quadrimestal*, 368-374.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* SAGE Publications Ltd.
- Wächter, B. (2000). Internationalisation at home - the context. In P. Crowther, M. – Joris, M. – Otten, B. Nilsson – T. Hanneke – B. Wachter, *Internationalisation at home. A position paper* (old.: 5–14). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).

ABSTRACT

INTERNATIOLIZATION AT HOME – INSTITUTIONAL PRACTICES IN HUNGARY

Over the past two decades, internationalization at home (IaH) – following initial critical reflections –, has become an accepted institutional approach in higher education (Beelen & Jones, 2015). At the end of the 1990s, debate urged the renewal of internationalization, which focused on strengthening social-usefulness and value-oriented approach. Although IaH is not conceptually well-defined, some of its elements are well identifiable, such as the institutional strategy, curriculum, and international student integration (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2019). The research examined which IaH elements are present in Hungarian institutions. The research employed qualitative methodology: in 2019, I conducted nine semi-structured interviews at two (purposeful sampling) universities (Saldana, 2009; Neuendorf, 2019. The research shows that internationalization at home is a well-known concept but less common practice. Some elements (international student integration, intercultural competence development e.g.) are present in Hungarian higher institutions in various ways, and with no strategical emphasis.
Keywords: internationalisation at home, higher education, integration of international students

Kasza Georgina doktorjelölt
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
georginakasza@gmail.com

Kollarics Tímea

ÉGHAJLATVÁLTOZÁSSAL KAPCSOLATOS FELMÉRÉS ÓVODAPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Az éghajlatváltozás kérdésköre/problematikája nagy kihívást jelent a nevelés-oktatásban (is): különösen a pedagógusképzés felelőssége jelentős. A fenntarthatóságra nevelés részét képezi az éghajlatváltozással kapcsolatos ismeretek oktatása. Fontosnak tartjuk, hogy az óvodapedagógus hallgatók megfelelő környezeti ismereteket szerezzenek a képzés során, így a gyermekekkel képesek legyenek megismertetni, láttatni az ökológiai-környezeti összefüggéseket.

Kutatásunk közvetlen előzménye egy erdőgazdálkodók körében végzett klímaváltozással kapcsolatos kutatás volt (Jankó et al. 2018a). Célul tűztük ki, hogy megpróbáljuk felmérni a soproni óvodapedagógus-hallgatók éghajlatváltozáshoz való viszonyulását. A felméréseket két éven keresztül végeztük. Az első évben célunk az volt, hogy megismerjük a hallgatók klímaváltozással kapcsolatos érzéseit, tapasztalatait, miután a hallgatók teljesítették az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" kurzust. Tanulmányunk az első év felmérésének eredményeit mutatja be a teljesség igénye nélkül.

Kulcsszavak: éghajlatváltozás, felmérés, pedagógusképzés

Szakosztály: Környezetpedagógia

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

A klímaváltozás olyan globális probléma, amely együttműködést kíván a Földön élő nemzetektől, közösségektől és egyénektől egyaránt. Az éghajlatváltozás nemcsak környezeti, hanem társadalmi probléma is (Jankó 2019). A klímaváltozás elviselhető szinten tartását, illetve megoldását célzó globális törekvések sikere attól is függ, hogy az embereket mennyire sikerül „meggyőzni" a tényekről minden szintre kiterjedő ismeretterjesztéssel, oktatással (Vida 2017). A klímaváltozás a fentiek alapján a nevelés-oktatás számára is nagy kihívást jelent, hiszen objektív ismereteket követel a pedagógusoktól (Mika 2011). Fontos, hogy a tanulók, hallgatók, és tanáraik egyaránt tájékozottak legyenek az éghajlatváltozás kérdéseiről, hiszen számtalan téves információval találkozhatnak a témát illetően (Mika 2019).

A fenntarthatóságra nevelésnek részét képezi az éghajlatváltozással kapcsolatos ismeretek oktatása is: megjelenik a téma a Nemzeti Alaptantervben (5/2020. Korm. rend.), oktatócsomagok készültek (Havas 2008), módszertani segítségként tanulmányok jelentek meg (Mika 2019), integráljuk az ismereteket a pedagógusképzés környezeti tartalmú tantárgyaiba (Hill 2019). A pedagógustársadalom számára nem egyszerű feladat a tudományos ismeretek objektív beépítése a tantárgyakba (Kövecsesné Gősi 2015): elhivatottságot, alázatot, motiváltságot és kutató szellemiséget követel mindannyiunktól. Az óvodapedagógus a nevelési folyamat első kulcsfontosságú szereplője (a család mellett), aki megalapozhatja a gyermek környezettudatos magatartását (Labanc 2010). Tudjuk a tudományos szakirodalomból, hogy a környezeti nevelés, szemléletformálás a környezettudatos magatartás, a környezeti felelősség és a fenntartható életmód kialakítása szempontjából nélkülözhetetlen (Havas 1999; Palmer – Neal 2002; Lükő 2003; Havas – Varga 2006; Kováts–Németh 2010; Molnár 2016). Fontosnak tartjuk a cél érdekében, hogy az óvodapedagógus hallgatók megfelelő környezeti ismereteket szerezzenek a képzés során, így a gyermekekkel képesek legyenek megismertetni, láttatni az ökológiai-környezeti összefüggéseket. Ezeknek a környezeti ismereteknek része kell, hogy legyen a globális problémák kiemelt témaköre, ezen belül az éghajlatváltozás kérdésköre is.

2. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK ÉS A FELMÉRÉS CÉLJAI

A klímaváltozás egyre bővülő szakirodalma ma már nemcsak a klímaváltozás várható hatásaival, tudományos előrejelzésekkel foglalkozik, hanem hangsúlyt helyez az egyik legfontosabb tényezőre, az emberre is (Baranyai – Varjú 2015). Az éghajlatváltozással kapcsolatos magyarországi kutatások között találhatunk lakosságot, vagy egy-egy szűkebb csoportot (például egyetemi hallgatókat – NymE, ELTE) érintő (attitűd)felméréseket is. Jankó Ferenc és kutatótársai 2013 és 2015 között végeztek felmérést 545 fő bevonásával a magyar lakosság éghajlatváltozással kapcsolatos ismereteiről, attitűdjeiről (Jankó et al. 2018b). Az eredmények alapján a megkérdezettek többsége időben közeli, de földrajzilag távoli jelenségnek érezte a klímaváltozást (Jankó et al. 2018b). Baranyai Nóra és Varjú Viktor kutatásában a magyar felnőtt lakosság klímaváltozással kapcsolatos attitűdjét, percepcióit vizsgálta 3269 fő bevonásával 2015-ben (Baranyai – Varjú 2015). A felmérés eredményei alapján a magyarországi válaszadók majd 98 százaléka hallott már a klímaváltozásról, és 92 százalékuk – saját bevallása szerint – nagyjából vagy pontosan tudja, hogy az mit is jelent. Az adatfelvétel eredményei szerint a magyar társadalom jelentős része a jelenség súlyosbodásáért felelős okokkal és a kedvezőtlen hatásokkal is tisztában van, bár a klímaváltozás a megkérdezettek szerint nem tartozik a legégetőbb társadalmi-gazdasági problémák közé (Baranyai – Varjú 2015).

A Magyar Természetvédők Szövetsége által végzett felmérésben 1607 fő vett részt 2016-ban (A magyar lakosság klímaváltozási attitűdvizsgálata). A kutatásban megkérdezett magyar emberek 90 százaléka szerint az emberi környezetszennyezésnek az éghajlatváltozásban meghatározó szerepe van, és spontán asszociációként meg tud nevezni olyan jelenséget vagy fogalmat, amelynek valósan köze van az éghajlatváltozáshoz (Magyar Természetvédők Szövetsége 2016).
Kutatásunk közvetlen előzménye egy erdőgazdálkodók körében végzett klímaváltozással kapcsolatos kutatás volt (Jankó et al. 2018a). A kutatást végző kutatócsoporttal történt konzultációk alapján döntöttünk úgy, hogy megpróbáljuk felmérni a soproni óvodapedagógus-hallgatók éghajlatváltozáshoz való viszonyulását. A felméréseket két éven keresztül végeztük. Az első évben célunk az volt, hogy megismerjük az első éves hallgatók éghajlatváltozással kapcsolatos gondolatait, érzéseit, tapasztalatait a tavaszi félév végén, miután a hallgatók teljesítették az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" című kurzust, ahol ismereteiket bővíthették a témában. A kurzus tananyagában a globális környezeti problémák témakörben szerepel az éghajlatváltozás, a klímaváltozást előadáson és szemináriumon is tárgyaljuk. A második évben további célként tűztük ki azt, hogy az óvodapedagógus hallgatókat megkérdezzük a klímaváltozásról a félév elején és a végén is, vizsgálva az ismeretek és esetlegesen az attitűdök változását a kurzus teljesítése előtt és után. Jelen tanulmány ez első év eredményeit mutatja be a teljesség igénye nélkül.

3. A FELMÉRÉS MÓDSZEREI

Vizsgálatainkhoz az írásbeli kikérdezés módszerét választottuk. A kérdőívet papír alapon bocsátottuk a hallgatók rendelkezésére az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" kurzus teljesítése után, a május-júniusi vizsgaidőszakban. 82 fő nappali és 61 fő levelező képzésben tanuló hallgató (összesen 143 fő) vett részt az első évben a felmérésben. A kérdőíven többségében zárt kérdéseket alkalmaztunk, a kérdőív végén egy nyitott kérdést tettünk fel a hallgatóknak. A zárt kérdések között szerepeltek skálaértékelések (Likert-skála) is, ahol a válaszadóknak azt kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemzőek rájuk az adott állítások, vagy mennyire értenek egyet bizonyos állításokkal. Öt kérdés esetében lehetőséget adtunk több válasz megjelölésére is. A demográfiai jellegű kérdésekkel együtt 21 kérdésre vártuk a válaszokat, amelyek közül több kérdés is összetett volt (például 19 állítás az egyik skálaértékelésnél). Az eredmények feldolgozása leíró statisztikai módszerekkel, egyszerű összesítéssel, gyakoriság- illetve átlagszámítással, valamint tartalomelemzéssel történt (Szabolcs 2004).

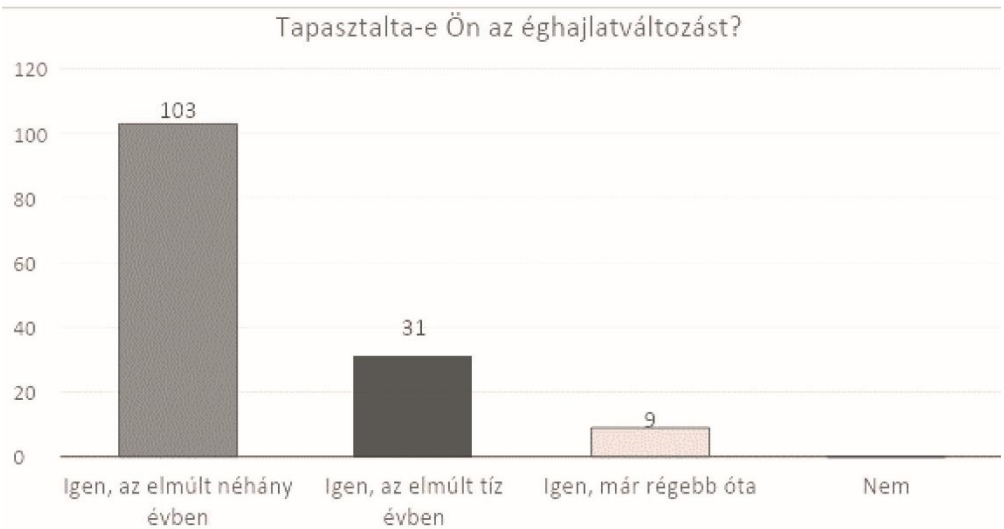
4. EREDMÉNYEK

A felmérésben részt vevő hallgatók mindegyike első évfolyamos óvodapedagógus hallgató volt, egy férfi és 142 fő nő, a kitöltők mindegyike a 19-45 éves korosztályba tartozott. A hallgatók 24,5 százaléka közepes városban él (20-100 ezer lakos), 22 százalékuk falusi, 19,5-19,5 százalékuk községben, illetve kisvárosban lakik.

A megkérdezettek közül mindenki hallott már a klímaváltozásról. A hallgatók 86 százaléka (123 fő) oktatási/képzési intézményt jelölt meg elsődleges információforrásként, 82 százalék (117 fő) az internetet is megnevezte (több válaszlehetőség), de a válaszadók jelentős része (40 százalék, 57 fő) a barátoktól/családtól is hallott már a klímaváltozásról. A felsorolt kilenc globális környezeti probléma közül a hallgatók 22 %-a tartja a legsúlyosabb problémának a klímaváltozást (a válaszadók 17,5 %-a pedig a második helyre sorolta).

A válaszadók 72 százaléka az utóbbi néhány évben tapasztalta a hatásait (103 fő), 22 százalék az elmúlt tíz év során észlelte a változásokat (31 fő) (1. ábra).

1. ábra: Tapasztalatok az éghajlatváltozásról

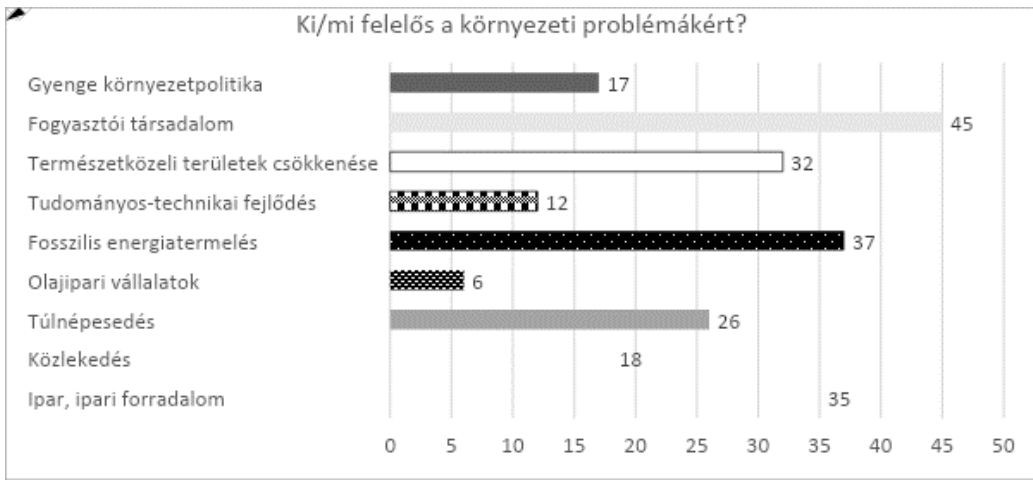


Forrás: saját ábra

A 13. kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy lakóhelyüket tekintve válasszák ki azokat a változásokat, amelyeket az éghajlatváltozásnak tulajdonítanak (több válasz). 12 válaszlehetőséget adtunk meg, köztük ellentétpárokat is (pl. az évi középhőmérséklet csökkent, illetve nőtt, továbbá az évi csapadékmennyiség csökkent illetve nőtt).

A legtöbben, a kitöltők 93 százaléka (133 fő) az összemosódó évszakokat jelölte meg. Jelentős volt még a „szélsőségessé vált az időjárás (özönvíz, aszály)" állítást választók száma is (64 százalék, 91 fő). 59 százalékuk (85 fő) választotta a „téli csapadék inkább eső, a tavak nem fagynak be" lehetőséget, míg a „forró napok száma nőtt" állítást választók aránya is jelentős (54 százalék, 77 fő).
A 14. kérdésben egyetlen állítást kellett kiválasztaniuk a kérdőívet kitöltőknek, amelyikkel leginkább egyetértenek. A legtöbben „Az éghajlatváltozás hatásait már a sajt bőrömön is érzem, saját szememmel is látom" lehetőséget választották (59 százalék, 85 fő).
A hallgatók közel harmada a fogyasztói társadalom felelősségét tartotta a legnagyobbnak a környezeti problémák kialakulásában (31 százalék, 45 fő) (2. ábra).

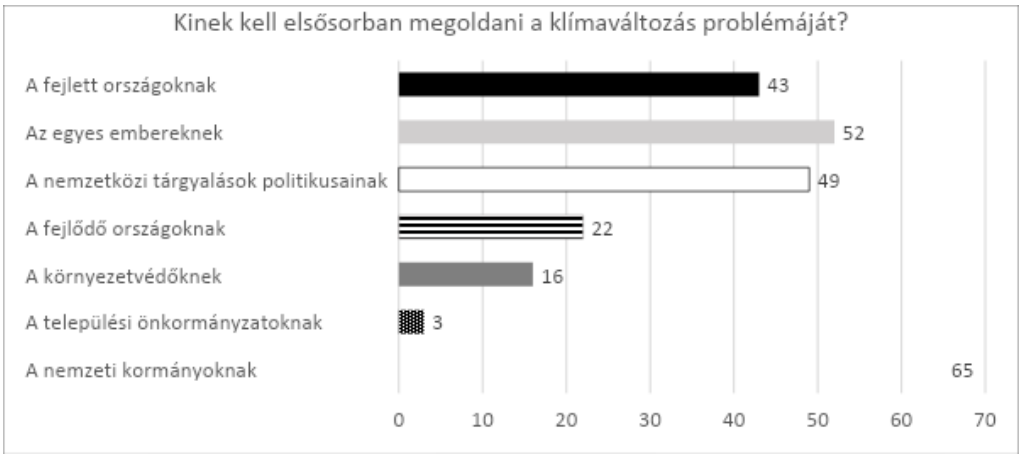
2. ábra: Az antropogén klímaváltozás felelősei



Forrás: saját ábra

A kitöltők 70 százalékát (100 fő) félelemmel töltik el az éghajlatváltozás miatt kialakuló katasztrófák (Likert-skála: „inkább jellemző" és „jellemző" értékek). A megkérdezettek 80 százaléka lelkiismeret-furdalást is érez az ember okozta környezeti problémák miatt (115 fő). A hallgatók 45,5 százaléka szerint a nemzeti kormányoknak kellene elsősorban megoldani a problémát (65 fő), de az egyes emberek felelőssége is nagy a klímaváltozás megoldásában (36 százalékuk ezt a választ is bejelölte) (3. ábra).

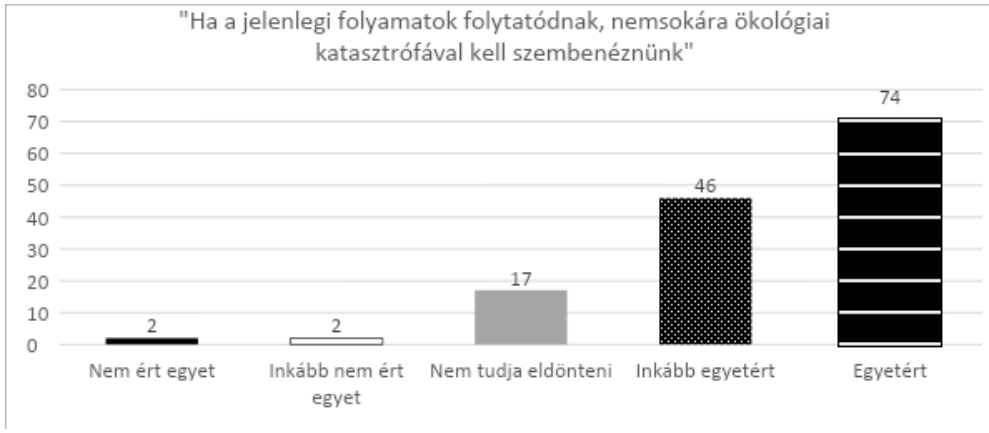
3. ábra: A klímaváltozás megoldásának szereplői



Forrás: saját ábra

„A földnek számtalan erőforrása van, csak meg kell tanulnunk, hogy hogyan állítsuk szolgálatunkba azokat" állítás esetében a hallgatók 83 százaléka (119 fő) inkább egyetértett, illetve egyetértett az állítással. Ez az eredmény azt tükrözi, hogy a megkérdezettek bíznak Bolygónkban, ugyanakkor a kitöltők kétharmada nem bízik abban, hogy az ember mindig elég tudással fog rendelkezni a természet működéséről ahhoz, hogy kontroll alatt tartsa azt (67 százalék, 96 fő jelölte a „nem ért egyet" kategóriákat a skálán). Annál az állításnál, amely azt boncolgatta, hogy az embernek joga van-e átalakítani a környezetét, már megoszlottak a vélemények: 36 százalék szerint nincs joga, 24 százalékuk semleges választ adott a skálán, a válaszadók 38 százaléka szerint pedig van jogunk beleavatkozni a környezeti rendszerekbe (erre a kérdésre nem mindenki válaszolt). A válaszadók többsége úgy véli, hogy ha az éghajlatváltozás a jelenlegi ütemben folytatódik, ökológiai katasztrófa vár ránk (4. ábra).

4. ábra: Likert-skála a jelenben zajló éghajlatváltozási folyamatokról



Forrás: saját ábra

A következő összetett skálakérdés a válaszadók életmódjához kapcsolódó tevékenységekre és véleményekre fókuszált (vásárlási szokások, közlekedés, energia- és hulladékgazdálkodás). Az „Élelmiszervásárláskor figyelek, hogy az élelmiszer helyi termék, de legalábbis magyar termék legyen, ne utazzon sokat” állítással a kitöltők 64 százaléka (91 fő) egyetértett. Ugyanakkor 43 százalék (61 fő) azzal is egyetértett, hogy számára a legfontosabb, hogy a termékek olcsók legyenek, a kettő választ tehát együtt érdemes értelmezni (amennyiben olcsóbb, vélhetően helyi/magyar terméket választ a kitöltők majdnem fele). Örültünk volna, ha nagyobb ez az arány, de vásárláskor jelentős az árérzékenység a vizsgált populáció tagjaiban, és másodlagosak a környezeti vonatkozások. Ugyanakkor a „Fontos számomra, hogy a megvásárolt élelmiszer egészséges és biztonságos legyen” állítással a válaszadók 92 százaléka egyetértett (132 fő), véleményünk szerint ez a legtöbb esetben nem áll összhangban az olcsósággal. „Az autó fontos számomra” és „Az autóközlekedés fontos, mert kényelmes és gyors” állításokra adott vélemények hasonlóak lettek (40,5 illetve 31 százalék egyetértett valamilyen mértékben). A megkérdezett hallgatók 82 százaléka (117 fő) úgy nyilatkozott, hogy igyekszik a háztartási hulladékokat szelektíven gyűjteni. 78 százalékuk (112 fő) egyetértett azzal is, hogy ahol lehet, spórol a felhasznált energiával. 102 fő vélekedett úgy, hogy igyekszik lakását is energiatakarékossá tenni lehetőségeihez mérten.

Az utolsó előtti kérdésre adott válaszokban a megkérdezett óvodapedagógus-hallgatók 61 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nagyon fontosnak, 35 százalék pedig fontosnak tartja, hogy munkája során környezettudatosságra nevelje a gyermekeket. Az utolsó kérdésben három példát kértünk a válaszadóktól, amelyet megtesznek a gyermekek környezettudatosságra nevelése érdekében.

A hulladékokkal való helyes bánásmódot a hallgatók több mint kétharmada (69 százalék) említette (pl. szelektív hulladékgyűjtés, újrahasználat, újrahasznosítás), a takarékosságra nevelést (elsősorban energia- és víztakarékosság) a hallgatók 52 százaléka nevezte meg. A természettel-élővilággal kapcsolatos tevékenységek, szemléletformálás a válaszadók 42 százalékánál megjelent (pl. természetjárás, élővilág védelme).

5. ÖSSZEGZÉS

A felmérés eredményei alapján a megkérdezett óvodapedagógus hallgatók az éghajlatváltozást súlyos, fenyegető, aktuális jelenségnek tartják, mindannyian hallottak már a klímaváltozás globális problémaköréről, és mindannyian tapasztalták már a hatásait is. Fontos megjegyezni azonban, hogy ez nem számít meglepő eredménynek, hiszen a hallgatók az „Ökológia és környezetvédelem az óvodában" kurzus teljesítése után töltötték ki a kérdőívet. A kurzus során jelentős időt fordítottunk a klímaváltozás tárgyalására. Örvendetesek azonban azok az eredmények, amelyek a válaszadók környezettudatosságra törekvő életmódját, továbbá pedagógusként a munkájuk során tett/tenni kívánt tevékenységeket mutatják. Ahhoz, hogy a jövőben minél nagyobb arányban és minél erőteljesebben környezettudatosságra neveljék az óvodapedagógusok a gyermekeinket, tényszerű ismeretekre, színvonalas környezeti képzésre, megfelelő tantárgyakra, illetve tantárgyakba integrált ismeretekre van szükségük.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Baranyai Nóra – Varjú Viktor (2015): A lakosság klímaváltozással kapcsolatos attitűdjének empirikus vizsgálata. In: Czirfusz Márton – Hoyk Edit – Suvák Andrea (szerk.): Klímaváltozás-társadalom-gazdaság: Hosszú távú területi folyamatok és trendek Magyarországon. Pécs, Publikon Kiadó, 257-284 p.
- Havas Péter (1999): A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei. In: Lehoczky János – Kárász Imre (szerk.): A környezetpedagógia időszerű kérdései: válogatott írások: oktatási segédanyag. Eger, EKF Líceum Kiadó, 30–42 p.
- Havas Péter (2008): A Globális éghajlatváltozás című oktatócsomag fejlesztése és a kipróbálás tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle. 2008/10. szám. [online] https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-globalis-eghajlatvaltozas-cimu-oktatocsomag-fejlesztese-es-a-kiprobalas [2020. április 16.]
- Havas Péter – Varga Attila (2006): A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga Attila (szerk.): Tanulás a fenntarthatóságért. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 49–72. p.
- Hill Katalin (2019): Klímaváltozás – tényleg tehetetlenek vagyunk? Új Pedagógiai Szemle. 2019/9-10. szám. 8. p.

- Jankó Ferenc (2019): Változó éghajlat – változó társadalom. Új Pedagógiai Szemle. 2019/9-10. szám. 9-10. p.
- Jankó Ferenc – Bertalan Laura – Pappné Vancsó Judit – Ormos Balázs – Németh Nikoletta – Hoschek Mónika (2018a): Az éghajlatváltozás kérdése a magyar erdőgazdálkodók körében. Erdészettudományi Közlemények. 2018/1. szám. 247-263. p.
- Jankó Ferenc – Bertalan Laura – Hoschek Mónika – Komornoki Karolina – Németh Nikoletta – Pappné Vancsó Judit – (2018b): Perception, understanding, and action: attitudes of climate change in the Hungarian population. Hungarian Geographical Bulletin. 2018/2. szám. 159-171. p.
- Kováts-Németh Mária (2010): Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs, Comenius Kiadó, 313. p.
- Kövecsesné Gősi Viktória (2015): A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában. Győr, Hazánk Kiadó, 178. p.
- Labanc Györgyi (2010): Iskolás kor előtti környezeti nevelés. In: Vásárhelyi Judit (szerk.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés: 2010. Budapest, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 225–229. p.
- Lükő István (2003): Környezetpedagógia: bevezetés a környezeti nevelés és oktatás pedagógiai és társadalmi kérdéseibe. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 215. p.
- Magyar Természetvédők Szövetsége (2016): A magyar lakosság klímaváltozási attitűdvizsgálata. [online] https://mtvsz.hu/dynamic/energia_klima/klimavaltozas_attitud_tanulmany_vegso_pdf.pdf [2020. június 24.]
- Mika János (2011): A pedagógusok tartalmi és módszertani tudásának fejlesztése a klímaváltozáshoz kapcsolódva. Pedagógusképzés. 2011/1-2. szám. 169-188. p.
- Mika János (2019): Az éghajlatváltozásról 12 tételben. Geometodika: Földrajz Szakmódszertani Folyóirat. 2019/1. szám. 5-25. p.
- Molnár Katalin (2016): Élményalapú környezeti nevelés. In: Lett Béla – Stark Magdolna –Horváth Sándor (szerk.): Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2016. Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 69–73. p.
- Palmer, Joy – Neal, Philip (2002): A környezeti nevelés kézikönyve. Budapest, Körlánc Egyesület, 231. p.
- Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 330-339. p.
- Vida Gábor (2017): Előszó. In: Jankó Ferenc (szerk.): Éghajlat-Tudomány-Történetek: Beszélgetések a klímaváltozásról. Budapest, Éghajlat Kiadó 7–12 p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rend. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

ABSTRACT

CLIMATE CHANGE SURVEY OF PRESCHOOL TEACHER STUDENTS

The issue of climate change is a major challenge in education (also): the responsibility for teacher training in particular is significant. Climate change knowledge is part of the education for sustainability. We consider, it is important that the kindergarten teacher students acquire appropriate environmental knowledge during the training, so that they would be able to acquaint the children with the ecological-environmental connections. The direct antecedent of our research was a survey on climate change among forest managers (Jankó et al. 2018a). Our aim was to try to assess the attitudes of preschool teacher students in Sopron towards climate change. The surveys were conducted for two years. In the first year, our aim was to get to know the students' feelings and experiences related to climate change after the students completed the “Ecology and Environmental Protection in Kindergarten” course. Our study presents the results of the first year’s survey without claiming completeness.

Keywords: climate change, survey, teacher training

Dr. Kollarics Tímea PhD
adjunktus
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
kollarics.timea@uni-sopron.hu

Láng Éva – Bognár József

A TÁNCOKTATÁS ISKOLAI ÉS KÉPZÉSI VETÜLETEI: TAPASZTALATOK ÉS LEHETŐSÉGEK

ABSZTRAKT

A hagyományos sportági tartalmak mellett egyre jelentősebb szerepet kap a zenés-táncos mozgásformák beépítése a köznevelés rendszerébe. A motoros képességfejlesztés mellett a tánc elősegítheti a fizikai aktivitás iránti attitűd és elköteleződés megerősítését, így a testnevelési tananyag fontos részét képezi. Jelen kutatásunkban a célunk a testnevelés szakos hallgatók zenés táncos mozgásformákra irányuló véleményének és tapasztalatának bemutatása. Mintánkat olyan testnevelőtanár szakos hallgatók alkották (n=43 fő, Férfi 58,1%, nő 41,9%, életkoruk 24,46±9,48 év), akik részt vettek a 2019-es tanév őszi félévében egy táncos módszertani kurzuson. A válaszadás önkéntes volt, a kérdőíves módszer alkalmazása felderítéses kutatási célra készült. Kiértékeléshez leíró statisztikát, illetve kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A tapasztalatok alapján a hallgatók rendszeres táncoktatással elenyésző százalékban találkoztak az iskolai testnevelés során, ennek ellenére a válaszadók 67,4%-a szerint fontos, hogy a köznevelés rendszerében legyen érdemleges táncoktatás. A hölgyek többen jelezték, hogy, megszerették a táncot és szerintük fontos a gyermekeknek megtanulni táncolni az iskolában, mint a férfiak ($p < 0,05$). Saját értékelésük alapján a kurzus hatására a hallgatóknak fejlődött tánctudása (62,8%) és a kurzus végére szignifikánsan többen jelezték, hogy szeretik a táncot, mint előtte ($p < 0,05$). A hallgatók jelentős többsége (83,4%) el tudja képzelni, hogy a jövőben táncot oktasson a gyermeknek. Megfelelő tartalom és módszertan alkalmazásával az eddig bizonytalan, táncolni nem szerető hallgatók megtapasztalták a tánc komplex jótékony hatásait. Emellett fontossá vált számukra az, hogy a közoktatásban a gyerekek megtanuljanak táncolni.

Kulcsszavak (max. 5): mindennapos testnevelés, táncoktatás, tanárképzés
Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

A mindennapos testnevelés bevezetése paradigmaváltást idézett elő a testnevelés oktatásában, mivel a testnevelés már nem csak egy tantárgyat reprezentál, hanem a fizikai aktivitáson keresztül a személyiségfejlődést jóval erőteljesebben célozza meg. Fontos, hogy igény alakuljon ki a tanulókban a rendszeres testmozgásra, melyre a megfelelő tartalom mellett az élményközpontú módszerek alkalmazása és az iskolai tanulási környezet hatásai tűnnek jelentősnek.

A mindennapos testnevelés bevezetésével az egészségnevelés és fittség kérdéskörei mellett (Bognár, 2019; Szakály et al. 2018) egyre sürgetőbbé válik a zenés- táncos mozgásformák beépítése a közoktatásba is. A táncok a motoros képességekkel interakcióban együtt hasonlóan fejlődik bármely más sporthoz, ugyanakkor a mozgásos tevékenység mellett a művészeti jelleg is megjelenik (Demarcsek et al. 2012).
A testnevelés órán, a tanórákon a direkt módszerek mellett főként indirekt módszereket alkalmazunk a táncélmény biztosítására, amivel át tudják élni a gyerekek a táncolás valódi, örömteli formáját (Balatoni-Kovács, 2015). Már több iskolatípusban és iskolafokon kipróbálták a táncfoglalkozások beépítését az oktatási tananyagba, és mindenhol a legfontosabb tanulságként az volt kimutatható, hogy a táncos mozgáskreálás, illetve a szabályok ismerete és beillesztése jóval magasabb szintre emeli az egyén mozgástudatosságát, és a kreativitását (Lévai, 2009).
Az MDSZ a mindennapi testnevelés módszertani megújítását tűzte ki céljául, és több témában módszertani kiadványokat juttatott el a tanárok számára ingyenesen az iskolákba, köztük a kreatív táncok könyvet is (Pignitzkyné.-Lévai, 2014), mely az előkészítő táncos mozgástanulás oktatásában nyújt segítséget a testnevelő tanároknak. További módszertani kézikönyvek is születtek e célból pályázati projektek keretében (Fehér-Borsos, 2014; Prókai, 2014; Rajna, 2015). Ők a testnevelő tanárképzés tananyagában nyújtanak módszertani megoldásokat és tánctörténetek és táncstílusok jellemző mozgás anyagában segít eligazodni. Megemlíthetjük a néptánc területén az „Igy tedd rá" programot, melynek gazdája Balatoni Katalin és a LippoZoo programot Kovács Henrik vezetésével. Érdekes, hogy a kinetográfiához hasonlóan szimbólumokhoz kötik az egyes alaplépéseket, ugrásokat virágformákhoz és állatokhoz asszociálják, ahol a színeknek is megvan a maga jelentéstartalma. A programok célja, hogy játékos formában, a hagyományos népi játékok segítségével fejlődjön a gyermekek mozgáskészsége, miközben észrevétlenül sajátítják el a magyar néptánc alapjait. Programjuk során fejlődik a tanulók mozgáskoordinációja, a játékkészsége, a ritmikai, a zenei hallása, és a szociális készsége.

2. VIZSGÁLAT AZ ISKOLAI TÁNCOKTATÁS TÁMOGATOTTSÁGÁRÓL A HALLGATÓK KÖRÉBEN

2.1 Célmeghatározás

A mindennapos testnevelés adta lehetőségek minél eredményesebb kihasználása érdekében leginkább az alkalmazható módszerekkel, a tartalommal, a testnevelők tudásával, szemléletével és az attitűdökkel kapcsolatban merülnek fel még megoldásra váró feladatok, empirikus kutatások (Bognár, 2009; Fügedi et al, 2016).

A gyakorló testnevelő tanárok nagy része nincs felkészülve a táncos mozgásanyag testnevelésbe történő adaptálásához. Viszont elfogadják a tánc oktatásának fontosságát akár a testnevelés órai keretek között is, mert fejlődik általa a ritmusérzék, koordinációs és kondicionális képességek, a tanítvány mozgása esztétikusabbá válik, és nem utolsó sorban nagy szerepe van az ilyen típusú óráknak a felszabadultság érzésében, az öröm- és élményszerzésben, a társas kapcsolatok kiépítésében, és nem mellesleg divatos mozgásokat lehet elsajátítani. (Hamar et al, 2018). Tanárfüggő a testnevelés mozgásanyagába a különböző táncstílusok beemelése és a pedagógusok többsége nincs még felkészülve ennek oktatására.
Vizsgálatunk célja a leendő testnevelés szakos hallgatók véleménye és felkészültsége egy táncos módszertani kurzus után magáról a táncról, és iskolai szerepéről.

2.2. Anyag és módszerek

Mintánkat az Eszterházy Károly Egyetem testnevelőtanár szakos hallgatói adták (n=43 fő, Férfi 58,1%, nő 41,9%, életkoruk 24,46±9,48 év), akik a 2019-es tanév őszi félévében táncos módszertani kurzuson vettek részt.
A vizsgálat során a válaszadás önkéntes volt, a kérdőíves módszer alkalmazása felderítéses kutatási célra készült. A kérdések zárt végű állításokból és Likert-skálából álltak össze, ahol az 1-es a leginkább nem jellemző, az 5-ös a leginkább jellemző volt az adott hallgató válaszai alapján. A javaslatok és pozitívumok értékelése nyílt végű kérdések alapján került feldolgozásra.
Kiértékelésünk IBM SPSS Statistics 23.0 statisztikai program segítségével történt: A zárt végű kérdések elemzése során leíró statisztikát, kereszttáblát és kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A nyílt végű kérdéseket kvalitatív módszerrel kategorizáltuk és csoportosítottuk tartalmunknak és hangsúlyuknak megfelelően.

2.3 Kutatási kérdések

1. A hallgatók iskolai tanulmányaik során részesültek-e táncoktatásban rendszeresen valamilyen formában?
2. Változott-e a hallgatók tánccal és önmagukkal kapcsolatos véleménye a kurzus végére?
3. A kurzuson tanultak és tapasztaltak alapján fontosnak tartják-e, hogy a diákok iskolai keretek között megtanuljanak táncolni és milyen formában?
4. Képesnek tartják magukat arra, hogy a kurzus során tanultakat megtanítsák testnevelés órán, vagy táncos szakemberre bíznák ezt a feladatot?.

2.4. Hipotézisek

1. A hallgatók testnevelés órákon tánccal csak kis hányada találkozott, a képzésre jelentkezettek nagy része nem tud táncolni.
2. A kurzus által alkalmazott módszerek által a hallgatók sikerélményhez jutva pozitív kép alakul ki a táncoktatás előnyeivel kapcsolatban.
3. Fontosnak tartják a hallgatók, hogy a diákok iskolai keretek között megtanuljanak táncolni.
4. Amennyiben a táncok elsajátítása sikeres a kurzus során, képesek a tudásukat és élményt tovább vinni az iskolai testnevelésbe.

2.5. Eredmények

Rendszeres táncoktatásban az iskolai testnevelés során a hallhatók 73,2 % egyáltalán nem részesült a 12 évfolyam alatt.
Így, mivel sokaknak nem volt kapcsolata a tánccal iskolai tanulmányaik alatt, nem tudhatták mit takarhat egy táncos foglalkozás, érdekelt minket, hogy milyen volt az előzetes képük, hozzáállásuk a tánccal kapcsolatosan, és ez hogyan változott a kurzus végére (1. táblázat).

1. táblázat: Táncról alkotott hallgatói vélemények a kurzus előtt és után

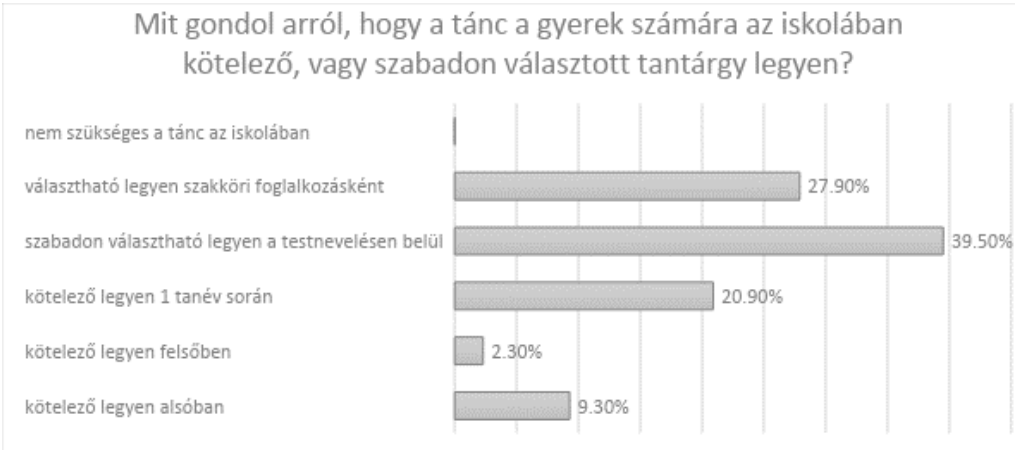
Szerettem a táncos a kurzus előtt		Válaszadók száma	Százalék	Átlag±Szórás
Válasz	1=egyáltalán nem jellemző	5	11,6	
	2=nem jellemző	8	18,6	Átlag: 1,837 Szórás: ,3735
	3=kissé jellemző	9	20,9	
	4=jellemző	7	16,3	
	5=leginkább jellemző	14	32,6	
	Total	43	100,0	

Megszerettem a táncot a kurzus során		Válaszadók száma	Százalék	Átlag+ szórás
Válasz	1=egyáltalán nem jellemző	1	2,3	
	2=nem jellemző	3	7,0	Átlag: 3,442 Szórás:1,4360
	3=nem változott	12	27,9	
	4=jellemző	11	25,6	
	5=leginkább jellemző	16	37,2	
	Total	43	100,0	

Forrás: saját szerkesztés

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kurzus végére szignifikánsan többen jelezték, hogy szeretik a táncot, mint előtte (t=-6,436, p <0,05). A két táblázatot összehasonlítva észrevehető, hogy az átlagérték pozitív irányba és a szórás is jelentősen emelkedett a hallgatók tánchoz fűződő attitűdjének változásával egyetemben. Ezért valószínűsíthető az a pozitív eredmény, miszerint a 67,4%-a szerint fontos, hogy a köznevelés rendszerében legyen érdemleges táncoktatás. A testnevelésbe valamilyen formában kötelezővé 32.6%-a tenné, szabadon választható 39,5 % szerint legyen. Olyan válasz nem érkezett, ami szerint nem szükséges a táncoktatás az iskolában (1. ábra).

1. ábra: táncok kedveltsége



Forrás: saját szerkesztés

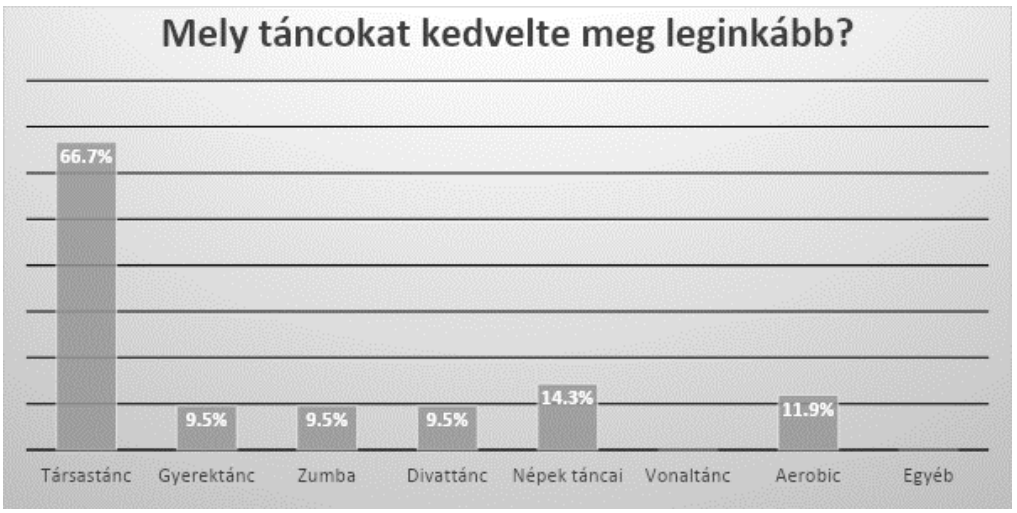
A hölgyek többen jelezték, hogy, megszerették a táncot és szerintük fontos a gyermekeknek megtanulni táncolni az iskolában (t=-2,017; t=-3,658, p <0,05).
Mivel a hallgatóknak fejlődött tánctudása (62,8%), a hallgatók jelentős többsége már (83,4%) el tudja képzelni, hogy a jövőben táncot oktasson a gyermekeknek, és arra a kérdésére, hogy a kurzus során elsajátított módszertan alapján meg tudná-e tanítani az elsajátított táncokat, 100%-os volt a visszajelzés. Ennek ellenére 90,7 %-a mégis úgy gondolja, hogy testnevelésen belül a táncokat táncos múlttal, vagy végzettséggel rendelkező szaktanárok oktassák. (2. ábra)

2. ábra: A hallgatók véleménye a táncot oktatók végzetségéről a testnevelési tanórán

Forrás: saját szerkesztés

A legnépszerűbb táncstílusok a vizsgált csoportnál: a társastánc (66,7%), népek táncai (14,3%), aerobik (11,9%), Zumba (9,5%), gyerektánc (9,5%) és divattánc (9,5%) voltak. (3. ábra)

3. ábra: A táncok kedveltége a kurzus során



Forrás: saját szerkesztés

A tánc komplex pozitív hatása a hallgatóknál is jelentkezett, visszajelzések alapján a kurzus alatt nőtt az önbizalmuk (70,7%), többen jelezték, hogy szorongásuk csökkent, jobban megismerték egymást (90,5%), és a tánc csapatépítő hatását 84%-a jelölte meg.
Nyílt kérdéseknél a következő válaszok születtek arra vonatkozóan, milyen tapasztalatokat nyújtott számukra a tánc, és a teljesség igénye nélkül néhány válasz felsorolásra kerül, melyet négy csoportba tudtuk sorolni:

Önbizalomnövekedés:
Fontos önmagunk elfogadása. A tánc egyik személyiségfejlesztő hatásai között szerepel a felszabadultá válás érzése, és a szorongás, feszengés csökkenése mellett magabiztosabbá válás. Ez a képesség az élet bármely más területein is elengedhetetlen.

- „Eddig nem mertem mások előtt táncolni, de így, hogy csoportban végeztük és mindenki ugyanazt csinálta, egy kicsit bátrabbá váltam. Kicsi korom óta nehezen oldódók fel ha néznek engem táncolni, viszont most egy kicsit feloldódtam az órának köszönhetően.”
- „Kiskorom óta táncolok, de a mai napig önbizalom hiányban "szenvedek". A táncóra segített, hogy önmagamat tudjam adni csoporttársaim előtt. Jól összekovácsolta a "csapatot"

Csapatkohézió, jó hangulat:
Szociális készségeket is fejleszt a tánc, mint például egymás elfogadása és tisztelete, az együttműködés képessége, odafigyelés másokra, ami a mindennapi életben és a munka világában is értékes kompetencia. Ezt az összetartozás érzését a leendő testnevelőtanár egyszerű táncos mozgásformák megtanításával tovább tudja vinni a testnevelésórák egy részében.

- „A csapat összekovácsolódása; vidámságot hozott; a fiúk-lányok közti kapcsolat javulása a társas táncok által; endorfin hormon szabadult fel”
- „A szervezett órák lehetőséget biztosítottak arra, hogy különböző táncformákban alapos jártasságot szerezzünk és a hallgató társainkkal egy jó közösségrésze legyünk.”

Új mozgásformák elsajátítása alapos előkészítés során:
Egyik célunk a mozgás megszerettetése. Ehhez olyan módszertant kell alkalmaznunk, ami élmény alapú és sikerélményt nyújt, miközben az adott táncstílus mozgás anyaga elsajátításra kerül. A hallgatók, ha a táncok elsajátítását és az oktatásának felépítését jó hangulatban, lépésről-lépésre a siker érzésével éri el, nagyobb hajlandóságot érez a jövőben arra vonatkozóan, hogy amit ő megtanult, azt továbbadja leendő tanítványainak.

- „Jól éreztem magam, annak ellenére, hogy nem tudok táncolni. Jó volt elsajátítani egy-két alaplépést különböző táncokból."
- „Tetszett, hogy nagyon az alapaktól kezdve kezdtük el tanulni a táncokat. Sokféle tánccal megismerkedhettünk, melyeket könnyen megtaníthatunk testnevelő pályafutásunk során."
- „Változatosak voltak a foglalkozások sikerélményt nyújtott"

Stresszoldó hatás, rekreáció:
Javaslatokat is vártunk azzal kapcsolatban, hogy a kurzust hogyan is fejlesszük tovább a hallgatói igényeknek megfelelően. Nagyon kevés használható válasz érkezett ezzel kapcsolatban, mert elégedettek voltak a kapott tananyaggal, („Minden így maradjon, jól éreztem magam, pedig nagyon távol áll tőlem a tánc" „Nehéz lenne javaslatot tenni, mert ilyen komplex táncórám az eddigi tanulmányaim során még nem volt.").

- „Mindenképpen pozitív dolognak mondanám, hogy egy hosszú, fárasztó nap után jól esett felszabadultan mozogni/táncolni még akkor is, ha nehezükre esett."
- „Jó volt kicsit kiszakadni a tesiszak erőltetett óráiból"

A tánc, és egyéb mozgásformák segítik az embert a napi stressz levezetésében miközben élményt nyújt, és hozzájárul az élethosszig tartó egészséges aktív életmód kialakításában és fenntartásában.
A Zh-k eltörlésére történtek próbálkozások. Megfontolandó javaslat lehet az, hogy kérték, hogy a csoport választhasson ki egy táncot, és amit a többség választ, azt részletesebben is megtanulhatnák az alapokon felül. Egyéb, a kurzus fejlesztésére irányuló építő jellegű kritikát nem kaptunk.

3. MEGBESZÉLÉS, KONKLÚZIÓ:

Megfelelő tartalom és módszertan alkalmazásával az eddig bizonytalan, táncolni nem szerető hallgatók megtapasztalták a tánc komplex jótékony hatásait. Emellett fontossá vált számukra az, hogy a közoktatásban a gyerekek megtanuljanak táncolni. Megjelent a válaszokban a tánc jótékony hatásai között az, hogy a mozgás által érezhető az egyéneknél a szorongás csökkenésével párhuzamosan a magabiztosabbá válás, és kiemelik a mozgás stresszoldó hatását. A jó hangulatú órák lehetővé tették, hogy a közös élményszerzés során ismerkedjenek meg a táncok alapjaival. Pozitívan értékelték, hogy kipróbálhatták magukat a tánc oktatása során, tehát tanultak egymástól, és segítették azokat, akiknek nehezebben ment. Biztatták egymást, minden csoport összekovácsolódott általa. Megértették, mi az az érték, amit szeretnénk, hogy tovább vigyenek a testnevelés órák táncos anyagjaiba. Megkérdeztük a hallgatókat, a tanult táncstílusok közül melyek álltak hozzájuk a legközelebb.

Az oktató igyekezett minél több stílussal megismertetni a tanárjelölteket, viszont mivel társastánc pedagógus végzettsége is van, a fő vonalat a társastánc oktatásmódszertana képviselte, így nem meglepő hogy a hallgatók is előnyben részesítették ezt a stílust. Úgy érzik, hogy az elsajátított mozgásokat tovább tudják adni majd a munkájuk során, ennek ellenére mégis inkább táncos szakemberre bíznák az alapmozdulatok oktatását. Ugyanerre az eredményre jutott egy korábbi, testnevelő tanárokon végzett, a kutatásunk elején említett hasonló témájú vizsgálat is (Hamar et al. 2018). Ezért a továbbiakban tovább keressük azokat a módszertanokat, amelyekkel egy testnevelő még magabiztosabbá válva tudja bevinni a táncos mozgásformákat a testnevelés óra színesítésére, és az élményalapú oktatás módszereivel a zenés mozgások megszerettetésével. A vizsgálat során a hipotézisek minden esetben megállták a helyüket. A következő kutatásokban érdemes lenne vizsgálni az iskolai testnevelésben is alkalmazható különböző táncos módszertanok (direkt és indirekt oktatás) hatékonyságát ugyanarra az elsajátítandó tananyagra vonatkoztatva és összevetni a kapott eredményeket, majd kiemelni azokat a táncos mozgásanyagokat, amelyeket a testnevelők magabiztosan be tudnak vinni a testnevelés órák egy részébe.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balatoni K – Kovács H. (2015): Így tedd rá! 2. Ráckeve, Saramis Bt. 9. p.
- Bognár József (2009): Az iskolai testnevelés célja, feladata tartalmi vonatkozásai. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) Sport, életmód, egészség. Budapest, Magyarország, Akadémiai Kiadó, pp. 662-668.
- Bognár József (2019): A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle 69, 3-4, 100-108.
- Demarcsek, Zs. – Mező, F. és Mizerák, K. (2012): Tánc-OK: a táncos tehetség azonosítása és gondozása. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Fehér-Borsos Anita – Morvay-Sey Kata, Prókai Judit, Szentgyörgyváryné Juhász Ivett, Vass Lívia (2014): *Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira.* PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs
- Fügedi B – Bognár J – Honfi L – Munkácsi I – Tóth L – Kovács T L. (2006): Retention of continuous exercise movement series using various teaching methods. Journal Of Coimbra Network 3, 1, pp. 35-42.
- Hamar P – Karsai I – Prihoda G – Soós I (2018): A torna, aritmikus gimnasztika, a tánc és az aerobik mozgásformák helye és szerepe az iskolai testnevelésben a testnevelést oktatók véleménye alapján. In: Hamar, Pál; Köpf, Károly (szerk.)

Mozgás -biológia -sport -tudomány: Tanulmányok a 47. Mozgásbiológiai Konferencia előadásaiból. Budapest, Magyarország: Magyar Edzők Társasága,(2018) pp. 62-74. 13 p.

- Lévai Péter (2009): Paradigmaváltás lehetőségei a (nép) táncpedagógia oktatásában. Tánctudományi Közlemények 1. évf. pp.25-29
- Pignitzkyné Lugos, I. – Lévai, P. (2014): A tánc és a kreatív mozgás alapjai. Testnevelés Módszertani Könyvek (Csányi Tamás főszerk.) Magyar Diáksport Szövetség, Budapest
- Prókai Judit (2014): Bevezetés a divattáncok világába. in: Morvay-Sey Kata (szerk), Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira. PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet 66-84.
- Rajna Beatrix (2015): Módszertani kézikönyv a zenés - táncos mozgásformák oktatásához (1-8. OSZTÁLY): Nyíregyházi Főiskola Könyvkiadó, Projektazonosító: TÁMOP E-13/1/KONV
- Szakály Zsolt – Bognár József – Lengvári Balázs – Koller Ákos (2019): A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. Új Pedagógiai Szemle 69, 3-4, 56-69

ABSTRACT

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCHOOL DANCE TEACHING AFTER COMPLETING A DANCE COURSE

Besides the traditional sports elements, the integration of music and dance forms of movement into the system of public education is gaining more and more importance. In addition to motor skills development, dance can help strengthen attitudes and commitment to physical activity, making it an important part of physical education curriculum. In our present research, our purpose is to present the opinions and experiences of physical education students regarding musical dance movement forms.

Our sample consisted of physical education teacher trainees (n = 43, male 58.1%, female 41.9%, age 24.46 ± 9.48 years) who participated in a dance methodology course in the autumn semester of the 2019 school year. Giving response was voluntary, the application of the questionnaire method was designed for exploratory research purposes. Descriptive statistics and a two-sample t-test were used for evaluation.

Based on experience, a negligible percentage of students encountered regular dance education during school physical education, however, 67.4% of respondents said that it was important to have meaningful dance education in the public education system.

More female than men participants indicated that they grew to love to dance and that it is important for children to learn to dance at school ($p < 0.05$). Based on their own evaluation, teacher trainees developed their dance skills as a result of the course (62.8%) and by the end of the course, significantly more people indicated that they loved dance than before ($p < 0.05$). The majority of the participants (83.4%) can imagine teaching dance to a child in the future. Using appropriate content and methodology, hitherto insecure teacher trainees who did not like to dance have experienced the complex beneficial effects of dance. Additionally, it has become important for them for pupils to learn to dance in public education.
Keywords (max. 5): daily P.E, dance teaching, teacher training

Láng Éva - egyetemi tanársegéd
Eszterházy Károly Egyetem
lang2.eva@uni-eszterhazy.hu

Prof. Dr. Bognár József
Eszterházy Károly Egyetem
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Orosz Beáta – Molnár György

A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS INNOVÁCIÓS LEHETŐSÉGEI ÉS KEZDETI TAPASZTALATAI

ABSZTRAKT

A napjainkban gyakran emlegetett digitális átállás kapcsolódhat intézményrendszerhez, fenntartóhoz, képzési szerkezethez, technológiai váltáshoz is. Egyik alapját a DOS (2016), a DJP2.0 (2017) és a DigComp2.1 (2016) Uniós ajánlások és keretrendszerek jelentették, ehhez társult múlt év végén a szakképzési szerkezet és intézménytípusok átalakulása. A világjárvány hatására azonnali digitális átállási kényszer következett be, mely megköveteli az alkalmazkodást, módszertani megújulást pedagógusok és tanulók részéről úgy, hogy a megfelelő előkészületek és tervezési folyamatok nem voltak biztosítottak. A cikkünkben bemutatott kutatás a március 16-án jelentkező átállási kényszer kezdeti, legfőbb kihívásait, feladatait mutatja be, egy kvantitatív alapú kérdőíves felmérés alapján. Egyszerű rétegzett mintavétel után 78 fő válaszolt kérdéseinkre. A hallgatók közel 45%-a 6 óránál többet tölt gép előtt, 70% a digitális tanulással töltött idő további növekedésére számít. Sokaknak vannak félelmei is, ők javarészt a nagyobb anyagmennyiségtől, figyelemelterelő tényezőtől, a nehezebb időbeosztástól és motivációvesztéstől tartanak. Többeknek nehézséget jelent, hogy nincs egységes módszertan, több tárgyból módosultak követelmények, amit stresszként élnek meg. A helyzetnek ugyanakkor előnyei is vannak, mint a digitális kompetenciák és az önállóság fejlődése. A hallgatói félelmek megismerése hozzásegít minket ahhoz, hogy tudjuk, miben és milyen módon tudunk hallgatóink segítségére lenni a jelenlegi időszakban.

Kulcsszavak: digitális átállás, digitális oktatás, digitális tanulás, korszerű módszerek, digitális átállási kényszer

Szakosztály: IKT szakosztály

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.22120.08966

1. A TÉMAVÁLASZTÁS AKTUALITÁSA ÉS ELMÉLETI HÁTERE

Napjaink aktuális témája a digitális átállás vizsgálata. A 4. ipari forradalom az oktatási rendszert sem hagyta érintetlenül (Kővári, 2018), a digitális eszközök mind jobban begyűrűztek az iskolákba (Simonics, 2016), manapság pedig a teljes tanítási-tanulási folyamat az IKT-eszközökön keresztül zajlik (Ujbányi és társai, 2017).

Már a teljes átállás előtt is érzékelhető volt a mai diákok tanulási szokásainak megváltozása, a multimodalitás terjedése, a fokozott technológiahasználat és az egyéni tanulási utak keresése, a hatékony önálló tanulás (Gőgh és Kővári, 2019), a kooperatív vagy projekt alapú munkáltató módszerek (Kővári, 2017), illetve az azonnali visszacsatolást igénye (Sass – Bodnár, 2014).

E változások szükségszerűek is, hiszen folyamatos átalakuláson megy keresztül az élettér, a munkaerőpiac, a mai foglalkozásokat a gazdasági és technológiai aspektusok határozzák meg (Beetham – Sharpe, 2013), új készségek és kompetenciák szükségesek a boldoguláshoz (Kővári, 2019). Az alkalmazkodás és információs társadalmi igényeknek való megfelelés szemléletbeli váltással és új pedagógiai gyakorlattal valósítható meg, mely során a diákok olyan tudást sajátítanak el, mely igazodik a változásokhoz, értékálló és biztonságos (Köpeczi-Bócz, 2007).

A koronavírus okozta helyzet jelentős és nagyon gyors változást igényelt nemcsak a mindennapi életvitelünk terén, az életritmusunk megváltoztatásával, új időmenedzsment kialakításával, távolléti jelenlétekkel, hanem az oktatási rendszerünk működtetését is gyökeresen átalakította (Buda, 2020; Molnár-Orosz, 2020). Az LMS rendszerek keretei alapvetően biztosították a hagyományos klasszikus oktatási környezetet a távolléti jelenlét esetén is, de általában véve inkább egy aszinkron kommunikációt és tanítási folyamatot támogatnak, oktatási segédanyagok letöltését és házi feladatok beküldését segítik. E tanulási keretrendszerek tehát offline és online alapú tanulástámogatást is lehetővé tettek az átállás időszakában, amely azonban korántsem jelentette a tisztán digitális oktatás megvalósulását (Szűts, 2018). Ugyanakkor a digitális oktatás kiterjesztését, és elterjesztését szorgalmazzák azon törekvések, melyeket az ún. digitális kompetencia keretrendszerek definiálnak, írnak le részletesen alkalmazási szinteken is. Ilyen hazai keretrendszer pl. a pedagógusokra vonatkozó ajánlott indikátor és elvárásrendszer, valamint megfelelő szintek a digitális kompetenciák terén, melynek alappillérei a DigCompEdu rendszerből származnak. E keretrendszer az Oktatási Hivatal honlapján már elérhető a következő oldalon:
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf.

2. A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS KEZDETI TAPASZTALATAINAK VIZSGÁLATA

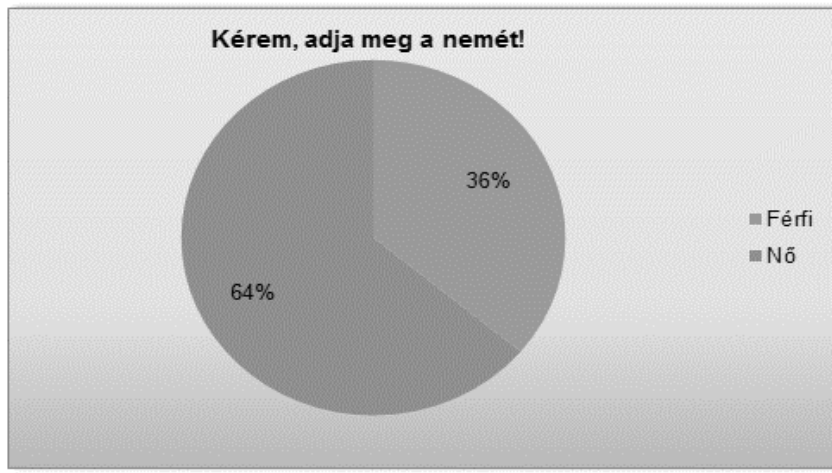
A digitális munkarendre való átállás után két héttel online kérdőíves űrlap segítségével felmérést indítottunk azzal a céllal, hogy megismerjük a nappali tagozatos hallgatóink kezdeti tapasztalatait, várakozásait, félelmeit, majd a megkérdezettek eredményeire támaszkodva valamint azokat felhasználva, támogassuk hallgatóinkat, alkalmazkodjunk az igényeikhez. A kérdőívünket az aktuális kurzusaink felületén osztottuk meg a hallgatókkal (N=98), valamint üzenetként is elküldtük nekik, ezen kívül a digitális tanórák során tájékoztattuk őket a kutatás céljáról. A kérdőívek kitöltése 1 hetet vett igénybe, ezután a vizsgálat eredményeit rendszereztük, megtisztítottuk, kódoltuk Ms Excel programban. Kutatásunk során a trianguláció módszerét alkalmaztuk, több szempontból megközelítve igyekeztünk körbejárni a helyzet megítélését, ezért kvalitatív és kvantitatív elemzési eljárásokat egyaránt alkalmaztunk. Kvalitatív kutatásként a nyitott kérdésekre adott hallgatói visszajelzéseket, tartalmát elemeztük és kategorizáltuk, kvantitatív vizsgálatként Likert-skálás kérdéseket tettünk fel. Mivel a Likert-skálán mért válaszok mindig ordinális változónak tekinthetők, normalitásvizsgálatra nem volt szükség. Nemek szerint két részmintát hasonlíthattunk össze, ezért elemzésünkhöz Mann-Whitney-tesztet alkalmaztunk SPSS 23 szoftver segítségével, és a nullhipotéziseket teszteltük, tehát abból a feltételezésből indultunk ki, hogy az egyes minták ugyanabból a populációból származtathatók, tehát a nemek között a vizsgált változók tekintetében nincs szignifikáns eltérés.

3. A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS KEZDETI, HALLGATÓI TAPASZTALATAI

A megkérdezett hallgatók válaszait először az egyszerű leíró statisztika módszerével vizsgáltuk, a mintát 35 férfi (~36%) és 63 nő (~64%) alkotta, ahogyan ez az 1. ábrán látszik. A hallgatók önbevallása szerint elmondható, hogy legtöbben (~44%) naponta 6 óránál több időt tölt számítógép vagy egyéb IKT-eszköz előtt, de jelentős arányt képviselnek azok is, akik 5-6 (~21%), illetve 3-4 (~25%) órát foglalkoznak digitális eszközeikkel (2. ábra). Ez az idő azonban nem feltétlenül tanulással telik, ahogyan a 3. ábrán is szemléltetjük, hiszen a válaszadók összességében 73%-a kevesebb, mit 2 órát tölt tanulással, és csupán 10%-ot tesznek ki azok a hallgatók, akik 5 óránál többet tanulnak IKT-eszközeikkel. A digitális eszközökről való tanulással szembeni attitűd a megkérdezett tanulók esetében inkább pozitív, ötfokú Likert-skálán legtöbben (39 fő) 4-es, illetve 3-as (31 fő) értékelést adtak, a válaszokat a 4. ábra mutatja. Az 5. ábra a digitális eszközhasználattal kapcsolatos kedvelésre vonatkozott, melyre adott válaszokból látszódik, hogy a megkérdezettek 53%-a nagy előszeretettel használja ezt a típusú eszközparkot. Az előző kérdéssel összefüggésben megkérdeztük hallgatóinkat arról is,

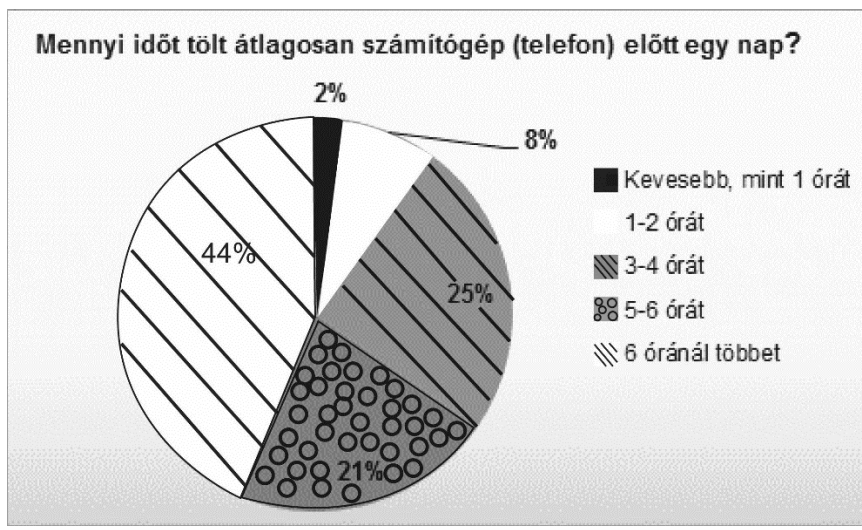
hogy az IKT-eszközről tanulást mennyire érzik hatékonynak, itt is ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk. E kérdésre is 4-e értéket jelöltek legtöbben (44 fő), kevesebben voltak a 3-as (22 fő), de többen (18 fő) az 5-ös értéket választók (5. ábra), összességében tehát a hallgatóink hatékonynak gondolják a digitális tanulást, ami az azonnali átállás és digitális tanulás során kiemelt jelentőséggel bír.

1. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása



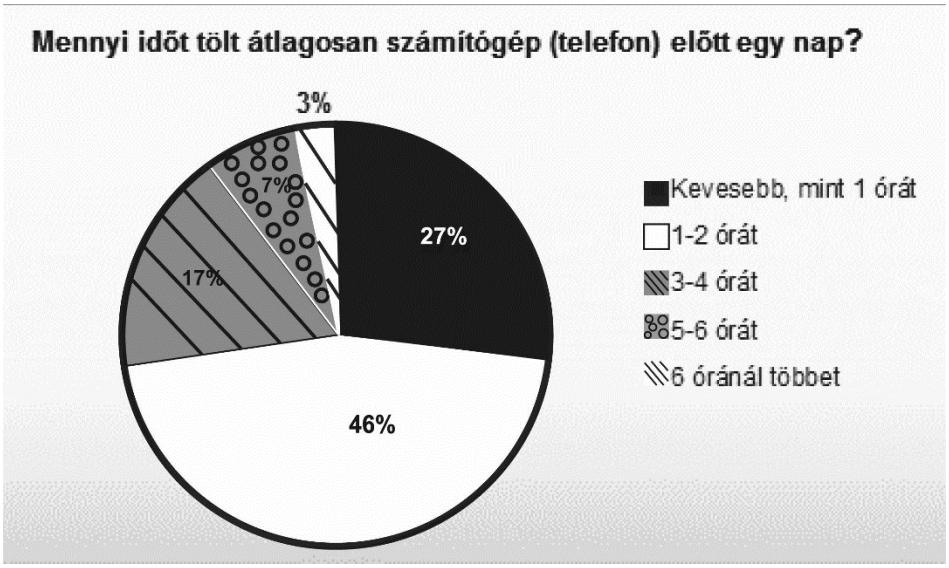
Forrás: saját ábra

2. ábra: A hallgatók átlagos IKT-eszköz előtt töltött ideje naponta



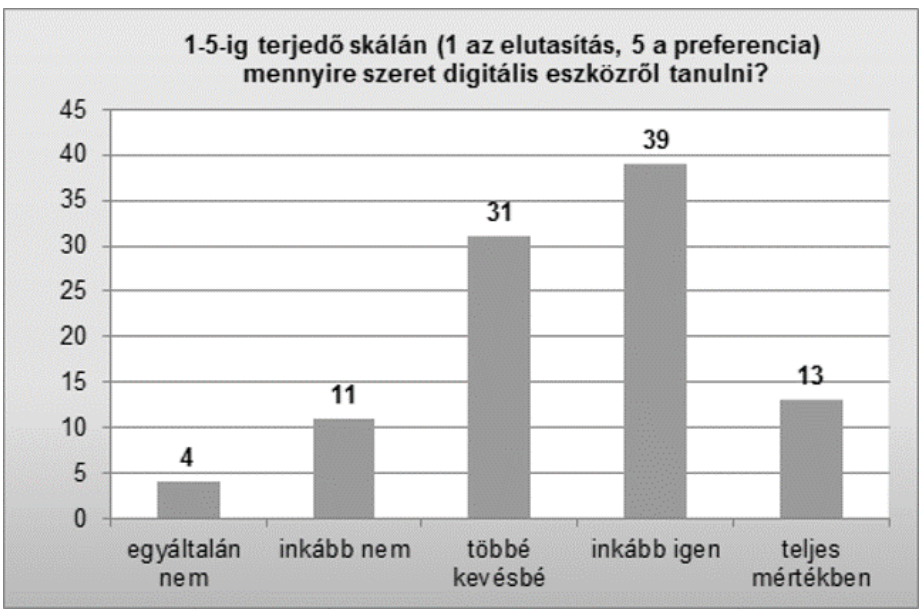
Forrás: saját ábra

3. ábra: A hallgatók átlagos IKT-eszközzel támogatott tanulással töltött ideje naponta



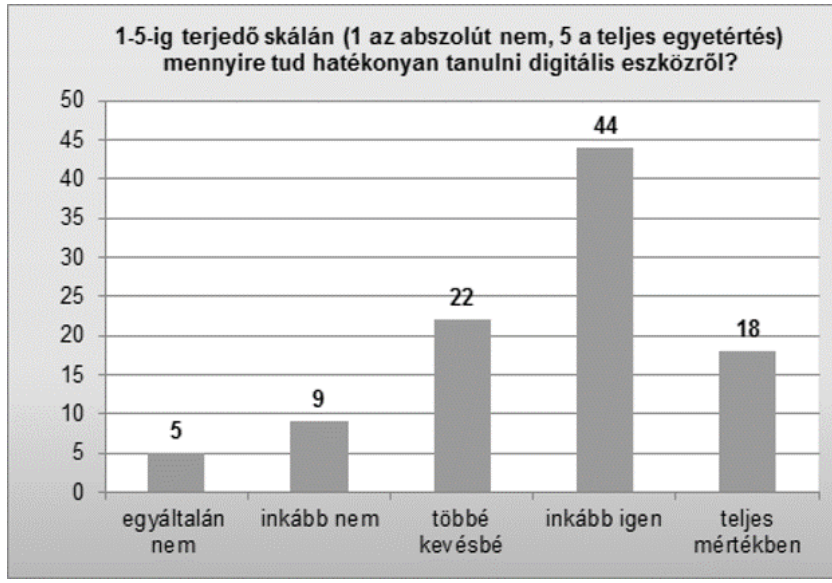
Forrás: saját ábra

4. ábra: A hallgatók digitális tanulással kapcsolatos preferenciája



Forrás: saját ábra

5. ábra: A hallgatók digitális tanulási eredményességgel kapcsolatos véleménye



Forrás: saját ábra

4. A KVALITATÍV ELEMZÉS EREDMÉNYEI

Kutatásunk során kvalitatív szemléletű eljárással vizsgáltuk a hallgatók szöveges válaszait. A megkérdezettek 78%-ának voltak félelmei és fenntartásai a digitális munkarendre való átállás elején. Az új oktatási rendszerrel kapcsolatban leggyakrabban említett félelmek közé tartozik a tanári visszacsatolás hiánya, ennek következtében a tananyag rosszabb értelmezése és gyengébb tanulási eredmények kialakulása. Többen tartottak a motiváció elvesztésétől, ennek oka a kötelező jelenlét elmaradása és a megváltozott követelmények léte, valamint megjelentek az időmenedzseléssel kapcsolatos nehézségek, a hallgatók tartottak attól, hogy nem tudják megfelelően beosztani az idejüket és emiatt megcsúsznak majd a határidőkkel. A hallgatóink egyöntetűen úgy gondolták, hogy a digitális eszközök előtt, illetve az eszközökkel megvalósuló tanulás ideje egyértelműen növekedni fog, ezt is hátrányként és negatívumként jelenítették meg.

A válaszadók pozitív kezdeti tapasztalatokról is beszámoltak, 22%-nak egyáltalán nem is voltak félelmei és csak az új rendszer előnyeit emelték ki. Sokan gondolták úgy, hogy az utazással, ingázással töltött idő felszabadul, ami szabadabb időbeosztáshoz vezethet, emellett a digitális kompetenciák egyértelmű és jelentős fejlődésére számítottak. Örültek annak, hogy új platformok használatát sajátíthatják el, és változatosabb módszereket

ismerhetnek meg és próbálhatnak ki. A digitális oktatás során legelterjedtebb módszertani megoldás és alkalmazott felület a Microsoft Office Teams volt, de több tanár a Google Classroom-ot és Skype-ot használta eleinte a videokonferenciákkal megtartott digitális tanórák lebonyolítására. A hallgatók pozitívumként gondolták azt, hogy az ilyen formában megtartott órák több tanárnál rögzítésre kerültek, így ezek a későbbiekben újra megtekinthetők voltak, ami a tananyag megértését elősegíti.

5. A KVANTITATÍV ELEMZÉS EREDMÉNYEI

Kutatásunk számszerűsíthető adatait a leíró statisztikán túl sokváltozós elemző eljárásokkal, matematikai statisztikai módszerekkel is elemeztük. A rendszer újszerűsége és így a tapasztalatok hiánya miatt feltáró jellegű vizsgálatot végeztünk saját hallgatóink körében. Arra voltunk kíváncsiak, a digitális átállással kapcsolatos véleményekben, illetve az IKT-eszközökhöz való attitűdökben nemek szerint kimutatható-e szignifikáns eltérés a vizsgált mintában. Ennek ellenőrzésére Mann-Whitney-próbát alkalmaztunk, ahol az egyes változókra kapott rangpontszámok tekintetében jelentős eltérések mutatkoztak. Számítógép vagy egyéb IKT-eszköz előtt a férfiak töltöttek több időt ($MR_{férfi}$=57,60 és $MR_{nő}$=45,00), a digitális eszközzel végzett tanulásban a nők értek el magasabb rangpontszámot ($MR_{férfi}$=45,63, $MR_{nő}$=51,65). A vizsgált sokaságban IKT-eszközről a férfiak preferálják jobban a tanulást ($MR_{férfi}$=62,49, $MR_{nő}$=42,29), és szintén ők gondolják ezt a tevékenységet eredményesebbnek ($MR_{férfi}$=56,66, $MR_{nő}$=45,53), az értékeket a 7. ábra szemlélteti. A 8. ábrán a statisztikai próbához tartozó tesztstatisztika látható, melyről 3 változó vonatkozásában tudunk szignifikáns különbséget leolvasni a nemek között. IKT-eszközök használatával a vizsgált mintában a férfiak szignifikánsan több időt töltenek (p=0 026, U=819), jobban preferálják a digitális eszközökkel végzett tanulást (p<0,000, U=648), melyet szignifikánsan eredményesebbnek tartanak (p=0,049, U=852). A 9. ábra szemlélteti változónként az egyes csoportokhoz tartozó átlagokat, mediánokat, csoportmediánokat és szórásokat, melyek közül az átlagokra és csoportmediánokra fókuszálva láthatjuk, hogy az értékek között valóban jelentős eltérések vannak, melyek megerősítik a Mann-Whitney-próba eredményeit.

6. ábra: A Mann-Whitney-próba rangpontszámai nemek szerinti megoszlásban

Mann-Whitney Test

Ranks

	Neme	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Gép_előtt	Férfi	35	57,60	2016,00
	Nő	63	45,00	2835,00
	Total	98		
Gép_előtt_tanulás	Férfi	35	45,63	1597,00
	Nő	63	51,65	3254,00
	Total	98		
Dig_eszköz_tanulás_szereti	Férfi	35	62,49	2187,00
	Nő	63	42,29	2664,00
	Total	98		
Dig_eszköz_tanulás_hatékony	Férfi	35	56,66	1983,00
	Nő	63	45,52	2868,00
	Total	98		

Forrás: saját képernyőkép

7. ábra: Szignifikanciavizsgálat eredményei

Test Statistics[a]

	Gép_előtt	Gép_előtt_tanulás	Dig_eszköz_tanulás_szereti	Dig_eszköz_tanulás_hatékony
Mann-Whitney U	819,000	967,000	648,000	852,000
Wilcoxon W	2835,000	1597,000	2664,000	2868,000
Z	-2,227	-1,072	-3,549	-1,967
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,284	,000	,049

a. Grouping Variable: Neme

Forrás: saját képernyőkép

8. ábra: A vizsgált változók átlaga, mediánja, csoportmediánja és szórása nemek szerinti megoszlásban

Case Summaries

Neme		Gép_előtt	Gép_előtt_tanulás	Dig_eszköz_tanulás_szereti	Dig_eszköz_tanulás_hatékony
Férfi	N	35	35	35	35
	Mean	4,31	2,00	3,94	3,94
	Median	5,00	2,00	4,00	4,00
	Grouped Median	4,45	1,88	4,00	3,96
	Std. Deviation	,900	,970	,838	,765
Nő	N	63	63	63	63
	Mean	3,78	2,22	3,21	3,44
	Median	4,00	2,00	3,00	4,00
	Grouped Median	3,87	2,10	3,28	3,58
	Std. Deviation	1,156	1,007	,986	1,147
Total	N	98	98	98	98
	Mean	3,97	2,14	3,47	3,62
	Median	4,00	2,00	4,00	4,00
	Grouped Median	4,14	2,02	3,53	3,73
	Std. Deviation	1,098	,995	,997	1,050

Forrás: saját képernyőkép

6. ÖSSZEGZÉS, DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS HATÁSAI

Tanulmányunk bevezető részében bemutatott digitális kompetencia keretrendszereknek kiemelt szerepe lesz a jövőben, melynek létjogosultságára a mostani krízishelyzet is egyértelműen rámutatott, amely a nagyon gyors digitális átállást követelte meg az oktatási rendszertől. Ennek egyik már megjelent konkrét keretrendszere a pedagógusok digitális kompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez elkészült digitális kompetencia keretrendszer. A digitális oktatásra történő átállásnak valós körülmények között nagyon gyorsan le kellett zajlania, amelyre a megkérdezett hallgatóink összességében jól tudtak reagálni, bár adódtak némi nehézségek a megfelelő digitális eszközök, valamint a megfelelő internet hozzáférés területén. Ezeket rugalmasan oldották meg, másokra támaszkodva, együttműködve. Problémaként a megváltozott időmenedzsmentet és a monotonitást élték meg a hallgatók.

Felmérésünkben arra is rámutattunk, hogy a férfi hallgatóink több időt töltöttek el a digitális rendszerek körében, szélesebb eszközparkot használtak, mint a nők, és ezeket egyúttal eredményesebbnek is tartottak. Ezzel együtt korra és nemre való tekintet nélkül komoly kihívásként éltek meg a hallgatóink, és nem állt rendelkezésre sok esetben egy mindenki igényeihez jobban alkalmazható infrastrukturális háttér.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Beetham, H. – Sharpe, R. (Eds.). (2013). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning. Routledge.
- Buda András (2020): A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai, In: Kozma, Tamás; Juhász, Erika; Tóth, Péter (szerk.) Tanulás és innováció a digitális korban, előadás, poszter és absztrakt, Debrecen, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA)
- Gőgh E. – Kővári A. (2019). Tanulás önszabályozásának tapasztalatai egy szakgimnáziumban. Journal of applied technikal and educational sciences, 9(2), 72–86.
- Kővári A. (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In A tanulás új útjai (HERA Évkönyvek 2016), 273–284.
- Kővári A. (2018). Ember-gép kommunikáció az Ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, 637–647.
- Kővári A. (2019). A felnőttoktatás 4.0 és az az Ipar 4.0 kihívásai az életen át tartó tanulásban. Pedacta, 9(1), 9–16.
- Köpeczi-Bócz Tamás (2007). Személyre szabott e-tanulási tananyagok és módszerek. In: Köpeczi-Bócz Tamás: E-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanítás szolgálatában. Corvinus, Budapest. 12-25. P
- Molnár György (2012): A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. In: Információs Társadalom. 12/3. 61-76. p.
- Molnár György (2017): Saját IKT és mobilkommunikációs eszközök élményalapú használatának lehetőségei felsőoktatási környezetben, In: Lengyelné Molnár Tünde (szerk.): Agria Media 2017, ICI 15 Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: Absztraktkötet. [Konferencia: Eger, 2017.10.11-2017.10.13.] Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 71-72. p.
- Molnár György (2018): A saját eszközhasználattal támogatott digitális módszertani megújítás lehetőségei és tanulás szervezési megoldásai a felsőoktatásban, In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Program és tartalmi összefoglalók. [VI.

Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia: Stúrovo, Szlovákia, 2018. január 14-15.] Komárno, International Research Institute. 61-62. p.

- Sass Judit – Bodnár Éva (2014): Kihívások: Változó tanulók - változó módszerek – változó tanárszerepek. In: Tóth Péter; Ősz Rita; Várszegi Ágnes (szerk.): Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 183-196. p.
- Simonics István (2016): IKT a mentortanárok munkájában. In: Czékus Géza – Borsos Éva (szerk.) (2016): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. pp. 465-474.
- Szűts Zoltán (2018): Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Budapest, Magyarország: Wolters Kluwer (2018) , 478 p. ISBN: 9789632957784
- Ujbanyi T et al (2017). Ict Based Interactive and Smart Technologies in Education - Teaching Difficulties. In Proceedings of the 229th International Conference on Education and E-learning (ICEEL), 39–44.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use
- Magyarország digitális oktatási stratégiája https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf
- Digitális Jólét program, https://digitalisjoletprogram.hu/

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

ABSTRACT

INNOVATION OPTIONS PRESENTED BY DIGITAL TRANSFORMATION AND THE EARLY EXPERIENCES

The frequently mentioned digital transformation of our times can apply to institutional systems, maintaining authority, training structure, and technological changes as well. One of its pillars includes the DOS (2016), DJP2.0 (2017) and DigComp2.1 (2016) EU recommendations and framework systems which were expanded last year by the conversion of the vocational training structure and the respective types of institutions. The recent pandemic resulted in an immediate need for digital transformation requiring adaptation and methodological renewal both from pedagogues and students without appropriate preparation and planning. The research introduced in this article focuses on the main challenges and tasks related to the digital transformation phenomenon emerging two weeks ago via analysing the results of a quantitative questionnaire-based survey. After a simple stratified sample taking process we received 78 responses. The survey revealed that almost 45% of students spend more than 6 hours in front of the computer and 70% expect that the time allocated for digital learning will increase further. The respondents expressed their concern over the higher study load, distraction factors, time management problems and loss of motivation. While some students complain about the stress caused by the lack of a uniform methodology and the differing requirements of various subjects, the potential advantages include the improvement of digital competences and greater learner independence. Becoming familiar with student concerns enables us to provide the best possible help and support to our students at this challenging time.
Keywords: digital transformation, digital education, digital learning, modern methods, compulsion for digital transformation

Orosz Beáta, PhD. hallgató
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
orosz.beata@edu.bme.hu

Dr. habil **Molnár György**, egyetemi docens
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
molnargy@eik.bme.hu

Ozsváth Judit

ERDÉLY LEGRÉGIBB FENNMARADT BIBLIOTÉKÁJÁNAK SZEREPE A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI ERDÉLYI MAGYAR EGYETEMI IFJÚSÁG SZELLEMI FEJLŐDÉSÉBEN

ABSZTRAKT

A trianoni határmódosulás utáni időszak erdélyi magyar egyetemi hallgatóinak életét kutatva fontosnak mutatkozik azon lehetőségek számbavétele is, amelyek a románná lett egyetem által sajnos már nem biztosított magyar műveltség megszerzését jelentette számukra. Ezek között kiemelt helyet foglal el a jezsuiták által 1579-ben alapított, majd többféle tulajdonba került és végül a kolozsvári jeles ifjúságszervező tanár, György Lajos által felújított és „multifunkcionálissá" tett Lyceum-könyvtár. A jól felszerelt intézmény az olvasási lehetőségen túl szakmai előadásoknak, szemináriumoknak, tanácskozásoknak és tanár-diák megbeszéléseknek is otthont adott. Ezeket több történeti leírás is említi, de részletes bemutatásuk nem ismert. Tanulmányomban Erdély legrégebbről fennmaradt könyvtára két világháború közötti életének részletes bemutatására vállalkozom. Vizsgálódásaim során a következő kérdésekre keresem a választ: Milyen közönsége volt 1928 után a könyvtárnak? Milyen intézmények szerveztek programokat a Lyceum-könyvtárban? Milyen programkínálat várta ott a célközönséget? A magyar egyetemi hallgatók és oktatók hogyan értékelték a könyvtárhoz kapcsolódó programokat? A munka gyarapítja az erdélyi egyetem- és társadalomtörténeti feltárások szakirodalmi bázisát és további kutatásokhoz is segítségként szolgál. A kutatás során levéltári és könyvtári iratokra alapozott forrás- és dokumentumelemzés módszerei kerülnek előtérbe.

Kulcsszavak: egyetemi hallgató, könyvtár, szellemi
Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály
DOI:10.13140/RG.2.2.24435.25128

1. BEVEZETÉS

A trianoni határmódosulás után Erdélyben csak román nyelven lehetett egyetemi tanulmányokat folytatni. Kolozsvár magyar egyeteme is románná lett, és a kezdeti időben csak igen kevés magyar hallgatója volt. Ez a szám aztán lassan emelkedett, mert a magyar fiataloknak nem nagyon volt más esélyük a továbbtanulásra.

Magyar középiskola elvégzése után érkeztek a kincses városba, és anyanyelv és magyar kultúra szempontjából ismereteik meg is rekedtek a középiskola szintjén, hiszen azután ilyen téren alig-alig tudtak fejlődni. A tanulmányozott tudományágak magyar szakszavait sem ismerték meg, de talán a román nyelvet sem annyira, hogy azzal tudjanak érvényesülni az egyetem elvégzése után. Magyar nemzeti történelmi ismeretekkel kapcsolatos tudásuk az iskolában sem gyarapodhatott, így múltját csak alig ismerő, s annak értékeit tovább vinni nem tudó magyar „értelmiségi" réteg készült átvenni a stafétát Erdély-, Partium- és Bánság-szerte. Áldatlan állapot volt ez, amin változtatni kellett. A történelmi egyházak vállalták egyetemistáik lelki-vallási nevelését, közösségi életet is szerveztek részükre, de a magyar műveltségszerzést ez sem tudta pótolni. A románná lett egyetem vezetőségétől a magyar hallgatók több ízben kérvényezték saját diákszervezet létrehozását, hogy – az érdekképviselet biztosításán túl – ennek keretében felekezeti hovatartozástól függetlenül tudjanak különféle kulturális programokat, szemináriumokat szervezni, de erre soha nem kaptak engedélyt.

A Kolozsváron tanuló magyar egyetemisták helyzetét különösen komolyan vette az akkor már irodalomtörténészi oklevéllel és doktorátussal rendelkező és minden szintű tanári tapasztalattal rendelkező György Lajos. Komoly ifjúságszervező szerepet vállalt az erdélyi fővárosban és ehhez az egyházak segítségére is számított. Előbb egy szemináriumi rendszerben működő intézményben gondolkodott, aminek tervét elfogadták az egyházak és 1928 novemberében Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma (KMFESZ) névvel el is tudta indítani azt. A KMEFSZ-en kívül György Lajos a Katolikus Népszövetség keretén belül alakult Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztály (később Majláth-Kör) priorja is lett. György Lajos mindkét helyen a tanulmányi programok kidolgozója és felelőse volt és mindkét helyen az alábbi célrendszert is szem előtt tartotta: *„1. A hallgatók egyetemi tanulmányainak ellenőrzése, segítése és kiegészítése, főképpen a magyar vonatkozású részletekkel és a magyar tudományos eredményekkel. Ez a korrepetálás. 2. Hiányos nemzeti műveltségük ápolása s állampolgári kötelezettségeik tiszteletben tartása mellett oly nemzeti érzület sugalmazása, hogy erdélyi magyar feladataikkal és kötelességeikkel öntudatosan tisztában legyenek. Ez a nemzeti nevelés. 3. Kiválasztása a tehetségesebb ifjaknak s bevezetésük a tudományos búvárlat módszereibe. Ez a tudós nevelés."* (György 1928)

2. ÚJRAINDÍTOTT KÖNYVTÁR A KATOLIKUS FŐGIMNÁZIUMBAN

György Lajos különösön szívén viselte a következő generáció neveléséért felelős tanárjelöltek ügyét. Az ő kiegészítő képzésüket különösen fontosnak tartotta. Mivel a magyarországi kiadványokból 1920 után már nem kaphattak kötelespéldányt az erdélyi könyvtárak, a kereskedelembe is nehezen jutottak be a könyvek, az erdélyiek az újabb külföldi szakkönyvekhez és folyóiratokhoz nem fértek hozzá.

Az erdélyi magyar értelmiség a trianoni határmódosulás utáni első időkben még saját útját kereste, saját intézmények híján jó ideig erőtlen volt a tudományműveléshez, de anyagi helyzete miatt sem volt egyszerű számára a saját kiadvány megjelentetése. Ilyen körülmények között a saját könyvtár létesítése tűnt a legokosabb gondolatnak, ahol az egyetemi ifjúság, de már a pályán lévő pedagógusok is hozzáférhetnek az újabb magyar és idegen nyelvű szakirodalomhoz és folyóiratanyaghoz. György Lajos 1928. november 16-án az erdélyi római katolikus egyházmegye önkormányzati szervéhez, az Erdélyi Római Katolikus Státushoz benyújtott beadványában veti fel először a kolozsvári katolikus főgimnáziumban létesítendő, az egyetemi hallgatók és tanárok, tudományos kutatók által is használható könyvtár felszerelésének és beindításának ügyét (György 1949), majd alig egy hónap múlva újra megismétli a kérést: *„Amennyiben a líceum könyvtára rendelkezésemre állana, a hozzátartozó három helyiségben folyóirat-, olvasó- és előadótermet tudnék berendezni”* – fogalmaz az 1928. december 14-én keltezett jelentésében (György 1928: 2). György Lajos itt már egy létező, de rendeltetésének nem megfelelően működő, elhanyagolt állapotban lévő könyvtárra utal. A piarista rend vezetése alatt álló iskola ugyanis megörökölte a több mint 300 éves intézményt, de fenntartására, megújítására nem sok figyelmet fordított. A Lyceum-könyvtárat ugyanis a jezsuiták alapították és 1579–1773 között az ő iskolájukhoz tartozott. Erről az időről főként a korabeli kiadványok tanúskodnak. 1776-ban vették át a piaristák az iskolát, és vele együtt az értékes könyvgyűjteménnyel rendelkező könyvtárat is. Az ő idejükből már gazdag levéltári anyag maradt fenn. Ez tanúsítja, hogy a könyvtár főhatósága előbb a kir. főkormányszék (Gubernium Regium) keretébe tartozó Kat. Bizottmány (Catholica Commissio), majd 1873-tól az Erdélyi Római Katolikus Státus (később Erdélyi Római Katolikus Egyházmegyei Tanács néven), azaz az erdélyi püspök volt. Az 1873-ig lendületesen fejlődő, elsődlegesen a felsőoktatás ügyét szolgáló könyvtár korábban nyilvánossági joggal rendelkezett, s csak az Egyetemi Könyvtár megnyitásakor nyilvánították zárt könyvtárrá (György 1949).

György Lajos a magyarországi kiadványok beszerzését részben a budapesti bibliográfiai központ segítségével az ő szerkesztésében újból meginduló *Erdélyi Irodalmi Szemle* cserepéldány-akciója révén látja biztosítva. A szakfolyóiratok olvasása iránt táplált igényt abból is leméri, hogy az egyetemi hallgatók örömmel fogadták a saját könyvtárából rendelkezésükre bocsátott 30 folyóiratot. A könyvtár felszerelése után ennek helyiségeit – az olvasáson túl – a fentebb említett szemináriumi munkákra is alkalmasnak látja. *„Ha a Méltóságos Igazgatótanács a kat. lyceum gazdag, de jelenleg rendeltetésének eleget nem tehető könyvtárat az egyetemi hallgatók előtt megnyitja, s elrendeli annak szemináriumszerű berendezését, sehonnan semmiféle vád nem érhet bennünket, ha ifjúságunkat ott szakemberek vezetése mellett dolgoztatjuk azzal a céllal, hogy magunkrahagyatottságukban segítsük és színvonalukat emeljük. Egy ilyen kellemes*

környezethez, mint amilyen a lyceum könyvtára, az ifjúság hamar hozzá melegednék, s mivel szellemi szükségleteinek kielégítését kapná, remélhetőleg meg is szeretné, ami erkölcsileg is jótékony hatással lehetne rá." (György 1928) Bár Bíró Vencel katolikus főgimnáziumi igazgató kezdetben aggodalmát fejezte ki a terv megvalósításával kapcsolatosan, a Státus igazgatótanácsa mégis György Lajosnak szavazott bizalmat. Az iskola vezetőségének folyamatos aggodalmaskodása ellenére a Státus igazgatótanácsa 1929. február 14-én György Lajost bízta meg a római katolikus főgimnázium földszintjén kialakítandó Lyceum-könyvtár kezelésével és rendezésével. A hivatalos átvételre május 2-án került sor. Az első évben három szoba és egy nagyterem lett berendezve nyolc asztallal és 50 ülőhellyel, ruhatárral, könyv- és folyóiratszekrényekkel. Rövid időn belül újabb átalakítások következtek, melyek nyomán újabb férőhelyeket sikerült kialakítani. A Lyceum-könyvtár 1929. november 4-én nyitotta meg kapuit olvasói előtt és 1940-ig minden külső beavatkozás nélkül működött (György 1949).

3. „A LEGFONTOSABB, A LEGÁLTALÁNOSABB ÉS LEGÁLDÁSOSABB INTÉZMÉNY"

Bár a katolikus egyház tulajdonát képező épületben kapott helyet és a Római Katolikus Státus segítségével lett rendbe téve, *„nemcsak a katolikus ifjúságnak, hanem általában minden magyar főiskolai hallgatónak szorgalmasan látogatott munkahelye a kolozsvári római katolikus főgimnázium földszintjén hét teremből álló Lyceum-könyvtár. […] A könyvtár páratlanul ízléses és stílusszerű berendezésével nem rideg hely, hanem valóságos otthon, ahol 25 asztal mellett egyszerre mintegy 90 hallgató helyezkedhetik el. Semmi más nem vezeti a könyvtárt, csupán az, hogy a hallgatók minél zavartalanabbul és eredményesebben mélyedhessenek szaktanulmányaikba és az érdeklődésükhöz közelálló önművelődési ágakba. Különösen fontos és pótolhatatlan szerepet tölt be a mai diák-nyomorúságban, amikor szegény ifjaknak meleg szobát, kellemes világítást nyújt és hozzáférhetőkké teszi számukra a másköllönben nehezen megszerezhető különféle drága tankönyveket. A Lyceum-könyvtár tehát egyszersmind szociális intézmény is, amelynek áldásaiban a kolozsvári magyar főiskolai ifjúság megkülönböztetés nélkül részesül"* – olvasható a katolikus egyetemi hallgatók által szerkesztett 1932-es Erdélyi Tudósító-számban. Már az induláskor ott voltak a polcokon a legszükségesebb lexikális, szépirodalmi és különféle szakművek, az egyetemen használt tankönyvek. Volt, hogy közel száz darab magyar, román, német és francia nyelvű folyóiratot járatott, amelyeket a szünidő kivételével munka- és szünnapokon is reggeltől estig olvashattak a diákok. Az 1948-as államosításig 50 ezer kötete és 80 ősnyomtatványa és 350 darab 1711 előttről származó könyve volt a Lyceum-könyvtárnak.

Könyvállományának gyarapításához jelentős adományokkal járult hozzá a Magyar Tudományos Akadémia, a Szent István Társulat, a budapesti Pallas RT., a Szent István Akadémia, az Erdélyi Katolikus Akadémia, az Erdélyi Szépmíves Céh, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a szegedi egyetem, a kolozsvári Minerva RT., az Országos Magyar Párt, maga György Lajos igazgató, valamint sok más intézet és magánszemély. *„Az olvasáson és tanuláson kívül a szemináriumi és szakdolgozataik elkészítésében is támogatást nyernek itt a hallgatók. A nagy látogatottság már magában véve beszélő bizonyíték ez intézmény értékéről és jelentőségéről. A könyvtár olvasótermei, valamint a korrepetáló órák és előadások felekezeti különbség nélkül minden magyar egyetemi hallgató előtt nyitva állanak”* – jegyezte le György Lajos 1930. május 21-én, az Országos Magyar Párt Intézőbizottsága részére készített jelentésében (György 1930: 3). A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának egyes előadásain túl a Lyceum-könyvtár helyet adott a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma Felügyelő Bizottsága gyűléseinek, helyet biztosított továbbá (1929-től) az Erdélyi Katolikus Akadémia, később – 1938-tól – utóda, a Pázmány Péter Társaság felolvasó üléseinek, 1930-tól pedig az Erdélyi Múzeum-Egyesület bölcsészeti szakosztályának szakülései számára. Utóbbi üléseken a könyvtárban tartózkodó hallgatók is részt vehettek. György Lajos a történelmi egyházak vezetőihez 1927-ben eljuttatott felterjesztésében (György 1927) egy tudományos intézet megvalósítását is fontosnak tartotta. Ehhez ugyan nem kapott támogatást, de a Lyceum-könyvtárral egy olyan színvonalas szellemi műhelyt sikerült létesítenie, amely az egyetemi hallgatók képzését, fejlődését, a tudományos munkára való serkentését is nagyban segítette. György Lajos könyvtárigazgató munkáját a kezdeti időben Venczel József, Kekel Béla és Blédy Géza egyetemi hallgatók segítették, később mindhárman tudományos munkát végeztek.

Az egyetemi hallgatók és az egyetem keretében dolgozó tanárok mellett György Lajos minden kolozsvári középiskolai tanár előtt megnyitotta a könyvtár kapuit: *„A hallgatók kifejezett kívánságára a vasárnapok és ünnepnapok délutánjain is nyitva tartja a könyvtárt. A könyvtár és különösen a másutt hozzá nem férhető folyóiratok olvasására a tudomány iránt érdeklődő szakembereket és a kolozsvári magyar középiskolák tanári testületeit is meghívta”* – írja a Szeminárium Felügyelő Bizottságának negyedik értekezletén készített jegyzőkönyvben (Jegyzőkönyv 1929: 8). Hogy ezzel a meghívással éltek is a megszólítottak, arról a következő hónapok beszámolóiban lehet olvasni. Ugyanott – a megnyitás után alig három hónappal – már érezhető elégtétellel nyugtázza, hogy a *„Lyceum-könyvtár a Szeminárium lényeges támasztéka és fontos tényező a magyar egyetemi hallgatók művelődésében és szellemi irányításában.”* (Jegyzőkönyv 1929: 9) Azt, hogy György Lajos milyen szoros egységben látta a Lyceum-könyvtár tevékenységét a kolozsvári magyar egyetemisták képzésével, az is bizonyítja, hogy – a jegyzőkönyvek tanúsága szerint – a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő

Bizottságának havi rendszerességgel tartott gyűlésein minden alkalommal referált a könyvtár körül történt eseményekről (látogatottság pontos ismertetése, fontosabb rendezvények, folyóirat- és könyvállomány gyarapodása stb.). Külön említésre méltó a Szeminárium fennállásának második, s a Lyceum-könyvtár működése első (tan)évének végén tartott értekezletről készült jegyzőkönyv, amelyikben több mint négy gépelt oldalas leírás olvasható a könyvtár évi tevékenységéről. Ebben György Lajos kimondja, hogy *„a könyvtár olyan látogatottságnak örvendett, amilyenre a megnyitásakor a legvérmesebb reményekkel sem lehetett előre számítani. […] A Lyceum-könyvtár tehát a nyolchónapos egyetemi szorgalmi idő alatt 11.177 megforduló személynek – 95%-ában egyetemi hallgatónak – nyújtott alkalmat tanulásra és tanulmányozásra. Ez a rendkívüli szám mutatja, hogy a hallgatók a Lyceum-könyvtárban meleg otthonra, barátságos környezetre és tanulmányaikban segítséget nyújtó intézményre találtak, amit kifogástalan magaviselettel és komoly magatartással viszonoztak.”* (Jegyzőkönyv 1930a: 22) A jegyzőkönyv címek szerinti alfabetikus rendbe sorolja azt a 93 (64 magyar, 13 román, 11 francia és 5 németnyelvű) folyóiratot, amelyek mindig a legfrissebb számaikkal álltak az olvasók rendelkezésére az első évben. A következő évtől már külön folyóirattermet is sikerült berendezniük (Jegyzőkönyv 1930b) A Szeminárium Felügyelő Bizottsága által tartott 1930/31-es egyetemi évi utolsó értekezlet jegyzőkönyve (amely az előző évhez képest közel háromszoros forgalomról számol be) így adja vissza György Lajos Lyceum-könyvtárról szóló beszámolójának záró szavait: *„Az igazsághoz akkor járunk közel, ha megállapítjuk, hogy e könyvtár a legfontosabb, a legáltalánosabb és legáldásosabb intézmény a magyar főiskolai ifjúság tanulmányi támogatásában.”* (Jegyzőkönyv 1931: 15) – A Lyceum-könyvtár az ifjúság kulturális és tudományos fejlesztését célzó minden más magyar intézményt túlélt és a fent leírtaknak megfelelően fejtette ki tevékenységét az 1948-as államosításig.

4. ÖSSZEGZÉS

Az 1929-ben újraindított és az egyetemi ifjúság, valamint a város pedagógusai előtt is megnyitott kolozsvári Lyceum-könyvtár hiánypótló szerepe elvitathatatlan a két világháború közötti időben. Bár a jezsuita alapítók az indulástól a felsőoktatás támogatására (is) szánták, ez a funkciója a 19. század utolsó harmadában, az Egyetemi Könyvtár indítása után gyakorlatilag megszűnt. Mivel nem rendelkezett nyilvánossági joggal, könyv- és folyóiratállománya nem bővült, fenntartói sem fordítottak különös gondot erre. Az értékes gyűjtemény mindenképpen jobb sorsra hivatott, mint amiben a 20. század elején leledzett, de az igényes felújításhoz és funkciója újraértelmezéséhez olyan személyiségre volt szükség, mint György Lajos. Az ő szemlélete és igényes irányító-szervezőmunkája kellett ahhoz, hogy a katolikus főgimnázium hét földszinti termében az egyik legértékesebb kolozsvári szellemi műhely alakulhasson ki.

Mivel az 1948-as államosításig ő vezette a könyvtárat, annak igazi életéről elsősorban az ő hagyatékában fellelhető iratok tájékoztatnak. Jelen dolgozat megírásához is a – valószínű, hogy az anyagi támogatás elszámolásához benyújtott – tevékenységi beszámolók és a különféle programok jegyzőkönyvei biztosítottak fontos háttéranyagot. Ezekből nyilvánvaló, hogy 1929 után a Lyceum-könyvtár a Kolozsváron tanuló magyar egyetemi hallgatók alap- és kiegészítő képzésének meghatározó helye volt. A két világháború közötti időben ez a könyvtár széles ablakot nyitott a magyar egyetemi hallgatók számára a nemzeti kultúra és az európai tudományos kutatások eredményeinek anyanyelven való megismerése felé.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ürmösi-Mauer Béla (1937): Kisebbségi kérdések. Cluj–Kolozsvár, 102–115. p.
- György Lajos (1930): A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b, György Lajos-hagyaték – 4. d. 18–26. cs.
- György Lajos (1928): Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről (1928. december 14.). Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV/b. – 404. d. 2476/1928.
- György Lajos (1930): Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma és Felügyelő Bizottsága tevékenységéről. 1930. május 21. Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b. György Lajos-hagyaték – 4. d. 18–26. cs.
- György Lajos (1949): A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948). Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b, György Lajos-hagyaték – 4. d. 18–26. cs.
- *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. évi december hó 30-án de. 11 órakor a Lyceum-könyvtárban tartott ezidei IV. értekezletéről* (1929). Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928.
- *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről* (1930a). Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928.
- *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. november hó 27-én du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei I. értekezletéről* (1930b). Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928.

- *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről* (1931). Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928.

***(1932): Intézményeink. Erdélyi Tudósító, 1932/10. sz. 383. p.

ABSTRACT

THE ROLE OF THE OLDEST SURVIVING LIBRARY IN TRANSYLVANIA IN THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF THE HUNGARIAN STUDENTS IN TRANSYLVANIA BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Researching the lives of the Hungarian university students of Transylvania in the period after the Trianon border change, it is also important to take stock of the opportunities that unfortunately did not provide them with Hungarian culture, which was unfortunately no longer provided by the Romanian university. The Lyceum Library, founded by the Jesuits in 1579, then re-owned and finally renovated and made "multifunctional" by the famous youth organizing teacher of Cluj-Napoca, György Lajos, occupies a prominent place. In addition to reading facilities, the well-equipped institution also hosted professional lectures, seminars, deliberations and teacher-student discussions. These are mentioned in several historical descriptions, but their detailed presentation is not known. In my lecture and study, I undertake a detailed presentation of the life of the Lyceum Library in Cluj-Napoca between the two world wars. In my research, I am looking for answers to the following questions: What kind of audience did the library have after 1928? What institutions organized programs in the Lyceum library? What program offer was waiting for the target audience there? How did Hungarian students and lecturers evaluate the programs related to the library? The research fills a gap, so my work enriches the literature base of the Transylvanian university and social history excavations and also serves as an aid for further research. In the course of the research, the methods of source and document analysis based on archival and library documents come to the fore.

Keywords: library, students, teachers, György Lajos

Dr. Ozsváth Judit, egyetemi adjunktus
Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár
ozsvathjudit@gmail.com, ozsvathjudit@yahoo.com

Rónay Zoltán – Fazekas Ágnes – Maléth Anett – Cserti-Szauer Csilla

A JOG ÉS A PEDAGÓGUSOK TALÁLKOZÁSA – EGY ISKOLAI FÓKUSZÚ JOGTUDAT ÉS JOGI ATTITŰD KUTATÁS KEZDETI LÉPÉSEI

ABSZTRAKT

Számos kutatás jelzi, de magunk is tapasztalhatjuk a mára gyökeresen átalakult társadalmi és gazdasági környezeteben az egyéni és a közösség tevékenységek kereteinek képlékennyé válását, amely folyamat ráirányítja a figyelmet e jelenségek jogi jelentőségére, illetve a cselekvő mint egyén és mint társadalmi szereplő joghoz való viszonyára. Azt is látjuk, hogy miközben ennek megalapozása a korai szakaszokban képzelhető el leginkább a szocializáció egésze, illetve abban a formális nevelés-oktatás révén. Ez utóbbi kapcsán azonban kevéssé hangsúlyos figyelem irányul arra, hogy az intézményi kultúra, a pedagógus tanulóhoz, tanuláshoz, intézményhez való viszonyulása miként befolyásolhatja a tanulók jogról formálódó képét, joghoz való viszonyát.

A tanulmány egy olyan kutatás első eredményeit mutatja be, amely azokat a mechanizmusokon kívánja feltárni, amelyeken keresztül leginkább fejleszthető a felnövekő generációk jogtudatos viselkedése. Első lépésként áttekintettük a kapcsolódó szakirodalmat, illetve már meglévő kutatások másodelemzését végeztük el Ennek alapján már körvonalazódik a hazai iskolák és a pedagógusok szabályokhoz való viszonya, és már láthatóvá válnak oktatási szempontból releváns szervezeti és egyéni szabálykövetési mintázatok.

Kulcsszavak: jogtudatosság, jogismeret, fogyatékossággal élő gyermekek, relációs modell - fogyatékosító hatás, empowerment

Szakosztály: Állampolgári nevelés és oktatási jogok szakosztály

1. BEVEZETÉS

Napjainkban a társadalom korábban elképzelhetetlen volumenben és komplexitásban alakul át, amelynek eredményeképpen a korábban stabilnak hitt demokratikus alapok egyre inkább megrendülnek, a jogi környezet kiszámíthatatlanná válik, amely a társadalmi keretek képlékennyé válását is jelenti (Fukuyama 2020).

Az állam mint szabályozó proaktívból reaktívvá válik, miközben digitális lehetőségeket segítségül hívva alkot az alapvető jogok (személyiségi jogok, magánélet és levéltitok védelme, véleménynyilvánítás szabadsága stb.) korlátozását lehetővé tévő új normákat (Fisher, Higgins & Homer 2019). Mindez számos esetben nem szűkül a nemzeti viszonyokra, hiszen a mobilizáció és a globalizáció a problémákat sokkal szélesebb kontextusba helyezi. Az ebből eredő számos eltérő irányú impulzus értékeléséhez – a szilárd morális alap mellett – szükség van a kodifikált jogok és kötelezettségek, valamint az egyetemesen elfogadott jogilag is releváns értékek (emberi, illetve alapvető jogok) ismeretére. E jogok, kötelezettségek ismerete mellett jól azonosíthatók a veszélyeztető helyezetek, illetve a gyakran változó jogi normák kritikus alkalmazása is lehetővé válik. Azonban a globalizációval és a digitalizációval párhuzamosan erősödő izoláció, a virtualitás térnyerése szűkíti a jogismeret és a jogtudat közösségi megélésének tereit, miközben a már kifejezetten fiatal generációknak eddig nem látott veszélyekkel is szembe kell nézniük (vö. cyberbullying).

Eközben a szocializációban és a nevelésben a család szerepe egyre inkább háttérbe szorul, sok esetben maga a család (vagy annak egyes tagjai) részéről tapasztalható a gyermek jogait sértő magatartás. Az említett űrt elsődlegesen az iskola töltheti be. E szerepnek általánossá kell válnia, hiszen a nemzetközi szakirodalom (Gibson–Caldeira 1996) szerint a jogi attitűdök és a szociodemográfiai változók jelentős része között nem található összefüggés. Meghatározó ugyanakkor az életkor, nem csupán a jogismeret vonatozásában, de a jogi nyelvezet adekvát használatában is (Bartha, Fekete & Gajduschek 2019a-c). Mindez aláhúzza az iskola szerepét a joghoz való viszony fejlesztésében.

2. A PEDAGÓGUSOK JOGGAL VALÓ KAPCSOLATÁNAK ÚJSZERŰ MEGKÖZELÍTÉSE

Tévedés lenne azt gondolni, hogy az iskola az előzőekben vázolt feladatát a jogi ismeretek formális oktatásával tudja teljesíteni. Noha számos ország nemzeti kurrikuluma tartalmaz a tételesjogi ismeretek bemutatását előíró elemeket, attitűdformálás nélkül csak felszínes eredményeket érhetnek el, miközben e tartalmak jellemzően csak a legfelsőbb évfolyamokon jelennek meg, sokszor egyetlen tantárgy (Állampolgári ismeretek) keretében, amely nem feltétlenül tudja követni a jogalkotás dinamikus változásait.

Azt, hogy az iskolák képesek lehetnek-e betölteni a tanulók joghoz való viszonyának és jogi attitűdjüknek formálására, illetve a joghoz való viszony egyes komponenseinek fejlesztésére irányuló funkciójukat, mindenekelőtt a szervezeti kultúra és a pedagógusok joghoz való viszonya, illetve ezek mintaadó szerepe határozhatja meg.

Ha az iskola működésében a demokratizmust, a részvételt, az egyenlő bánásmódot és a véleménynyilvánítás szabadságát hangsúlyozó értékrend, illetve a személyközi viszonyokban az alapvető emberi jogok tisztelete érvényesül, akkor ez jótékonyan hat a joghoz való viszony formálódására is. Ha azonban az intézményben a tanulói bevonódás csak formális, ha az emberi méltóság tisztelete a fegyelmezés, értékelés során sérül, nem beszélve a szegregációról, akkor a tanuló számára a jog nem szilárd keretként, hanem az érdekek mentén bármikor áthágható formális rendszerként képeződik le. Mindez komplexebbé válik akkor, ha az egyes jogi normák követése szembe kerül a hatékony oktató-nevelő munkával, általános érvényű jogi alapelvekkel vagy adott esetben magasabb szintű morális parancsokkal. A pedagógusnak tehát nem csupán ismernie kell a jogszabályi környezetet, de képesnek kell lennie a jogszabályokat a jogszabályi hierarchiára és az erkölcs-jog konfliktusának értékelésére figyelemmel követni és interpretálni.

Ezért amikor a pedagógusok joghoz való viszonyát vizsgáljuk, komplex megközelítést kell alkalmaznunk. Meg kell haladni az egyszerű jogismeretkutatások szintjét, nem elegendő a joghoz való viszony vagy – az egyébként elenyésző számú – jogi attitűd kutatások eddig jellemzően alkalmazott témafókuszú vizsgálata sem (mint pl. az inkluzió, szexuális orientáció, nemi identitás elfogadása, a migránsokkal kapcsolatos jogi attitűdök stb.) (Glidewell 2012, Chiou, Holz, Ertürk & Shelton 2019, Engelbrecht 2019, Gallego et al. 2019, Gomółka 2019, Killean & Summerville 2020, Rosén 2019, Soriano & Cala 2019) és a témafókuszált kurrikulumelemzések sem adhatnak választ (Abduganiyev 2019). Egy ilyen analízis magában kell foglalja a jogismeret feltárását, amely – előzetes feltételezésünk szerint – az Egyesült Államokban az elmúlt évtizedekben folytatott tanári jogismeret kutatások lehangoló eredményéhez (Hyman 1984, Przybyszewski & Tosetto 1991, Gajda 2008, Littleton 2008) hasonló lehet. Ugyanakkor a teljes képhez a jogi kultúra, a jogtudat és jogtudatosság átfogó vizsgálata szükséges. Ebben Bartha, Fekete és Gajduschek (2019a–c) megközelítéséből tudunk kiindulni, miszerint „[a] jogtudat a jogi kultúra egyik alapvető komponense, amely az egyéni és a közösségi jogfelfogások foglalatát jelenti: azoknak az attitűdöknek a mintázatát mutatja, amelyekkel az állampolgárok a jog jelenségéhez közelítenek” (Bartha, Fekete & Gajduschek 2019a). A pedagógusoknak, intézményvezetőknek és tanulóknak a joghoz való viszonyát általában érdemes vizsgálni, kitérve arra is, hogy milyen jellemzőkkel bírnak azok az eszközök (kiemelten a pedagógusok és vezetők attitűdjei), amelyek a tanulói jogtudatosságot és jogi attitűdöket formálni képesek. Egy ilyen kutatás tehát szükségképpen a jogosultságtudat és annak alkotóelemeiként a jogi éberség, a jogok azonosítása és a jogi mobilizáció kérdéskörét is magában kell, hogy foglalja.

A fogyatékossággal élő tanulók nevelését-oktatását ellátó pedagógusok esetében többletkompetenciák (beleértve sajátos nevelési igényű oktatásához szükséges attitűdöket, képességeket és ismereteket) szükségesek a joghoz való viszony, jogi attitűdök formálása terén is. Ezért a vizsgálatnak választ kell adnia arra a kérdésre is, hogy vajon figyelembe vesszük-e a fogyatékosságot a joghoz való viszony, jogi attitűd formálása során (pl. diszlexia és jogszabályolvasás, -értelmezés). További kérdés, hogy miként alakul a pedagógusok joggal összefüggő kommunikációja a fogyatékossággal élő tanulók esetében (vö. double-voice discourse a single-voice discourse helyett; l. Vinnai 2017), amely kommunikációs helyzetek szimmetrikus mivoltára, a tanulóknak az önmagukért, másokért való kiállásra, az (ön)szabályozási folyamatokban (pl. házirend) való részvételre ösztönzésre világít rá. E kérdéskörrel pedig nem csupán a pedagógus kapcsán szükséges foglalkozni, de annak elemzésével visszaérünk a szervezeti kultúra szintjére is.

3. A PEDAGÓGUSOK FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ GYERMEKEKHEZ ÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓKHOZ VALÓ VISZONYA A JOG TÜKRÉBEN

A fogyatékossággal élő gyermekek esetében a pedagógustól és az oktatási-nevelési intézményektől egyaránt a többi gyermekkel való egyenlő bánásmódot, az azonos tevékenységekben a kortársak számára is egyértelműen megtapasztalható mértékű bevonódásra alkalmat adó helyzetek megteremtését, és ehhez igazodó nevelői többletattitűdöket is elvárunk.

Ahhoz, hogy a különböző fogyatékossággal élő, sajátos nevelési igényű gyermek tevékenyen – az egyenlő esélyek (jogegyenlőség) alapján – az iskola életébe bevonódó, aktív, egyenrangú szerepet vállaló tanuló lehessen, számos akadályt kell leküzdeni.

A Fogyatékossággal élő Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény 1. Cikk második fordulata és a „Semmit rólunk, nélkülünk!” elv alapján a fogyatékosság jelenségének értelmezésekor a figyelem az egyén hátrányai helyett számos egyéb akadályra terelődik. Az ezt artikuláló relációs modell szerint a fogyatékosság a károsodás és a társadalmi-gazdasági közeg fogyatékosító hatásának interakciójából születik meg. A joghoz való viszony és jogi attitűd vonatkozásában különösen hangsúlyosan vetődik fel az információk egyenlő esélyű hozzáférhetőségének fontossága annak érdekében, hogy a fogyatékossággal élő gyermekek is képessé válhassanak jogaik és kötelességeik megismerésére, aktív gyakorlására, akár az önérvényesítés tekintetében, akár döntési kompetenciáik megtapasztalása során (empowerment) (Maléth, 2019). Kérdéses, hogy az egyedi szükségletek mentén vajon rendelkezésre állnak-e számukra a személyre szabott támogató intézkedések, a nélkülözhetetlen információs és kommunikációs technológiák, a megfelelő kommunikációs támogatási formák, eszközök és módszerek. Az ésszerű

alkalmazkodás, az Egyetemes Tervezés koncepciói hozzáférhetőségi szempontok mentén, míg a co-production és a co-creation (Cserti-Szauer, 2019) metódusok a participáció és az empowerment aspektusai mentén lehetnek esszenciálisak. Jenny Slater szerint a fiatal fogyatékossággal élő személy ugyanarra vágyik, mint nemfogyatékos társai (kapcsolat, szabadidős tevékenység, továbbtanulás, munka), egy valóban inkluzív tér a kölcsönösséget, az interdependenciát és a közösséget is elismeri – azokat a folyamatokat, amelyek támogatják a fiatalok törekvéseinek a megvalósulását, miközben mindannyiunknak eszünkbe juttatják, hogy lehet olyan életet is élni, amelyet nem csak az egyéni eredmények alapján értékelnek (Goodley, 2019).
Ezért a vizsgálatnak arra a kérdésre is választ kell adnia, hogy vajon felismerjük-e és figyelembe vesszük-e magát az ún. fogyatékosító hatások révén fennálló speciális támogatási szükségleteket, akár a kortárscsoport, akár a pedagógusok aspektusából a joghoz való viszony tekintetében és a jogi attitűd formálása során.

4. PEDAGÓGUSOK A SZABÁLYKÖVETÉSRŐL

Kutatás első fázisában másodelemzésekkel vizsgáltuk, miként vélekednek a hazai iskolavezetők és pedagógusok a szabálykövetésről. Két hazai kutatás adatbázisait használtuk, az egyik külső fejlesztéseket megvalósító iskolák és pedagógusaik adatait tartalmazza (több, mint 590 intézmény és 1300 pedagógus), a másik a teljes oktatási rendszerből foglal magában adatokat (több, mint 5700 intézmény és 4200 munkatárs), így mindkettő tartalmaz sajátos nevelési igényű gyermekeket (is) nevelő – oktató pedagógusoktól és intézményvezetőktől származó adatokat is. Bár e minták jelen kutatás perspektívájából nem reprezentatívak, a nagy elemszám okán mégis mutatnak egy képet a hazai oktatási intézmények szabálykövető magatartásáról és oktatási módszereikről.
Az elemzések legfontosabb üzenete, hogy az iskolák többségének vezetője kevéssé gondolja fontosnak a szabályok hű követését. A második adatbáziscsoport elemzéséből azt látjuk, hogy a szervezetek többsége feltételezhetően azokat a külső szabályokat követi, amelyek észszerűségét a vezető átlátja. A válaszadó igazgatók közel 60%-a nyilatkozta, hogy az észszerű működés érdekében néha áthágják a szabályokat. A szabályok szelektív betartását igazolja az is, hogy a megkérdezett vezetők ötöde sem értett egyet azzal, hogy mindig be kell tartani a szabályokat, akkor is, amikor senki sem figyel. Az első adatbáziscsoport elemzése alapján a szabálykövetés a pedagógusok irányában sem meghatározó vezetői elvárás. Ott, ahol a vezetők kilenc pedagógusértékelési elemet állítottak fontossági sorrendbe, a legtöbben az utolsó három pozíció valamelyikén helyezték el (37,1%) ezt a szempontot. Csupán 27,7% jelölte az első három helyen a szabálykövetést (lásd 1. táblázat). Végül érdemes megjegyezni: a leggyakrabban a sajátos nevelési igényeket kielégítő iskolák jelölték ezt az értékelési elemet az első helyen (33,3%).

1. táblázat: Pedagógusértékelési elemek fontossági sorrendje az első három rangpozíciót jelölő vezetők aránya szerint

N.	Pedagógus-értélkelési elemek	1-3. pozíciót jelölők
1.	Részvétel pedagógiai újításokban	55,4 %
2.	Együttműködés munkatársakkal	36,1 %
3.	A végzett diákok eredményessége	32,8 %
4.	Tudás belső megosztása	31,7 %
5.	A tanulók elégedettsége	30,7 %
6.	A szülők elégedettsége	30,0 %
7.	Az egyéni szakmai fejlődés	29,2 %
8.	A szabályok, vezetői utasítások pontos betartása	27,7 %
9.	Bekapcsolódás közös szakmai feladatokba	26,4 %

N=591

5. ÖSSZEGZÉS

Ahogy azt bemutattuk, korábbi kutatások átfogóan még nem vizsgálták a pedagógusok joghoz való viszonyát, különösen nem a tanulók joghoz való viszonyának, jogi attitűdjeinek formálása szempontjából. E kérdéskör nem azonos az állampolgárságra nevelés (egyébként szintén vitaható sikerességű) területével, mert a demokráciára nevelés túlmutat a jogok és kötelezettségek megismerésén, a felelősséghez és jogok gyakorlásához a szükséges tudást, képességeket és attitűdöket kívánja fejleszteni (Fülöp 2009), azaz a jogon túl az erkölcsi, etikai, össztársadalmi és globális értékeket is a részeként értelmezi (Veugelers & de Groot 2019).

A téma újszerű megközelítése során van lehetőség meglévő eredményekre, kutatási eszközökre, adatbázisokra támaszkodni. Ez utóbbiak alapján a hazai iskolák körében jól megragadható három olyan intézménycsoport (inkább, közepesen és kevésbé szabálykövető iskolák), amelyek jellegzetes mintázatot mutatnak a szabálykövetés terén. Feltételezhetően a szabálykövetés magas elvárása hozzákapcsolódik a munkavállalók jólétéhez, ugyanakkor a demokráciára nevelés klasszikusan sikeresnek gondolt pedagógiai eljárásai (lásd pl. kooperatív technikák, projektmódszer) kevésbé virágoznak ezekben a szervezetekben. Mindez egyúttal kijelöli a kutatás egy fontos irányát: miképp lehet a feloldani a szabálykövetés mintaadó jellege és az esetenként szükséges szabálykerülés közötti ellentmondást.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Abduganiyev, O. (2019): Formation of Legal Training Aimed at Competitiveness in Pupils of Secondary Schools. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 7(9), 59-61. p.
- Bartha Attila – Fekete Balázs – Gajduschek György (2019a): A jogosultságkultúra empirikus elemzése: elméleti és módszertani előfeltevések (https://jog.tk.mta.hu/blog/2019/07/a-jogosultsagkultura-empirikus-elemzese-elofeltevesek - 14-02-2020)
- Bartha Attila – Fekete Balázs – Gajduschek György (2019b): A jogosultságkultúra empirikus elemzése: a jogi éberség komponense (https://jog.tk.mta.hu/blog/2019/07/jogi-eberseg - 14-02-2020)
- Bartha Attila – Fekete Balázs – Gajduschek György (2019c): A jogosultságkultúra empirikus elemzése: a jogok azonosításának komponense (https://jog.tk.mta.hu/blog/2019/07/a-jogok-azonositasa - 14-02-2020)
- Chiou, V. – Holz, O. – Ertürk, N.O. – Shelton, F. (2019): International Insights: Equality in Education. Münster, New York, Waxmann
- Engelbrecht, P. (2019): Die toepassing van inklusiewe onderwys: Internasionale verwagtinge en Suid-Afrikaanse realiteite. [The implementation of inclusive education: International expectations and South African realities.] Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 59(4), 530-544. p.
- Cserti-Szauer Csilla (2019). Co-production koncepció – participatív értékteremtés a közszolgáltatások terén. In: Katona Vanda, Cserti-Szauer Csilla & Sándor Anikó (szerk.): Együtt oktatunk és kutatunk! Ikluzív megközelítés a felsőoktatásban. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 175-181. p.
- Fisher, B.W. – Higgins, E.M. – Homer, E.M. (2019): School Crime and Punishment and the Implementation of Security Cameras: Findings from a National Longitudinal Study, Justice Quarterly
- Fukuyama, F. (2020): 30 Years of World Politics: What Has Changed? Journal of Democracy, (1), 11-21. p.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. Iskolakultúra, 19(3–4), 41-59. p.
- Gajda, R. (2008): States' Expectations for Teachers' Knowledge about School Law. Action in Teacher Education, 30(2), 15–24. p.
- Gallego, A. M. – Agudelo, J. F. – Vásquez, O. C. – Restrepo, M. C. – Gálvez, A. (2019): El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar/The nurturing of coexistence: An opportunity to prevent school bullying. Infancias imágenes, 18(2), 159-170. p.

- Gibson, J.L. – Caldeira, G.A. (1996): The Legal Cultures of Europe. Law & Society Review, 30(1), 55-86. p.
- Glidewell, C. (2012): A survey of teacher knowledge and understanding of special education law. Curriculum and Instruction Undergraduate Honors Theses Retrieved from https://scholarworks.uark.edu/cieduht/7
- Gomółka, K. (2019): The Youth in Polish Legations and Government. Regional Formation and Development Studies – Journal of Social Sciences 1(27), 25-35. p.
- Goodley, D. (2019). Fogyatékosságtudomány. Interdiszciplináris bevezető. Budapest: ELTE BGGYK.
- Hyman, R. T. (1984). Testing for Teacher Competence: The Logic, The Law, and The Implications. Journal of Teacher Education, 35(2), 14–18. p.
- Karrie A. Shogren – Michael L. Wehmeyer – Jonathan Martinis – Peter Blanck (2019). Supported Decision-Making, Theory, Research, and Practice to Enhance Self-Determination and Quality of Life, Cambridge University Press, 200-253. p.
- Killean, R. – Summerville, R. (2020): Creative podcasting as a tool for legal knowledge and skills development. The Law Teacher, 54(1), 31-42. p.
- Littleton, M. (2008): Teachers' Knowledge of Education Law. Action in Teacher Education, 30/2, 71–78. p.
- Maléth Anett (2019): A „tudás mint üzenet" átadásának sokszínűségéről – Az „adó", avagy participatív megközelítés a felsőoktatásban. In: Bányai Borbála, Fazekas Ágnes Sarolta, Sándor Anikó & Hernádi Ilona: Szabálytalan kontúrok. Fogyatékosságtudomány Magyarországon. Budapest: ELTE BGGYK, 206-216. p.
- Przybyszewski, R. & Tosetto, D. (1991): How Informed Are Middle School Teachers about Laws Which Affect Them? Paper presented at a meeting of the Northeast Educational Research Association (Ellenville, NY., October 23, 1991). Retrieved December 8, 2019, from https://eric.ed.gov/?id=ED343879
- Rosén, M. (2019): Juridification of equal treatment in Swedish Education -a solution to what problem? In NERA March 6-8, 2019: Symposium Network 5: Regulations and juridification of value issues in education. Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-379197
- Soriano, E. – Cala, V.C. (2019): What Attitudes Toward Refugees Do Future EuropeanTeachers Have? A Comparative Analysis between France and Spain Sustainability,11, 3066 p.
- Veugelers, W. – de Groot, I. (2019): Theory and Practice of Citizenship Education. In: Wiel Veugelers (Ed.), Education for Democratic Intercultural Citizenship, Leiden, Brill, 14–41. p.
- Vinnai, Edina (2017): Jog és nyelv határán. A jogi nyelvhasználat nemzetközi és hazai kutatása. Budapest, Gondolat

ABSTRACT

MEETING LAW AND TEACHERS - THE INITIAL STEPS OF A SCHOOL-FOCUSED LEGAL AWARENESS AND LEGAL ATTITUDE RESEARCH

Researches note and we also can experience how the frameworks of individual and common activities become loose in our completely transformed socio-economic environment. Thus, the legal component of these phenomena is getting highlighted, as well as the relationship of the actors as individuals and the member of the society with the law. It is also noteworthy that this can be established in the early life-stages by the entire socialisation including formal education. Nevertheless, it is less observed how the institutional culture, the teacher's relationship with pupils, students, learning, and the school can influence the developing imagination of students about the law and, in general, their connection to the law.

This study presents the first findings of the research that wants to explore the mechanism, which with the growing up generation's law-conscious behaviour can be developed the most effectively. In the first step, we overviewed the relating literature and done the secondary analysis of databases of previous researches. According to these results, we can outline the relationship between Hungarian schools and teachers with regulations. And we also can recognise the educationally relevant patterns of the compliant behaviour on the levels of the organisation as well as the individual.

Keywords: legal awareness, knowledge and opinion about law (KOL), students with disabilities, relational model, empowerment

Dr. Rónay Zoltán, PhD. egyetemi docens
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
ronay.zoltan@ppk.elte.hu

Dr. Fazekas Ágnes, PhD. tudományos munkatárs
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
fazekas.agnes@ ppk.elte.hu

Cserti-Szauer Csilla, egyetemi tanársegéd
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
szauer.csilla@barczi.elte.hu

Maléth Anett, egyetemi tanársegéd
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
maleth.anett@barczi.elte.hu

Stark Gabriella Mária

MINORITY TEACHER'S LEARNING PATHS IN ROMANIA WITH A VIEW OF THE CARPATHIAN BASIN

ABSTRACT

The present paper portrays the learning paths of minority teacher candidates adopting a comparative approach. Hungarian minority teacher education is investigated in the individual dimensions. The aim of the institutional dimension is to examine and present minority teacher education in Romania. The aim of the individual dimension is to examine and analyze who the Hungarian minority teacher candidates in the Carpathian Basin are, and what their minority learning paths look like. By presenting the individual dimension on the macro-, meso-, and micro-level our aim is to portray the learning paths of minority teacher candidates (in a comparative approach). For a more detailed picture we have employed a survey method (questionnaires and interviews) in our investigation, using several databases: TESSCEE II. 2014 (macro-level), DPAD 2015 (meso-level), SM Alumni 2016 (micro-level).

In answering research questions teacher education has been identified as a specific minority learning path. A large part of the teacher education have followed an entirely minority path, which culminated in teacher education; however based on the life-long learning principle these learning paths continue. In our framework of interpretation the identified minority learning paths have turned into teaching paths.

Keyworsd: teacher education, minority education, learning paths, Carpathian Basin.

1. THE AIMS OF THE PAPER

This paper portrays the learning paths of Hungarian teacher students from Romania adopting a comparative approach, and outlines the context and system of Hungarian teacher education in Romania. We find the question of teacher education in the region of Transylvania an important one since according to analysts teacher education has an impact on the future of the society in the Carpathian basin (Pusztai – Ceglédi 2015: 10), i.e. also on the future of Transylvania.

Teacher education is approached as an explanatory factor for minority education, it is analyzed from the perspective of minority learning paths (Papp 2012a), bearing in mind that teacher education plays a role in raising the intellectual elite of local communities.

Learning paths are approached as educational paths comprising different stages/levels and learners have to take a decision at each stage. Following Papp (2012 a: 14–15, 2012 b: 405) the paper presents three representative learning paths based on the majority-minority relationship, as well as, on the ethno-political and minority policy context: (a) an *entirely minority learning path*, minority education is preferred continually when passing from one educational stage to another, (b) *the majority path*, which carries the potential for assimilation, and (c) the *changing paths*.

The analysis of Hungarian teacher education in Romania has been divided into three categories:

(1) analysis focusing on the system of teacher education in Romania (Avram 2009; Bocoş 2007; Iucu 2004; Niculescu 2001; Petrovici 2007; Şerbănescu 2011, Şerbănescu – Novak – Constantin 2013; Zgaga 2006);

(2) analysis focusing on minority teacher education (Barabási – Antal 2008; Barabási 2015; Birta-Székely 2012; Bura 2008; Márton 2015; Szabó K. A. 2006; Szabó-Thalmeiner 2017);

(3) and various analyses from Europe, the Partium region, or abroad, etc. which approach Hungarian teacher education in Romania from a comparative perspective (Dusa 2014; Kovács 2014; Márkus 2015; Pusztai – Engler 2014; Szabó L. T. 1998, 2009; Zgaga 2007).

The majority of these analyses focus on the institutional system, on the contextual, institutional and content variables of the education. The analyzed variables are often presented from the perspective of the people involved in the education. A lesser part of the analyses focuses on the people, individuals involved in the education.

This paper focusing of the individual dimension of teacher education: examine and present who the minority teacher students are and what their learning paths look like. Since the theoretical framework provides a macro-, meso-, and micro- level approach to minority education, and the factors influencing it (following Papp 2012a), we also try to present the learning paths of minority teacher students on three levels, macro-, meso- and micro levels.

The aim of analyzing the individual dimension was to present the Hungarian minority teacher students, in particular the ones from Transylvania: (1) the minority learning paths of teacher students from Transylvania, (2) in particular the paths from DPAD and Satu Mare. Another aim was to explore (3) the influencing factors of minority learning path choices, and the corresponding student orientation typology, furthermore, (4) to what extent teacher education minority learning paths turn into minority teaching paths.

The individual dimension focuses on minority teacher trainees, in particular on their learning (and teaching) paths on a macro-, meso-, and micro-level.

On the *macro-level* we investigate the learning paths of Hungarian minority teacher trainees: characterizing the learning paths of teacher trainees from Transylvania, compared to trainees from Transcarpathia and Vojvodina, outlining the common and distinctive features of these learning paths. Besides comparing Transylvanian trainees to the ones from Transcarpathia and Vojvodina, the learning path of minority teacher students is compared to the learning paths of Hungarian majority (mother country) teacher students, and on occasion to the learning paths of non-teacher trainees (based on the TESCEE II. 2014 database).

From the group of minority teachers – making use of the advantages and disadvantages of the participating observing researcher- we delimitated the group of Transylvanian minority teacher students, and on the *meso-level* we analyze the learning paths of teacher students – from the public sector-, thus portraying the characteristics of the minority teacher education system in Romania (based on the DPAD 2015 database). When presenting the common and distinctive features of the DPAD learning paths we focus on regional characteristics highlighting the common and distinctive features of the learning paths of trainees from Cluj Napoca, Târgu Secuiesc, Târgu Mureș, Satu Mare and Odorheiu Secuiesc.

On the *micro-level* the focus is on a division of the Department of Pedagogy and Applied Didactics. We present how minority learning paths turn into teaching paths (based on the DPAD –SM 2015 and SM Alumni 2016 databases), what kind of generations of teachers are brought up by a regional teacher education institution, what learning and teaching path patterns can be distinguished, as well as, how current and former students evaluate the regional teacher education institution.

When analyzing the three levels of the individual dimension the focus was on the *meso-level*, on portraying the learning paths of DPAD teacher students. The other two levels serve as benchmark for data interpretation. The learning paths of the Transylvanian trainees from the TESCEE II. 2014 database are controlled by the DPAD 2015 database, and in the case of the Satu Mare Extension we check the presence of these features in a smaller region.

By looking into the macro-, meso- and micro-levels of the individual dimension we wish to portray a picture of the learning (and teaching) paths of Transylvanian minority teacher students (adopting a comparative approach).

2. METHODOLOGY

We have combined the methods of document analysis, case study, and survey (questionnaire and interview) to answer the questions posed in our research.

1. table: Investigation databases

Level	Database
Macro-level Learning paths of majority and minority teacher students	TESCEE II. 2014 (N=633+2) Hungary (N=199) Romania (N=170) Ukraina (N=201) Serbia (N=63)
Mezo-level Learning paths of BBU – DPAD students	DPAD 2015 (N=116+16) Târgu Secuiesc Cluj Napoca Târgu Mureș Satu Mare Odorheiu Secuiesc
Micro-level Learning paths of curent and graduate students at the Satu Mare Extension	SM Alumni 2016 (N=110+7) DPAD 2015 – SM (N=13+4)

On the *macro-level* of the individual dimension this paper portrays the learning paths of the Hungarian minority and majority teacher trainees through analyzing the database of the Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe (TESSCEE II. 2014) research. This research took place within the framework of the SZAKTÁRNET project (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) and under the coordination of the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD-Hungary). 635 teacher trainees have been examined from the database: 199 from Hungarian institutions, 170 from Romanian ones, 201 from Ukrainian institutions, 63 from one institution in Serbia, with 2 trainees there was an answer deficit for the institution variable (Pusztai – Ceglédi 2015: 8–10).

In order to answer research questions students from the TESCEE II. 2014 database have been categorized into majority and minority group according to their mother tongue, the language of university education, nationality, as well as the language used to fill out the questionnaire.

For the *meso-level* analysis of the minority teacher students' learning paths we have chosen the undergraduates of Babeș–Bolyai University Department of Pedagogy and Applied Didactics. The questionnaires were completed in the spring of 2015 at BBU DPAD by third year kindergarten- and primary education pedagogy students (DPAD 2015, questionnaire: N=116, interview: N=16)

From the five extensions of the DPAD on the *micro-level* we depicted the learning paths of current (graduating in 2015) and graduate students (who studied between 1999-2015) at the Satu Mare Extension. We separated the Satu Mare Extension students from the DPAD 2015 database (questionnaire: N=13, interview: N=4) and compared it to the SM Alumni 2016 database, for which the data recording was carried out in the spring of 2016 (questionnaire: N=110, interview: N=7). On the micro-level we have investigated not only current teacher students, but also alumni, in order to trace the change of learning paths into teaching paths in the case of a regional institution.

3. RESULTS

To the questions raised during the analysis of the individual dimension we found the following answers:

(1) Searching for the distinctive features of the learning paths of Transylvanian Hungarian teacher students as compared to other Hungarian minority and majority teacher students we found that Transylvanian Hungarian teacher trainees exhibit an individual character as regards minority group, and form and location of education (extension). Ethnicity influences the particularities of the learning paths, majority and minority teacher students display different characteristics. At the same time there is a difference between the learning paths of Hungarian minority teacher students (Transylvanian, Vojvodina, Transcarpathian characteristics), furthermore Transylvanian students at different extensions display regional characteristics.

According to the macro-, meso- and micro-level analysis Transylvanian teacher trainees are mostly women, the first person in the family to earn a degree (especially among students from Târgu Secuiesc), thus the influence of the family model is less pronounced in the learning paths, the degree of the teacher profession as a tradition in the family is low. The Transylvanian students involved in the current study are first-generation intellectuals and first-generation teachers. The Târgu Secuiesc and Satu Mare models are partially different from the other groups in choosing the profession, the language of education, as well as in the intention of remaining in the profession. These differences are influenced not only by the location of education, but also by other background variables. Besides ethnicity the learning paths are influenced by the socio-political context, especially the structure of the school. A part of the students prefers to study in their mother tongue close to their place of residence, this is the reason they choose teacher education or the respective institution. To a smaller degree family background is also an influencing factor (e.g. choosing the language of education at kindergarten), however, the attitude of following the family is losing ground.

(2) Searching for the specific features of the DPAD and Satu Mare learning paths we distinguished a number of specific features. Our investigations on Hungarian minority teacher students shed light on the fact that most minority teacher trainees choose the entirely minority path on macro-, meso- and micro-level, as well. On the level of kindergarten education the official language of the country is more often present as language of education.

According to the *macro-level* findings among Transylvanian teacher trainees – as opposed to other minority students- the number of previous studies in the official language is slightly higher, and the change from majority to minority learning path takes contour. Among their peers they have the lowest evaluation of the prestige of the profession. Commitment to the profession is strengthened by the fact that teacher education was their first option.

The *meso-level* analyses portrayed only entirely minority learning paths from kindergarten to MA studies. A stratum of the students will be highly qualified for the teaching profession since their current teacher education learning paths are the continuation of secondary school teacher education learning paths. A large number of students would continue their studies at the MA level, however, a part of the planed further education plans will come to a halt due to the scarcity of education programs since at the regional extensions there is no, or little possibility to enroll in an MA program.

On the *micro-level* analysis a number of changing learning paths are contoured. The undergraduates and alumni of the Satu Mare Extension did not have the opportunity to learn in their mother tongue in the kindergarten. They could choose between Romanian and German. This fact accentuates partly the influence of the socio-regional characteristics, and partly the influence of the family in decision-making (Bukodi 1998) since at the age of kindergarten the language of learning is decided by the family.

Those earning a degree at the Satu Mare Extension are also highly qualified for the teaching profession since at the time of their studies almost half of the alumni already had a degree in teaching. This strengthens the pragmatic orientation trend, the “paper” as a motivating factor is strongly present. On the micro-level there is a strong presence of the demand for life-long learning, among the Satu Mare alumni there is often a further ramification in the learning paths, either into a BA program or an MA. The number of those who consider their learning paths completed is significantly lower as compared to the number among current undergraduates.

(3) Creating an orientation typology of teacher trainees in the light of factors influencing the choice for minority learning paths, we have noticed, that the macro-, meso- and micro-level analysis gives similar results as regards student typology.

2. table: Student typology

Macro-level Hungarian minority teacher students TESCEE II.2014	**Mezo-level** Transylvanian teacher students DPAD 2015	**Micro-level** Teacher students and alumni of Satu Mare SM Alumni 2016 DPAD-SM 2015
Eternal student	Dedicated student	Eternal student
Dedicated teacher		Dedicated teacher
Following model	Secure following model	--
--	Pragmatist	Pragmatist/ Prestige-oriented
--	Scientist teacher	--
--	Regional minority hobby search	Regional minority
--	Romantic	--

On the *macro-level* we have established three groups among minority teacher trainees: committed to the teaching profession, following models, and eternal students.

On the *meso-level* besides the commitment to the profession a stratum of students (Satu Mare, Târgu Mureș) find it particularly relevant to study in their mother tongue and close to their place of residence, i.e. the attraction of the regional minority university. Apart from regionalism following a safe model and the wise teacher attitude is also present among students, as well as, the romantic student attitude of fulfilling their childhood dream. Students who have a job (teaching) are more pragmatic and consider that the essence of minority teaching is efficiency in mother tongue.

Students from Satu Mare and a stratum of the alumni are characterized by a regional minority search for hobby and pragmatics, as well as, romanticism, i.e. fulfilling their childhood dream of becoming a teacher. Among the Satu Mare alumni we have identified in a small proportion even committed teachers, eternal students and model followers. Investigations point out that commitment is a driving force among (prospective) teachers, thus the symbolic identity-forming nature is strongly present, as well as, commitment to minority teaching and regionalism.

(4) Investigating how and to what extent teacher trainees' minority learning paths turn into minority teaching paths we found that in the majority of cases their learning paths turn into teaching paths, and a significant number of these are minority teaching paths.

This in part means commitment to minority teaching and belonging to the minority (symbolic identity-forming function), however, the choice is partly influenced by the language barrier.

According to the results of the *macro-level* analysis almost two thirds of the Transylvanian teacher trainees imagine their future career as teachers. The intention of profession abandonment is low among Transylvanian teacher trainees, similarly to students from Vojvodina, and significantly lower than in the case of students form Transcarpathia. The majority of Transylvanian students imagine their future in a public school. Compared to their minority peers they are more willing to accept jobs in national minority schools. Similarly to their minority or majority peers Transylvanian students are reluctant to teach in Roma schools, schools for children with special needs or disabilities.

On the *meso-level* there is also a strong presence of minority teacher learning paths turning into minority teaching paths. Transylvanian teacher trainees prefer teaching in their mother tongue in public institutions and national minority institutions. On the meso-level the interviews provide a vague outline of the fact that undertaking a minority teaching path besides the strong mother tongue and minority identity can also be a compensation for the language barrier, since it is those students who would teach only in their mother tongue who are less proficient in the official language. Students who are proficient in the official language would also teach, for pragmatic reasons or as a challenge, in the language of the majority.

On the *micro-level* analysis the majority of the alumni and last-year students of the Satu Mare extension have chosen the teaching path. They work primarily in minority education in Romania, or intend to work after graduation. In the alumni sample under scrutiny the number of students working abroad, and that of profession abandonment is low.

4. SUMMARY

Answering our research questions it has become evident that learning paths provided a suitable framework for interpretation, teacher education has been identified as a specific minority learning path. A large part of the teacher trainees have followed an entirely minority path, which culminated in teacher education; however based on the life-long learning principle these learning paths continue. We could also identify learning paths that have turned from majority to minority learning paths. For students involved in the research kindergarten education was done either in the official language of the country or another minority language, reinforcing Boudon's (1974) decision theory, according to which the family has a decisive role in the decision-making situations at the ramification of learning paths. In our framework of interpretation the identified minority learning paths have turned into teaching paths.

REFERENCES

- Avram, Florea (2009): Aspecte ale profesionalizării procesului de formare iniţială a personalului didactic prin practica pedagogică. *Revista de Cercetare în Ştiinţe ale Educaţiei Timişoara*. http://www.rcsedu.info. 2020. 05. 25.
- Barabási Tünde – Antal Sándor (2008): Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. *Erdélyi Pszichológiai Szemle,* 9 (2). 151–181.p.
- Barabási Tünde (2015): Pedagógusjelöltek tanulási jellemzői és a tanítás perspektívái. In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Timea (szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad, Partium Könyvkiadó – Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 288–300. p.
- Birta-Székely Noémi (2012): *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Bocoş Muşata (2007): Teachers' and students' perception about the curriculum of the pedagogic disciplines – The results of a practical investigation. *Educatia 21,* Nr.5. http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/#xl_xr_page_nr5_2007. 2020.05.05.
- Boudon Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, Wiley.
- Bukodi Erzsébet (1998): *Women's occupational career mobility and family formation: The case of Hungary.* Joint ECE/INSTRAW/UNSD Work Session on Gender Statistics, Working Paper No. 25.
- Bura László (2008): A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben. In: Kozma Tamás – Rébai Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 166–178.p.
- Dusa Ágnes Réka (2014): A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői. In: *Gyorsjelentés. Pedagógusképzésben részt vevő hallgatók követéses vizsgálata*. Debrecen. 78–84. p.
- Iucu, B. Romiţă (2004): *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Bucureşti, Humanitas Educaţional.
- Márkus Zsuzsanna (2015): Pedagógushallgatók a többségi és kisebbségi felsőoktatásban. In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Timea (szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében.* Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. 75–91. p.
- Márton János (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító-és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogy a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás,* 24 (4). 9–38. p.

- Miroiu, Adrian – Florian, Bogdan (2015): *Universitatea românească azi.* Bucureşti, Editura Tritonic.
- Niculescu, Rodica Maria (2001): *Pregătirea iniţială psihologică, pedagogică şi metodică a profesorilor.* Braşov, Editura Universităţii Transilvania.
- Papp Z. Attila (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21 (1). 3–23.p.
- Papp Z. Attila (2012 b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás,* 21 (3). 399–418. p.
- Petrovici, Constantin (2007): *Politici educaţionale de formare, evaluare şi atestare profesională a cadrelor didactice.* Iaşi, Editura PIM.
- Pusztai Gabriella – Ceglédi Timea (2015, szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében.* Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella – Engler Ágnes (2014): *Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective.* CHERD, University of Debrecen.
- Şerbănescu, Laura – Novak, Cornelia – Constantin, Mădălina (2013): *Analiza sistemului formării cadrelor didactice şi a nevoilor de formare a didacticienilor din învăţământul superior.* Bucureşti, Matrix Rom.
- Şerbănescu, Laura (2011): *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei.* Bucureşti, Editura Universitară.
- Szabó K. Attila (2006, szerk.): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből.* Marosvásárhely, Mentor Kiadó.
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában.* Budapest, Oktatáskutató Intézet Educatio kiadója.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – Iskola – Pedagógia*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Csíkszereda, Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2017): Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsa (szerk): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. 298–311. p.
- Zgaga, Pavel (2006): *Profesionalizarea formării cadrelor didactice – spre o profesie academică?* http://www.see-educoop.net. 2020. 05. 25.
- Zgaga, Pavel (2007): *Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. O perspectivă regională.* http://www.see-educoop.net. 2020. 05. 25.

ABSTRACT

KISEBBSÉGI OKTATÁS ÉS PEDAGÓGUSI TANULÁSI ÚTVONALAK ROMÁNIÁBAN, KÁRPÁT-MEDENCEI KITEKINTÉSBEN

Tanulmányomban a kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási útvonalait körvonalazom összehasonlító szemléletben, illetve a romániai kisebbségi pedagógusképzés rendszerét és kontextusát vázolom föl. Értelmezési keretemet a kisebbségi tanulási útvonalak képezik, illetve a regionális egyetem.

A kisebbségi magyar pedagógusképzést két dimenzióban vizsgálom, két kutatási célt követve. Az intézményi dimenzió taglalásakor célom megvizsgálni és bemutatni a romániai kisebbségi pedagógusképzést. Az individuális dimenzió taglalásakor célom megvizsgálni és elemezni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek a Kárpát-medencében, milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási útvonalai. A két dimenzió makro-, mezo- és mikroszintjeinek taglalásával képet szeretnék rajzolni egyrészt a romániai kisebbségi pedagógusképzésről, másrészt a kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási útvonalairól (összehasonlító szemléletben).

Vizsgálatom során több módszer kombinációját alkalmaztam az árnyaltabb kép megrajzolása végett. Az intézményi dimenzióban a dokumentumelemzés módszerére alapoztam, az individuális dimenzióban pedig a survey módszerére (kérdőíves lekérdezés és interjú). Az individuális dimenzióban több adatbázist használtam: TESSCEE II. 2014 (makroszint), PADI 2015 (mezoszint), SM Alumni 2016 (mikroszint).

A kutatási kérdések megválaszolása során a pedagógusképzést mint sajátos kisebbségi tanulási útvonalat azonosítottam be. A pedagógushallgatók nagy része tisztán kisebbségi tanulási útvonalat járt be, mely a pedagógusképzésben csúcsosodott ki; de az élethosszig tartó tanulás elve alapján ezek a tanulási útvonalak folytatódnak. Az értelmezési keretemben a beazonosított kisebbségi tanulási útvonalak tanítási útvonalakká váltak.

A regionális kisebbségi egyetem gondolata is igazolást nyert, a vizsgált intézmények (BBTE PADI, Szatmári Kihelyezett Tagozat) magukon hordozzák a regionális egyetem főbb ismérveit, a kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárások révén; illetve ama tény révén, hogy a pedagógushallgatók jelentős része a lakóhelyéhez közel szeretne anyanyelvén tanulni egy magasabb presztízsű intézményben.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, kisebbségi oktatás, tanulási útvonal, Kárpát-medence

Dr. Stark Gabriella Mária, tanársegéd
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet,
Szatmári Kihelyezett Tagozat
gabriella.stark@partium.ro

Tóth Péter – Pogátsnik Monika

KOMPETENCIAMÉRÉS A MŰSZAKI FELŐSOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

A magyar műszaki felsőoktatás az elmúlt 10-15 évben szembesült azzal a ténnyel, hogy a beiratkozott hallgatók közel 40%-a nem szerez diplomát. A probléma hátterében számos tényező (kognitív és/vagy affektív deficitek, szociális problémák, elégtelen szelekciós mechanizmusok, oktatásszervezési problémák, tanári kompetenciahiányok, stb.) húzódik meg. Munkánkban a műszaki tanulmányok során fontos szerepet játszó induktív következtetésre, az absztrakt gondolkodásra, a problémamegoldó és a kommunikációs képességekre fókuszáltunk. Kutatási célunk kettős. Egyrészt olyan kompetenciák identifikálása és ezekhez megfelelő mérőeszközök kiválasztása, amik megbízható módon képesek előre jelezni a lemorzsolódás kockázatát, másrészt pedig az első évfolyamos hallgatók fejlettségének megállapítása e képesség- és kompetenciaterületeken.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, problémamegoldó gondolkodás, munkaerő-piaci kompetenciák, kompetenciamérés

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. PROBLÉMAFELVETÉS

A felsőoktatás, s azon belül is a műszaki felsőoktatás egyik legégetőbb problémája a magas lemorzsolódási arány. Az EU tagországok átlagban 25-30%-os lemorzsolódási arányszámát közel 10%-kal haladják meg a magyar adatok, például a műszaki felsőoktatás területén. A 2016. évi eredményeket alapul véve a diplomát szerzők aránya 41,6% (teljesítési arány), a lemorzsolódás mértéke 39,6%, míg a még nem végzetteké (pl. nyelvvizsga hiánya), illetve a képzést váltottaké 18,8%. Ezek a számok a nem műszaki képzési területen így alakulnak: 53,5%; 33,6%; 13,0% (EC, 2018; FE, 2018; Szemerszki, 2018).

A lemorzsolódás valódi okait keresve számos empirikus kutatást végeztek az elmúlt 40 évben (Bean, 1985; Larsen et al., 2013; Heublein et al., 2010). Ezeket elemezve az alábbi kategóriák különíthetők el: (1) Kognitív deficitek (meglévő tudás, készségek, jártasságok, képességek), (2) Affektív deficitek (a választott szakma iránti elkötelezettség, érdeklődés, motiváció, kitartás, értékrend, karrierbeli kilátások, presztízs, stressztűrő képesség), (3) Szociális okok (anyagi nehézségek, megélhetés, diákmunka, lakhatás, erkölcsi támogató környezet hiánya, kedvezőtlen szocio-ökonómiai státusz),

(4) Az oktatási rendszer elégtelen szelekciós funkcióira visszavezethető okok (felvételi eljárás), (5) Az intézmény nem megfelelő működésére visszavezethető okok (tanulástámogatás hiányosságai, tanítás minőségi hiányosságai, felszereltségbeli hiányosságok).
A magyarországi kutatásokban a tanulók/hallgatók kognitív deficitjeiről, azon belül is a logikus gondolkodásról, illetve a problémamegoldó és kommunikációs képességről kevesebb szó esik, holott a műszaki tárgyak oktatói leginkább az e területeken mutatkozó hiányosságokkal szembesülnek legelőször a tantárgyuk oktatása során.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Az induktív gondolkodás

Az induktív gondolkodás szabályszerűségek és rendellenességek felismeréseként értelmezhető, oly módon, hogy tulajdonságokat és relációkat összehasonlítva hasonlóságokat, különbségeket, illetve hasonlóságokat és különbségeket azonosítunk verbális, képi, mértani alakzatokat, számokat tartalmazó feladatokban (Kaluer et al. 2008). Az analógia az indukció egyik legfontosabb problémaosztályának tekinthető, és olyan komponensei vannak, mint például az ok-okozati összefüggések vagy az asszociáció általi egész-rész összefüggések (Phye 1990).
Talia Ben-Zeev kutatásai a matematikai gondolkodás mechanizmusaira irányultak, feltárta, hogy melyek vezetnek helyes vagy pedig racionális hibákhoz (Sternberg – Ben-Zeev 1996). Számos korábbi kutatási eredményt áttekintve jutott arra a következtetésre, hogy az induktív, és azon belül is az analógiás gondolkodás, továbbá a séma alapú és korrelációs gondolkodás játszik abban meghatározó jelentőséget. A kidolgozott példák lépéseit követve az eljárás elvonatkoztatása és általánosítása zajlik, ha azonban a tanulók gondolkodása mechanikussá válik, akkor túláltalánosítás, illetve túlabsztrahálás történhet. Szerinte az analógiás gondolkodás fázisai a következők: (1) a célprobléma szempontjából megfelelő forrásprobléma megtalálása, (2) a forrás- és a célproblémák közötti leképezés végrehajtása, (3) a leképezés szabályainak, eljárásmódjának, vagy pedig absztrakt sémájának létrehozása.
Az absztrakt gondolkodás az emberi megismerés egyik fontos formája. Példának okáért egy mérnök absztrakciók révén le tudja írni az egyes műszaki jelenségeket meghatározó szabályokat, azok alkalmazása által elvont rendszert képes létrehozni, s e rendszerben gondolkodni is képes. A műszaki modellezés jó példa erre.
A műszaki életben előforduló modellek értelmezése, átalakítása, alkotása fejlett absztrakt gondolkodást vár el a hallgatóktól, ami leginkább a matematika és a természettudományos (ide értve a műszaki tudományokat is), röviden STEM tantárgyak tanulása során okoz leginkább problémát a hallgatóknak. Így nem véletlen, hogy épp ezek a tantárgyak járnak élen a lemorzsolódásban.

2.2. A problémamegoldó és a kommunikációs képesség

A közelmúlt neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásai rávilágítottak arra, hogy a nem-kognitív képességek legalább annyira fontosak, vagy egyes munkaterületeken fontosabbak, mint a tanulmányok kognitív aspektusai, a munkavállalás szempontjait tekintve (Khine, Areepattamannil, 2016). Már nem elegendő csupán a szakmai ismeretek birtokában lenni, kulcsszerepük van a transzverzális képességeknek a karrier építésben, a megfelelő foglalkoztathatóságban. Az ideális 21. századi pályakezdő amellett, hogy egy szakterület specialistája, rendelkezik általános, a munka világában elengedhetetlen készségekkel pl. jól kommunikál írásban és szóban, jó problémamegoldó. A pályán létfontosságú személyi kompetenciákkal is rendelkezik (pl. önismeret, önbizalom, magabiztosság, motiváció, én-hatékonyság), jó együttműködő (pl. kapcsolatépítés, tárgyalás, konfliktuskezelés). Pellegrino és Hilton (2012) tanulmányukban azt állapították meg, hogy a fiatalok társadalmi készségei befolyásolják a felnőttkori kilátásaikat, a munkaterületeiket és a várható munkabérüket tekintve is.

Az ötletek kommunikációjának, a problémafelismerési és a megoldási képességeknek kritikus szerepe van a mérnöki gyakorlatban, azonban e készségek fejlesztése nem kellően szerepel a mérnöki tantervekben (Darling, Daniels, 2003). A kommunikáció kifejezést vizsgálva a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet műszaki és informatikai felsőoktatási szakképzések és alapképzések képzési és kimeneti követelményei szövegében, megállapítható, hogy bár a kommunikációs képességek szerepe kiemelkedő a szakmai készségek, képességek mellett, ez a képzési és kimeneti követelmények között kis mértékben jelenik meg.

Miként lehet mérni és értékelni ezeket a fontos, de meglehetősen szubjektív készségeket, képességeket? A transzverzális képességeket, például a kommunikációs és a problémamegoldó képességeket, rendszerint szerepjátékokkal, kérdőívekkel és a 360 fokos visszajelzés módszerének alkalmazásával mérik. A továbbiakban ismertetett kutatásunkban a kérdőíves felmérést alkalmaztuk a kommunikációs és a problémamegoldó képesség vizsgálatára.

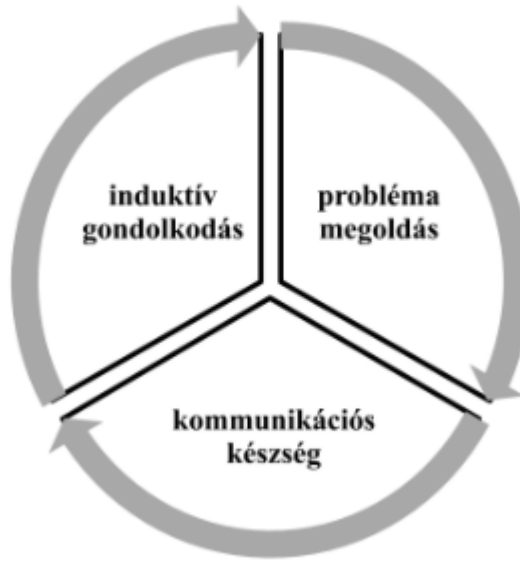
3. A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI ÉS A VIZSGÁLATI MINTA

Célunk egy olyan kompetenciákat mérő eszközcsomag fejlesztése volt, mellyel a mérnökképzés különböző területein tanuló hallgatók tranzverzális, tehát szakmához nem kötődő készségei mérhetők. A vizsgálat célja volt továbbá, hogy megismerjük a felsőoktatásba belépő hallgatók kompetenciáinak fejlettségét. A mérési eredmények alapul szolgálhatnak a módszertani fejlesztések területén, így növelve az oktatás

hatékonyságát és minőségét. A mérés során hallgatók egyúttal visszajelzést is kapnak saját kompetenciáikról, a fejlesztendő területekről.
Jelen tanulmányban a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Az induktív gondolkodás fejlettségének alminták szerinti összehasonlítása milyen eltéréseket mutat?
2. A kommunikációs és a problémamegoldó képességek alminták szerinti összehasonlítása milyen eltéréseket mutat?
3. Létezik-e összefüggés a vizsgált kompetenciák között?

1. ábra A kulcskompetenciákat mérő eszközrendszer elemei



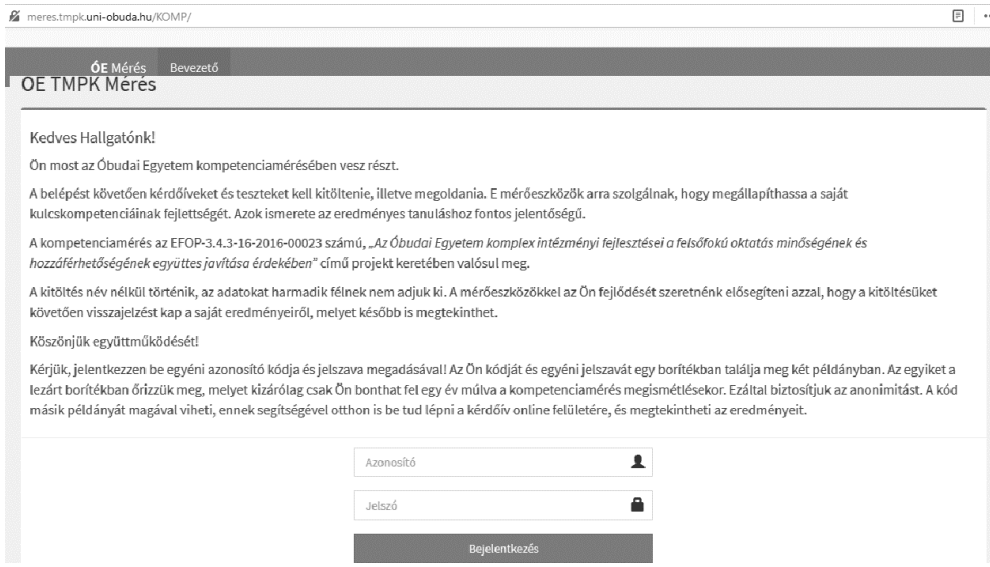
(Forrás: saját ábra)

A megkérdezés online felületen informatika teremben tanári felügyelettel zajlott, szakonkénti 15-20 fős csoportokban. A résztvevő hallgatók felsőfokú tanulmányaik megkezdésekor töltötték ki a kérdőíveket és teszteket.
Az induktív gondolkodást egy 6 részből és összesen 42 feladatból álló nem-verbális teszttel mértük. Az észlelt kommunikációs, valamint a problémamegoldó képességet egy-egy önértékelésen alapuló kérdéssorral vizsgáltuk.

A vizsgálatban 293 hallgató vett részt 2019 szeptemberében. Az alábbiakban összefoglaljuk a résztvevők demográfiai adatait:

- Nem szerinti megoszlás: 71% (N=207) férfi, 29% (N=86) nő,
- Életkor: átlag 19,93 év, medián: 20 év, SD=1,771,
- Apa végzettsége: 35% (N=102) diplomás,
- Anya végzettsége: 42% (N=124) diplomás,
- Érettségi éve: 52% (N=152) felsőfokú tanulmányok megkezdésének évével azonos, 27% (N=79) 1 éve, 12% (N=34) 2 éve, 6% (N=18) 3 éve, 3% (10) 3-nál több éve,
- Végzettség: 47% (N=139) gimnáziumi érettségi, 25% (N=72) szakgimnáziumi érettségi, 27% (N=80) érettségi és OKJ végzettség, 1% (N=2) felsőfokú végzettség,
- Kar: 59% (N=172) ÓE-AMK, 41% (N=121) ÓE-RKK,
- Szak: 13% (N=39) Földmérő és földrendező mérnöki (BSc), 10% (N=29) Gépészmérnöki (BSc), 21% (N=60) Ipari termék- és formatervező mérnöki (BSc), 4% (N=12) Könnyűipari mérnöki (BSc), 9% (N=25) Környezetmérnöki (BSc), 24% (N=69) Mérnökinformatikus (BSc), 3% (N=10) Mérnökinformatikus (FOSZK), 8% (N=24) Műszaki (FOSZK), 2% (N=6) Műszaki menedzser (BSc), 7% (N=19) Villamosmérnöki (BSc),
- Matematika érettségi eredménye: 23% (N=66) jeles, 43% (N=125) jó, 28% (N=82) közepes, 7% (N=20) elégséges,
- Magyar érettségi eredménye: 35% (N=103) jeles, 44% (N=129) jó, 18% (N=52) közepes, 3% (N=9) elégséges,
- Duális képzés: 22% (N=63) igen, 78% (N=230) nem,
- HÖK tevékenység: 1% (N=2) igen, 99% (N=291) nem.

2. ábra Az online mérőeszköz nyitó oldala



(Forrás: saját ábra)

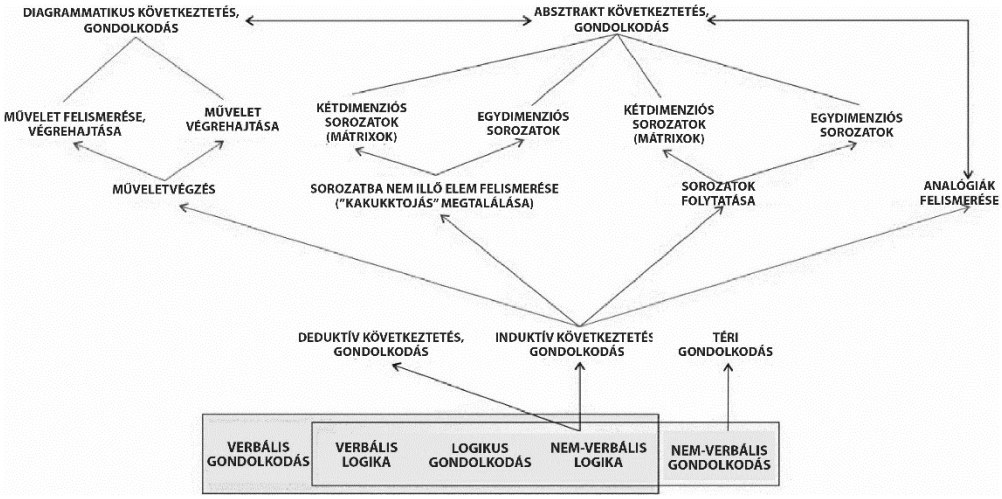
4. EREDMÉNYEK

4.1. Induktív gondolkodás

Felmerül a kérdés, miként lehet a specifikus tantárgyi ismeretek és készségek (pl. matematika, fizika) nélkül megbízhatóan mérni a hallgatók induktív, és azon belül absztrakt gondolkodásának fejlettségét. Számos módszer kínálkozik erre, bizonyos intelligencia tesztektől (pl. Raven) kezdve az induktív, illetve absztrakt gondolkodást mérő teszteken keresztül a speciális, az adott képességkomponensre fókuszáló mérőeszközökig bezárólag.

Kutatásunk során a munkaerő-piaci elvárásokat hangsúlyosan figyelembe vevő Psychometric Success WikiJob Ltd. (Egyesült Királyság, London) által kidolgozott mérőeszközöket alkalmaztuk (Newton – Bristoll, é.n.). A tesztek összeállításakor az egy- és többfaktoros intelligencia elméletekre alapozták mérőeszközeiket (Mackintosh, 1998). A feladatokban lévő mintázatok mögött húzódó logikai összefüggések felismerésének nehézsége jelenti a megoldó számára a problémát. A hétféle probléma (problémánként 6-6 item) a következő tulajdonságok megváltozásának vagy éppen megismétlésének felismerési nehézségéből adódnak: (1) alak, (2) méret, (3) szín, (4) mintázat. A feladatok vizuális mintázatokból, mértani alakzatokból állnak és felismerve a mögöttük lévő logikai összefüggéseket, kell azokat folytatni (egy-, illetve kétdimenziós mátrixok), illetve a sorozatba nem illő elemet felismerni.

3. ábra Az induktív gondolkodást vizsgáló feladatrendszer



(Forrás: saját ábra)

Az absztrakt gondolkodás változó Kolmogorov és Szmirnov szerint ugyan nem normáleloszlású (K-S= 0,053; df=293; p=0,048), de a megengedő feltételek (Csúcsosság/a hibája=-1,429 és Ferdeség /a hibája=-1,704, vagyis abszolút értékben kisebbek, mint 2,58) miatt (Rumelhart, 1989) mégis elfogadjuk annak. Az átlagra vonatkozóan a 95%-os megbírhatósági intervallum 20,60 alsó és 22,01 felső határértékekre adódott, tehát elég szűk tartományban szór a hallgatók eredménye (M=21,30; SD=6,133).

Jelen tanulmányunkban három háttérváltozó vonatkozásában hasonlítottuk össze a kapott eredményeket: (1) a középiskola típusa, ahol a hallgató a tanulmányait végezte, (2) a matematika érettségi eredmények, (3) a szak, amelyen a felsőoktatásban tanul.

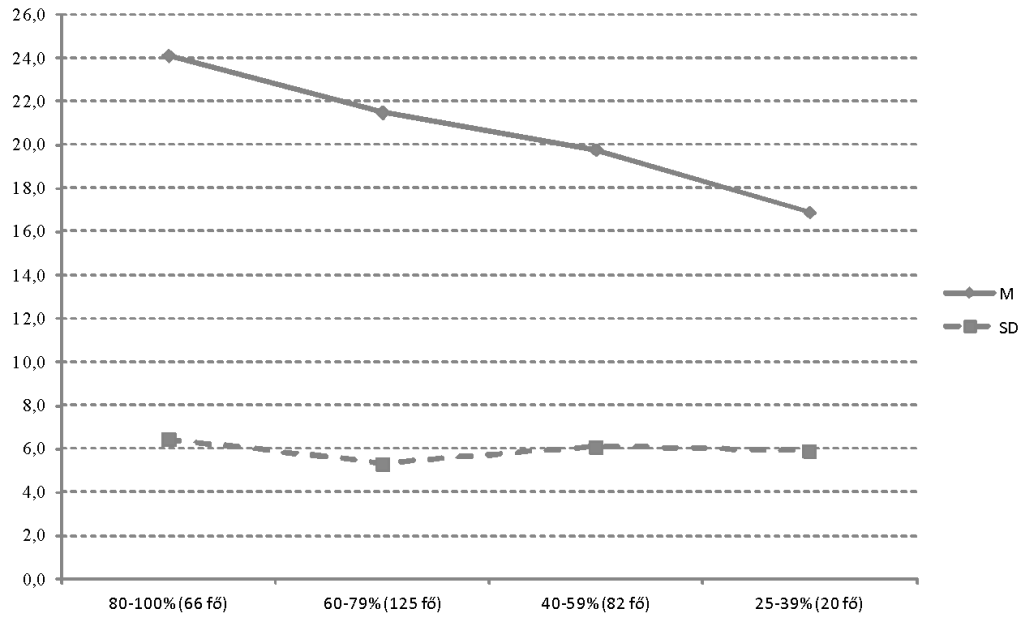
Ami a középiskola típusát illeti szignifikáns különbséget az úgynevezett tehetséggondozó gimnáziumban végzettek és a szakképzésben érettségizettek között találtunk: $M_{teh.gimn.}$= 22,50; $SD_{teh.gimn.}$= 7,830; $M_{szakk.}$= 19,88; $SD_{szakk.}$= 5,045; Mann-Whitney U= 372,000; $p<0,05$. A négyosztályos gimnáziumban végzettek eredményei a szakképzésben tanulókéval csaknem egyező.

A matematika érettségi eredmények tekintetében is szignifikáns különbséget találtunk az absztrakt gondolkodásban (Levene stat.= 0,609; p= 0,610; F= 10,771; $p<0,05$). A jobb eredmények fejlettebb absztrakt gondolkodást jeleznek előre (4. ábra).

A matematika érettségi eredményt és az érettségi évét (érettségi után felvételt nyertek, közelmúltban érettségizettek [1-2 év], régebben érettségizettek [>3 év]) egyidejűleg figyelembe véve is összevetettük az eredményeket. Valamennyi kohorsz esetében szignifikáns különbséget találtunk az átlagokban. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy

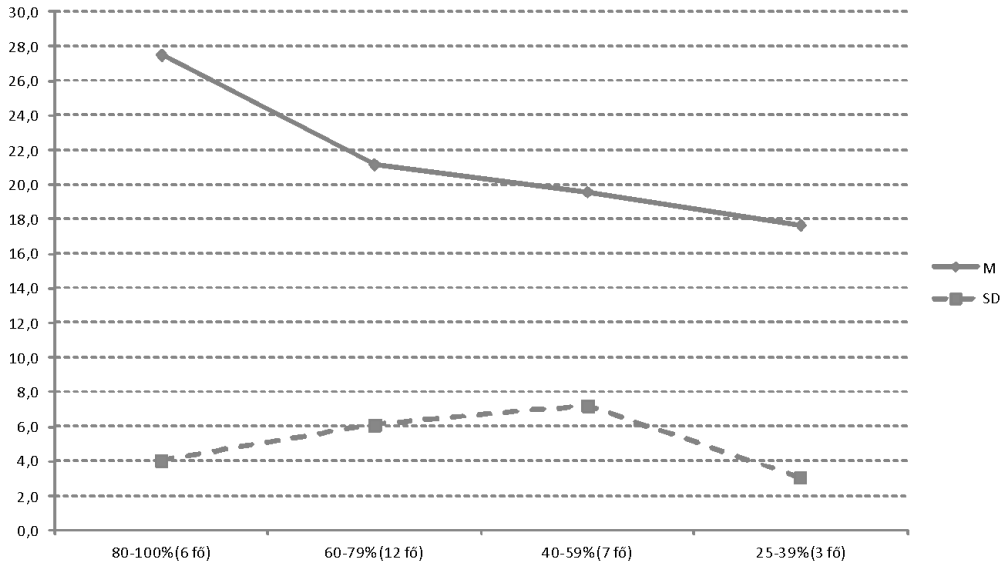
minél több idő telt el az érettségihez képest, annál szignifikánsabb különbség van az egyes matematika érettségi kategóriák (80-100%, 60-79%, 40-59%, 25-39%) között. A legszignifikánsabb különbséget a három évnél régebb óta érettségizetteknél találtunk (Levene stat.= 1,291; p= 0,300; F= 3,536; p<0,05) (5. ábra).

4. ábra Az absztrakt gondolkodás átlagainak és szórásainak alakulása a matematika érettségi eredmények szerint



(Forrás: saját ábra)

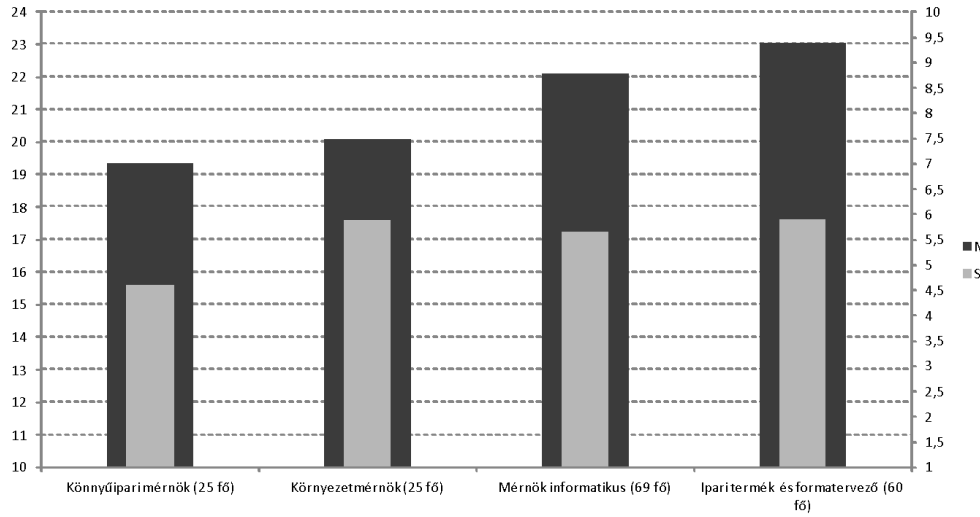
5. ábra Az absztrakt gondolkodás átlagainak és szórásainak alakulása a matematika érettségi éve és eredményei szerint



(Forrás: saját ábra)

Az eredményeket megvizsgáltuk szakonként is. A változó normál eloszlása mellett szignifikáns különbséget csak a klasszikus mérnöki szakok, illetve a földmérő és földrendező mérnöki szak vonatkozásában találtunk, főként az ipari termék és formatervező mérnöki szakhoz képest. Mint azt korábban láttuk, az absztrakt gondolkodás teszt eredménye és a matematika érettségi eredmény között van kapcsolat. Megállapítható, hogy az ipari termék és formatervező mérnöki szak absztrakt gondolkodás teszten elért jobb eredményei (6. ábra) mögött többek között az is meghúzódik, hogy a hallgatók 81,4%-a jó vagy jeles matematika érettségivel rendelkezik, ami a legmagasabb az egész mintában. Az összes jeles matematika érettségi eredmény 33,3%-a ehhez a szakhoz kapcsolódik, míg a jó eredményekének a 20,1%-a.

6. ábra Az absztrakt gondolkodás átlagainak és szórásainak alakulása szak szerint



(Forrás: saját ábra)

4.2. Problémamegoldás

A problémamegoldó készséget egy 16 itemből álló kérdéssor, önértékeléses módszerrel vizsgálja. A felsorolt állításokról kellett megállapítani egy 5 fokozatú Likert-skálán, hogy milyen gyakorisággal jellemzi a válaszadót. A kérdések a problémamegoldási folyamat egyes elemeire irányultak, valamint a problémamegoldás kommunikációs és együttműködési készséget igénylő helyzeteire, a problémákhoz való viszonyulásra.
A 16 itemes kérdőív megbízhatósága 0,818 Cronbach alfa értéket mutat, vagyis reliabilitása és belső konzisztenciája magasnak tekinthető. Az itemek átlagos értéke az 5-fokozatú skálán 3,687.
A vizsgált összesített problémamegoldó képesség mutatószám értékei normál eloszlásúak:

- a Kolmogorov-Smirnov 0,200>0,05;
- kritikus hányados ferdeség (skewness): 0,697<1,96;
- kritikus hányados csúcsosság (kurtosis): 0,884<1,96.

A normalitás mellett az egyes független változóknál a Levene próba igazolta a variencia homogenitás teljesülését, ezért teljesültek az ANOVA vizsgálat elvégzésének feltételei.
A problémamegoldó kompetencia szignifikánsan eltér az egyes szakokon (F=1,942; p=0,046) a legmagasabb összesített relatív értéket a gépészmérnök alapszakos hallgatók esetén kaptunk (átlag=0,73; SD=0,09), a legalacsonyabbat pedig a mérnökinformatikus alapképzés elsőéves hallgatóinak körében, (átlag=0,65; SD=0,15).

Figyelembe véve, hogy ebben a tanévben a mérnökinformatikus alapképzési szakon volt az első félév után a lemorzsolódás a legnagyobb arányú, azaz azon hallgatók száma, akik a második félévben már nem folytatták tanulmányaikat, ez az eredmény prediktívnek tekinthető.

További szignifikáns összefüggéseket nem találtunk, ugyanakkor az előzetes feltételezéseknek megfelelően az alábbi tendenciákat tapasztaltuk. Elmondható, hogy a diplomás apák esetén magasabb összesített relatív problémamegoldó képesség értéket kaptunk:

- Diplomás apa: átlag=0,68; SD=0,11;
- Nem diplomás apa: átlag=0,65; SD=0,12.

Az anyák végzettsége esetén is megállapítható, hogy a diplomás anyák gyermekei esetén magasabb összesített relatív problémamegoldó képesség értéket kaptunk:

- Diplomás anya: átlag=0,68; SD=0,11;
- Nem diplomás anya: átlag=0,65; SD=0,12.

A matematika és a magyar érettségi eredményeket tekintve, a jó és jeles érdemjegyet szerzők esetén magasabb összesített relatív problémamegoldó képesség értéket kaptunk, mint a rosszabb érettségi eredménnyel az egyetemre bekerült első évesek esetén:

- Jeles vagy jó matematika érettségi: átlag=0,68; SD=0,11;
- Közepes vagy elégséges matematika érettségi: átlag=0,65; SD=0,13;
- Jeles vagy jó magyar érettségi: átlag=0,68; SD=0,12;
- Közepes vagy elégséges magyar érettségi: átlag=0,65; SD=0,12.

Elmondható, hogy azoknál a hallgatóknál, akik duális képzésben kezdték meg tanulmányaikat magasabb összesített relatív problémamegoldó képesség értéket kaptunk:

- Duális hallgató: átlag=0,69; SD=0,11;
- Nem duális hallgató: átlag=0,67; SD=0,12.

Azok a diákok, akik megpályáztak egy duális gyakornoki pozíciót, sikeresen túl vannak egy munkahelyi kiválasztási folyamaton, állásinterjún, esetleg teszteket töltöttek ki, és ez alapján találta őket alkalmasnak a duális munkahelyük a gyakornoki pozícióra. Az ő esetükben szintén magasabb összesített relatív problémamegoldó képesség értéket kaptunk a kompetencia mérés során.

4.3. Kommunikáció

Mérőeszközünk az észlelt kommunikációs készséget önértékeléses módszerrel vizsgálta, mely kérdőív egy 25 itemből álló kérdéssor. A kérdések egy része a kommunikációs partnerek jelzéseinek megértésére, a másokra való odafigyelésre irányul. Mennyire képes a válaszadó mások helyébe képzelni magát, megérteni mások nézőpontját, a testbeszéd üzenetét, érzékelni azt, amikor nem értették meg. A kérdések további része a

kommunikáció átadásra irányul, hogy mennyire képes a válaszadó az ötleteinek a kommunikálására, a gondolatainak a szavakba öntésére, az érzelmeinek a kontrollálására, kifejezni az egyet nem értését akár a feletteseinek is, a véleményének a kifejtésére.
Kutatásunk során megvizsgáltuk a kérdőív megbízhatóságát. 0,772 Cronbach alfa értéket kaptunk, vagyis a mérőeszköz reliabilitása és belső konzisztenciája magasnak tekinthető.
A vizsgált mintán az összesített kommunikáció mutatószám értékei eltértek a normál eloszlástól, ezért két független alminta esetén a Mann-Whitney próbát alkalmaztuk, több független minta esetén pedig a Kruskal-Wallis próbát.
A Mann-Whitney próba szerint szignifikáns eltérést találtunk azon elsőévesek között, akik diákmunkában vagy gyakornoki munkában vettek részt az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt (U=6833, p=0,012).
További szignifikáns összefüggéseket e képesség esetén sem találtunk, ugyanakkor az előzetes feltételezéseknek megfelelően a problémamegoldó képességhez hasonló tendenciákat tapasztaltuk. A diplomás apák esetén magasabb összesített relatív kommunikációs készség értéket kaptunk:

- Diplomás apa: átlag=0,63 SD=0,10;
- Nem diplomás apa: átlag=0,61; SD=0,08.

Az anyák végzettsége esetén is megállapítható, hogy a diplomás anyák gyermekei esetén magasabb összesített relatív kommunikációs készség értéket kaptunk:

- Diplomás anya: átlag=0,63; SD=0,10;
- Nem diplomás anya: átlag=0,61; SD=0,09.

A matematika érettségi eredményeket tekintve, a jó és jeles érdemjegyet szerzők esetén magasabb összesített relatív kommunikációs készség értéket kaptunk, mint a rosszabb érettségi eredménnyel az egyetemre bekerült első évesek esetén:

- Jeles vagy jó matematika érettségi: átlag=0,63; SD=0,09;
- Közepes vagy elégséges matematika érettségi: átlag=0,60; SD=0,09;

A magyar érettségi esetén azonban közel hasonló átlagértékeket kaptunk:

- Jeles vagy jó magyar érettségi: átlag=0,62; SD=0,10;
- Közepes vagy elégséges magyar érettségi: átlag=0,62; SD=0,10;

Elmondható, hogy azoknál a hallgatóknál, akik duális képzésben kezdték meg tanulmányaikat magasabb összesített relatív kommunikációs készség értéket kaptunk:

- Duális hallgató: átlag=0,63; SD=0,10;
- Nem duális hallgató: átlag=0,62; SD=0,08.

Az egyes szakok hallgatói esetén a problémamegoldó készséghez hasonlóan a legmagasabb átlagértéket a gépészmérnök alapszak hallgatóinál kaptuk (átlag=0,66; SD=0,07), és szintén hasonlóan a legalacsonyabb átlagértéket a mérnökinformatikus alapszak hallgatóinál tapasztaltuk (átlag=0,60; SD=0,09). Az egyes szakok közötti eltérés azonban a kommunikációs készség átlagértékei esetén nem szignifikáns.

5. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az absztrakt gondolkodást, illetve a problémamegoldó és a kommunikációs kompetenciákat az alapképzésben tanuló egyetemisták körében vizsgálva az alábbi megállapítások tehetők:

- A hat-, illetve a nyolcosztályos, úgynevezett tehetséggondozó gimnáziumban érettségizettek szignifikánsan jobb eredményeket értek el az absztrakt gondolkodás területén, mint a négyosztályos gimnáziumban, illetve a szakgimnáziumban végzett társaik.
- A matematika érettségi eredmények tekintetében különbséget találtunk mindhárom vizsgált területen. Minél jobb eredményt ér el valaki az érettségi vizsgán matematikából, szignifikánsan jobb eredmény várható az absztrakt gondolkodás vonatkozásában, illetve a problémamegoldó és a kommunikációs képesség területén is jobbnak értékelték magukat a hallgatók.
- A szakok vonatkozásában a klasszikus mérnökképzésben résztvevők gyengébb eredményt értek el, mint a műszaki menedzser társaik.
- Azoknál a hallgatóknál, akik duális képzésben kezdték meg tanulmányaikat magasabb összesített relatív problémamegoldó és kommunikációs képességet detektáltunk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bean, J. P. (1985): Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. American Educational Research Journal, 22(2), pp. 35–64.
- Darling, A. L. – Dannels, D. P. (2003): Practicing Engineers Talk about the Importance of Talk: A Report on the Role of Oral Communication in the Workplace. Communication Education, Vol. 52, No. 1, pp. 1–16.
- EC (2018): European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 330. p.
- FE (2018): Felsőoktatási elemzési jelentések. 2. évf. 3. sz. 2018. szeptember, 20. p.
- Heublein, U. – Hutzsch, C. – Schreiber, J. – Sommer, D. – Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer Bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. HIS: Forum Hochschule, 2. Hannover: HIS GmbH, 184. p.

- Kálmán Anikó (2006): A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. Felnőttképzés: A Nemzeti Felnőttképzési Intézet folyóirata 4:(4) pp. 60-62.
- Khine, M.S. – Areepattamannil, S. (2016): Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment. Rotterdam, Sense Publishers, 443. p.
- Klauer, K.J. – Phye, G. D. (2008): Inductive Reasoning: A Training Approach. Review of Educational Research, 78(1), pp. 85-123.
- Larsen, M.S. – Kornbeck, K.P., Kristensen, R.M., Larsen, M.R., Sommersel, H. B. (2013): Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 235. p.
- Mackintosh, N.J. (1998): IQ and human intelligence. Oxford University Press, Oxford, 456. p.
- Newton, P. – Bristoll, H. (é.n.): Numerical reasoning, verbal reasoning, abstract reasoning, personality tests. Psychometric Success. https://www.psychometric-success.com/ (Letöltés: 2019.03.01.)
- Pellegrino, J.W. – Hilton, M.L. (Eds.). (2012): Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Research Council. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Phye, G.D. (1990): Inductive problem solving: Schema inducement and memory-based transfer. Journal of Educational psychology, 82(4), pp. 826-831.
- Rumelhart, D.E. (1989): Toward a microstructural account of human reasoning. I: Vosniadou, S. – Ortony, A. (Eds): Similarity and analogical reasoning. Cambridge University Press, Crambridge, pp. 298-312.
- Sternberg, R.J. – Ben-Zeev, T. (Eds.) (1996): The nature of mathematical thinking. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 352. p.
- Szemerszki, M. (2018): Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In: Pusztai, G. – Szigeti, F. (szerk.): Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Oktatáskutatás a 21. században. Vol. 6. Debreceni Egyetemi Kiadó, 311. p.

ABSTRACT

MEASUREMENT OF COMPETENCE IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION

In the last 10-15 years, Hungarian engineering education has faced the fact that almost 40% of enrolled students do not graduate. There are a number of factors behind this problem (cognitive and / or affective deficits, social problems, insufficient selection mechanisms, difficulties in organizing education, lack of teacher competence, etc.). In our work, we focused on inductive reasoning, abstract thinking, problem-solving, and communication skills, which play an important role in engineering studies. Our research goal is twofold. On the one hand, the identification of competencies and the selection of appropriate measurement tools that can reliably predict the risk of dropping out, and on the other hand, the determination of the development of first-year students in these areas of ability and competence.
Keywords: dropout, problem-solving thinking, labour market competencies, competence measurement

Prof. Dr. habil. Tóth Péter, PhD, egyetemi tanár
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
tothp@ujs.sk

Dr. Pogátsnik Monika, PhD, egyetemi docens
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar
pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

INNOVÁCIÓ ÉS DIGITÁLIS TANULÁS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN ÉS SPECIÁLIS TEREPEKEN

Bartalis Izabella

A SZENTEGYHÁZI GYERMEKFILHARMÓNIA, SZÉKELYFÖLD KULTURÁLIS NAGYKÖVETE

ABSZTRAKT

A művészeti nevelés, kiinduló pontja első sorban a saját kultúránk népművészetének megismerése, gyakorlása. A művészet, a zene közösségépítő jellege vitathatatlan. A közös éneklés, zenélés során lehetősége van egy adott közösségnek megismerni egymást, ahol a közösen előadott zenei mű sikeressége minden tag összehangolt munkájának az eredménye, a közösen megvalósított siker, öröm együttes átélése nemcsak azokban a pillanatokban, hanem a társadalmi életben is összekapcsolja őket (Szűcs, 2017).
Tanulmányunkban az 1982–től működő Szentegyházi Gyermekfilharmónia munkásságát kívánjuk bemutatni, amely a közösségépítés, a hagyományápolás és a zene szeretetére nevelés, zeneértővé nevelés jeles példája. A zenei közösségben több mint 120 gyermek énekel a kórusban, valamint 40 diák játszik a zenekarban.
A tanulmány első részében Szentegyházát mutatjuk be, visszatekintünk a kisváros zenei múltjára, ezt követően a szentegyházi Gyermekfilharmónia megalakulását, a szocializmus éveiben történő működését, majd a rendszerváltás utáni sokrétű tevékenységeire reflektálunk. A továbbiakban elengedhetetlennek találtuk bemutatni Haáz Sándor zenepedagógust, az együttes alapítóját, karnagyát, akinek a pedagógiai és szervezői készsége nélkül nem juthatott volna a kisváros filharmóniája ilyen elismert, világhírű színvonalra, akiket ma „Székelyföld kulturális nagykövetként” emlegetnek Európa szerte.
Kulcsszavak: gyermekfilharmónia, zenei nevelés,
Szakosztály: A HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetét

1. SZENTEGYHÁZA ÉS ZENEI MÚLTJA

A Hargita- hegység déli lábától „S” alakban helyezkedik el több, mint 7 km hosszúságban, 859 méteres tengerszint feletti átlagos magasságon Szentegyháza város, román nyelven Vlăhița. Ez a hegyvidéki település Hargita megye legmagasabban fekvő városa (Ábrahám 1998).
Az első hiteles írásos dokumentum Szentegyházasfalváról 1406.június 1-jén kelt oklevél, amelyben „Oláhfalu” néven említik: „*Nos Laurentius, Presbiter de Olahfalu, Plebanus de Nagy Boldog Asszonyfalva…”* (Demény- Pataki 1983: 100)

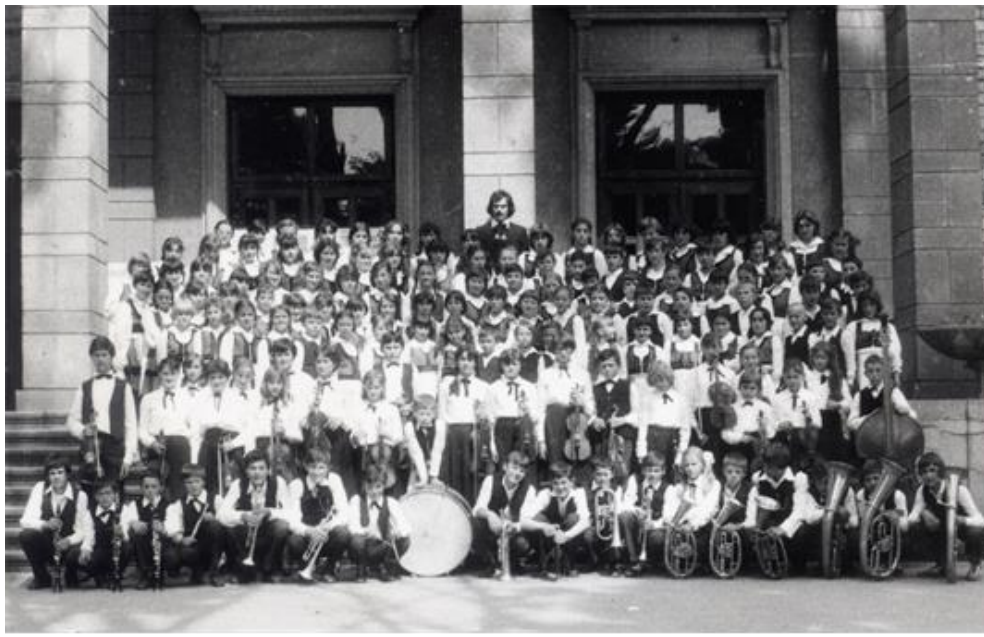
A falu elnevezése az „oláh” vagy a „vlah” kifejezésből ered, ami a román nemzetiségű személy régi megnevezése volt, a „vlăhița” szó magyar jelentése „oláhocska„„„”.
Orbán Balázs a falu elnevezésével kapcsolatosan két történetet is lejegyzett, amely szerint egy Oláh János nevű pásztortól ered, akinek kunyhója pihenőhelyként szolgált a kereskedelmi célból útra kelő moldvai románok és a székelyek útvonalán. A később ide települő székelyek „Oláh falának” nevezték el (Bodó 1992).
1968-ban Szentegyházasfalu és a szomszédos vasérc bányászattal és feldolgozással foglalkozó település Szentkeresztbánya egyesítésével az akkori hatóságok várossá minősítették át, megkapva így a Vlăhița nevet. Az 1989-es változásokat követően a kisváros a Szentegyháza nevet vette fel. A lakosok a két települést most is külön nevezik meg. A köznyelvben csak faluról, ami a régi Szentegyházasfalva, valamint a városról, ami az egykori Szentkeresztbánya településről beszélnek. A két településnek az egyesítésük dacára, külön művelődési élete van, két iskolája, és a „bányán”, líceum is működik.
Szentegyházasfalu nagy zenei múltra tekint vissza, ahol mindig intenzív zenei élet folyt. A katolikus faluközösségnek jól képzett kántorai voltak, az egyházi kórus mellett a 20. század derekán megjelentek az iskolai kórusok is.
A század elejétől már nyomon követhető amatőr fúvószenekar létezése is a községben (Haáz 1992). Az 1930-as években Szentegyházán két kórus, egy női- és egy férfikórus működött, akik a nehéz háborús évek ellenére sem hagyták abba a zenei tevékenységüket.
A zenei élet Szentegyházán, amint a fentiekből is láthatjuk, már száz évvel ezelőtt is virágzott. A helyi értelmiség tagjai szükségégét érezték a népi hagyományok ápolása mellett a zenei műveltségük magasabb szintre emelésének, tanulván hangszereken játszani és jártassá válni a világi zenében.

2. A SZENTEGYHÁZI GYERMEKFILHARMÓNIA

2.1 A gyermekfilharmónia megalakulása és működése a szocializmus korában

1982 június 20-án, a szentegyházasfalvi I. sz. Általános Iskola 80 tagú kórusának, 12 tagú fúvószenekarának valamint a 18 tagú vonószenekarának egybevonásával kialakult együttes fellépett az iskola évzáró ünnepén. Akkor született meg a zenekar jeligéje a Parasztkantáta egyik mondata: „…és nótánk szálljon , ily szép nap csak ritkán virrad ránk”.

1.kép. Csíkszeredában, 1983 májusában



Forrás: https://www.fili.ro/keptarak

A véletlenszerűen összeállított együttes megszólalása rendkívüli sikert aratott, ami az együttes tudatos továbbszervezését vonta maga után. A fellépésen szereplő gyermekkórus, és fúvós - vonószenekar tagjai kizárólag a szentegyházasfalvi iskola diákjainak sorából kerültek ki, az akkor még bőséges létszámmal működő oktatási intézmény (osztályonként 35-40 gyermek), közel 600 fő diákságot számlált (Haáz 1992).
A következő évben, 1983-ban, megszületett az együttes logója, a nevét is akkor határozta el Haáz Sándor „Szentegyházasfalvi Gyermekfilharmónia- Filarmonica de copii Vlăhița".
1985-89 években évenként 14-16 fellépést szerveztek az iskola vezetőségével közösen, amelyből 10 más települések színpadain történt, mint pl. Udvarhely, Marosvásárhely, Kolozsvár, Csíkszereda, Szováta. Szép eredményeket értek el megyei és országos megmérettetéseken is. A „Megéneklünk Románia" versenyen országos első helyezést kaptak minden évben, kiérdemelve így a szakmabeliek elismerését. A fellépések megszervezése nagyon precízen előkészített munka volt. Az addigra több, mint 130 tagot számláló csoport testi és lelki épségének megőrzése a szervező csapat feladat volt. A más vidékeken szervezett fellépéseket „kiszállásnak" nevezték és nevezik mind a mai napig a szervezők és a diákok.

1983-tól a helyi „Pionír Ház” biztosított Haáz Sándor zenetanár részére fél katedrát, így délutánonként a diákok az iskolai tanítás után tanulhattak szakkörökön fúvós és vonós hangszereken játszani. A kiszállások megnyitották a kapukat a gyerekek előtt, bejárhatták, megismerhették Erdély településeit. Repertoárjukba, az akkori kötelező munkás dalok mellett, beépítették a zeneirodalom gyöngyszemeit, mint a Mozart, Brahms műveket és természetesen a Kodály népdalfeldolgozásai sem hiányoztak programjaikból.
A szocialista korszakban fennmaradni, alkotni, vezetni mindvégig megtartva nemzeti identitástudatát emberi erőt megpróbáló kitartást igényelt. Ezekről az évekről így emlékezik a Haáz Sándor karnagy:
„*A kommunista rendszer iskoláiban kétségtelenül nagyobb rend és fegyelem uralkodott, mint ma. Szigorú és behatárolt keretek között dolgoztak a tanárok is, a rendszeres és gyakran rosszindulatú ellenőrzéseknek is megvoltak az előnyei. Sem kórust, sem hangszeres zenekart fegyelem nélkül nem lehet fenntartani. Ilyen szempontból nosztalgiázva emlékszem vissza azokra az évekre, amikor ”pisszeni sem szabadott”. Székelyföldön zenei téren ki lehetett ügyeskedni olyan műsor-struktúrát, műsorpolitikát, amelybe nem tudtak belekötni a biztonságiak. A kötelező Ceaușescu művek és a szocializmus dicsőségét harsogó dalok mellé mindig be tudtam csempészni értékes népdalokat, történelmi dalokat. Himnuszként énekeltük pl. a ”Nagymajtényi síkon” című kuruc siratót átérezve annak aktualitását. Ezt a dalt Kodály Zoltán „Cinka Panna” daljátékából ollóztam be a műsoromba. Ma is énekeljük, természetesen teljesen más érzülettel.*
A rendszer számára kényelmetlen volt a sikeres országos díjas székelyföldi Gyermekfilharmónia. Sikereimért hálából váratlanul egy francia vízummal leptek meg.
Senki sem gondolt arra, hogy onnan visszatérek. Kollégáim és a „fülesek” nagy megrökönyödésére 1986 február 26-án hazatértem és tovább folytattam az iskolai zenetanári munkámat. Ezt követően 3 éven keresztül rendkívül sokat kellemetlenkedtek rendszeresen behívtak Csíkszeredába román nyelven nyilatkozatokat írni, megpróbáltak beépíteni. A 89-es fordulat a lelkem felszabadulását is magával hozta.” (Interjú 2018)

2.2 A gyermekfilharmónia a rendszerváltás után

A szocializmus bukása egyúttal a romániai gyermekeket rendszerbe fogó szervezetek (sólymok- pionírok-és KISZ országos szervezetei) megszűnését is magával hozta. A Gyermekfilharmónia pionír együttesként sem élhetett tovább. Lehetőség nyílott viszont háttérszervezetek létrehozására, így született meg 1991 tavaszán a Gyermekfilharmónia Alapítvány. Az alapítványt Haáz Sándor elnök volt tanítványaival közösen szervezi, vezeti. A Gyermekfilharmónia alapítvány jogi kereteit felhasználva bonyolítják az együttes életét, a fellépéseket, táborokat és koncertkörutakat egyaránt.

Az 1990-es évektől kinyíltak a határok a Gyermekfilharmónia számára, már áprilisban lehetőségük volt a több, mint száz székelyruhába öltözött szentegyházi diáknak fellépni három budapesti helyszínen is, valamint Szentendrén. Az utazásokat majdnem a teljes létszámmal tervezték, tehát 130-140 tanulónak kellett az utazását, a szállását és a napi étkezését megszervezni. Az utazási költségek nagy részét az alapítvány által pályázott és saját bevételéből, valamint támogatók bevonásával fedezték.

A diákoknak életre szóló élményt jelentenek ezek az utazások, sokaknak csak ez a lehetőségük van, hogy kijuthassanak a megye határain kívül, az anyaországba, vagy még azon is túl. Ezek a lehetőségek motiváló hatása vitathatatlan. Fontos eseményként maradt meg a Filharmónia életében az 1998-as năvodari nyári táborozás, amit a Nemzeti Kisebbség Minisztériuma ajánlott fel 32 tag számára. Ez nem csak szórakozást jelentett, hanem munkát is, mivel az itt töltött idő alatt több alkalommal is kellet műsort adniuk a tengerparti városban, képviselve így a romániai magyar kisebbséget. Bizonyára elnyerte a közönség tetszését, mivel 1999-ben az egész Szentegyházi Gyermekfilharmónia csapata képviselhette az erdélyi magyarságot Hong Kong és USA-ból érkezett vendégek előtt.

1991- 2019 között minden évben Magyarország kisebb nagyobb településein megfordult a Filharmónia csapata, majd Európa következett Ausztria, Németország, Lengyelország, Svédország, Törökország, Belgium. Az európai koncertkörutak során mindig Magyarországon átutazva több településen is fellépnek. Egy ilyen útvonalterv a 2007 nyári turné, amikor 2650 km utaztak: Debrecen,- Mikepércs,- Hajdúszoboszló,- Derecske,- Kecel,- Kiskőrös,- Szabadka,- Zenta,- Újvidék,- Székelykeve, majd 2011 nyarán a Brüsszeli turné, az első Nyugat-Európai utazásuk, amelyet a magyar kormány szervezett és az uniós elnökség támogatott, felléptek München –Mühldorf- Bécs- Brüsszel- Pozsony- Budapest városokban. 2017 nyarán már kilépve Európa térségéből Kanadában, az államiság 150 éves évfordulójának megünneplésén Torontóban hangversenyeztek, majd Ottawaban, Kitchenerben, Londonban, Windsorban, Niagaraban is.

2.kép: Törökországi fellépés, 2005 május

Forrás: https://www.fili.ro/keptarak

Egy nyolcnapos turné alatt akár 9 előadásuk is van. Több száz, vagy akár ezer kilométert utaznak autóbuszokkal. Az utazás fáradsága eltörpül a szerzett élmények mellett.
A *karácsonyi koncertek* sem maradhatnak el a Gyermekfilharmónia életéből, de nem csak ők, hanem az őket ismerő és szerető, a közeli településeken és városokban élő közönség is nagyon várja műsorukat. Húsz éve rendszeresen eljárnak az adventi időszakban Erdély különböző régióiba, vagy akár az anyaországba bemutatni karácsonyt váró programjukat. A Duna Tv 1997-ben, 1999-ben a Kolozsvári TV élő adásban közvetítette karácsonyi műsoraikat.
A Szentegyházi Gyermekfilharmónia tevékenységi köre igen széles. Évi rendszerességgel rendeznek különböző kulturális programokat, versenyeket, mint a Filharmónia napok, Népdalvetélkedők, a Ciripelő, Bútorfestő tábor, Prímásképző tánctábor, Hagyományőrző Huszárhadjárat.
A Szentegyházi Filharmónia napokat az eseménynaptárjukban minden május elején megtaláljuk. 3-4 napos rendezvény, melynek keretében több kórust vendégül látnak Erdélyből, Magyarországról és a szórvány magyarságból is akiket az alapítvány által kialakított Múzeum Szállóban szállásolnak el.

A 15. évforduló alkalmával székelykaput állíttattak, a 25. évben felavatták a „Fili-házat", és a fili 30. évében (2012-ben) megszületik a filharmónia gyermek - kalandparkja a Fili-ház telkén levő hatalmas csűrben. 2017-ben, a 35. Gyermekfilharmónia napok alkalmával indították be a „Fenyőerdőt a Hargitára" mozgalmat. A meghívott vendégkórusokkal közösen több ezer csemetét ültettek a Hargita letarolt hegyoldalaira.

3. A GYERMEKFILHARMÓNIA ZENEOKTATÁSI, KÖZÖSSÉGTEREMTŐ ÉS KULTURÁLIS JELENTŐSÉGE

A kis székelyföldi település, Szentegyháza Gyermekfilharmóniája fennállása óta több mint ezerszáz előadással büszkélkedhet. Ma is, mint 38 évvel ezelőtt 140 lelkes diákot számlál. A különbség az, hogy már nem csak szentegyházasfalvi tanulók, hanem szentkeresztbányai, kápolnási és lövétei diákok is tartoznak a csapatba.

A modern világ, magával hozta a változást, Haáz Sándor így vélekedik ezzel kapcsolatosan:

„Általános probléma nemcsak Erdélyben, hanem a Kárpát-medencében is a népesség fogyása. Az egykor bőséges szentegyházasfalvi iskola gyermeklétszáma ma felét sem éri el a 40 évvel ezelőtti létszámnak. a fiatalok kitelepedésének eredménye egyfajta kontraszelekció, aminek eredményeképp az erősebb, műveltebb egyének, családok helyét gyengébbek foglalták el. Az idei tanévben a 2 nyolcadik osztály (össz.37 fő) összesen 3 kórustaggal rendelkezik. A többiek sérültek, szociálisan és mentálisan hátramaradottak. A zene óráimon a kötelező tananyag helyett a nótázást kell előtérbe helyezzem. Az iskola élvonalbeli tanulóinak, akik zenei tevékenységre képesek rengeteg más elfoglaltság adódott: az iskolai sportkör, tanulmányi versenyek, néptánc, iskolai rendezvények feladatain kívül az otthoni munkában is… és akkor az internet, facebook, nyelvtanulás világa. Érdekes, hogy mindezek mellett zenére nagyon fogékonyak, több zenei csodagyermek kerül ki a csökkent létszám ellenére is, mint a néhai iskolánkból." (Interjú 2019)

A Gyermekfilharmónia egy pozitív példája annak, hogy a modern világ hozta „kütyüivel" szemben győzedelmeskedik a zene művészete. Szentegyháza esetében sikerült, köszönhető a jó pedagógusoknak, akik hatékony módszereket használva, a tanulókat kiragadják az internet és a Tv világából. A zenei foglalkozások, a koncertkörutak alkalmával a zenei nevelésen kívül, szocializációs készségek fejlesztése, az együttérzésre, az önértékelésre, önfegyelemre való nevelés is megvalósul.

A Gyermekfilharmónia heti rendszerességgel tartja próbáit, a koncertkörutak előtt akár naponta is gyakorolnak. A diákok nagytöbbsége részt vállal az otthoni mezei munkákban is, ezért gyakran előfordul, hogy fáradtan a közeli határról kapálásból, takarásból érkeznek a tanulók a próbákra. A kórus órák, az összpróbák, valamint a vonósok, fúvósok felkészítését Haáz Sándor zenetanár vezényli.

A régi tanítványai közül ma Szabó Enikő fő segítő, Sándor Erika, Molnár Enikő, Gergely Gabriella tanítónők pedig a furulya oktatásban, valamint a kulturális műsorok és a turnék szervezésében is támogatják. A karnagy, Haáz Sándor vezető személyisége erőteljes hatást gyakorol a filharmóniai tagjaira. Utasításait mindig betartják, de bátran fordulnak felé kérdéseikkel, felmerülő gondjaikkal egyaránt. Egyéni stratégiát alakított ki a tisztaság, a rend és a fegyelem megtartása, valamint a tagok egészségi állapotának megőrzése érdekében. A hosszabb körutazások alatt, az idősebb diákok felügyelnek, vigyáznak a kisebb tanulókra, a védenceknek kijelölt oltalmazóik vannak, akik segítik az előadások előtti felöltözésben, vagy az utazások alatt felmerülő kisebb problémák megoldásában.

Bizonyos belső rendszabályokat állítottak fel, amit minden tagnak szigorúan be kell tartania: a fiúknak nem szabad a fülbevaló, valamint mindenkinek tilos a piercing, a tetoválás, és a festett haj viselete. A filharmónia tagjainak ajánlott naplót vezetni, amiben feljegyzik, hol jártak, mit láttak, milyen személyekkel ismerkedtek meg.

A diákok oktatása mellett szükséges volt a közönség zeneértővé nevelése is, ami hosszú évek eredményeképpen született meg. Igaz, már napjainkban a városban történő előadások közönség részét képezik az egykori diákok, akik már szülőként, nosztalgiázva és örömmel vesznek részt, elkísérve saját gyermekeiket a rendezvényekre.

A fili saját kiadványa, a Törpe daloskönyv sorozat is hatékony módszerűk a gyermekek közös énekeltetésére, a családi muzsikálás meghonosítására.

Nemcsak Szentegyháza életében, hanem a Székelyföld zenei életnek jeles példái. Így reflektál ezzel kapcsolatosan a karnagy:

„*Erdély és ezen belül Székelyföld, külön világ Romániában. A Gyermekfilharmónia elsősorban a magyar anyanyelvűek számára fogalmaz meg üzenetet a zene nyelvén, természetes tehát, hogy Erdély magyarlakta kis és nagy városaiban teltházak előtt énekelünk a határokon kívül pedig, Székelyföld kulturális nagyköveteiként tartanak minket számon. Sajnos a román politikai élvonal Székelyföld elleni lejárató kampánya nem tett jót a román kultúra felé közeledései szándékunknak. Nemrég, 2017-ben román nyelvű műsorral próbáltunk kedveskedni teljesen román lakta vidéken, román közönség előtt, ami nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Valószínű rendszeresebben kéne ezt a feladatot végezni. De amíg magyar lakta területekről nem győzzük a meghívásokat sorjázni, addig román félről többszörös ajánlat tevésünkre is elutasító válaszok érkeznek.”* (Interjú 2019)

Haáz Sándor a Szentegyházi Gyermekfilharmónia karnagya, a Filharmónia Alapítvány elnöke, a Mártonffi János Általános Iskola zenetanára, 2005-től a Magyar Művészeti Akadémia tagja. 1955-ben született Székelyudvarhelyen. Gyerekkorát Marosvásárhelyen töltötte. Művész családból származik, édesapja rajztanár volt Marosvásárhelyen, nagyapja Haáz Rezső, etnográfus, pedagógus, akinek nevét a Székelyudvarhelyi Múzeum viseli. Tanulmányait a marosvásárhelyi Művészeti Líceumba kezdte, majd a Pedagógiai Főiskolán szerzett felsőfokú oklevelet 1978-ban. Ebben az évben helyezték ki Szentegyházára zenetanárnak, majd tanulmányait folytatta a kolozsvári Ghorghe Dima Zeneakadémián, ahol 1981-ben szerzett oklevelet. Alázatos munkával, kitartással, kreativitással és nemzeti identitástudata mellett kitartva több mint 40 éve Szentegyházán végezi pedagógusi hivatását, a zeneszeretővé, zeneértővé nevelést és a hagyományok ápolását. Ez évek alatt sikerült több ezer diák lelkébe oltani a klasszikus zene szeretetét, a népzene tiszteletét, kinevelve a filharmónikusai közül hivatásos zenészeket, tanárokat, kántorokat, tanítókat.

4.kép Haáz Sándor zenetanár

Forrás: https://www.fili.ro/filharmonia/kiadva

Sokrétű tevékenységének köszönhetően több mint 28 rangos elismeréseben és díjban részesült, amelyek közül kiemelnénk a 2006-ban Bartók Béla Emlékdíjat, valamint a Budapesten 2010. márciusában kapott „A Tehetségek Szolgálatáért Életműdíjat”.

4. ÖSSZEGZÉS

A Szentegyházi Gyermekfilharmónia munkája és elért eredményei példaértékűek. Megtanulhatjuk tőlük a kitartást, a kemény munkát, azt a szellemiséget és azt a nyers egyszerűséget, amit már majdnem négy évtizede szüntelenül gyakorolnak. Minden korban büszkén viselték magyarságukat egy olyan országban, ahol nehéz magyarnak lenni, harcolva érte az intellektualitás nyelvén, énekelve a magyar népdalokat és büszkén viselve székelyruhájukat. Bátran mondhatjuk, hogy ők a „székelyföld kulturális nagykövetei”.
Megismerhettünk egy olyan zenetanárt, karnagyot Haáz Sándor személyében, aki minta lehet a pedagógusok számára. Elhivatottsága, zene iránti tisztelete és a diákok iránti szeretete segíti munkájában. És mit jelent számára a Gyermekfilharmónia?

„Az életet. A gyerekekből sugárzó energia meghatározó a mindennapjaim számára, alig várom a tanítási napokat, annyira élménydús a székely gyermekek lénye, gondolkodása." (Interjú 2019)

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ábrahám Zoltán (1998): Szentegyháza (Vlăhiţa), Juventus Kiadó.
- Bodó Gáspár (1992): Településünk története. In. Szentegyházi Hírlap,1992, I. évfolyam, 7 szám.
- Demény Lajos és Pataki József (1983): Székely oklevéltár I, Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Körtesi András (2015): X. Kitekintés – Gondolatok az iskolai zeneoktatás és zeneiskolai oktatás néhány külhoni vonatkozásáról. In. Zenepedagógiai Tankönyv, dr. Vas Bence (szerk.), Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Pécs
- Haáz Sándor (1992): Testvérkapcsolatok. In. Szentegyházi Hírlap, I. évfolyam, 3 szám.
- Haáz Sándor (1992): Filharmónisták, figyelem. In. Szentegyházi Hírlap, I. évfolyam, augusztusi szám.
- Haáz Sándor (2006): Palacsinta, pánkó szökjél bolond csángó. In. Szentegyházi Hírlap XV. száma
- Haáz Sándor (2014): Confluența analitică a categoriilor socio-estetice de amatori, școlari, profesioniti în oglinda unei micromonografii – I. fokozati vizsga dolgozat, Ghorghe Dima
- Orbán Balázs (1868): A székelyföld leírása történelmi, régészeti, természetrajzi s népismei szempontból. Ráth Mór Kiadója, Budapest.
- Pascu Ștefan (1972): Voivodatul Transilvaniei I. Kiadó Dacia, Kolozsvár.
- Szűcs Tímea (2017): A zenetanulás társadalmi hatásai. In. Váradi Judit, Szűcs Tímea (szerk.) Sokszínű zenepedagógia, Debreceni Egyetemi Kiadó
- Vajda Lajos (1983): A szentkeresztbányai vasgyártás története. Politikai kiadó, Bukarest
- A Szentegyházi Gyermegfilharmónia honlapja: Utolsó letöltés: 2019.01.10 https://www.fili.ro/index.php?menu_id=149
- Szentegyháza honlapja: Utolsó letöltés: 2019.01.07 https://www.szentegyhazavaros.ro/hu/varostortenet

Félig strukturált interjúk készítésének időpontjai: 2018 december 8., 2019 január 6.8. 13.

ABSTRACT

CHILDREN'S PHILHARMONIA FROM SZENTEGYHÁZA (VLĂHIȚA) CULTURAL AMBASSADOR OF SZEKLERLAND (TRANSYLVANIAN REGION)

The starting point of art education, first and foremost, is the knowledge and cultivation of our cultural folk art heritage. The community forming aspect of art and music is indisputable. Singing together in a choir, playing on a musical instrument in a philharmonia gives the community an opportunity to get to know each other, where the presented musical performance success depends on the coordinated work of its members, the feeling of team work success, happiness connects them together not only in those moments but in their real life, too (Szűcs 2017).

In our study we would like to present the work of the Children's Philharmonia from Szentegyháza, which has been operating since 1982. This organisation is the perfect example of how to form a community, keep our traditions and educate children for the love and understanding of music. There are 120 children singing in the children's choir and more than 40 students play in the philharmonia.

The first part of the study presents Szentegyháza, we are going to look back to its musical past, then the formation of the Children's Philharmonia, how it could operate during socialism and we would like to reflect upon its various activities after the regime change. We also found it essential to introduce Haáz Sándor, the music teacher, the founder of the Philharmonia, the chorus-master, without his pedagogical knowledge and organizational skills this Philharmonia could not be so well-known and famous all over the world. Today they are called "The Ambassadors of Szeklerland" all over Europe.

Keywords: children's philharmonia, musical education

Bartalis Izabella, doktorandusz
Debreceni Egyetem
izabellabartalis2018@gmail.com

Benke Magdolna

RÉSZVÉTELI TERVEZÉS, A KÖZÖSSÉGI TANULÁS EGY FORMÁJA

ABSZTRAKT

Szakirodalomból ismert tétel, miszerint hátrányos térségekben a külső szakértők által „exportált" explicit tudás a helyi hallgatólagos tudás nélkül elveszíti értelmét, így a legkiválóbb fejlesztési elképzelések is kudarcba fulladhatnak a helyi hallgatólagos tudásbázis feltérképezése és kiaknázása nélkül (Lengyel 2004). A hallgatólagos tudás mindig kontextus-függő és hely-függő, ezért a hátrányos térségek fejlesztése elképzelhetetlen a helyben élők tervezési folyamatba való érdemi bekapcsolása nélkül. Az alulról jövő kezdeményezések beépítése a helyi tervekbe, a társadalmi párbeszéd igénye megjelent az EU csatlakozás időszakában a hazai tervezési metodikában, de csak korlátozottan érvényesülhetett, szemléletbeli problémák és a tervezésben résztvevők hiányos felkészítése miatt is. A fejlesztési kudarcok végső mozgatórugója ugyanakkor a haszonelvű gazdaságszemlélet volt, melynek hatásaival az uniós tervezési metodika nem foglalkozott. A hátrányos helyzet iránt nagyobb érzékenységet mutat a képességszemlélet (Sen 2003) alapján működő részvételi tervezés (Faragó 2005), amely teret ad egy iteratív, folyamatos tanuláson nyugvó helyi fejlesztési folyamatnak (Bajmócy et al 2017). A kutatás módszere szakirodalom feldolgozás. Vázolom a részvételi tervezés néhány nemzetközi és hazai jellemzőjét. Jelzem, hogy a képességszemlélet miben segítheti a részvételi tervezés eredményesebb működését.
Kulcsszavak: képességszemlélet, részvételi tervezés, hallgatólagos tudás, helyi innováció

1. A TÉMA ELMÉLETI HÁTTERE

1.1. A tudástermelés és tudásfelhasználás összefüggései

A szervezeti tudásbázis fogalmához hasonlóan beszélhetünk egy térbeli egység tudásbázisáról, amelynek nagyobbik része hallgatólagos, amit nehezebben és lassabban lehet alakítani, fejleszteni. A versenyképesség alapvetően ezektől a hallgatólagos tudáselemektől függ (Lengyel 2004), amiből az következik, hogy a jövőben a regionális fejlesztések során nagyobb figyelmet kell fordítani a tudásbázis összetételére és alakításának lehetőségeire. Az a gondolat, miszerint elköteleződésre és meggyőződésre van szükség annak érdekében, hogy az információból egyéni tudás váljon (Lengyel 2004) alapvető feladatokat ró a térségfejlesztőkre.

Ha a kívülről „exportált”, könnyen érthető explicit tudás a hallgatólagos tudás nélkül elveszíti értelmét, akkor a legkiválóbb fejlesztési elképzelések is kudarcra lehetnek ítélve a helyi hallgatólagos tudásbázis feltérképezése és megértése hiányában. Miután a hallgatólagos tudás mindig kontextus-függő és hely-függő, s teljes egészében csak azok tudják megérteni, akik az adott lokális térben benne élnek (Lengyel 2004), ezért a hátrányos térségek fejlesztése teljességgel elképzelhetetlen a helyben élőknek a tervezési folyamatba való érdemi bekapcsolása nélkül. Ha a fejlődés csírája nem a meglévő belső erőkből táplálkozik, akkor életképtelenné válik, amint a külső szakemberek távoznak, amint vége szakad az időszakos külső forrásoknak (Benke, 2020).

1.2. A közelség dimenziói

Boschma (2005) felhívja a figyelmet a közelség öt dimenziójára, amelyek a következők: kognitív, szervezeti, társadalmi, intézményi és földrajzi közelség. Állítása szerint közelség nélkül két cég, két potenciális partner nem tud tanulni egymástól. A fenti öt dimenzióból legalább egynek teljesülnie kell ahhoz, hogy az egymástól való tanulás folyamata megvalósuljon. Ez a felismerés valójában a „gyenge kapcsolatok” regionális megközelítésére vonatkozik. Hasonló megállapítást tesz Lengyel (2012), amikor arra utal, hogy minél távolabb helyezkedik el két partner egymástól a társadalmi kapcsolati hálón, annál nehezebben tudnak tanulni egymástól. Ez a gondolat megítélésem szerint kiemelt jelentőségre tesz szert a területfejlesztési kudarcok értékelésekor, mivel azt erősíti, hogy a helyben élőket nem lehet kihagyni a tervezési folyamatból.

2. FEJLESZTÉSI PROJEKTEK TAPASZTALATAI

2.1. A tanulórégiók kutatásának tapasztalatai

A téma egyik mozgatórugója a területi fejlesztési folyamatok eredményességének kutatása (Kozma et al, 2015). Számos vizsgálat mutatja, hogy azok a fejlesztési projektek, amelyek külső fejlesztési forrásokból, kizárólag külső szakértők bevonásával zajlottak, bizonytalan ideig maradtak életképesek a projekt végeztével, a fejlesztési források kimerülésével. A hátrányos térségek fejlesztésével összefüggésben egyre inkább elfogadottá válik, hogy a sikeres térségek mechanikus utánzása nem megoldás, s az exogén, kívülről vezérelt területi politika nem volt sikeres. E helyett sokkal inkább a helyi tényezőkre alapozott, endogén szemléletű fejlődésre és ezt orientáló fejlesztéspolitikára van szükség, mivel a helyi társadalom igényeihez igazodó, az ott élők részvételével zajló programok fenntarthatóbbak.

Nyhan (2007) a tanulórégió koncepció azon megközelítését hangsúlyozza, amely a társadalmi és gazdasági célkitűzések integrált módon történő elérését helyezi a középpontba. A tanulórégiós kezdeményezések ebben az esetben maguk után vonják, illetve feltételezik a helyi közösségek felhatalmazását, (a különböző érdekcsoportokba tartozó emberek bekapcsolásán keresztül), annak érdekében, hogy javuljanak az életkörülményeik mutatói és az életük minősége, mind gazdasági, mind társadalmi megközelítésből kiindulva.

A tanulórégiók kutatásának nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy még azokban a régiókban is, amelyek nyitottak és fogékonyak az innovációra, csak akkor történik előrelépés, ha vannak a régióban olyan haladó szellemiségű intézmények és egyének, akik vállalják a vezető szerepet az új elméletek ismertetésében, új ötletek megteremtésében, és támogatják az együttműködést a régió valamennyi szereplője között (Longworth 2002).

A hazai regionális fejlesztési tervek vizsgálata jelzi, hogy a párbeszéd és a „társadalmasítás" (az érdekeltek széles körének bekapcsolása a tervek értékelésébe) folyamatát leginkább a tervezési szakemberek és a gazdaság szereplőinek bevonásával értelmezték a párbeszéd megszervezésének felelősei. Noha az alulról jövő szempontok, vélemények bekapcsolása és érvényesítése a tervezési folyamatban az uniós elvárások között szerepelt, ennek a feltételnek a tervezési gyakorlat csak igen kis mértékben tudott megfelelni.

A tervkészítés jellege – az EU-s elvárások teljesítése érdekében – magában foglalta a társadalmasítást, a széleskörű véleményezési eljárás lebonyolítását, azonban ez az eljárás a tervkészítés utáni időszakra vonatkozott, ex post értékelés volt, ami legfeljebb utólagos korrekcióra adott lehetőséget. Ez az értékelés nem téveszthető össze azzal, amely a tervezési folyamat közben zajlik (Pálné 2009). Felmerül a részvételi tervezés igénye (Faragó 2005), amely teret ad egy iteratív, folyamatos tanuláson nyugvó helyi fejlesztési folyamatnak. A tervezés tanulási folyamat jellegét hangsúlyozza Kovács (1997) és Rechnitzer (1998). Komoly szakmai viták folytak arról, hogy a régiók hogyan tudnának megfelelni azoknak a feltételeknek, amelyeket kormányhatározat testált rájuk.

2.2. A tanulóközösségek kutatásának tapasztalatai

Nemzetközi kutatások a régióval szemben a „hely" szerepének felértékelődését, a helyi érdekeltek és partnerségek erőteljesebb bekapcsolásának szándékát jelzik a fejlesztési folyamatokban (Kearns et al. 2010:4-7). A helyi közösség bevonása azt eredményezheti, hogy a sajátjuknak fogják érezni a változásokat és elkötelezettek lesznek a tanulóközösség iránt. Ebből az értékelésből logikailag az következik, hogy a belső erőforrások bekapcsolásával, a helyi lakosokkal és helyi anyagi forrásokkal megvalósuló projektek életképesebbek, eredményesebbek.

A társadalmi tőke szerepét, valamint a civil társadalomnak a helyi fejlesztésekben való aktivitását vizsgáló kutatások azonban jelezték, hogy a helyi közösségek ereje területileg igen változó képet mutat (Nyhan 2007). A megélt kulturális, gazdasági hagyományok és tapasztalatok miatt még egy kistérségen belül is jelentős eltérések mutatkozhatnak a helyi közösségek formálódásában és aktivitásában.

Az alulról jövő kezdeményezések jelentőségét az EU-s tervezési metodika tartalmazta, ezzel elvileg lehetőség nyílt arra, hogy hazánkban a kistérségek saját maguk fogalmazzák meg jövőbeli fejlesztési igényeiket. Ennek megvalósítása azonban számos nehézségbe ütközött, melyek között a szemléletbeli problémákon és az elégséges anyagi források biztosításának hiányán túl komoly súllyal esett latba az is, hogy az új szerepre, a helyi érdekek képviseletére, a párbeszéd képességének elsajátítására nem készítették fel az érintetteket (Benke, 2020).

A hazai kistérségi fejlesztési tervek vizsgálata alapján az eredményes tervezési folyamat kialakulását gátló tényezőket az alábbiakban foglalhatjuk össze: információhiány, pénzügyi források hiánya, tervezési szakemberek hiánya, döntési kompetencia hiánya, szemléletbeli problémák, a partnerség elvének csorbulása, az emberek fásultsága, kiábrándultsága, a munkaképes lakosság elvándorlása, a kistérség pozitív jövőképének hiánya.

Ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy a kistérségi tervezésbe bekapcsolódó helyi humán erőforrást akár hosszabb idejű képzéssel olyan szintre lehetett volna felkészíteni, amely elégséges lett volna ahhoz, hogy a hátrányos kistérségek életében érdemi előrelépés történjen. A probléma végső mozgatórugója és fenntartója ugyanis a haszonelvű gazdaságszemlélet, amellyel a vizsgált uniós tervezési metodika nem foglalkozott, nem foglalkozhatott (Benke, 2020). A haszonelvűség, az utilitarizmus, a klasszikus liberális közgazdaságtan egyik alapelve. Egy olyan gazdaságetikai irányzat, amely azt hirdeti, hogy az egyedüli erkölcsi norma, a hasznosság elve irányítja döntéseinket. Ennek szellemében mindig azt a lehetőséget kell választanunk, amely az összes érintett számára a legjobb. A haszonelvű szemlélet ugyanakkor érzéketlen a társadalmi egyenlőtlenségekkel szemben. Mivel a modell egy zéró végösszegű játszmaként működik, a legszegényebbek sorsán csak a leggazdagabbak kárára lehetne javítani. A haszonelvű gazdaság értékszemléletében elsikkadnak azok az értékek, amelyek a hátrányos térségek fejlesztésének alapjait képezhetnék. A pozitív végösszegű játszma, aminek létrejöttét Lundvall 1996-ban remélte, nem következett be. Míg korábban szinte csak környezetvédők fogalmaztak meg „rendszerkritikát” a növekedésorientált gazdasági termeléssel szemben, addig az utóbbi években regionális kutatók is hangot adnak elégedetlenségüknek a nem csökkenő fejlettségbeli különbségek miatt.

3. MEGOLDÁSKERESÉS A PROBLÉMÁRA: A RÉSZVÉTELI TERVEZÉS

3.1. A részvételi tervezés iránti igény magyarázata

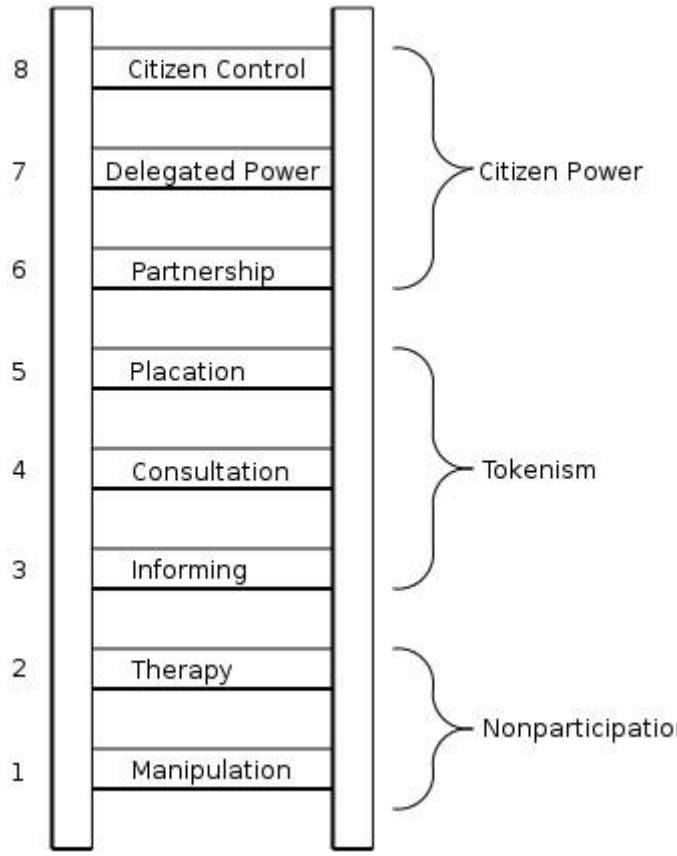
A participatív, részvételi tervezés kialakulásában kiemelkedő helyet foglal el Davidoff, aki 1966-ban írt munkájában szorgalmazta a tervezés rendszerének radikális megváltoztatását oly módon, hogy a „központosított bürokrácia helyett .. eredményérdekelt helyi csoportok készítsék el saját terveiket profi tervezők segítségével" (Dömötör 2008: 28). Fontos állomásnak tekinthető a Nagy-Britanniában a kormány által szponzorált nemzeti Community Development Projects (CDP) program elindítása, továbbá Arnstein1969-es tanulmánya, amelyben megszerkesztette a részvételi tervezés fontosabb szintjeit, a bevonódás mértéke alapján. Az 1970-es évektől a szemlélet tovább erősödött, amiben komoly szerepe volt annak, hogy az ENSZ is felvállalta a participáció fontosságát.

Amint egy másik szerző rámutat (Rényi 2011:105), különböző okokkal magyarázható a közvetlen közösségi részvétel felértékelődése, ami lehet a demokratikus jogok gyakorlása iránti igény erősödése, az akarat, ahogy az állampolgárok számon kérik demokratikus jogaikat és követelik lehetőségeik bővítését, illetve a jelenség része lehet egy nagy ívű decentralizációs és demokratizálódási folyamatnak.

A részvételi tervezéshez támogató elméleti hátteret nyújt Amartya Sen (2003) képességszemlélet elmélete, amit a tanulmány 4. fejezetében mutatok be.

Az állampolgári részvétel fokozatait szemléletesen ábrázolja Arnstein (1969) (ld. 1. ábra). A legalacsonyabb szinten nincs részvétel, ide tartozik a manipuláció és a terápia. A színleges részvétel elemei a tájékoztatás, a konzultáció és a kompenzáció. Végül az érdemi részvétel a partnerséget, az átadott döntési hatalmat és az állampolgári ellenőrzést magában foglalja magába.

1. ábra Az állampolgári részvétel fokozatai



(Arnstein 1969)

3.2. Nemzetközi tapasztalatok néhány példája

Nyugat-európai példák a Közösségi Tervezési Együttműködés legfontosabb feladatairól *(VÁTI 2009 alapján):*

- Fórumok szervezése, egyeztetés a jövőképről; Szakértők bevonása; A társadalmi elfogadás elősegítése; Munka- és tanácsadó csoportok működtetése, Ötletelések; Közösségi akciótervezés; Tárgyalás; Nyilvánosság biztosítása; Változatos összetétel biztosítása, vagyis az érintettek minél szélesebb körének bekapcsolása; Bevonás a megoldandó probléma azonosításakor és a döntés-előkészítő vitába is.
- Hollandia. A részvételi tervezés egyik kiemelt ágazatában, a várostervezésben Hollandiában tudatos törekvés indult a participativ, decentralizált tervezés irányába.

- Norvégia. Időben a folyamat jelentős változáson ment keresztül. Az 1960-as éveket az információszerzés jellemezte. Az 1970-es években megindult a dialógus a résztvevők között. Az 1980-as években már törvényekkel kiterjesztették a közösségi részvétel formáit. Majd az 1990-es években elmozdulás volt megfigyelhető a részvételtől a kooperáció felé.

Hogy mennyire nem (volt) egyértelmű a társadalmi részvétel haszna, azt jól szemlélteti egy francia diák posztere: „Én részt veszek, te részt veszel, ő részt vesz, mi részt veszünk, ti részt vesztek, ők profitálnak" (Arnstein, 1969). (ld. 2. ábra)

2. ábra Francia diák posztere

(Arnstein 1969)

3.3. Hazai tapasztalatok

A részvételi tervezés főbb lépései: 1. információgyűjtés; 2. értékelés; 3. jövőképalkotás: vágyott állapot megfogalmazása; 4. célok meghatározása: konkrét, számszerűsíthető jövőre vonatkozó állapot; 5. cselekvés, megvalósítás. Ez a lépés-sor erősen hasonlít arra, amit a kistérségi terveknél megismerhettünk. A részvételi tervezésben „A tervező sokkal inkább a különböző tudásformák összehangolásáért felelős, mintsem a konkrét megoldások diktálásáért" (Sain 2010: 13).

Az igazi nehézséget témánk szempontjából az képezi, miként lehet érdemben megvalósítani a belső erőforrások hatékony bekapcsolását a fejlesztési folyamatokba, hogyan lehet mérsékelni az akadályt képező körülmények, tényezők hatását. Szinte

kézikönyv szintű információk állnak rendelkezésre arról, milyen lépései vannak a folyamatnak, ahogy a helyi lakosságot próbálják bekapcsolni a tervezésbe. Ám sokkal kevesebbet tudunk arról, hogy miért oly rendkívül nehéz ennek megvalósítása. Ez a folyamat, amit a hazai tervezési folyamatban „társadalmasítás”-nak is neveznek, még nem került igazán a helyére. A részvételi tervezés a valóságban azt mutatja, hogy számos csoport továbbra is kimarad a tervezésből, felmerül az együttműködés hiánya az érintettek között, gyenge vagy hiányzik a civil szervezetek érdekérvényesítő ereje, sérülékeny a kapcsolatrendszer akkor is, ha adottak a feltételek. Komoly feladat a facilitátorok erősítése. Külön izgalmas kérdés a „helyi hősök” szerepének megítélése, vagyis, hogy a helyi hősök helyettesíthetik-e a széleskörű társadalmi részvételt a fejlesztési célok elérésének folyamatában.

3.4.Miért nehéz a fejlesztési modellek és a részvételi tervezés összekapcsolása?

A szakirodalmi hivatkozások esetenként arra engednek következtetni, hogy a tudományos hierarchiában más szinteken elhelyezkedő témákról van szó. A létra tetején elhelyezkedő tudományterületek szakértői, „gurui” megalkotják a fejlesztési modelleket és elméleteket, amelyek fejlesztési projektek alapjául szolgálhatnak sok esetben, amint azt a tanulórégió kutatás keretében láthattuk. A részvételi (közösségi) tervezés, mint tudomány és az ezzel foglalkozó szakemberek vagy a képzeletbeli létra alsóbb szintjein, vagy egy másik létrán helyezkednek el. A fejlesztési modellek nem működőképesek gyakorlatban eredményes részvételi tervezés nélkül, de a két oldal nem kooperál egymással. Mindegyik teszi a maga dolgát, együttműködés nélkül.

4. A KÉPESSÉGSZEMLÉLET ELMÉLET

A képesség-szemlélet a haszonelvű gazdaságfilozófia ellenében született alternatívák egyike, megalkotója Amartya Sen (2003) Nobel díjas professzor. „A gazdasági folyamatokkal való kizárólagos foglalkozás helyett a képességszemlélet a gazdasági és nem gazdasági tényezők kapcsolatának mélyreható elemzését javasolja. … Ebben a megközelítésben a közösségek valós vízióalkotással kezdik a tervezési folyamatot, aminek szerves része az értékesnek tartott képességekről folytatott nyílt vita. Mindez alapot adhat egy iteratív, folyamatos tanuláson alapuló helyi fejlesztési folyamatnak. …. A képességszemlélet (tehát) a passzív befogadó helyett aktív cselekvő szerepet szán az érintetteknek (köztük elsősorban a helyi lakosoknak)…. A szakértői és helyi (laikus) tudás nem egymás helyettesítői, hanem egymás kiegészítői…. A képességszemlélet felhívja a figyelmet a valódi részvétel képességének feltételeire. …. További fontos üzenet, hogy az érintettek mind a tudás előállításában, mind pedig a közösségi döntések meghozatalában valós hozzájárulást tehetnek….

A fejlesztési folyamat lényeges eleme a képesség-hiányok megszűntetése, a „képessé tétel", az empowerment." (Gébert, Bajmócy, Málovics és Pataki, 2016: 23-44).
A Képességszemlélet fontos üzenetei:

- az emberek aktív cselekvők a társadalomban, akik képesek előmozdítani a saját ügyeiket, és akikre nem lehet úgy tekinteni, mint passzív befogadókra.
- a „cselekvésre való szabadság" egy ösztönző, újszerű rendezőelv
- fontos a folyamatos, iteratív részvétel a közösségi döntéshozatali folyamatokban
- a közösség által „jó okkal értékesnek tartott szempontok" kimunkálása hosszas közösségi tanulási folyamat eredménye lehet!
- a széleskörű bekapcsolódás rendkívül hosszú és nehéz tanulási folyamat, „akár egy emberöltőbe is kerülhet"

Zárógondolat: a képességszemlélet nem varázsszer, de filozófiai alapjai miatt nagyobb támogatást nyújthat a részvételi tervezés sikeres megvalósításához, mint a haszonelvű gazdaságfilozófia.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Arnstein, S. R. (1969): "A Ladder of Citizen Participation," *JAIP*, Vol. 35, No. 4. 216-224.
- Benke M. (2020): A tanulórégió – kihívás és lehetőség. Hátrányos helyzetű régiók és kistérségek fejlesztésének tapasztalatai Magyarországon az európai uniós csatlakozás időszakában. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, BTK.
- Boschma (2005): Proximity and Innovation: A Critical Assessment. *Regional Studies,* 1, 61-74. o.
- Bodorkós B. (2010): Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori Értekezés. SzIE, Gödöllő.
- Dömötör T. (2008): Közösségi Részvétel a Területi Tervezésben. Doktori értekezés. Corvinus Egyetem.
- Faragó L. (2005): *A jövőalkotás társadalomtechnikája. A közösségi tervezés elmélete.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs.
- Gébert J. – Bajmócy Z. – Málovics Gy. – Pataki Gy. (2016): Eszközöktől a jóllétig. A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemléletben. *Tér és Társadalom,* 30. 2.
- Kearns et al. (2010): Some strategies building learning communities and regions. PURE, PASCAL Observatory.
- Kozma T. et al. (2015): *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig.* Centre for Higher Education R&D. Debrecen.

- Kovács G. (1997): Tapasztalatok és megfontolások a fejlesztési koncepciók továbbfejlesztésére. *Tér és Társadalom,* 3. 107-113.
- Lengyel B. (2004): A tudásteremtés lokalitása: hallgatólagos tudás és helyi tudástranszfer, *Tér és Társadalom*, 18 (2), 51-71.
- Lengyel I. (2012): A hazai területfejlesztés zsákutcái: a triális Magyarország. In: Rechnitzer, J. – Rácz, Sz. (szerk.): *Dialógus a Regionális Tudományról.* Széchenyi István Egyetem, Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola. MRTT, Győr. 140-150.
- Longworth, (2002): Changing Perceptions, Changing Cities, Changing Economies. A historical review of the development of learning cities and learning regions. https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/city-growth-commission/evidence/learning-cities- and-regions-historical-review.pdf (2020.05.15.)
- Nyhan, B. (2007): Nyhan, B. (2007): Building learning regions for innovation in Europe: a challenge for education and training. In: Gustavsen, B., Nyhan, B. and Ennals, R. (eds): *Learning together for local innovation: promoting learning regions.* Luxembourg: Cedefop Reference series: 68. 16-45.
- Pálné Kovács, I. (2009): A területi érdekérvényesítés átalakuló mechanizmusai. In: Rechnitzer J. – Lengyel I. (szerk.) *A regionális tudomány két évtizede Magyarországon.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 149-172.
- Rényi Zs. (2011): Közösségi tervezés 2.0: a participáció új perspektívái a webkettő fényében. *Tér és Társadalom* 25. 3.
- Rechnitzer J. (1998): *Területi stratégiák.* Dialóg Campus.
- Sain M. (2010): Területfejlesztési füzetek 1. szám: Segédlet a közösségi tervezéshez. Nemzeti Fejlesztési és Gazdasági Minisztérium (TÉSZÁT), Budapest, 92. o.
- Sen A. (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Európa Könyvkiadó, Budapest. Települési tervek érvényesülésének erősítése. VÁTI, 2009.

ABSTRACT

It is a well-known item in the literature that in disadvantaged areas, explicit knowledge "exported" by external experts loses its meaning without local tacit knowledge, so even the most excellent development ideas can fail without mapping and exploiting the local tacit knowledge base (Lengyel 2004). Tacit knowledge is always context-dependent and place-dependent, so the development of disadvantaged areas is inconceivable without meaningful involvement of local people in the planning process. The incorporation of bottom-up initiatives into local plans and the need for social dialogue appeared in the domestic planning methodology during the period of EU accession, but it was also limited due to problems of approach and insufficient preparation of those involved in planning. At the same time, the ultimate driver of development failures was the utilitarian approach, the effects of which were not addressed in the EU planning methodology. Participatory planning (Faragó 2005) based on the capability approach (Sen 2003) shows a greater sensitivity to disadvantage which provides a space for an iterative local development process based on continuous learning (Bajmócy et al 2017). The research method is literature review. I outline some international and domestic features of participatory planning. I will indicate how the capability approach can help participatory planning working more effectively.

Keywords: capability approach, participatory community planning, tacit knowledge, local innovation

Benke Magdolna
Kutató, Debreceni Egyetem, CHERD
magdolna.benke@gmail.com

Cseppentő Krisztina

‘EGY SZÉP LÉLEK VALLOMÁSAI’ A PEDAGÓGIATÖRTÉNETI DISKURZUSKUTATÁS SZEMPONTJÁBÓL

ABSZTRAKT

Tanulmányunk egy könyvfejezet vizsgálatát tűzi ki célul. A kiválasztott dokumentum, ‘Egy szép lélek vallomásai’ Johann Wolfgang Goethe művének, a Wilhelm Meister tanulóéveinek, e klasszikus nevelődésregénynek része. A téma szakirodalma szerint a műfaj főszereplője általában fiatal férfi. Goethe prototipikus műve esetében is így van ez; Wilhelm (Meister) történetét beszéli el. Az alábbiakban górcső alá vett fejezet mégis a női művelődés izgalmas dokumentuma, hiszen Goethe egy kortársnője életrajzára alapozza a benne leírtakat; figyelemre méltóan kapcsolva össze női és férfi nézőpontot. Válaszként a konferenciafelhívásra fókusznak a tanulás átfogó szociális folyamatként való felfogását választottuk. Ebből az aspektusból egyfelől neveléstörténeti szempontból jelentős fogalmakat veszünk sorra a vizsgált szövegrészben, másfelől kitérünk a korabeli német társadalomban végbemenő tektonikus átalakulások nagy folyamataira, melyekre a ‘szép lélek’ gondolati alakzatával maga a szerző is épít.

Kulcsszavak: nevelődésregény, pedagógiai utópia, Bildung, diskurzuskutatás, lánynevelés és női művelődés a 18. században

Szakosztály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A vizsgált terület egy neveléstörténeti disszertáció része, melynek célkitűzése a Bildung fogalmának vizsgálata fejlődésregényekben megjelenő informális nevelődési helyzetek alapján. Vizsgálatunk tehát nevelődéssel összefüggő határterületre, a szépirodalomra terjeszti ki a kutatói érdeklődést. Ezzel a megközelítéssel igyekszünk színesíteni a neveléstörténeti kutatásokba bevont források palettáját. Hipotézisünk, hogy a nevelődésregény műfajába tartozó irodalmi művekből visszafejthetők az adott korszak nevelési diskurzusának szálai, amelyek értékes adalékokat nyújthatnak az erről a korról alkotott képünk árnyalásához.

Az 1795/96-ban megjelent Wilhelm Meister tanulóéveit az irodalomtudomány a világirodalmi kánon rangos műveként tartja számon. A műfaj kiemelkedő megalapozójaként ez a regény a feltörekvő polgárság identitásképződéséhez is hozzájárult. Az alábbiakban tárgyalandó szövegrész ennek a regénynek „konceptuális kulcsa" (Goethét idézi Steiner, 2004: 119). E tanulmány célja, hogy rámutasson a vizsgált forrás tudományterületeket összekötő feltárásának lehetőségeire. Az elméleti részben kísérletet teszünk a lehetséges megközelítési lehetőségek rövid összefoglalására. Ezt követően áttekintjük néhány, a témában releváns kutatás eredményeit, majd bemutatjuk a saját vizsgálatunk módszertanát, ismertetjük eddigi eredményeinket és vázoljuk egy jövőbeni kutatás lehetséges irányait.

2. TÖRTÉNETI HÁTTÉR ÉS FOGALMAK

Az 1750-től nagyjából 1850-ig tartó időszak Európa történetének gyors modernizációs periódusa, melyet Reinhart Koselleck német történész „nyeregidőnek" (Sattelzeit) nevezett el. Erre az időszakra nagyfokú turbulencia jellemző; gondoljunk csak az ekkortájt végbemenő különféle világnézeti-társadalmi szerkezetváltozásokra: a szekularizációra, a városiasodásra, és ennek kapcsán a polgári réteg kialakulására.

Érthető, hogy az ekkor sarjadó elgondolások maguk is dinamikusan változnak. Tanulmányunkban két ilyen fogalmat használunk: az egyik a nevelésről/nevelődésről szóló klasszikus német elképzelés, a Bildung; a másik a 'szép lélek' esztétikai neveléshez kapcsolódó eszméje. A 18. század sokrétű változásai nyomán mindkettő nagyívű pályát futott be, az alábbiakban ennek bizonyos mozzanatait vázoljuk nagyvonalakban.

A 'szép lélek' a 1700-as évek második felében az európai irodalom egyik virágzó toposza, amely a korszak teológiai, filozófiai és irodalmi diskurzusaiban egyaránt kimutatható (Norton, 1995; Konersmann 1993). Erről írott doktori disszertációjában Marie Wokalek úgy véli, hogy ez a gondolati alakzat válasz a kor politikai, társadalmi, ismeretelméleti és esztétikai kihívásaira. Nem csupán kifejezi és megjeleníti ezeket, hanem egyfajta közvetítő szerepet is betölt közöttük (Wokalek, 2011:357). A 'szép lelket' olyan embereszményként határozhatnánk meg, amelynek lényeges összetevője a nagyfokú függetlenség. Lelkiismeret és ízlés harmonikus összhangban mutatkozik meg benne, a nőkkel és a neveléssel kapcsolatos példaképek megjelenítésének kulcsfontosságú eszköze. A fogalomnak ambivalencia, változásra való nagyfokú hajlam a sajátja: idővel át is csap önmaga kritikájába (Wokalek, i.m. 43). Ugyanakkor, különösen a kor regényeiben, a 'szép lélek' még többnyire egyfajta törékeny egyensúly keresésének az állapotában jelenik meg. Ámbár nevelés és női lét ikonikus módon jelenítődik meg benne, mégsem szabad azt gondolnunk, hogy a 'szép lélek' az oktatás, vagy akár a nőiesség puszta ideálja volna (Wokalek, i.m. 357).

Emiatt is érdemes szem előtt tartanunk a benne és általa megjelenő iróniát, melyet Goethénél – mint mindjárt látni fogjuk – a korszak kritikájaként is érthetünk.
Még összetettebb koncepció a Bildungé, amely a tárgyalt időszakban kivált eredeti teológiai kontextusából és a pedagógia egyik központi fogalmává vált. Hozzákapcsolódtak a tökéletesíthetőség, etika és esztétika különféle megközelítései, a teljesség és az ókori világ ideáljai, vallás és ész kombinációjának modelljei (Horlacher 2016:16-18). A fogalom nagy konjunktúrája annak a filozófiában uralkodóvá váló elképzelésnek köszönhető, miszerint a társadalmi és politikai problémák a neveléssel megoldhatóak, ami a szociális problémák „edukácionalizációját” jelenti (Smeyers és Depaepe 2008; Tröhler 2008).

3. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK ÉS ELMÉLETI KÖZELÍTÉSEK

Ebben a fejezetben a disszertációhoz kapcsolódó műfajtörténeti vizsgálódásunkról szólunk, amely áttételesen jelen elemzésünk kiindulópontjaként is szolgált. Bemutatjuk e műfaj kutatásának előzményeit, s azt, az mennyire sokrétűen tárgyalt problémakör az irodalomtudományban.
Egy friss monográfia hivatkozik többek között Franco Moretti tanulmányára, melyben kiemeli a nevelődésregény műfajával kapcsolatban annak társadalmi totalitását, politikai meghatározottságát, valamint az egyén részvételét a nemzet életében (Graham, 2019:4). Ugyanezen monográfia első fejezetében Todd Kontje tovább érvel a német nevelődésregények politikai meghatározottsága mellett, amikor kifejti, hogy az ebbe a vonulatba sorolt regények vizsgálata során figyelembe kell vennünk két meghatározó tényezőt: történeti szempontból a regény műfaja a korai modernségben alakult ki, és csak a 18. század folyamán vált széles körben népszerűvé. Ebben az időszakban (a nemzetállam létrejötte előtt) a németség politikai szempontból töredezett területen élt (Kontje, 2019:11).
Ezzel szemben Rebekka Horlacher azon az állásponton van, hogy a *Bildung* (egyébként Schiller-i) fogalma a politikai folyamatoktól és struktúráktól függetlenül értelmezhető (2016:17). Értelmezése szerint Schiller az Über die ästhetische Erziehung des Menschen című levélsorozatában az érzések és érzemények benső formálódást elősegítő hatása mellett tesz hitet, valamint amellett, hogy minden embert lehet megfelelően nevelni. Ebben az olvasatban Schiller irányelveket fogalmaz meg ahhoz, hogy az esztétikai nevelésen keresztül jobb társadalmat lehessen elérni (Horlacher, 2016:17). Ez azért kiemelendő, mert Goethe esztétikai nevelésről alkotott fogalmának alakulására nagy hatással volt barátja és munkatársa, Friedrich Schiller tanulmánya, amely 1795. első felében (tehát a Wilhelm Meister tanulóéveivel szinte egy időben) jelent meg.

Csatlakozunk Kontje fent ismertetett véleményéhez: nevelődésregények különböző motívumainak értelmezéséhez magunk is nélkülözhetetlennek tartjuk azok társadalmi-politikai hátterét. Egyetértünk ugyanakkor Horlacher nézetével is, mely szerint az esztétikai nevelés eredetileg a politikától függetlenül formálódó terület volt. Megítélésünk szerint e két nézőpont erős kontrasztja föloldható azáltal, ha történeti dimenzióba ágyazva szemléljük őket: úgy véljük ugyanis, hogy a téma fokozatosan politizálódott át; a francia forradalom eseményeinek hatására. Éppen amiatt tartjuk érdemesnek a Goethe-regény epizódját a vizsgálatra, mert az ezt a folyamatot árnyaltan szemlélteti.

3.1 Módszertani megfontolások

A témából adódóan mikrotörténeti szempontú kvalitatív kutatás mellett döntöttünk, melyben a diskurzuselemzés módszerét használva tartalomelemzéssel igyekszünk feltárni, hogy a kiválasztott szövegszakasz hogyan építi nevelés, nevelődés, tanulás fogalmait. A választott módszer helyességében megerősített Szabolcs Éva Mikrotörténelem és pedagógiatörténet című írása, melyben mikrotörténeti nézőpontú kutatásokat sürget (Szabolcs, 2013:64). Ugyanakkor legitimálja tanulmányunk társadalomtörténeti szempontú neveléstörténetírás értelmezési keretébe való elhelyezését.

3.2 Szakirodalmi áttekintés

A nemzetközi szakirodalomból közelítésként átfésült különféle régebbi és újabb tanulmányok sorából kitűnik, hogy a regényt és általunk is vizsgált fejezetét máig élénk interdiszciplináris figyelem övezi. Legkülönbözőbb vonatkozásait kutatják Goethe pedagógiai bölcsességétől kezdve (Bergstraesser, 1945) a vándornak, mint a nevelés alanyának (Cusack, 2008) vizsgálatán át a beteg nő alakján (Heitner, 1980), valamint a pedagógia a kozmopolitanizmus, kolonializmus és mobilitás tárgykörén keresztül (Noyes, 2006). Feltárták továbbá ideológiai tartalmát és vizsgálják a diskurzus felől is (Pirholt, 2009, 2012). Társadalmi vonatkozásaival Wetters (2014) foglalkozik. Tanulmányunk keretei ugyan nem teszik lehetővé, hogy részletesebben foglalkozzunk vele, de e téma elméleti hátteréhez tartozik, így röviden megemlítjük, hogy a fogalom feminista kritikája is megjelent és egyre inkább teret hódít (v.ö. pl. Stephan 2004). Fontos új kutatási irány emellett gender szempontú megközelítése (Summerfield és Downward, 2010) és az andogünitás fogalmait elemző tárgyalása is (MacLeod, 1993).
Úgy tűnik azonban, hogy a pedagógiai historiográfia szempontjából még nem teljesen feltárt, ezért az elért szakirodalom alapján és a konferenciafelhívás mentén az alábbi tematikai csomópontokat különítettük el egymástól: társadalmi átalakulások, lánynevelés és közösségi tanulás.

4. A VIZSGÁLAT MENETE

A kiválasztott dimenziókat a teljeskörű általános elemző olvasási szakasz után kulcsfogalmak keresésével jártuk körül. Ezek magyar megfelelőit három csoportra osztottuk: 1) nevel, nevelés, nevelődés, tanul, tanulás, lecke, tanítás; 2) kép, képzés, képez, (tovább)képezi magát, képes, képzett; illetve 3) közösség, társaság, társadalom, együtt. Ez utóbbi kategóriába később felvettük a tevékeny, tevékenység szavakat is.

Lényeges megjegyeznünk, hogy német nyelvű szövegekkel dolgozunk. Ennek oka, hogy kiindulási pontunk a Bildung. Nevelés és nevelődés ezen német eszménye olyan komplex fogalom, hogy ez más nyelvekre való fordításában állandó nehézségeket okoz. (Felmerült ugyan a vizsgálat elvégzése a szöveg magyar fordításán, a kapott eredmények összevetése céljából. Mindazonáltal ez olyan összetett fordításelméleti és -technikai problémákat sodorna a látóterünkbe, amelyek a jelen fókusz elvesztésével fenyegetnének; így ezt az összehasonlítást a későbbiekre tartogatjuk.)

A követhetőség és a vizsgálat megismételhetősége érdekében felsoroljuk a három kategóriába sorolt kulcsfogalmak német eredetijét is. Az első kategóriába tartoznak: Erziehung, erzieh*, erzogen, lern*, Lehr*, gelehrt, Lektion, unterricht*. A másodikba a Bild, Bildung, bild*, Ausbildung, Bilderbücher, Bildchen, Einbildungskraft, fortbilde, ausbilden, bildlich, gebildet, wohlgebildet szavak kerültek; míg a harmadik, legkisebb kategória elemei az alábbiak: Gemeinde, Gesellschaft, zusammen, valamint a Tätigkeit, tätig. (Csillaggal azokat a szavakat jelöltük, amelyek kicsit eltérő, ragozott formában is felbukkantak a dokumentumban.)

5. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az elemzés során megerősítést nyert az előfeltevésünk, mely szerint a szövegben jelentős gyakorisággal jelennek meg a nevelés, nevelődés klasszikus pedagógiai fogalmai. A képzéssel kapcsolatos szókincs bizonyult a legszámottevőbbnek. A rövid passzusban összesen több, mint 42 helyen fordult elő a kép/képzés/képez szó, az alábbi és hasonló formákban: „hozzájárult szívem képzéséhez” (Goethe: 2012:379; a továbbiakban zárójelben szereplő oldalszámok is mind erre a kiadásra vonatkoznak), „szellememet kiképezni” (381), „finomabb képzés” (391), „képzett emberek” (421, 425). 14 helyen szerepelnek a tanulás/tanítás fogalmai, közöttük többször felbukkan a „tanult nő” motívuma (381, 390); 12 helyen a nevelés/nevel, 6 alkalommal az oktatás/oktat kifejezéspár.

A szöveg több síkon is tematizálja a kor német társadalmában végbemenő sokirányú változásokat: az elbeszélő saját szempontjából számol be a protestáns közösségek térhódításáról. Ezzel egyidőben arra a szekularizációval párhuzamosan lezajló szemléletbeli váltásra is reflektál, melynek szembeötlő kulcsszava a tevékenység.

Egyértelműen kitűnik, hogy Goethe a tevékeny ember éthoszát élteti ebben a szövegben. Szemlélődő életmódot folytató, erősen vallásos beállítódású nőalakját, a 'szép lelket' arra használja, hogy középpontba állítva annak pedagógiai sikertelenségén keresztül rámutasson: a vita contemplativa ideje lejárt, aki a világtól elvonul, nem kap lehetőséget a jövő generációinak nevelésében való részvételre. A virradó kor új ideáltípusát ennek ellentéteként: aktív, cselekvő, önmagát a közösség szolgálatába állító tevékeny szereplőként határozza meg. Wilhelmnek is ilyenné kell válnia ahhoz, hogy a 'szép lélek' unokahugának, a valódi szép léleknek (637), Natalienak méltó társává váljon. (A tevékenység felértékelődésének folyamatában természetesen a városiasodó-polgárosodó világnak is szerepe van – azonban erre nem térhetünk ki, mert érdemi tárgyalásához alapvető lenne a teljes regény történetének ismertetése, ami jelen kereteinket szétfeszítené.)

A második vizsgálati dimenzió a női tanulás és művelődés kérdésköre. A 'szép lélek' vallomásai nagyobbrészt Susanna Katharina von Klettenberg (1723–1774) élettörténetén alapul, gazdagon leírva neveltetését is: előkerül a beteges, leánytestvéreivel magántanulmányokat folytató, magasabb társadalmi osztályba tartozó fiatal lány képe; a korban jellemző leánynevelési elvek és témák: a tanulmányok kiterjednek a táncra, a francia nyelvű társalgásra, és a közösségi életben szükséges egyéb készségek elsajátítására.

Az életét történetté formáló nőalak számára konfliktust jelentett, hogy a többi lánytól eltérően visszavonult a társaságtól, inkább a művelődésnek, olvasmányainak, lelki életének szentelte magát. Művelt nőként meg kellett küzdenie azokkal a nehézségekkel, melyeket A nőnevelés története című monográfiájában Pukánszky Béla is említ: a felvilágosodás előrehaladtával egyre kevésbé tolerálták a tudós nőket (Pukánszky, 2013:77). Ulrike Weckel tanulmányát idézve leírja, hogy a 18. század végére a tanult nők már erős kritika tárgyát képezik; karikírozzák és parodizálják őket (Pukánszky, 2013:78). Ennek példái sorozatosan visszatérnek a visszaemlékezésben. Ezek közül a következő hasonlat a legtalálóbb: „egy nőnek jobban kell vigyáznia, hogy tudását titokban tartsa, mint a kálvinistának a hitére egy katolikus országban" (390). Végezetül a közösség három tipikus formában kerül elő a vizsgált fejezetben: a leánytestvérekkel közös tanulás, a nagy társaságok és a vallási közösségek változatos alakjaiban.

6. ÖSSZEGZÉS

Az áttekintett szakirodalom és a vizsgálat lényeges eredménye annak belátása, hogy a 'szép lélekben' Goethe egy nagyívű átalakulások sorát megélő időszak fontos típusát rögzíti pontos ismeretekkel és finom iróniával.

Wilhelm és a ‘szép lélek’ egymást ellentételező alakjai egy ókori mítoszt, Narcissus és Echo Ovidiustól ismert történetét idézik. Többszörösen tükröztetett figuráik konstellációjából leszűrhető, hogy Goethe milyen pedagógiai elképzeléseket tartott iránymutatónak ebben az alkotói időszakában: a szemlélődőt kétségtelenül a tevékeny ember mintaképe váltja fel, aki közösségével együttműködve járul hozzá a társadalmi megújuláshoz. E felismerés alapján csatlakozunk ahhoz a meglátáshoz, amely e művet a 'szép lélek' gondolati alakzatának kritikai felülvizsgálataként tételezi (Wokalek, 2011:326).

Vizsgálatunk megerősítette doktori kutatásunk hipotézisét: ez a nevelődésregény is valóban tematizálja a pedagógiai gondolkodás meghatározó fogalmait, mint ahogyan azt a diszkusszióban néhány kiragadott számadattal és példával is igyekeztünk láttatni. A fentiekből továbbvihető kutatás lehetséges irányait az alábbiakban határozzuk meg: elsőként a disszertációban egyébként is vizsgált fogalmakat, azok pedagógiai diskurzusba való beágyazottságát és rendkívül összetett társadalmi, filozófiai vonatkozási rendszerüket lehet és érdemes aprólékosan kidolgozni. Ezt szoftveres szövegelemzéssel tehetjük teljesebbé.

A pedagógiai diskurzusban a kulturális emlékezet forrásaként (Dombi, 2008: 238-239), a női művelődés dokumentumaként, azon belül a lánynevelés emlékeként (Kéri, 2019:24-25) tűnik célravezetőnek kibontani a fejezetet.

A gender szemléletű vizsgálódások felerősödésével az elmúlt évtizedekben a nőnevelés múltjának feltárása, illetve a lányok neveléséről szóló eszmék kutatása egyre inkább a figyelem homlokterébe került (v.ö. Kéri, 2019:23). Izgalmasnak ígérkezik a vizsgálódás ezt a kérdéskört illetően is, mert miközben a szöveg pontos és kontúros vonásokkal rajzolja a hagyományos viselkedésmintákat, a belőle kikerekedő társadalomrajznak olyan tónusai is vannak, amelyeket máskülönben hajlamosak vagyunk a posztmodernitás jegyeként tételezni. Ebben az irányban a kutatásra megint csak kiemelten érdemesnek tartjuk az irodalomhoz való kapcsolódást: Nádas Péternek Az égi és a földi szerelemről szóló kötete (benne a Narcissus-mítosz feldolgozásával) látszik megtermékenyítőnek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bergstraesser, Arnold (1945): Die Erziehungsweisheit des alten Goethe. Monatshefte für Deutschunterricht. 1945/8. szám. 545-554. p.
- Cusack, Andrew (2008): The Wanderer as the Subject of Education. „Steile Gegenden” und „Umwege”. Series St. In. German Literature, Language & Culture. 2008. 13-59. p.

- Dombi Alice (2008): A neveléstörténet-írás mint a kulturális emlékezet forrása. In. Pukánszky Béla (szerk.): A neveléstörténet-írás új útjai. 232-239. p.
- Downward, Lisa (2010): The Dissolution of Gendered Plots: Wilhelm Meister and the Beautiful Soul. In. Giovanna Summerfield, Lisa Downward: New Perspectives on the European Bildungsroman. London, New York, Continuum. 97-109. p.
- Goethe, J.W. (2012): Wilhelm Meisters Lehrjahre. Stuttgart, Reclam. 661. p.
- Graham, Sarah (2019): Foreword. In. Sarah Graham (szerk.): A History of the Bildungsroman. Uni of Leicester, Cambridge Uni Press, 1-9. p.
- Heitner, R. (1980): Goethe's Ailing Women. MLN. 1980/3. szám. 497-515. p.
- Horlacher R. (2016): The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History. New York, London., Routledge. 153. p.
- Kéri Katalin (2019): Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet kutatásában. In. Ács, Marianna; Czeferner Dóra; Pusztafalvi, Henriette; Takács, Zsuzsanna Mária (szerk.): „Asszonyoknak igen sokat kell tudni…" Új kutatások a nőnevelés történetéről. 17-31. p.
- Kontje Todd (2019): The German Tradition of the Bildungsroman. Chapter 1 In. Sarah Graham szerk. A History of the Bildungsroman. 10-32. p.
- Konersmann, Ralf (1993): Die Schöne Seele: Zu einer Gedankenfigur des Antimodernismus. Archiv für Begriffsgeschichte. 1993. 144-173. p.
- MacLeod Catriona (1993): Pedagogy and Andragogy in Wilhelm Meisters Lehrjahre. In. MLN 1993/3. szám, German Issue. 389-426. p.
- Nádas Péter (20nn): Égi és földi szerelemről. Budapest, Jelenkor.
- Noyes, J. K. (2006): Cosmopolitanism & Colonialism: Bildung and the Dialectic of Critical Mobility. Eighteenth-Century Studies. 2006/4. szám. 443-62. p.
- Pirrholt, Matthias (2009): A Symbolic -Mystic Monstrosity: Ideology & Representation. In. Goethe's Wilhelm Meisters Lehrjahre. Goethe Yearbook, 2009. 69-100. p.
- Pirrholt, Matthias (2012): Double-Entry Imagery: Goethe's Wilhelm Meisters Lehrjahre. Metamimesis. 41-79. p.
- Pukánszky Béla (2013): A nőnevelés története. Budapest, Gondolat. 228. p.
- Smeyers, Paul és Depaepe, Marc (szerk. 2008): Educational Research: The Educationalization of Social Problems. Dordrecht, Netherlands, Springer.
- Stephan Inge (2004): Das Konzept der „schönen Seele". Zur geschlechtlichen Codierung einer philosophisch-religiösen Figuration im Gender-Diskurs um 1800 – am Beispiel der Bekenntnisse einer schönen Seele von Goethe (1795/96) udn Unger (1806). In. U.ő: Inszenierte Weiblichkeit. Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts. Köln. 189-204. p.

- Szabolcs Éva (2013): Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány,* **1**, 3. 60-65. Letöltés: 2019. május 05. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_60-65.pdf
- Tröhler, Daniel (2008): „The Educationalization of the Modern World. Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education.” In. Educational Research: The Educationalization of Social Problems. Szerk. Smeyers, P. és Depaepe, M. 31-46. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Wetters K. (2014): Who cares about Society?: ”Sorge” and ”Reification” In. Goethe’s Wilhelm Meisters Lehrjahre. Colloquia Germanica. 47,3. Themenheft. Novellistic Matters of the Nineteenth Century. 243-262.
- Wokalek Marie (2011): Die schöne Seele als Denkfigur: Zur Semantik von Gewissen und Geschmack bei Rousseau, Wieland, Schiller, Goethe. Göttingen, Wallstein. 400. p.

ABSTRACT

CONFESSIONS OF A BEAUTIFUL SOUL IN PEDAGOGICAL DISCOURSE ANALYSIS

Our study aims to examine a book chapter. The selected document, ‘Confessions of a Beautiful Soul’ is part of Goethe’s classical apprenticeship novel, Wilhelm Meister’s Apprenticeship. According to the literature on the subject, the protagonist of this genre is usually a young man. This is the case with Goethe’s prototypical work, too: it tells the formation story of Wilhelm. The examined chapter, however, is an intriguing document of female education. Based ont he biography of a woman, it remarkably blends the male and female perspectives. In response tot he conference call, we have chosen to focus on learning as an overall social process. From this aspect, on the one hand, we analyse significant concepts of education in the chosen passage, on the other hand, we canvass great processes of social renewal and tectonis transformations of the 18th century German society, on which the author himself builds using the thought form of the ‘beautiful soul’.

Keywords (max. 5): apprenticeship novel, pedagogical discourse analysis, Bildung, female/girls’ education 18th century

Cseppentő Krisztina, doktoranduszhallgató
Pécsi Tudományegyetem, ‘Oktatás és Társadalom’ Neveléstudományi Doktori Iskola
cseppentokrisztina@gmail.com

Fajt Balázs

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI IDEGEN NYELVŰ NYELVTANULÓI ÉRDEKLŐDÉSI KÖRÖK FELTÉRKÉPEZÉSE EGY PILOT KUTATÁS BEMUTATÁSA

ABSZTRAKT

A nyelvtanulási folyamat során elengedhetetlenek az autentikus célnyelvi tartalmak. A 21. században a szélessávú internet szolgáltatás elterjedésével egyre több digitális idegen nyelvű tartalomhoz van hozzáférésük a nyelvtanulóknak. Ezek az idegen nyelvű tartalmak nagymértékben segíthetik a nyelvtanulókat az adott idegen nyelv elsajátításában. A jelen pilot kutatás célja az, hogy bemutassa az iskolán kívüli idegen nyelvű tevékenységek és a nyelvtanulást összekapcsoló elméleti hátteret, valamint célja az is, hogy bemutasson egy pilotkutatást és annak eredményeit. Az interjúkutatásból kiderül, hogy a résztvevők rendszeresen töltenek időt különböző idegen nyelvű szabadidős tevékenységgel. Beszámolóikból az is kiderül, hogy rendelkeznek bizonyos szintű idegen nyelvi tudatossággal és idegennyelv-tanulásra is használják ezeket az idegen nyelvű szabadidős tevékenységeket.

Kulcsszavak: tanórán és iskolán kívüli idegen nyelvű tevékenységek, idegennyelv-tanulás, véletlenszerű tanulás, kvalitatív kutatás

Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. BEVEZETÉS

A szélessávú internet elterjedésével egyre szélesebb közönség számára vált elérhetővé egyre több idegen nyelvű tartalom, így a nyelvtanulók ma már az osztálytermen kívül is találkozhatnak az általuk tanult célnyelvvel. Nem reprezentatív tanulmányukban Józsa és Imre (2013) arról számolnak be, hogy a magyar középiskolákban a 11. osztályosok 99%-a szabadidejében – bár különböző mértékben – az iskolán kívül is találkozik az angol nyelvvel. Sok esetben angolul néznek filmeket, hiszen a magyar szinkron még nem elérhető, angol nyelvű zenét hallgatnak, vagy éppen angol nyelvű videójátékokkal játszanak. Józsa és Imre (2013) kutatásából az is kiderül, hogy ezek az angol nyelvű szabadidős tevékenységek nagymértékben hozzájárulhatnak az idegennyelv-elsajátításához és ezen belül is az angol nyelv elsajátításához.

A nyelvtanulók azonban nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogy milyen tényezők járulnak hozzá a saját sikeres idegennyelv-tanulásukhoz, és nem feltétlenül ismerik fel az autentikus célnyelvi tartalmaknak való kitettség fontosságát.
A jelen tanulmány célja az, hogy feltérképezze a középiskolás diákok iskolán kívüli angol nyelvű érdeklődési köreit, hogy ezáltal egy átfogó képet kaphassunk arról, milyen angol nyelvű tevékenységeket érdemes integrálniuk a középiskolában oktató tanároknak a saját nyelvóráikba. A tanulmány elméleti részében röviden kitérünk arra, hogy miként lehet idegen nyelvet tanulni az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységeken keresztül, majd összefoglaljuk a témában releváns korábbi empirikus kutatások eredményeit. Ezután bemutatjuk a saját pilot kutatásunk módszertanát, ismertetjük az eredményeket és felvázoljuk a jövőbeni kutatási irányokat.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Mind a kutatók, mind pedig a nyelvtanárok egyetértenek abban, hogy a hatékony nyelvtanuláshoz és nyelvtanításhoz a tantermi órákat érdemes kombinálni a célnyelvi inputnak való külső kitettséggel. Természetesen felmerül a kérdés, hogy mégis milyen módokon lehetséges idegen nyelvet tanulni úgy, hogy valaki zenét hallgat, filmeket néz és videójátékokkal játszik. Erre kínál megoldást a szándékos (intentional learning) és a véletlenszerű tanulás (incidental learning) elméleti kerete. A ’90-es évek elején írt tanulmányában Schmidt (1990) kifejti, hogy az idegennyelv-tanulás kontextusában a véletlenszerű tanulás egy olyan tanulástípus, amely a kommunikáció vagy bármely egyéb olyan tevékenység „melléktermékeként” jelentkezik, amelyek során nem maga a nyelvtanulás a fő cél. Az angol nyelvű tevékenységek kiváló példák lehetnek a véletlenszerű tanulásra, és mivel a nyelvtanulók pl. a kedvenc filmjeiket angolul nézik meg, lehetőségük nyílik (többek között) új szavak észrevétlen elsajátítására is. A véletlenszerű tanulás tehát ebben az esetben azt jelenti, hogy a nyelvtanuló anélkül tanul meg valamit, hogy arra tudatosan odafigyelni (Loewen et al. 2009). Szándékos tanulásról akkor beszélhetünk, amikor a tanuló tudatosan dönt úgy, hogy tanulási tevékenységet folytat, azaz tudatosan elkezdi megtanulni egy adott nyelv nyelvtanát vagy szókincsét. Ellis (2009) rámutat arra, hogy sok tanulási kontextusban inkább a véletlenszerű tanulás lenne előnyösebb, mivel a szándékos tanulás sok egyéni különbséget eredményezhet: egyénenként nagymértékben eltérő lehet a nyelvtanulási folyamat gyorsasága, a megszerzett tudás mélysége, stb.
A véletlenszerű nyelvtanulást vizsgáló alkalmazott nyelvészeti és a nyelvpedagógiai kutatások középpontjában sok esetben a szókincs-elsajátítás áll. Az ezzel kapcsolatos korábbi kutatások azt találták, hogy a gyermekek az anyanyelvüket elsősorban véletlenszerűen tanulják meg (Webb – Nation 2017), a felnőttek ezzel szemben sokszor tudatosan és szándékosan tanulják egy adott idegen nyelv szókincsét, hiszen nem feltétlen

találkoznának elégszer az adott idegen nyelvel (Laufer 2003). Webb és Nation (2017) a közelmúltban azt állították, hogy a véletlenszerű tanulás a felnőttek esetében is eredményes lehet, feltéve, ha megfelelő mennyiségű szóbeli és írásbeli kommunikációs lehetőséget biztosítunk számukra, azért hogy minél többször találkozhassanak például egy adott szókincsbeli elemmel.

Egyre több empirikus kutatás talált kapcsolatot a tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységek és a nyelvtanulók idegennyelvtudásának fejlesztése között (Kuppens 2010; Sundqvist – Sylvén 2016). A korábbi empirikus kutatásokban azt találták, hogy az idegen nyelvű filmek és sorozatokat nagymértékben elősegíthetik a hallásutáni értés fejlődését, illetve hozzájárulhatnak a szókincsbővítéshez is: minél nagyobb egy szókincsbeli elem előfordulási gyakorisága, annál nagyobb valószínűséggel jegyzik meg azt a nyelvtanulók (Webb – Rodgers 2009). Néhány tanulmányban azt is vizsgálták, hogy a feliratozás – legyen az idegen nyelvű, vagy a nyelvtanuló anyanyelvén készült felirat – milyen mértékben segíti az idegennyelv-tanulást (Rokni – Ataee 2014). Az idegen nyelvű zenehallgatás és a nyelvtanulás kapcsolatát vizsgáló kutatások rámutattak, hogy a filmekhez és sorozatokhoz hasonlóan itt is szerepet kaphat a véletlenszerű tanulás. Ha egy zeneszámot kedvelünk, akkor hajlamosak vagyunk azt többször is meghallgatni (Kerekes 2015), ami értelemszerűen növeli a szókincsbeli elemekkel való találkozások számát, és értelem-szerűen elősegíti a szókincsbeli elemek könnyebb és gyorsabb megjegyzését (Webb – Chang 2012). A kutatók még a 80-as években rámutattak arra is, hogy a különböző idegen nyelvű írott médiumok (pl. könyvek, magazinok, újságok, stb.) olvasása is hozzájárulhat a nyelvtanuló célnyelvi szókincsének fejlesztéséhez (Krashen 1989). A zenehallgatáshoz hasonlóan a kutatások ebben az esetben is azt támasztották alá, hogy minél többet találkozik valaki egy szókincsbeli elemmel, annál nagyobb valószínűséggel tanulja meg azt (Webb 2007). A videójátékok és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát vizsgáló kutatásokban is azt állapították meg, hogy a videójátékok fejlesztik a kommunikációs hajlandóságot (Reinders – Wattana 2012) és a véletlenszerű tanulás révén nagymértékben fejleszthetik a játékosok idegen nyelvi szókincsét is (Sundqvist – Sylvén 2012).

3. KUTATÁSI MÓDSZER

A pilot kutatásunkban egy számunkra viszonylag új területet térképeztünk fel ezért célunk volt ezzel kapcsolatban minél több naprakész adatot összegyűjteni, így a kutatás feltáró jellege miatt a kvalitatív kutatási paradigmát, azon belül pedig a félig-strukturált interjút választottuk kutatási eszköznek. Ezen választásunkat megerősítette az is, hogy Sundqvist és Sylvén (2016) kutatásaikban a különböző módszerek közül az interjúkészítést tartják a legjobb módszernek nyelvtanulók idegen nyelvű érdeklődési köreinek mélyebb megismerésére.

A kutatás során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ: Milyen iskolán és tanórán kívüli angol nyelvű tevékenységeket végeznek szabadidejükben a magyar középiskolás diákok? Milyen mértékben vannak tudatában a magyar középiskolás diákok annak, hogy a különböző szabadidős angol nyelvű tevékenységek segíthetik a nyelvtanulást?

3.1 A kutatás résztvevői

A kutatásban magyar középiskolás diákokat vizsgáltunk és a mintavétel során kezdetben a „kényelmi" (convenience sampling), majd pedig a „hólabda" (snowball sampling) mintavételi eljárásokat alkalmaztuk és azért, hogy a résztvevőket semmilyen módon ne lehessen azonosítani, az tanulmányunkban álnévvel hivatkozunk rájuk.
A jelen pilotkutatásban összesen 3 résztvevőnk volt. Az 1. táblázatban összefoglaltuk a résztvevők korát, nemét, és azt, hogy melyik évfolyamba illetve milyen iskolatípusba járnak. További háttér-információként rákérdeztünk arra is, hogy a diákok milyen idegen nyelveket tanulnak az iskolában és hány éve tanulnak angolul.

1. táblázat: A kutatásban résztvevőkkel kapcsolatos háttér-információk

álnév	életkor	nem	osztály	iskolatípus	tanult idegen nyelv	hány éve tanul angolul
Lajos	18	férfi	12.	nyolcosztályos gimnázium	angol, német	8 éve
Szandra	17	nő	11.	négyosztályos gimnázium	angol, német, spanyol	11 éve
Veronika	18	nő	12.	szakgimnázium	angol, német	8 éve

3.2 A kutatási eszköz

Kutatási eszközként egy sajátkészítésű interjúkérdéssor használtunk, amely két nagyobb egységből állt. Az interjú első részében rövidebb válaszokat igénylő, a korábbi idegennyelv-tanulásukkal kapcsolatos kérdéseket tettünk fel a diákoknak, míg a kérdések második fele a résztvevők iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységeihez kapcsolódott. Az interjú-kérdéssor első változatáról szakmabeliek véleményét is megkérdeztük (expert judgement), majd a nem egyértelmű, nehezen érthető kérdéseket megváltoztattuk, pontosítottuk vagy kivettük az interjú-kérdéssorból.

3.3 Az adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvételt csak azután kezdtük meg, hogy a 18 év alatti résztvevő (n=1) esetében a szülői engedélyeket megkaptuk és magukat a résztvevőket tájékoztattuk arról, hogy az interjúról hangfelvétel készül és a beszélgetés során rögzített felvételt, valamint a kinyert adatokat szigorúan bizalmas adatként kezeljük. Mivel a részvevők anyanyelve magyar volt, így az interjúk is magyar nyelven zajlottak, és kb. 15-25 percet vettek igénybe. Az adatelemzést a Glaser és Strauss (1967) által kidolgozott Megalapozott Elmélet (Grounded Theory) tartalomelemzés módszerével (content analysis) végeztük.

4. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az interjú első felében arra kértük a nyelvtanulókat, hogy röviden meséljenek arról, hogyan szoktak otthon készülni az angolórákra. Lajos kiemeli, hogy a „szavak tanulása kellemetlen, de szükséges", és ezt Szandra is fontosnak találja, mert úgy gondolja, hogy ugyan a szókincsével ki tudja fejezni magát, de szeretné azt fejleszteni: „nekem személy szerint arra kellett a leginkább koncentrálnom […], hogy szókincset bővítsek, mert elég lustán tudom használni a saját szókincsemet". Azt is hozzáteszi – amit egyébként a másik két résztvevő is megerősített –, hogy „nem tudom, szerintem szavakat nagyon máshogy, mint magolással, mármint hogy szókincsbővítéssel nem nagyon lehet tapasztalataim szerint tanulni, azt [a magolást, szókincsbővítést] nem is szerettem". Ez tulajdonképpen megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a kutatásban részvevők nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogy a szókincset a különböző angol nyelvű szabadidős tevékenységekkel, a véletlenszerű tanulás útján is fejleszteni lehet. Ez különösen igaz az olyan szókincsbeli elemekre, amelyeknek az előfordulási gyakorisága magas (Webb – Nation 2017).

A második témakör az angol nyelvű videók, filmek és sorozatok nézése volt. Mindhárom résztvevő kifejtette, hogy minden videót, filmet és sorozatot angol nyelven néz. Szandra esetében egy bizonyos fokú nyelvtanulói tudatosságot is felfedezhetünk. Szandra tudatosan keresi az olyan tartalmakat, ahol nem a klasszikus amerikai (vagy brit) kiejtésmód szerint beszélnek a szereplők, hiszen ezeket – mivel a nyelvtanulók kevésbé vannak ezekhez hozzászokva – nehezebb megérteni. Ha valamit nem értenek a sorozatban vagy filmben, a résztvevőink különböző kompenzálási stratégiákat használnak. Lajos ezt a következőképpen fogalmazza meg:

> [H]a valamit úgy éreztem, hogy nagyon fontos a kontextusban, meg tényleg többször előfordul egy mondatban, vagy ott közel egymáshoz, akkor azt megnéztem és utána megmarad, mert előfordul még egyszer-kétszer, tudom, hogy miről van szó, mit jelent és így már nem felejtem el.

Jól látható, hogy Lajos – bár nem teljesen tudatosan – érzi, ha egy szókincsbeli elem fontos vagy gyakori, hiszen akkor az többször is fordul elő, mint a kevésbé gyakori elemek, így azok megértésére, elsajátítására nagyobb hangsúlyt fektet. Ez a fajta magatartás mindenképpen üdvözlendő, hiszen a korábbi kutatások (Webb – Rodgers 2009) rámutattak, hogy nagyon fontos az, hogy az adott szókincsbeli elemmel minél többször találkozzon a nyelvtanuló, hogy aztán később emlékezhessen rá.

A felirathasználat tekintetében kiderült, hogy mindhárman használnak feliratot, a legtöbb esetben angol nyelvűt. Veronika kihangsúlyozza, hogy a sorozatok vagy filmek esetében „szokott rajta [a képernyőn] lenni felirat, viszont nem figyelek rá". Jellemzően inkább akkor veszi hasznát a feliratoknak, ha valamit nem értett, visszatekerheti és elolvashatja, hogy mi hangzott el a szereplők szájából. Lajos hasonlóan vélekedik erről:

> Felirattal szoktam nézni, hogy ami szót nem tudok kihallani, azt olvasom és akkor teljesen meg tudom érteni. […] amikor az ember egyszerre hallja és látja [a dialógust és a feliratot], akkor egy idő után belevésődik az ember agyába.

Lajos magas szintű idegen nyelvi tudatossággal rendelkezik, hiszen ő maga is megemlíti, hogy minél többet találkozik valaki egy szókincsbeli elemmel, annál könnyebben tudja majd azt felidézni a későbbiekben (Webb – Nation 2017).

A filmekkel, sorozatokkal és videókkal kapcsolatban továbbá az is kiderült, hogy a diákok számos, valamilyen témához kapcsolódó szókincsbeli elemet tanultak meg ezekből az angol nyelvű tartalmakból. Szandra beszámolt arról, hogy egyik érdeklődési köre a szépségápolás, és sok ehhez kapcsolódó szót, kifejezést tanult a különböző videókból. Ő úgy fogalmazza meg ezt, hogy a témába vágó videó „segít abban, hogy tágítsa a szókincsemet, meg adott témákban otthonosabban érezzem magam, mert külön szókincse van".

Az angol nyelvű írott tartalmakkal kapcsolatban Szandra kiemelte, hogy az angol nyelvű hírek mellett rendszeresen olvas angol nyelvű könyveket is, azért hogy a nyelvtudását és szókincsét szinten tartsa. Veronika egyedi stratégiát alkalmaz, amelyről így mesél: „Általában úgy csinálom, hogy elkezdem magyarul, vagy ez a terv, hogy elkezdem angolul és utána olvasom magyarul is. És megnézem, hogy vajon mennyit értettem belőle félre". Az olvasás témában az egyik alkategória az angol nyelvű információkeresés volt, amelyről Lajos a következőképpen nyilatkozott: „[S]zámítógépes alkatrészekről szoktam leírásokat olvasni […]. Emellett bármilyen olyan beállításra, vagy szerelésre szorul valami, azt általában angolul keresem ki, mert nagyobb a kínálat". A részvevők megnyilatkozásaiból látható, hogy részint tudatos nyelvfejlesztésre használják az olvasást, részint pedig információkeresésre, ugyanis jóval több információ érhető el angol nyelven, mint magyar nyelven.

A közösségi média különböző platformjain a három résztvevőnk közül csupán Szandra és Veronika aktívak, míg Lajos ugyan regisztrált több közösségi oldalra is, de azokat csak ritkán látogatja. Szandra főleg szépségápolási témákkal, zenészekkel és művészettel kapcsolatos oldalakat követ, de a követett oldalak között előfordulnak a fitneszt vagy az egészséges életmódot érintő oldalak is. Veronika azt is kihangsúlyozza, hogy legalább napi két órát tölt az Instagramon és sok külföldit követ: „Naponta egy 2 órát biztos szoktam rajta nézelődni. Nagyon sok külföldi embert követek, németet, oroszt, talán még franciát is, rengeteg brit, amerikai".

A videójátékokat illetően Lajos megemlítette, hogy rendszeresen játszik és beszélt arról, hogy több videójátéknak sajátos „szaknyelve" van, amelyek ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy az ember élvezze a játékot, hiszen ha ezeket a szavakat nem ismeri, akkor nem tud sikeres lenni a játékban. Ő ezt a következőképpen fogalmazza meg: „Mondhatjuk így, hogy videó játék szaknyelv, ami arra a játékra jellemző és ugyanakkor angol szó, de annyira nem használható más környezetben". Szandra szintén arról számolt be, hogy vannak olyan barátai, ismerősei, akik kedvelik a videójátékokat, és azt is megemlíti, hogy szerinte ezeknek az embereknek túlzás lehet az az állítása, hogy abból tanultak meg angolul. Ő maga a következőképpen fogalmazza ezt meg: „[…] tényleg több barátom van, akik videójátékokból tanultak meg angolul. Bár ez elég erős kijelentés szerintem". Érdekes lenne esetleg későbbi kutatások során megvizsgálni, hogy vajon mások is hasonló véleményen vannak-e és ha igen, vajon miért, mert a korábbi kutatások (Sundqvist – Sylvén 2012) ennek pont az ellenkezőjéről számoltak be.

A zenehallgatás kapcsán is jellemző volt, hogy mindhárom résztvevőnk rendszeresen hallgat angol nyelvű zenéket, de sok esetben nem figyelnek a szövegre, csak a dallamra és a ritmusra. Lajos azt mondta erről, hogy: „[A]mit nagyon nem értek, azt meg szoktam nézni, de az sokkal ritkább, mint a filmekben, mert a legtöbb szót itt az ember, ha egy kicsit tud angolul, akkor ki tudja találni, mert tényleg egyszerű szavak vannak". A várakozásainkkal ellentétben a részvevők explicite nem számoltak be arról, hogy egy zeneszámot többször is meghallgatnának, így erről a későbbi kutatások során érdemes lenne még további információkat gyűjteni.

5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban bemutattuk az iskolán kívüli tevékenységek és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát, és példákkal alátámasztva kifejtettük, hogy miként lehet ezekkel a tevékenységekkel mind a szándékos, mind pedig a véletlenszerű nyelvtanulást megvalósítani. A résztvevők beszámolóiból jól látszik, hogy sok esetben nem csupán a nyelvtudást lehet fejleszteni a különböző angol nyelvű szabadidős tevékenységekkel, hanem magát nyelvtudást is fel lehet használni arra, hogy valamiről gyorsabban vagy pontosabban tudjunk meg információkat pl. az interneten. Arról is képet kaptunk, hogy a

három résztvevőnk tudatosan használja nyelvtanulásra az angol nyelvű tevékenységeket. Egy nagyobb mintavételen alapuló kvalitatív, majd annak eredményei alapján egy nagy mintás kvantitatív kutatás keretein belül is szeretnénk megvizsgálni a jövőben, hogy miként vélekednek a magyarországi középiskolás diákok ezekről az angol nyelvű szabadidős tevékenységekről, és hogy melyek azok a tevékenységek, amelyekkel a legtöbben foglalkoznak, mert meggyőződésünk, hogy a tanulói érdeklődési körök bevonásával érdekesebbé, színesebbé lehet tenni a nyelvórákat és ezzel a tanórán történő véletlenszerű tanulásnak is esélyt adhatunk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ellis R. (2009): Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In. R. Ellis et al. (szerk.): Implicit and explicit knowledge in Second Language Learning, testing and teaching. Bristol, Multilingual matters, 3-26. p.
- Glaser B. G. – Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York, Aldine. 271. p.
- Józsa Krisztián – Imre Ildikó Andrea (2013): Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. Iskolakultúra. 23/1. szám. 38-51. p.
- Kerekes E. (2015): Using songs and lyrics in out-of-class learning. In. D. Nunan – J. C. Richards (szerk.): Language learning beyond the classroom: ESL and applied linguistics professional series. New York, Routledge, 33-42. p.
- Krashen S. D. (1989): We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. Modern Language Journal. 73/4. szám. 440-464. p.
- Kuppens A. H. (2010): Incidental foreign language acquisition from media exposure. Learning, Media and Technology. 35/1. szám. 65-85. p.
- Laufer B. (2003): Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. Canadian Modern Language Review. 59/4. szám. 567-587. p.
- Loewen S. – Erlam R. – Ellis R. (2009): The incidental acquisition of third person -s as implicit and explicit knowledge. In. R. Ellis et al. (szerk.): Implicit and explicit knowledge in Second Language Learning, testing and teaching. Bristol, Multilingual matters, 262-280. p.
- Reinders H. – Wattana S. (2012): Talk to me! Games and students' willingness to communicate. In. H. Reinders (szerk.): Digital games in language learning and teaching. New York, Palgrave Macmillan, 156-187. p.
- Rokni S. – Ataee A. (2014): Movies in EFL classrooms: With or without subtitles. The Dawn Journal. 3/1. szám. 715-726. p.

- Schmidt R. (1990): The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics. 11/2. szám. 129-158. p.
- Sundqvist P. – Sylvén, L. (2016): Extramural English in teaching and learning: From Theory and Research to Practice. London, Palgrave Macmillan, 298. p.
- Sundqvist P. – Sylvén, L. (2012): World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. In. H. Reinders (szerk.): Digital games in language learning and teaching. New York, Palgrave Macmillan, 189-208. p.
- Webb S. (2007): The effects of repetition on vocabulary knowledge. Applied Linguistics. 28/1. szám. 46-65. p-
- Webb S. A. – Chang, A. C. S. (2012): Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. Canadian Modern Language Review. 68/3. szám. 267-290. p.
- Webb S. – Nation, P. (2017): How vocabulary is learned. Oxford, UK, University Press, 336. p.
- Webb S. – Rodgers, M. P. H. (2009): The lexical coverage of movies. Applied Linguistics. 30/3. szám. 407-427. p.

ABSTRACT

EXPLORING LANGUAGE LEARNERS' EXTRAMURAL ENGLISH INTERESTS: A PILOT STUDY

Authentic target language content is essential for the language learning process. In the 21st century, with the spread of broadband internet access, language learners have access to more and more digital content in foreign languages, which can ultimately contribute to learning foreign languages The aim of the present paper is to provide insights into the theoretical background of extracurricular foreign language activities and language learning and to present a pilot study and its findings. The present qualitative interview research reveals that participants regularly engage in several leisure activities in different foreign languages, especially in the English language. Their accounts also show that they demonstrate a certain level of foreign language awareness and awareness of the benefits of exploiting their foreign language leisure activities to learn a foreign language.
Keywords: extramural English activities, foreign language learning, incidental learning, qualitative research

Fajt Balázs, egyetemi tanársegéd
Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék
fajt.balazs@uni-bge.hu

Kenyeres Attila Zoltán

TUDOMÁNYOS ISMERETSZERZÉS A TELEVÍZIÓBÓL A KULTURÁLIS KÖZFOGLALKOZTATOTTAK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Elemzésünk a magyarországi kulturális közfoglalkoztatottak televízióból és a posztklasszikus dokumentumfilmekből történő informális tanulását vizsgáló országos kutatáshoz kapcsolódik. Ezen belül célunk az, hogy feltárjuk, milyen, a tudománnyal kapcsolatos témákban szereznek ismereteket a televízióból a kulturális közfoglalkoztatottak. A kapott eredményeket háttérváltozók dimenziójában analizálva arra is keressük a választ, hogy a különböző tudományos témák iránti érdeklődést hogyan befolyásolja az egyén gazdasági, kulturális és társadalmi tőkéje. Elemzésünk empirikus alapját az az országos online kutatás adta, amelyet a Debreceni Egyetem Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszéke valamint a Nemzeti Művelődési Intézet közösen végzett 2016 nyarán. Csaknem 4000 kulturális közfoglalkoztatott töltötte ki az online kérdőívet, amelynek eredményeit SPSS adatkezelő program segítségével analizáljuk. Poszter bemutatónkban a kutatás releváns eredményeit ismertetjük, illetve hasonlítjuk össze az idevonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmi megállapításokkal. A tömegmédia és a tudomány kapcsolatát elemezve több kutató is rámutat, hogy a tömegmédia sokak számára elsődleges forrásnak számít a tudománnyal kapcsolatos információk disszeminációjában (lásd: Geller et al. 2002; Young 2002; National Science Board 1998; Lewenstein 2001; Donohue 2014; Aldridge – Dingwall 2003; Van Dyke 2006).

Kulcsszavak: informális tanulás, dokumentumfilm, televízió, média, kulturális közfoglalkoztatottak
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás
DOI szám: 10.13140/RG.2.2.27815.16808

1. BEVEZETÉS

A tömegmédia és a tudományos ismeretszerzés relációjában több kutató is rámutat, hogy sok amerikai számára a tömegmédia jelenti az elsődleges információforrást (Geller et al. 2002; Young 2002). Lewenstein ezen belül a televízió szerepét hangsúlyozza a tudományról való tanulásban (Lewenstein 2001). Ugyanakkor az egyes tudományos témák iránti figyelem felkeltésében is fontos funkciót tölt be a televízió.

Donohue az 1980-ban, Jeruzsálem Talpiot negyedében feltárt, állítólag Jézus és családjának csontjait tartalmazó sír kapcsán említi, hogy a régészeti ásatás azután került be igazán a köztudatba, hogy a Discovery Channel 2007-ben filmet készített róla (Donohue 2014). Aldridge és Dingwall a vadvilágot és a természetet bemutató műsorok kapcsán jegyzik meg, hogy népszerű műfajnak számítanak az angolszász nyelvterületeken (Aldridge – Dingwall 2003). Úgy vélik, hogy a laikusok számára a biológiával és környezettel kapcsolatos tudás bővítésében központi szerepet játszanak a vadvilágot és természetet bemutató televíziós programok (Dingwall – Aldridge 2006). Van Dyke a régészet televíziós megjelenése kapcsán írja, hogy a vizuális média elemei, mint a retorika, a képek és a grafikus eszközök nem csak a régészeti tudás konstrukcióját segítik elő, hanem annak közvetítését is a laikus, de érdeklődő közvélemény felé. A kompjúteres megjelenítő eszközök, a grafikus rekonstrukciók és a speciális effektek új elemeket jelentenek a múlt felfedezésében (Van Dyke 2006). Davies szerint a kamera nemcsak a tudomány disszeminációjában játszik szerepet, hanem a tudományt a nyilvánosság előtt legitimáló erővel is bír (Davies 2000). Elam szerint a film hatékony eszköz a tudomány közérthetővé tételére, a kortárs tudomány és technológia eredményeinek publicizálására (Elam 2005). A kutatók egy része arra is rámutat, hogy a tömegkommunikációban megjelenő tudomány nem csak a kutatásokra és azok eredményeire hívhatja fel a figyelmet, hanem fontos és aktuális társadalmi-politikai problémákra is (pl. környezetvédelem), közvetíthet tudományos elveket, magát a tudományt is megismertetheti a laikus közvéleménnyel (lásd: Dhingra 2003; Silverstone 1984; Ferguson 2006; Szerszyski 1999).

A hazai és nemzetközi szakirodalomban tehát nagyfokú egyetértés van abban, hogy a televízió szerepet játszik a tudományos ismeretszerzésben. Ebben a publikációban azt vizsgáljuk, milyen tudományos témákban szereznek ismereteket a felnőttek a TV-ből egy speciális csoport, a kulturális közfoglalkoztatottak körében végzett kutatásban.

2. A KUTATÁSRÓL ÉS ANNAK CÉLJAIRÓL

A célunk az, hogy feltárjuk, milyen, a tudománnyal kapcsolatos témákban szerez ismereteket a televízióból a felnőttek egy speciális csoportja, a kulturális közfoglalkoztatottak. A vizsgált alapsokaságot tehát a hazai kulturális közfoglalkoztatottak jelentették. A közfoglalkoztatás egy speciális, átmeneti munkaviszonyt jelent, amelynek során a közfoglalkoztatók állami támogatást kapnak arra, hogy átmeneti munkalehetőséget biztosítsanak olyan személyeknek, akiknek az önálló álláskeresése hosszú ideig eredménytelen – többek között alacsony vagy kevéssé piacképes iskolai végzettségük miatt. A program célja, hogy a közfoglalkoztatott később sikeresen be-, vagy visszakerüljön az elsődleges munkaerő-piacra (K.H.Á. 2013).

A kulturális közfoglalkoztatottak vizsgálatát az indokolta, hogy ezen szakemberek a lakosság jelentős részével kerülnek interakcióba, így komoly véleményformáló szerepet tölthetnek be a helyi közösségek életében. A 2015-ös kulturális statisztika szerint összesen 5599 közművelődési szervezet működött az országban, ezekben 5758 szakember dolgozott, rajtuk kívül 25142 önkéntes, kulturális közfoglalkoztatott vagy egyéb alkalmazott tevékenykedett. A kulturális statisztika adatai alapján 2015-ben a hazai közművelődési intézményekben összesen 73,3 millió látogatást regisztráltak (Juhász – Dudás 2016). A közművelődési intézmények jelentős szerepe miatt nem mindegy, hogy az ott tevékenykedő szakemberek (esetünkben a kulturális közfoglalkoztatottak) hogyan viszonyulnak a televízióhoz, és az abban bemutatott tudományos ismeretekhez. Hiszen egyrészt annak megfelelő képet közvetítenek majd azokról a lakosság körében, másrészt munkájuk során alkalmazhatják is ezen eszközöket ismeretterjesztési célokkal. A széles spektrumú háttérrel rendelkező kulturális köfoglalkoztatottak vizsgálata lehetőséget teremtett arra is, hogy háttérváltozók mentén analizáljuk a kapott eredményeket. Így arra is kerestük a választ, hogy a különböző tudományos témák iránti érdeklődést hogyan befolyásolja az egyén gazdasági, kulturális és társadalmi tőkéje.

3. TUDOMÁNYOS ISMERETSZERZÉS A TELEVÍZIÓBÓL

A kutatásunk során a televízióból szerzett ismereteket 4 fő kategóriába (mindennapi élettel kapcsolatos, tudományos téma, technikával és munkával/ügyintézéssel kapcsolatos témák) soroltuk. Ezekből most a tudományos ismeretekre koncentrálunk. A tanulás gyakoriságából súlyozott átlagot képeztünk. A tudományos ismeretszerzés témaköreinek nézettségét tartalmazó adatokat az 1. táblázatban foglaltuk össze. Ezt vizsgálva elmondható, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak leginkább természettudományos és környezetvédelemmel kapcsolatos témákban szereznek ismereteket a televíziós műsorokból.

1. táblázat: a televízióból szerzett tudományos ismeretek témáinak gyakorisága

Témacsoportok	Csak innen	sűrűn	időnként	soha	Átlag
Valamely képzéshez kapcsolódó ismeretek	**1,8%**	**3,9%**	**46,6%**	**47,7%**	**0,6**
Természettudomány (pl. földrajz, csillagászat, állatok, növények élete, biológia stb.)	**3,1%**	**27,8%**	**53,4%**	**15,7%**	**1,18**
Környezet védelme, meteorológia (pl. energiatakarékossági módszerek, éghajlatváltozás, viharok stb.)	**2,9%**	**28,1%**	**53,1%**	**15,8%**	**1,18**
Történelem, vallás, politika	**1,8%**	**19,5%**	**56,4%**	**22,2%**	**1,01**
Kulturális, művészeti ismeretek (pl. szobrászat, festészet, építészet, irodalom, zene, tánc)	**1,9%**	**19,4%**	**57,7%**	**21%**	**1,02**

Forrás: saját készítés

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a kulturális közfoglalkoztatottak legkevésbé valamely képzéshez kapcsolódva szereztek ismereteket (0,6-es súlyozott átlag). Ennek oka az lehet, hogy a kutatásban részt vettek legalább érettségivel rendelkező, 18 év feletti személyek, így rájuk vélhetően kevésbé jellemző, hogy képzésben vesznek részt.
Az adatokat háttérváltozóként is elemezve a következő változók esetében találtunk szignifikáns korrelációt: nem, iskolai végzettség, életkor, településtípus és a vallásosság önbevallás szerinti szintje Ezek alapján vizsgáltuk a különböző témák nézettségét. A képzéshez kapcsolódó ismeretek relációjában az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők esetében pozitív anomálisa volt megfigyelhető. A valamely képzéshez tartozó ismeretek nézettségét tartalmazó adatokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat: leginkább alul- és felülreprezentált háttérváltozók a valamely képzéshez tartozó ismeretek televízióból történő megszerzése esetén

Valamely képzéshez kapcsolódó ismeretek			
Leginkább felülreprezentált háttérváltozók	**Eltérés az átlagtól**	**Leginkább alulreprezentált háttérváltozók**	**Eltérés az átlagtól**
Érettségi	+0,05	PhD, egyetem, főiskola	-0,09
19-29 éves	+0,05	Nem vallásos	-0,07
50-59 éves	+0,05	Főváros, megyeszékhely	-0,06
Aktív, közösségi-egyházias	+0,04	30-39 éves	-0,06
Városban él	+0,03	40-49 éves	-0,05
Férfi	+0,03	Nő	-0,01

Forrás: saját készítés

Az adatokat háttérváltozóként elemezve megállapítható, hogy a képzéshez kapcsolódó ismeretek tekintetében felülreprezentáltnak bizonyultak a vizsgált mintában legalacsonyabb végzettséggel (esetünkben érettségivel) rendelkezők, míg a legmagasabb végzettségűek (PhD, egyetem, főiskola) voltak a legkevésbé reprezentáltak. Tehát a képzéssel kapcsolatos ismeretek esetében fordított arányosságot figyelhetünk meg. A településtípus is szignifikánsan magyarázó tényezőnek bizonyult, amennyiben a városban élők felül- a fővárosban és megyeszékhelyeken élők alulreprezentáltnak minősültek. A nem is befolyásolta a képzéshez kapcsolódó ismeretek televízióból történő szerzését: a férfiak inkább, a nők kevésbé voltak reprezentálva. A természettudományos ismeretek nézettségét tartalmazó adatokat a 3. táblázat összegzi.

3. táblázat: leginkább alul- és felülreprezentált háttérváltozók a természettudományos ismeretek televízióból történő megszerzése esetén

Természettudomány (pl. földrajz, csillagászat, állatok, növények élete, biológia stb.)			
Leginkább felülreprezentált háttérváltozók	**Eltérés az átlagtól**	**Leginkább alulreprezentált háttérváltozók**	**Eltérés az átlagtól**
50-59 éves	+0,07	Nem vallásos	-0,05
60 felett	+0,04	Főváros, megyeszékhely	-0,05
Individuális vallásosságú	+0,03	PhD, egyetem, főiskola	-0,04
Érettségi	+0,03	Férfi	-0,03
Község	+0,03	Város	-0,01
OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium	+0,01	30-39 éves	-0,01
Nő	+0,01	19-29 éves	-0,01

Forrás: saját készítés

A természettudománnyal kapcsolatos ismeretek esetében egyértelműen felülreprezentált az idősebb (50 év feletti) korosztály, míg a fiatalabbak (19-39 évesek) kismértékben, de alulreprezentáltak. A vallásosság is szignifikáns magyarázó tényezőnek bizonyult, amennyiben a magukat individuálisan vallásosnak mondók felül-, míg a magukat nem vallásosnak mondók jelentősen alulreprezentáltak voltak a kutatásunk során. Az iskolai végzettséget tekintve megállapítható, hogy az alacsonyabb végzettségűekre inkább, a magasabb végzettségűekre kevésbé volt jellemző a természettudományos ismeretek televízióból történő szerzése. A kisebb települések lakói felül, a nagyobb városokban élők alulreprezentáltnak bizonyultak. A környezetvédelemmel és meteorológiával kapcsolatos ismeretek nézettségét tartalmazó adatokat a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat: leginkább alul- és felülreprezentált háttérváltozók a környezetvédelemmel és meteorológiával kapcsolatos ismeretek televízióból történő megszerzése esetén

Környezet védelme, meteorológia (pl. energiatakarékossági módszerek, éghajlatváltozás, viharok stb.)			
Leginkább felülreprezentált háttérváltozók	**Eltérés az átlagtól**	**Leginkább alulreprezentált háttérváltozók**	**Eltérés az átlagtól**
50-59 éves	+0,11	**Főváros, megyeszékhely**	-0,09
60 felett	+0,08	**PhD, egyetem, főiskola**	-0,08
Érettségi	+0,06	**Nem vallásos**	-0,07
Individuális vallásosságú	+0,04	**Férfi**	-0,06
Község	+0,03	**30-39 éves**	-0,05
Nő	+0,02	**19-29 éves**	-0,01

Forrás: saját készítés

A környezetvédelemmel és meteorológiával kapcsolatos ismereteket ugyancsak elsősorban az idősebb korosztály tagjai, az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a magukat individuálisan vallásosnak mondók, a kisebb településeken élők és a nők szereztek a televízióból. Alulreprezentáltnak bizonyultak ennek megfelelően a fővárosban és a megyeszékhelyeken élők, a legmagasabb iskolai végzettségűek, a magukat nem vallásosnak mondók, a 19-39 éves korosztály tagjai és a férfiak. A történelemmel, vallással és politikával kapcsolatos ismeretek nézettségét tartalmazó adatokat az 5. táblázat összegzi.

5. táblázat: leginkább alul- és felülreprezentált háttérváltozók a történelemmel, vallással és politikával kapcsolatos ismeretek televízióból történő megszerzése esetén

Történelem, vallás, politika			
Leginkább felülreprezentált háttérváltozók	**Eltérés az átlagtól**	**Leginkább alulreprezentált háttérváltozók**	**Eltérés az átlagtól**
50-59 éves	+0,12	**Nem vallásos**	-0,07
60 felett	+0,12	**OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium**	-0,03
Aktív, közösségi-egyházias	+0,09	**30-39 éves**	-0,03
Férfi	+0,08	**19-29 éves**	-0,02
Érettségi	+0,04	**Nő**	-0,02
Individuális vallásosságú	+0,02	**Főváros, megyeszékhely**	-0,01

Forrás: saját készítés

Hasonló tendenciákat figyelhetünk meg a történelemmel, vallással és politikával kapcsolatban is a háttérváltozók mentén. Ebben az esetben viszont az eddiginél is hangsúlyosabban megjelent a vallásosság önbevallás szerinti szintje, mint magyarázó háttérváltozó. Ennek megfelelően mind a magukat aktív, közösségi módon, mind az individuálisan vallásosnak mondók felül-, míg a nem vallásosak szignifikáns mértékben alulreprezentáltnak bizonyultak. A többi háttérváltozó esetében ugyanaz mondható el, mint a többi téma esetében: az 50 év felettiek, az alacsonyabb iskolai végzettségűek és a férfiak felülreprezentáltak, míg a fiatalabbak, a nők, a nagyvárosokban élők pedig alulreprezentáltak. A kultúrával és művészetekkel kapcsolatos ismeretek nézettségét tartalmazó adatokat az 5. táblázat foglalja össze.

6. táblázat: leginkább alul- és felülreprezentált háttérváltozók a kulturális és művészeti ismeretek televízióból történő megszerzése esetén

Kulturális, művészeti ismeretek (pl. szobrászat, festészet, építészet, irodalom, zene, tánc)			
Leginkább felülreprezentált háttérváltozók	**Eltérés az átlagtól**	**Leginkább alulreprezentált háttérváltozók**	**Eltérés az átlagtól**
60 felett	+0,21	**Nem vallásos**	-0,08
50-59 éves	+0,14	**30-39 éves**	-0,06
Érettségi	+0,05	**Férfi**	-0,05
Individuális vallásosságú	+0,04	**Főváros, megyeszékhely**	-0,04
Aktív, közösségi-egyházias	+0,04	**PhD, egyetem, főiskola**	-0,02
40-49 éves	+0,03	**OKJ, felsőfokú szakképzés/abszolutórium**	-0,02
Város	+0,02	**19-29 éves**	-0,02

Forrás: saját készítés

Kultúrával és művészetekkel kapcsolatos ismereteket egyértelműen a legidősebb korosztály tagjai szereznek televízióból a kutatásunk szerint. A magukat vallásosnak mondók és az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők szintén felülreprezentáltnak minősültek. A magukat egyáltalán nem vallásosnak mondók, a fiatalabb korosztály tagjai, a férfiak, a nagyvárosokban élők és a magasabb iskolai végzettségűek pedig alulreprezentáltnak minősültek.

4. ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a kutatásunkban részt vett kulturális közfoglalkoztatottak között a tudományos témák televízióból történő ismeretszerzésének dimenziójában felülreprezentáltnak minősültek az idősebb korosztály tagjai (50 év felettiek), az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, a nők, a kisebb települések lakói, a nők, valamint a magukat vallásosnak (azon belül inkább individuálisan) mondók. Ugyanakkor inkább alulreprezentáltnak minősültek a fiatalabb korosztály tagjai (19-39 éves korosztály tagjai), a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők, a magukat nem vallásosnak mondók, a nagyobb településeken (megyeszékhely és főváros) élők, valamint a nők.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Aldrige, Meryl – Dingwall, Robert (2003): Teleology on Television? Implicit Models of Evolution in Broadcast Wildlife and Nature Programmes. European Journal Of Communication. Vol.18. No.4. 435-453.
- Davies, Gail (2000): Science, Observation and Entertainment: Competing Visions of Postwar British Natural History Television 1946–1967. Ecumene. Vol.7. No.4. 432–60.
- Dhingra, Koshi (2003): Thinking about television science: How students understand the nature of science from different program genres. Journal of Research in Science Teaching, Vol.40. No.2. 234-256.
- Dingwall, Robert – Aldrige, Meryl (2006): Television wildlife programming as a source of popular scientific information: a case study of evolution. Public Understanding Of Science Vol.15. No.2. 131-152.
- Donohue, Paul (2014): The Tomb Of Jesus And His Family? The Humanist Vol. 9. No. 2. 43-44.
- Elam, Mark (2005): When Scientists Meet Film-Makers Inventing a Swedish Approach to Public Engagement with Biotechnology. Acta Sociologica. Vol.48. No.3. 237-251.
- Ferguson, Kathryn (2006): Submerged realities: Shark documentaries at depth. Atenea. Vol. 26. No.1. 115-129.
- Geller, Gail – Bernhardt, Barbara A. – Holtzman, Neil A. (2002): The Media and Public Reaction to Genetic Research. MSJAMA Vol.287. No.6. 773. https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/1844974 Letöltési idő: 2018.04.27.

- Juhász Erika – Dudás Katalin (2016): A közművelődés helyzete a 2015. évi statisztikák tükrében. SZÍN – Közösségi Művelődés. Vol. 21. No. 3. 4-11. http://epa.oszk.hu/01300/01306/00140/pdf/EPA01306_szin_2016_3_04-11.pdf Letöltési idő: 2018.08.12.
- K.H.Á – Közfoglalkoztatási Helyettes Államtitkárság (2013): Amit a közfoglalkoztatásról tudni kell…
- http://www.kormanyhivatal.hu/download/d/b3/70000/Amit%20a%20k%C3%B6zfoglalkoztat%C3%A1sr%C3%B3l%20tudni%20kell.pdf Letöltési idő: 2018.08.01.
- Lewenstein, B.V. (2001): Who produces science information for the public? In: FALK, John, H. (ed.): Free-choice science education: How we learn science outside of school? New York, Teachers College Press. 21–43.
- National Science Board (2008): Science and engineering indicators 2008. Washington, D.C., National Science Foundation.
- https://www.aip.org/fyi/2008/national-science-board-releases-science-and-engineering-indicators-2008 Letöltési idő: 2017.04.02.
- Silverstone, Roger (1984): Narrative strategies in television science: a case study. Media, Culture and Society. Vol.6. No.4. 377–410.
- Szerszyski, Bronislaw (1999): Performing Politics: The Dramatics of Environmental Protest. In:. RAY, Larry – SAYER, Andrew Sayer (eds): Culture and Economy after the Cultural Turn. London, Sage. 211-228.
- Van Dyke, Ruth M. (2006): Seeing the past: Visual media in archeology. American Anthropologist. Vol.108. No.2. 370-375.
- Kaproncay Péter (1999): A koszovói konfliktus történelmi és kulturális háttere. In. Krausz Tamás (szerk.): A Balkán-háborúk és a nagyhatalmak. Budapest., Napvilág Kiadó, 23-36. p.

ABSTRACT

GETTING SCIENTIFIC KNOWLEDGE FROM TELEVISION AMONG CULTURAL PUBLIC EMPLOYEES

Our analysis is related to a nation-wide research examining the informal learning of Hungarian cultural public employees from television and post-classical documentaries. Within this work, our goal is to explore the topics of science-related knowledge that public cultural workers learn from television. We analyze our results in the dimension of background variables. We also examine how the interest in various scientific topics is influenced by the economic, cultural and social capital of the individuals involved in our research. The empirical basis of our analysis was provided by a nation-wide online research conducted jointly by the Department of Cultural Studies and Human Studies of the University of Debrecen and the National Institute of Culture in the summer of 2016. Almost 4,000 cultural public employees completed our online questionnaire, the results of which are analyzed using the SPSS data management program. In our recent paper, we present the relevant results of the research and compare them with the findings in the international literature. Regarding the relationship between mass media and science, several researchers point out that mass media is a primary source for many in disseminating information about science (see Geller et al. 2002; Young 2002; National Science Board 1998; Lewenstein 2001; Donohue 2014; Aldridge - Dingwall 2003; Van Dyke 2006).

Keywords: informal learning, documentary, television, media, cultural public employees

Dr. Kenyeres Attila Zoltán, egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés és Művelődéstudományi Intézet
Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék
kenyeres.attila@arts.unideb.hu

Kozma Tamás – Forray R Katalin

JÁRVÁNY ÉS OKTATÁS ESETTANULMÁNY AZ OKTATÁSPOLITIKAI INNOVÁCIÓK MEGÉRTÉSÉHEZ

ABSZTRAKT

A társadalmi innovációt kutatók általában társadalmi méretű természeti katasztrófákból indulnak ki **(**Moulaert et al 2013: 113-130). Mi a járványhelyzetet próbáljuk úgy tekinteni mint az oktatásügyet érő kihívást, amely új tanulásokat és innovációkat eredményez (Márkus – Kozma 2019: 5-17). Kutatási módszerünk a történetmondás volt, amelynek során föltárulnak a szereplők viselkedései (Hyvarinen 2012). Ezt kiegészítettük a szociális média elemzésével, valamint célzott interjúkkal. Az oktatáspolitika aktorainak viselkedése a járványveszély (2020. március 13 - május 5) idején változó dinamikát mutatott. A járványveszély kihirdetésekor a tanárok, tanulók, civilek és egyes fönntartók innovativitása fellángolt; ezt azonban a kormányzati adminisztráció később fokozatosan visszaszorította. A kívánatos ezzel szemben a felek partnersége lenne/lett volna.
Kulcsszavak: koronavirus, oktatáspolitika, társadalmi innováció
Szakosztály: Felnőttoktatás és közösségi tanulás (LearnInnov műhely)

1. BEVEZETÉS

Az "innováció" - napjaink egyik sikerszava, amelyet derűre-borúra használnak a gazdaságban és gyakran a politikában is - újítást jelent. Az innovációra egész elméletek épültek, empirikus módszerekkel, statisztikai vizsgálatokkal, képzési rendszerekkel (Polónyi ed 2018: 161-290).

A társadalmi innováció csupán látszólag emlékeztet erre. A gazdasági értelmezéssel szemben (attól eltérően) a társadalmi innováció tágabb és szűkebb körű is lehet aszerint, ami megújul. Ám mindenképp gyökeresebb, amennyiben a közösség egészét újítja meg valamennyi tevékenységével együtt. A gazdasági innováció kulcsszereplőit általában "felül", azaz magas irányítási szinteken találjuk meg (Makó – Illéssy – Borbély 2018). Amikor társadalmi innovációról beszélünk, alulról kezdeményezett folyamatokra gondolunk.

Mindaz, amit a társadalmi innovációról mondunk, korántsem újdonság. Magunk is leírtuk már korábban (pl. Kozma 2018). A CoV-19 és az általa előidézett helyzet Magyarországon tipikus esete a társadalmi méretű katasztrófának, amely szinte követeli a társadalmi innovációt mint értelmezési keretet.

A 2020 március 13. - május 5 közötti eseményeket olyan történetnek fogtuk föl, amelynek elmondása során tanulmányozhatjuk a résztvevők viselkedését (Hyvarinen 2012). Naplónkat máig (2020 június eleje) folyamatosan vezetjük (Forray – Kozma 2020). A naplózást kiegészítettük a szociális média figyelemmel kísérésével, valamint interjúkkal, amelyeket az oktatásügy aktorainak helyi képviselőivel folytattunk.

2. ELŐZMÉNYEK

Március 12-től a fertőzés fenyegetése miatt a kormány elrendelte, hogy az iskolák épületébe - óvodától egyetemig - csak egyénileg, külön vezetői engedéllyel lehet bemenni, oktatást, bármilyen közös foglalkozást nem szabad az épületben szervezni. Ilyen széles körben elrendelt tilalom korábban nem fordult még elő. Nem "szünidőről" volt szó, hanem a hivatalos oktatás-nevelésnek a korábbitól eltérő, bár központilag pontosan meg nem határozott formájáról.

Olyan helyzet volt ez, amiről eddig csak álmodhatott az a kis létszámú, politikailag elkötelezett szakértelmiségi elit, amely nézeteit többnyire interneten vagy szűk körű szakmai-politikai fórumokon fejti ki. Az egyes oktatási intézmények önállóan kellett eldöntsék, milyen formában és milyen platformokon történik az oktatás, a számonkérés. A tiltakozások, viták de még a javaslatok is (pl. NAT-vita) egyik napról a másikra szűntek meg az eddigi fórumokon. Látszott, a kormány nem akar és nem fog visszalépni, a járványveszély nem szűnt meg, sőt erősödött; az iskolák pedig megoldják a lehetetlennek látszó feladatot: a digitális távoktatást a virtuális térben.

3. FELSŐOKTATÁS

A járványveszély és a szinte azonnali kormányzati lépések a felsőoktatásban valóságos felfordulást jelentettek. Az autonómiából – vagy ami abból mostanra megmaradt – következett, hogy ott is intézményi "operatív törzsek" alakultak, amelyek sebtében határoztak a kollégiumok kiürítéséről és a távoktatás bevezetéséről. Ez két elég nyilvánvaló lépés volt – bár hogy mi az a távoktatás, márciusban aligha gondolta végig bárki is. A részletek csak utóbb kezdtek kibontakozni. Az, hogy az oktatásnak vannak nyilvánosságot nem csak feltételező, hanem kötelezően előíró részei (ún. bizottsági vizsgák), valamint hogy a hallgatók (különösen a vidékiek vagy a külföldiek) nem feltétlenül érhetők el az interneten. Az "operatív törzsek" alá- és fölérendeltsége az egyetemi hierarchiában nem volt tisztázva. Csak fokozatosan alakult ki a fölismerés, hogy ezeket az ad hoc szervezeteket legjobb beilleszteni a hagyományos alá-fölérendeltségekbe.

> "A koronavírus fertőzés miatti vészhelyzet okán 2020.03.17-től érvényben van a 4/2020. dékáni utasítás, amely előírja, hogy '2.§ (4) Oktatói és kutatói munkakörben foglalkoztatottak csak az önálló szervezeti egység vezetőjének, vagy a Dékánnak a külön kérésére jelenhetnek meg a Karon a személyes jelenléttel ellátandó munkafeladatok kapcsán'." (Dékáni utasítás, Pécsi Tudományegyetem BTK, e-mail körlevél a doktori iskolák számára, március 30).

Az intézményi autonómiából és a tisztázatlan függelmi viszonyokból különös helyzetek alakultak ki.

> "Legalább 19 olyan pécsi egyetemi polgárról tudunk, akik egy nagyobb, közös egyetemi csoport tagjaiként érkeztek haza pénteken éjjel Barcelonából. …. Két fő került közülük kórházba, akiknél a hét közepén teszt igazolta, hogy megfertőződtek az új koronavírussal, a tesztjük pozitív lett. Ők nem otthon vannak, hanem kórházban, úgy tudjuk, diákokról van szó. Minden más, velük utazó, és önkéntes házi karanténba vonuló csoporttagnál, a szabályoknak megfelelően, azonban a két társuk pozitív tesztje miatt az addigi önkéntes karantént hatósági házi karanténra változtatták…... Sem korábban az önkéntesen vállalt, sem az azóta elrendelt hatósági házi karantént nem hagyták el azóta sem." Szabad Pécs, március 19.

A tisztázatlan függelmi viszonyokból következett az is, hogy egyes vezetők - bár beosztottaikkal betartatták - magukra nem tekintették kötelezőnek a járványveszélyre vonatkozó rendszabályokat (R.L. a történtek idején a Szegedi Tudományegyetem rektora volt).

> „Értesüléseink szerint Rovó Lászlót... csak jóval azt követően vetették alá vizsgálatoknak, hogy produkálta a koronavírus tüneteit. Forrásaink közölték azt is, hogy a professzor óvatlansága miatt a Rektori Hivatal munkatársainak karanténba kell vonulniuk." (Magyar Hang, március 21).

> Míg a felsőoktatás vezetői sokszor megzavarodva az események gyorsaságától és felülről várt részletezőbb utasításokkal próbáltak lépést tartani az eseményekkel, a hallgatóság egy része meghökkentő innovációkkal rukkolt elő.
> "Oktondi - Egyetemisták az Online Közoktatásért. Közel 5000 egyetemista, főiskolás csatlakozott már. Elnök: Molnár Janka Sára, interjú: Szabó Laura (Készítette: Corvinus Hallgatói Médiaközpont) Céljuk. hogy a tanárokat segítsék távoktatásban." (OKTONDI oktatás online digitálisan: Facebook, április 6; Jereb 2020)

4. TANÁROK

Bár már januártól - a fertőzés elkerülhetetlen európai megjelenése óta - mindenki készült valami váratlan eseményre, de arra senki nem volt felkészülve, hogy az oktatási rendszer egésze technikailag megváltozik. Tanárnak, diáknak, a diákok családjának egyaránt életmódváltással és az iskola megváltozott helyével, megváltozott megjelenési módjával kellett megismerkednie.

> “Azt hittem magamról, hogy korszerű informatikai ismeretekkel rendelkezem. Talán az antik világban használt "ismeretek" fogalom szerint igen. A valóság más! Itthon vagyunk iskolások négyen (negyedikes, hetedikes, kilencedikes és én három pedagógus diplomával + gazdasági informatikus végzettséggel). Vajon ki tévedt el a virtuális térben? ...Fatengelyes lettem...“ (Baczur István, Facebook 2020. március 17).

Nem minden tanár volt olyan szerencsés, hogy alapos informatikai ismeretekkel rendelkezzék, de kevés olyan tanár volt, aki - mint a fenti megjegyzés is mutatja - ne igyekezett volna megtanulni valamiképpen. Áttekintve néhány népszerű lapot a neten (Index, Válasz-Online, Azonnali, 24.hu, Mandiner) látható volt, hogy nem a pánik uralkodik.

> “A sokk okozta pánik jórészt már elmúlt a tanárok körében, de azért még mindig sok a kérdőjel, hogy hogyan oldják meg, hogy távoktatással is megfelelő módon felkészítsék a gyerekeket a koronavírus miatt elrendelt iskolabezárások idején is. Mindeközben a távoktatásra szakosodott platformok úgy hasítanak, mint még soha.” (Facebook bejegyzés, március 18)

A pedagógus társadalmat az elmúlt években úgy ismertük meg a sajtó különböző csatornáin keresztül, mint amely minden új kormányzati javaslatra tiltakozással reagál - szinte függetlenül attól, milyen indokok szólnak mellette vagy ellene. A “vírus” előtt a NAT megújítására tett kezdeményezés és a gyors bevezetés szándéka hívott elő heves tiltakozást. A vírus megjelenése mintha zárójelbe tett volna minden olyan ügyet, amely hetekkel előbb még heves viták tárgya volt.

A pedagógus szakma képviselői, akik korábban a sajtóban még elöregedett, nyugdíjba készülő, lassanként kompetenciáikat vesztő társaságként jelentek meg, egyszeriben dinamikus újítók lettek, akik a gyerekek, a tanulók beszámolói szerint változatos módszerekkel adják át a tananyagot. Igaz, volt olyan közöttük, aki egyszerűen megírta, melyik feladatot kell otthon megoldani, és volt, aki túlságosan kevés, más túlságosan sok kötelező feladatot adott rövid határidőre. De ezek a problémák a hagyományosan szervezett iskolában is mindennaposak.

Volt, aki átfogóbb összefüggésbe helyezte a járványt. A drámai időszakok – háború, járványos helyzet - nem először és nem is utoljára jelentek meg az emberiség történetében. A kihívásra válaszként született tanulások közül a legismertebbet az iskola jelentette, ha fel tudja készíteni a fiatalokat a megfelelő magatartásra. Ehhez persze sok múlik a tanárokon.

> "A 21. századi munkaerőpiac kulcsszava az úgynevezett *scrum*, a komplex problémák megoldására kifejlesztett munkavégzési mód, ahol a tevékenységek párhuzamosítva vannak, a szereplők pedig maguk határozzák meg pillanatról pillanatra a feladataikat, annak függvényében, hogy mi a cél. Ez nem könnyű, meg kell tanulni, és erre az iskolában kellene felkészíteni a jövő munkavállalóit." (Fekete 2020)

Azt az országos híradásokból nyomon követhettük, hogy az iskolák valóban megpróbáltak megfelelni a kihívásnak. Az interneten folyó oktatás robbanásszerűen kiterjedt, amire senki nem számított. Az Azonnali.hu című internetes újság például sokakkal folytatott beszélgetést, eredményük nagyon pozitív volt (Azonnali.hu, március 19.) Nem tudhattuk, mi lesz ezeknek az erőfeszítéseknek az eredménye, mennyi fog túlélni és/vagy megmaradni belőlük (Nádori – Prievara 2020). De az nem kérdés, hogy az iskolák - egészen az érettségiig - megpróbálták az új helyzetet eredményekkel megtölteni.

> "Így segít többezer egyetemista az online közoktatásban: tanárszakos hallgatók és tanárok irányítják a munkát, így többszörösen is ellenőrzésre kerül minden anyag, ami az oldalra kikerül." (Oktondi).

Azok a családok - gyerekek, szülők, nagyszülők -, akiket az új kihívás új helyzetbe hozott, új feladatok elé állított, igyekeztek helytállni az új helyzetben. A járványveszély a tanulóknak nagyobb személyes szabadságot jelentett, a felnőtteknek viszont több kötelezettséget. Ki hogyan élt velük?

5. TANULÓK, SZÜLŐK, HELYI TÁRSADALOM

Az optimista válasz szerint számtalan szülő fog rászokni arra, hogy „kövesse" XY fizika-kémia-bármi tanárt, és vele online korrepetálja a gyerekét. Többek megkongatják a lélekharangot a NAT fölött, mert most költözik fel számtalan jó tanár a YouTube-ra és fogja meghatározni a jövő – nem csak magyar – oktatásának képét. (Ésik 2020). De találtunk olyan újságírói megszólalást is, amely egy kétségbeesett anya panaszát örökíti meg. Aligha kétséges, hogy rajta kívül még sokan mások is úgy érezték, "szimplán tré az egész", de nincs módjuk széles közönség elé tárni panaszukat. Más kérdés, mennyire igazságos a tanárokat sommásan elítélő bírálat.

> "Igaz, az idősebb tanárok is használják a számítógépet, de kiderült még az is, hogy arról sincs fogalma a legtöbb tanárnak, hogyan hat az információs és kommunikációs eszközök használata a gyerekekre fiziológiailag – nem véletlen, hogy Steve Jobs nem

> adott semmilyen kütyüt az általa kitaláltakból a gyerekeinek. Őszintén szólva nem érdekel, hogy miért nem tudják, húsz év alatt azért lett volna alkalom megtanulni. Ez a jellegű tudás is a szakma része. …. (Ilyen az, amikor nem a szakma intézi a szakma ügyeit – szimplán tré az egész.)" (Balázs 2020)

Problémák - amelyekről nem tájékozódhattunk a médiában - a középiskolában is voltak. Bár az oktatás megszervezése bámulatosan rövid idő alatt sikerült, akkor még nem született döntés arról, hogyan zajlik majd az érettségi. Egy másik probléma volt az érettségi feltételeként támasztott ötven órás "közösségi szolgálat", amelyet a gazdaság valamely szektorában kellene végezni. Mivel a szociális szervezetek többsége, ahol dolgozni lehetett volna, nem volt érhető el a tanulók számára (sem), más megoldást kellett keresni.

> A szolnoki tankerületi központ például azt találta ki, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek korrepetálását is be lehetne számítani közösségi szolgálatnak. Ezekkel a gyerekekkel azonban az volt a legnagyobb probléma, hogy nem érhetők el sem az iskola, sem a korrepetitorok számára - hogyan és hol lehetett volna tehát őket korrepetálni? (Forray – Kozma 2020)

A médiában megjelenő riportok szinte kizárólag a budapesti, esetleg nagyvárosi iskolákról tudósítottak. Több kérdőíves vizsgálat is indult, de ezek is inkább az infrastrukturálisan felszerelt iskolák tanárainak szóltak. De mi volt a helyzet vidéken, főleg szegények, romák/cigányok lakta falvak általános iskoláiban?

Ahol rákérdeztünk, mindenütt kialakítottak érintkezési formákat, amelyek lehetőséget adtak valamilyen oktatásra. A tanárok az iskolában dolgozták ki az aktuális tananyagot, a feladatokat, és ezeket továbbították. Ha nem volt internetje a tanulónak, akkor az iskolai postafiókokba helyezték el névre szólóan az oktatási anyagokat, feladatokat, amelyek megoldását várták a tanulóktól. Ezeket a szülők vagy a szomszédok vitték-hozták. De még így is előfordult, hogy ott maradtak a lapok, ahová a pedagógus tette. Volt, ahol a védőnőket sikerült vagy próbálták bevonni a család és az iskola közötti együttműködésbe. Kérdéses maradt, hogyan sikerül majd végbizonyítványhoz juttatni ezeket a gyerekeket. Annál inkább, mert éppen ezekben a családokban a szülők gyakran alacsonyan iskolázottak vagy éppen analfabéták. Megkérdeztük Szolnok megye legrosszabb helyzetű, jellemzően roma/cigány családok által lakott falvaiban hogyan folyik a tanulás.

> "Tiszabőn, Tiszaburán, itt a szegregátumban az iskolák kiadják a neten a feladatokat. Itt a telepen van számítógép, net, otthon oldják meg a gyerekek. Itt, Szolnokon van, amikor bejönnek Közösségi Házba, főként nyomtatni. Jönnek néha gyerekek szülővel. nem korrepetálásra, hanem inkább, ha nehéz a feladat. Tiszabőn és Burán szinte mindenkinek van mobiltelefonja, azon dolgoznak. Dolgoznak, mert ha nem küldik a leckét, megy a telefon a szülőknek. Van, amikor a tanár kimegy lakásra, és kiveri a balhét." (Telefonos interjú, Forray & Kozma 2020, április 10.)

6. SZAKKÉPZÉS

A szakképzésben egészen április 2-ig kellett várni, amíg megjelent az első olyan feladatgyűjtemény, amely a vizsgáztatáshoz használható (eduBox 2020). A szakképzésben az írásos feladatok hiánya mellett a munkavégzés okozta a legtöbb nehézséget. A duális képzés azt jelentené, hogy a képzés egyik felében az elméleti ismereteket sajátítják el, ezzel párhuzamosan a másik felében kellene a tanultakat a gyakorlatban alkalmazni. Ám a gazdaságban nem végezhettek munkát a tanulók, maradtak olyan aktuális megbízások, mint például a még nyitva lévő üzletek ablakainak tisztítása.

A szakmunkás tanulók szintén telefonon dolgoztak, mint a gimnazisták - de nekik nehezebb volt a kötelező gyakorlatok (duális képzés) miatt. Az utasítás úgy szólt, hogy nézelődjenek a neten, képzeljék el, eddig mi volt a gyakorlaton. Aztán majd kapnak egyszer egy napot, amikor be kell menni, és gyakorlatból levizsgázni. Ez egyáltalán nem hangzott biztatóan, ezért sokan nem is vették komolyan, inkább csavarogtak. Ugyanakkor a falvak kihaltak, a szűk családon kívül senki nem látogatta a másikat.

7. KORMÁNYZAT

A kormányzat csak április 20-án jelentette be, hogy meg lesz tartva az érettségi. Csak azt nem döntötte még el akkor, hogy mikor és hogyan szerveződjék. Alternatívának látszott az augusztusi időpont. Ám a továbbtanulók számára ez nem volt megfelelő, hiszen a döntés - hol tanulhatnak tovább, egyáltalán bejutnak-e valamelyik megjelölt felsőoktatási intézménybe - az érettségi után szokott következni. Alternatívaként fogalmazódott meg a levelező érettségi, az adott tanulási formák felhasználásával. Ám még ez is bizonytalannak tűnt számos okból. További alternatívaként kínálkozott a félévi jegyek alapján történő döntés. Ezt azonban nyilván sokan opponálták volna, hiszen nem egy diák az év végére vagy éppen az érettségire tartogatja a jobb teljesítményt, sőt a tanárok is gyakran szigorúbbak félévkor, amit egyfajta figyelmeztetésnek szánnak ("buktatni nem az érettségin kell"). Mindehhez hozzá lehetett tenni a választott felsőoktatási intézmény döntését is - hányan jelentkeztek, hányan és kik férnek be a jelentkezési helyre. Az adott időszakban még mindenki izgatottan várta a döntést, és reménykedett a járványveszély megszűnésében.

Április végére úgy látszott, tisztul a kép. Eszerint a továbbtanulásra jelentkezők nagyjából a szokott időben tehetnek majd írásos érettségi vizsgát, akinek pedig nem sürgős, az majd ősszel vizsgázhat szóban és írásban. A vita azonban zajlott tovább, és - mint utólag már tudjuk - nem jelentett végső döntést az akkor nyilvánosságra került minisztériumi terv sem.

8. TANULSÁG

Mint naplónk április 20-i bejegyzéséből látható, az oktatási adminisztráció körülbelül egy hónapos késéssel kezdte meg az alulról kezdeményezett aktivitások egyfajta kontrollálását (Forray – Kozma 2020). Ez a szűk hónap olyasfajta élményt jelentett az intézményeknek, mint amilyet a civil társadalom szószólói közösségeiknek mindig is kívántak: alulról jövő kezdeményezéseket a felülről gyakorolt ellenőrzések helyett. Mint az előbbi áttekintés mutatja, az alulról induló innovációk - legalább is hazai viszonyaink között - nem igazodnak ezekhez az idealizált elképzelésekhez. Az oktatási rendszer túl nagy, túl bonyolult és túlságosan összetett ahhoz, hogy a tanárok, tanulók és szülők - a helyi társadalom - szintjéről kezdeményezve lehessen átalakítani.

> "A hetvenes évek jogi antropológiájának egyik alapvető felismerése volt – Sally-Falk Moore nevéhez kapcsolódik ez a simán tudományos áttörésnek nevezhető elmélet –, hogy a társadalmi kontroll szabályozási mechanizmusai az ún. félautonóm társadalmi mezőkre épülnek. Azaz nincs közvetlen hatás mely „fentről" (a jogalkotás felől) 'lefelé'(az emberekre) irányul, hanem e két szint közé beékelődik egy igencsak összetett és a szabályozásra komoly hatást gyakorló önszabályozó, esetenként szabálytorzító szövevény." (Fekete 2020)

A külső ellenőrzés nélkül elmúlt hónapokban sok fölösleges vita okafogyottá vált, számos begyepesedett magatartást sikerült megingatni. A lelkes és gombamód szaporodó innovációkat azonban ennyi idő alatt nem lehetett összehangolni. A hazai tanárság azonban - amely hozzászokott az elmúlt évtizedek (sőt az elmúlt évszázad) felülről jövő utasításaihoz - növekvő aggodalommal kezdte kérdezni, hol késik a minisztérium. A növekvő nyugtalanság "állatorvosi lova" az érettségi lett.

Nincs helyünk a történet mélyebb elemzésére. Csupán annyit jegyzünk meg tanulságképpen, hogy a kulcskérdés a kormányzat és a civilek partneri viszonya. A járványveszély tudatosulásakor erre volt is komoly esély. Hogy ez az esély elmúlt, az valószínüleg mindkét fél felelőssége.

MEGJEGYZÉS

Jelen írás a HuCER 2020 konferenciaelőadás rövidített változata. A teljes tanulmány itt olvasható: https://www.researchgate.net/publication/341991031_

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balázs B. (2020): Karanténban derül ki… Azonnali 2020, április 2.
- eduBox (2020): Digitális Tananyagtár
- Ésik S. (2020): A világ folyamatosan jobb hely lesz, és ez a járvány után sem lesz másképp. Azonnali 2020, március 23
- Fekete B. (2020): Most nem szabad indokolatlanul keménykedni. Azonnali 2020, március 30.
- Forray R. K. – Kozma T. (2020): Járványnapló (kiadatlan kézirat)
- Hyvarinen, M. (2012) Analyzing narratives and storytelling. In: *The Sage Handbook of Social Research Methods.* pp. 447 etc.
- Jereb B. (2020): Így segítik egyetemista önkéntesek a tanárokat a digitális átállásban. Mandiner 2020, március 20.
- Keresztes G. (2013): Az innováció fogalmának történeti áttekintése. Gazdaság és Társadalom 2013, 4: 81-95
- Khan, M. H. A. et al (2020): COVID-19: A threat to human existence. IOSR Journal of Humanities and Social Sciences. 25, 5: 53-57
- Kozma T. (2018): Tanulóközösségek és társadalmi innovációk. Educatio ® 27: 2: 237-246.
- Makó Cs. – Illéssy M. – Borbély A. (2018): Automatizáció és kreativitás a munkavégzésben. In: Polónyi ed 2018: 192-207
- Moulaert, F. – MacCallum, D. (2019): Advanced Introduction to Social Innovation. Cheltenham: Edward Elgar Publishing
- Nádori G. – Prievara T. (2020): Tanítás korona idején. Index 2020, március 22
- Márkus E. – Kozma T. eds (2019): Learning Communities and Social Innovations. Debrecen: CHERD & Debrecen University Press
- Polónyi I. ed. (2018): Innováció. Educatio ® 27, 5 (tematikus szám)
- Rajna G. (2020): Covid-19 Opportunity. (Kiadatlan kézirat)

ABSTRACT

THE PANDEMIC AND THE SCHOOL

A case study of education policy innovations in Hungary

According to literature, social learning and innovation are generally studied in cases of natural disasters (Moulaert et al 2013). We address the CoV-19 pandemic as a community-wide challenge that might bring new social learning and innovation (Márkus & Kozma 2019: 5-17). The method of the present case study is the so-called storytelling (Hyvarinen 2012) by which we could analyse the attitudes and behaviours of the education policy actors (teachers, students, local communities and school owners). The analysis of the narratives has been complemented with the observations of social media as well as with interviews. The behaviours of policy actors showed changing dynamism at the time of the pandemic threat (13 March - 5 May 2020). When the threat of the pandemic was announced, the innovativeness of the non-government actors of the education policy flared up; however, this was later gradually suppressed by the government administration (institutional owners). Instead of this fight, a partnership between the policy actors would have been desirable.
Keywords: CoV-19 pandemic, education policy, social innovation

Prof Dr Forray R Katalin, PhD, DSc
Pécsi Tudományegyetem
forray@ella.hu

Prof Dr Kozma Tamás, PhD, DSc
Debreceni Egyetem
kozmat@ella.hu

Mika János – Apró Anna – Novák Richárd

A FÉNYSZENNYEZÉS LAKOSSÁGI ISMERETÉNEK FELMÉRÉSE KÉT-KÉT BÜKK-VIDÉKI ÉS HAJDÚSÁGI TELEPÜLÉSEN

ABSZTRAKT

A szükségesnél erősebb és gyakran kedvezőtlen hullámhosszon sugárzó, mesterséges fény-források használata károsan hat az élővilágra és egészségünkre. A Nemzetközi Sötét Égbolt Szövetség vezető szerepet vállal a mesterséges éjszakai fények hatásainak megállapításában és nyilvánosságra hozatalában az emberi egészség, a vadon élő állatok és növények (!) érdekében. Ezért, olyan ún. csillagos égbolt parkokat hoznak létre olyan területeken, ahol a zavaró fényektől mentes, éjszakai tájkép megőrizhető. Előadásunk egy kérdőíves vizsgálat eredményeit ismerteti, melynek felvételezésére két-két, páronként közel azonos lakosságszámú településen került sor. Az egyik település-pár Répáshuta és Cserépváralja, a Bükk-hegységben, ahol az előbbi település közelében csillagos égbolt park működik, míg az utóbbi falu ettől távol található. A felmérés másik település-párja Hortobágy, ahol szintén csillagos égbolt park működik, illetve Újszentmargita, ahol nem. Kutatási hipotézisünk az, hogy a parkok kapcsán közvetlen tájékoztatókban is részesített települések lakossága alaposabb ismeretekkel rendelkezik a fényszennyezésről, mint a másik település polgárai. A kérdőívben található 21 kérdés elsősorban a világítás hatásaira, a világítási szokásokra, a kitöltő és a csillagos égbolt kapcsolatára, valamint az energia-takarékossággal kapcsolatos ismeretekre vonatkozik. A felvételezésekre 2019 márciusa és 2020 januárja között került sor. A vizsgált 21 kérdésből nyolcat ismertetünk részletesen.

Kulcsszavak: fényszennyezés, világítási szokások, hatás az emberre, hatás az állatokra, csillagászat

Szakosztály: Környezetpedagógiai

1. BEVEZETÉS

Az OTÉK (1997) meghatározása szerint a fényszennyezés „o*lyan mesterséges zavaró fény, ami a horizont fölé vagy nem kizárólag a megvilágítandó felületre és annak irányába, illetve nem a megfelelő időszakban világít, ezzel káprázást, az égbolt mesterséges fénylését vagy káros élettani és környezeti hatást okoz, beleértve az élővilágra gyakorolt negatív hatásokat is”*.

Az ökológiai rendszerek tekintetében a fényszennyezés negatív hatása a növények, rovarok, madarak életében, az emberi szervezet esetében pedig a melatonin hormon csökkentett termelődésében jelentkezik. A melatonin hormon komoly szerepet játszik a test működésének szabályozásában. (Lelkes, 2013).

A madarak esetében három hatás figyelhető meg:

- *költő- vagy telelőterület választás:* minél távolabb a kivilágított létesítményektől.
- *vándorlás*: a tájékozódás megzavarásában mutatkozik meg a fényszennyezés negatív hatása, ez pedig a tervezett leszállási területtől eltérő helyszínhez, vagy a fényárban úszó épületeknek való nekiütközéshez vezethet.
- *bioritmus*: azokon a területeken, ahol a mesterséges megvilágítás elkerülése nem lehetséges a madaraknak, felborul a bioritmusuk. A nappali életmódot folytató fajok éjszaka is aktívan tevékenykednek.

A rovarvilágban a fényszennyezés az alábbi káros hatásokat fejtheti ki:

- az élőhelyeiktől, táplálkozó helyeiktől való elcsalogatás;
- szaporodó partnerek szeparálása;
- nagyobb kitettség a ragadozóknak;
- az egyedek közvetlen vagy közvetett elhullása;
- lokális kipusztulás, a populáció összeomlása (Kolláth - Gyarmathy, 2015).

A természetes táj esetében a csillagos égbolt vizsgálatának nehézségeibe ütköztek csillagászaink, melynek következtében felmerült a kérdés, hogy a mai emberek életében nem fog jelentős szerepet játszani a csillagos égbolt, mint például a Tejút látványa. A fenti káros folyamatok megfékezése érdekében a Nemzetközi Sötét Égbolt Társaság *(International Dark Sky Association)* kezdeményezésére új program indult útjára. Ennek lényege, hogy világszerte csillagos égbolt parkokat hoznak létre olyan térségekben, ahol megőrizhetők a természetes adottságok a fényszennyezés elenyésző jelenlétéből következően. Hazánk a Zselicben, a Hortobágyi és Bükki Nemzeti Park, többek között Répáshuta település területén található csillagos égbolt parkokkal büszkélkedhet. A parkok gazdag programkínálattal várják az érdeklődőket csillagászati és természeti kiállításokkal, vezetett éjszakai túrákkal, továbbá aktív szerepet vállalnak a lakosság informálásában a fényszennyezés tükrében. Az ő munkájukról, de sok más kapcsolódó hazai tevékenységről olvashatunk két új hazai összefoglalóban (Agrárminisztérium 2020 és Elektrotechnika 2020).

A fenti hatások kutatása mellett, vizsgálódásra érdemesek az 1. táblázatban felsorolt, oktatási, nevelési kérdések is. A jelen tanulmány például az N1 feladat második sorában szerepel.

1. táblázat: A fényszennyezéshez kapcsolódó nevelési vizsgálataink

No.	Fő és részfeladat
N1	**A lakosság világítási szokásainak és ismereteinek felmérése**
	Médiaszemle – a témakör tükröződése az elektronikus médiában *Közvetlen kérdőívezés a felnőtt lakosság* és a tanulók *körében*
N2	**A fényszennyezés tudatosítása a felnőtt lakosság körében**
	Beszélgetések a fényszennyezés veszélyeiről, a mérséklés módjairól Internetes és televíziós felvételek elkészítése és terjesztése
N3	**A fényszennyezés tudatosítása iskolai környezetben**
	Tájékozódás a témakör helyéről a NAT és a kerettantervek alapján Két tanórás oktatóanyag kidolgozása és kipróbálása Tanár-továbbképzési modul összeállítása és kipróbálása
N4	**Fényszennyezés és fenntarthatóság (UN SDG)**

Az 1. táblázatban szereplő feladatok részben össze is függnek egymással. Például, az N1 feladatban szereplő médiaszemle támpontokkal szolgálhat arra nézve, hogy milyen hatások érik a lakosságot a mi általánosan vett oktatási céljainknak (N2 feladat) is utat mutatva. Még közvetlenebbül szolgálja ugyanezt a jelen tanulmány tárgyát képező kérdőívezés, bár itt a válaszok érvényessége az adott településekre korlátozódik. Tehát az tervezett oktatás illetve nevelés tartalma attól függ, hogy mit tartalmaznak a kérdőívre kapott válaszok.

Felmérésünk még egy módon kapcsolódik az oktatáshoz, amennyiben méri az eddigi oktatatás-nevelés sikerét, szemben az ilyen képzésben nem részesülő, kontroll településsel. Egy ilyen különbség persze csak akkor írható a képzés javára, ha a médiából való tájékozódás esélye az a településeken egyforma, vagy ha a média kevés információt közöl a fényszennyezésről.

2. A KÉRDŐÍVEZÉS

Tanulmányunk a Bükk és a hajdúság két-két településén felvett, kérdőíves mintákon alapszik. A vizsgálat célja annak megállapítása, hogy többet tudnak-e, illetve korszerűbb, egészségesebb eszközökkel világítanak-e azon települések lakói, amelyek közel esnek a csillagos égbolt parkhoz. E településeken ugyanis lakossági tájékoztató gyűlések is szoktak lenni. A Bükkben ez a település Répáshuta, amihez Cserépváralja települést választottuk kontrollként. A Hajdúságban a csillagos égbolt park miatti céltelepülés Hortobágy, kontrollja pedig Újszentmargita. A települések népességi adatait a 2. táblázat tartalmazza, míg a kérdőívet kitöltők abszolút száma és aránya a népességhez képest a 3. táblázatban látható.

2. táblázat: A vizsgált települések becsült népessége és népsűrűsége a 2019-es adatok szerint

Cél-település			Kontroll-település		
Település	Járás	Lakos fő / nép-sűrűség fő/km^2	Település	Járás	Lakos fő / nép-sűrűség fő/km^2
Répáshuta	Miskolci	441/ 26	Cserépváralja	Mezőkövesdi	410 / 28
Hortobágy	Balmazújvárosi	1470/ 5	Újszentmargita	Balmazújvárosi	1473/15

Forrás: http://nepesseg.com/, saját szerkesztés

3. táblázat A vizsgált településeken kiöltött kérdőívek szám és aránya a lakosság arányában

Cél-település			Kontroll-település		
Település	Válaszok száma	Válasz a lakosok arányában	Település	Válaszok száma	Válasz a lakosok arányában
Répáshuta	33	7,5%	**Cserépváralja**	30	7,3%
Hortobágy	41	2,8%	**Újszentmargita**	36	2,4%

Törekedtünk az 5 korcsoport *(19-30, 31-40, 41-50, 51-60 és 60 fölött)* mindegyikéből egyforma számú válaszadót találni, ám ezt a települések kormegoszlása és otthon találhatósága még a hétvégi napokon is korlátozta.

1. ábra: Részlet a lakossági kérdőívből

EFOP-3.6.2-16-2017-00014 "Nemzetközi kutatási környezet kialakítása a fényszennyezés vizsgálatának területén" - Kérdőív

Kérdőív a fényszennyezésről

- **A válaszadó lakóhelye:** ..... **A neme:** Nő Férfi
- **Eletkora:** 0-20 év 21-40 év 41-60 év, 60 év fölött
- **Iskolai végzettsége:** 8 általános és alatta, középiskola, főiskola-egyetem
- **Milyen tudományterületen szerezte végzettségét:** humán reál
- **Járt-e már korábban lakossági fórumon?** igen nem

(i) a világítás hatásairól tanúskodó ismeretek

1) Párosítsa kérem az egyes lámpa típusokat az alábbi képekkel!

kompakt fénycső hagyományos izzólámpa LED halogén izzó

2) Véleménye szerint az éjszakai világítás hatással van az emberi szervezet egészségére?

_ igen, a nem megfelelő fényforrások komoly egészségügyi kockázatot jelentenek

_ igen, de csak maximum nehezebb elalvást eredményez, ami miatt másnap fáradtabban ébredünk

_ semmilyen hatással nincs az emberek egészségére

_ nem tudom

_ más:

3) On szerint hatással vannak-e az éjszakai életmódot folytató állatokra a mesterséges fényforrások?

_ igen, mindezt kedvező irányba

_ igen, mindezt kedvezőtlen irányba

_ nem

_ nem tudom

_ más:

4) Mit gondol a horizont fölé, az égbolt irányába irányuló fény hasznosságáról?

_ hasznosnak és szükségesnek tartom a biztonságos éjszakai közlekedés érdekében

_ energiaveszteséget jelent

_ nem tudom

_ más:

A felvételezés a Bükk településein 2019 március-április hónapokban, míg a Hajdúságban 2019 november-2020 január hónapokban személyes kérdezéssel történt, szombati és vasárnapi napokon. Minden háztartásból legfeljebb egy személyt kérdeztünk. A kérdőívben összesen 21 feleletválasztós, nyílt- és zárt végű kérdés szerepelt, amelyek közül terjedelmi okokból 8-at ismertetünk. A felmérések előtt egy próbafelmérésre is sor került Egerbocs községben. Ennek legfőbb tanulságaként az eredetileg 30 kérdést 21-re redukáltuk. A nyílt kérdésekre rövid, egyértelmű válaszokat vártunk, emellett a zárt, feleletválasztást igénylő kérdésekben alternatívák megadásával könnyítettük a válaszadást. A papírokon a kérdező által rögzített válaszokat saját fejlesztésű Excel értékelő programba töltöttük és annak segítségével értékeltük.

3. EREDMÉNYEK

3.1 Világítási szokások

A jelen alfejezet ábráin a 4. táblázatba foglalt kérdésekre kapott válaszokat mutatjuk be.

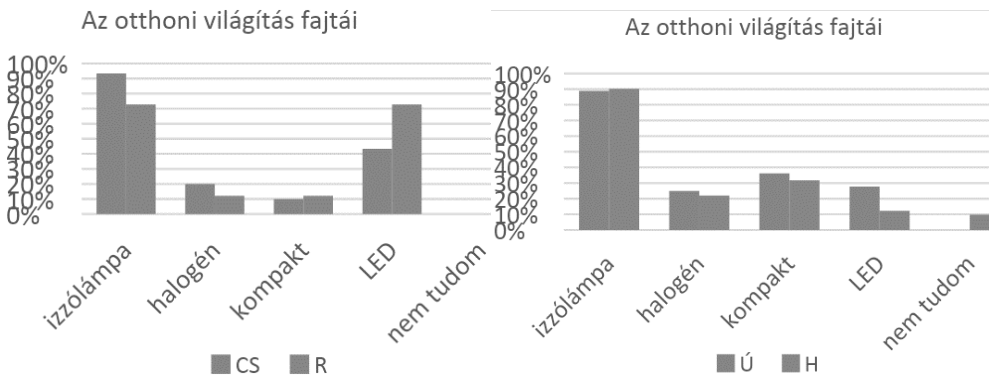
4. táblázat: A világítási szokásokkal kapcsolatos kérdések és választható alternatívák

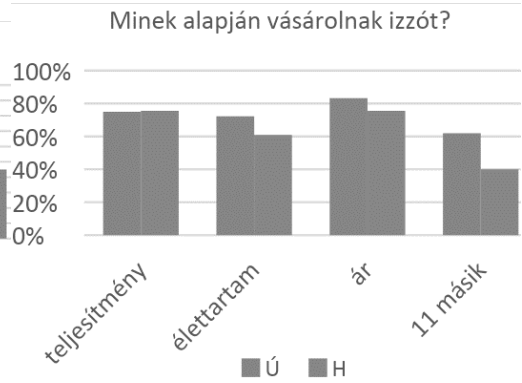
A felsoroltak közül mely fényforrásokat használják otthonukban? (több válasz megjelölése is lehetséges)
_ hagyományos izzólámpa _ halogén izzó _ kompakt fénycső _ LED _ nem tudom _ más:
Jelölje, kérem, hogy új izzó vásárlása esetén melyik az a 3 legfőbb tulajdonság, amik vásárlását befolyásolják?
_ fényáram (lumen - lm) _ teljesítmény (watt - w) _ fényhasznosítás (lm/w) _ színhőmérséklet _ színosztály (meleg fényű, semleges fehér, hidegfényű) _ technológia (halogén, LED, kompakt) _ élettartam _ energiatakarékossági osztály _ környezetszennyező hatás _ gyártó/márka, származási ország _ ár _ könnyű szerelhetőség, karbantartás

_ külső megjelenés/dizájn _ egyéb:
A felsoroltak közül mely fényforrásokat használják munkahelyükön/iskolájukban? (több válasz is jelölhető)
_ hagyományos izzólámpa _ halogén izzó _ kompakt fénycső _ LED _ nem tudom _ más:
Hogyan vélekedik lakóhelye közvilágításáról?
_ teljes mértékben igazodik a szükséges megvilágítás mértékéhez _ a szükséges megvilágításnál alacsonyabb, mértékét indokolt lenne növelni _ a szükséges megvilágításnál magasabb, mértékét indokolt lenne csökkenteni _ nem tudom _ más:

A 2. ábrán először a lakások világítási szokásaival kapcsolatos válaszokat értékeljük. Előtte azonban megjegyezzük, hogy a fentebb az 1. ábrán is látható kérdésre, ami a világítási eszközök felismerését tesztelte, Répáshután a jó válaszok aránya 91% volt, míg a kontroll településen csupán 50%! A másik céltelepülésen, Hortobágyon ugyanakkor a jó válaszok aránya csak 72% volt, míg a kontroll településen 86%!

2. ábra: Az otthoni világítás fajtái (felül) és az „izzók" vásárlási szempontjai (alul). Balra a Bükk, jobbra a Hajdúság kiválasztott települései láthatók. A céltelepülések Répáshuta (R) és Hortobágy (H), a kontrolltelepülések Cserépváralja (CS) és Újszentmargita (Ú).

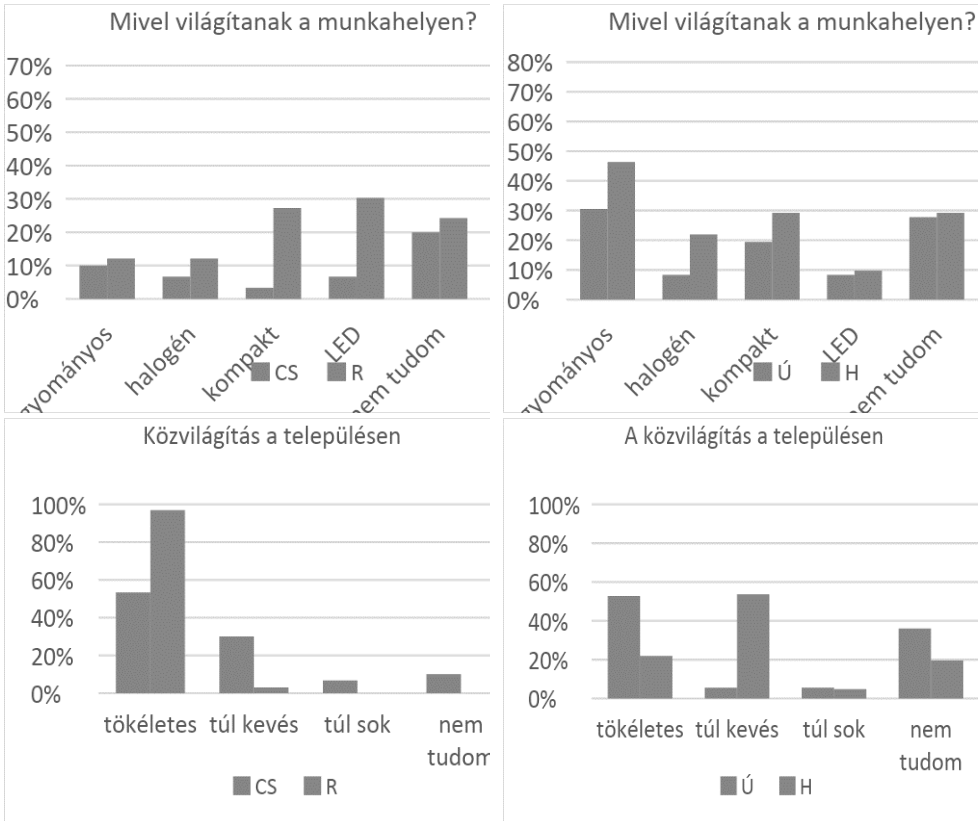




Mindkét Bükk-hegységi településen a hagyományos izzók és a LED világítás a leggyakoribb. Répáshután egyforma, 70% fölötti gyakoriságú ez a két típus, míg Cserépváralján majdnem minden háztartásban van még hagyományos izzó és a LED-ek aránya alig több, mint 40%. A halogénlámpák és a kompakt fénycsövek aránya 10-20%. Megjegyezzük, hogy az első csoportban feltett kérdésre, ami a világítási eszközök felismerését tesztelte, Répáshután a jó válaszok aránya 91% volt, míg a kontroll településen csupán 50%!

Az otthoni világítás fajtáinak gyakoriságát és a közvilágítás lakossági megítélését tükrözi a 2. ábra négy része. A két hajdúsági településen is a hagyományos izzók használata a leggyakoribb. Hortobágyon és Újszentmargitán majdnem minden háztartásban van még hagyományos izzó és a modern világítási módok aránya 10 és 40 százalék között ingadozik. Közel egyformán alakulnak a világító eszközök, az „izzók”vásárlását befolyásoló tényezők. A Hajdúságban kiemelkedő arányban a teljesítmény, a névleges élettartam és az ár meghatározó. A 4. táblázat további 11 szempontja együttesen csak annyi szavazatot kapott, mint a másik 3 szempont külön-külön. A Bükkben negyedikként az eszközök típusa is jelentős tényező.

3. ábra: A munkahelyi világítás fajtái (felül) és a település közvilágításának értékelése (alul). Balra a Bükk, jobbra a Hajdúság kiválasztott települései láthatók. A céltelepülések Répáshuta (R) és Hortobágy (H), a kontrolltelepülések Cserépváralja (CS) és Újszentmargita (Ú).



A munkahelyi világítást a válaszadók kevésbé figyelik meg. Erre utal a válaszok közel egyenletes megoszlása és a viszonylag magas nem tudom és más válaszok magas aránya. Répáshuta közvilágítása egy új világítási rendszer működési elvén alapszik, melyen keresztül csökken az energiafogyasztás, továbbá az élővilág és emberi egészség megőrzésében is pozitív változást eredményez, emellett jelentősen csökken a fényszennyezés mértéke. A beruházás kezdetekor a lakosság egy fórum keretein belül ismereteket szerzett a témakörben. A répáshutaiak csaknem 100%-a teljesen elégedett a nemrég megújított, sárga fényű közvilágítással. Bár a kontroll településre ugyanez nem teljesül, a válaszadók több mint fele itt is elégedett. Túl kevés fényre 30% panaszkodik, míg túl soknak alig pár százalék tartja azt.

A hortobágyiak bő 50%-a túl kevésnek tartja a közvilágítást, míg a kontroll településen hasonló a teljesen elégedettek aránya. A kérdőívező hallgatók elmondása szerint, Hortobágy belterületén sokhelyütt valóban hiányos a közvilágítás.

3.2 A hatások ismerete

A jelen alfejezet ábráin az 5. táblázatba foglalt kérdésekre kapott válaszokat mutatjuk be. A táblázat egyben rögzíti a lehetséges válaszokat is

5. táblázat: A fényszennyezés hatásaival kapcsolatos kérdések és választható alternatívák

Mit tekint a nem rendeltetésszerűen használt mesterséges éjszakai fények káros elemeinek, amelyek megszüntethetők? (egyszerre több válasz is megjelölhető)
_ eltékozolt energia _ káprázást kiváltó hatások _ állatvilág megzavarása _ az éjszakai égbolt fényeinek eltűnése _ a mesterséges éjszakai fények nem károsak a fentiek közül egyikre sem _ egyéb:
Ön szerint hatással vannak-e az éjszakai életmódot folytató állatokra a mesterséges fényforrások?
_ igen, mindezt kedvező irányba _ igen, mindezt kedvezőtlen irányba _ nem _ nem tudom _ más:
Véleménye szerint az éjszakai világítás hatással van az emberi szervezet egészségére?
_ igen, a nem megfelelő fényforrások komoly egészségügyi kockázatot jelentenek _ igen, de csak nehezebb elalvást eredményez, amiért másnap fáradtabban ébredünk _ semmilyen hatással nincs az emberek egészségére _ nem tudom _ más:
Szokott-e gyönyörködni, vizsgálódni a csillagos égbolton?
_ gyakran _ ritkán _ nem

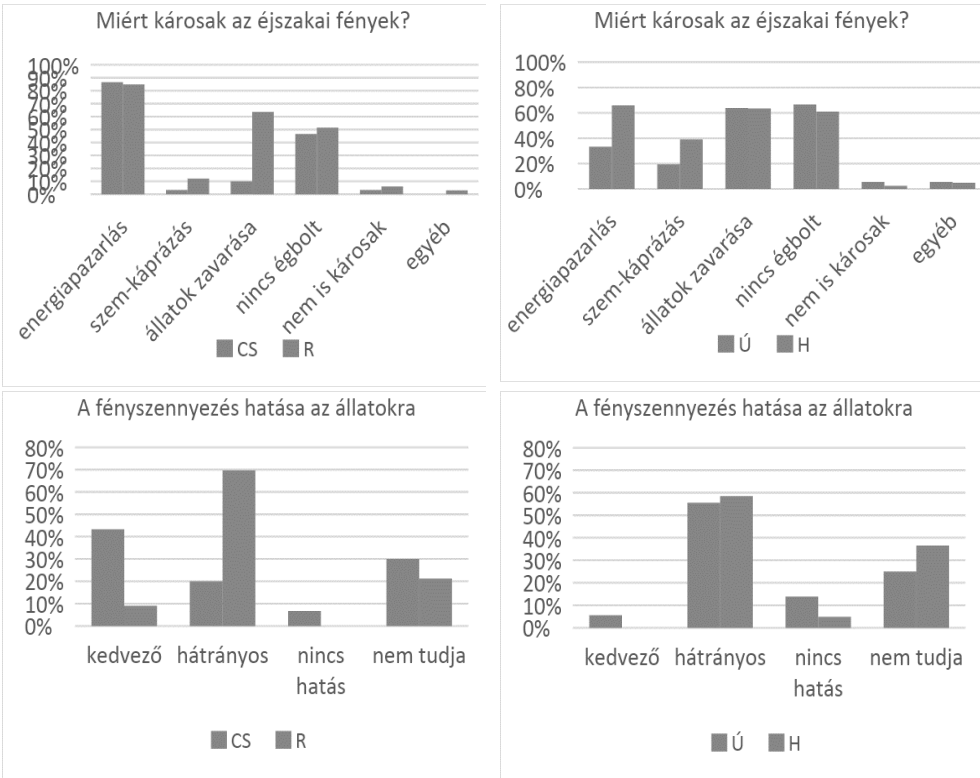
A 4. ábra felső sorában minden káros hatás értékelése látható. Ebben egyértelmű az energiapazarlás és az állatok zavarása. A Hajdúságban magas a csillagos égbolt elvesztése miatti veszteség említése is.

Az állatokra gyakorolt hatást Répáshután senki nem tagadja és alacsonyabb a bizonytalanok aránya is, mint a kontroll településen. A megkérdezettek csaknem 70%-a kedvezőtlennek tartja a fényszennyezés hatásait az állatokra, s csupán néhány százalék véli azt kedvezőnek. Az állatokra gyakorolt hatást Hortobágyon csak 1-2 válaszadó tagadja, de itt magasabb a bizonytalanok aránya, mint a kontroll településen. A megkérdezettek bő 50%-a kedvezőtlennek tartja a fényszennyezés hatásait az állatokra.

Az ezt követő, 5. ábra már az emberre gyakorolt hatást értékeli. A témakörben jártasabbnak gondolt répáshutaiak csaknem egynegyede mutatkozott bizonytalannak az emberre gyakorolt hatást illetően, míg egyharmaduk szerint nincs is ilyen hatás. A kontroll településen is hasonló e két kategória összege, de ezen belül a hatást tagadók aránya 40%. Azok között, akik szerint van valamilyen hatás az emberre, Répáshután sokkal inkább erős hatást tulajdonítanak a fényszennyezésnek, míg a kontroll településen inkább csak az alvás megzavarását tartják valós hatásnak.

Érdekesség, hogy a témakörben jártasabbnak gondolt hortobágyiak csaknem fele mutatkozott bizonytalannak az emberre gyakorolt hatást illetően, míg egynegyedük szerint nincs is ilyen hatás. A kontroll településen mindkét mutató kisebb, mint Hortobágy városában. Erős hatást mindkét településen kevesen tulajdonítanak a fényszennyezésnek. Ugyanakkor a kontroll településen élők csaknem fele szerint az alvást tudja zavarni az erős fény.

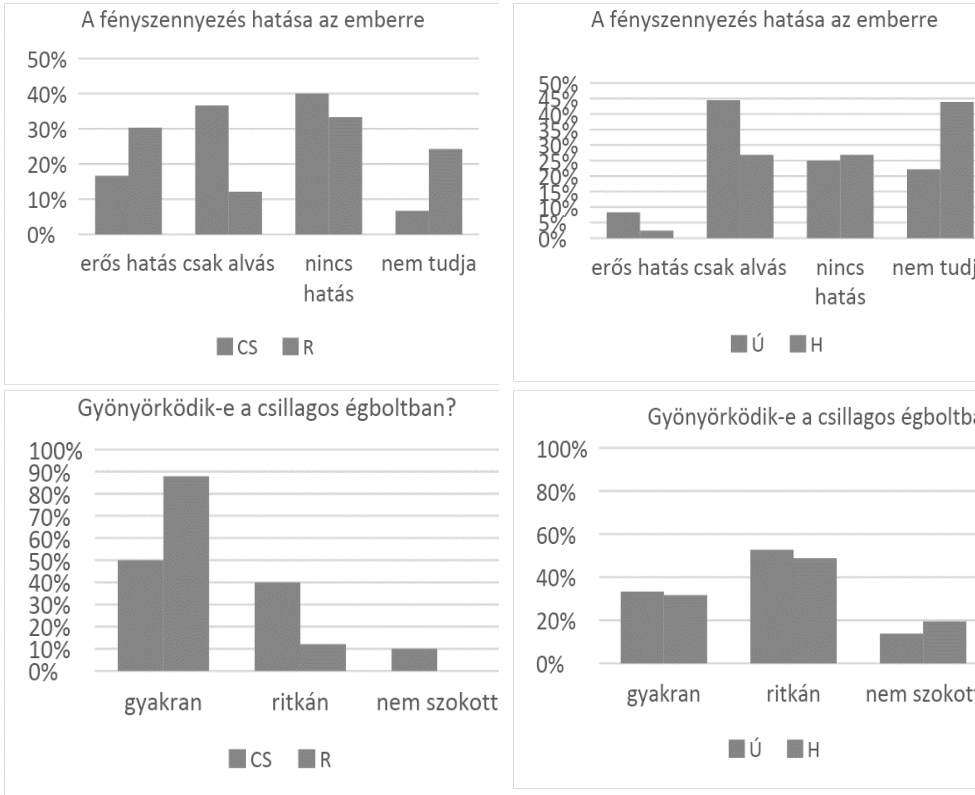
4. ábra: Az éjszakai fények okozta káros hatások értékelése (felül) és a fényszennyezés állatokra gyakorolt hatásainak értékelése (alul). Balra a Bükk, jobbra a Hajdúság kiválasztott települései láthatók. A céltelepülések Répáshuta (R) és Hortobágy (H), a kontrolltelepülések Cserépváralja (CS) és Újszentmargita (Ú).



Az 5. ábra azt is taglalja, hogy kinek, mekkora veszteséget jelent, ha a fényszennyezés miatt ritkábban jut a csillagos égbolt élményéhez. Répáshután a válaszadók csaknem 90%-a gyakran gyönyörködik és szemlélődik a csillagos égbolton, míg a többiek ritkán. A kontroll település válaszadóinak 50%-a gyakran, míg 40%-a ritkán szemlélődik a csillagos égbolton. Répáshután senki nincs, aki sosem élvezi azt és cserépváralján is csupán a válaszadók 10 %-a.

A két hajdúsági településen a válaszadók szűk 1/3-a szemlélődik gyakran a csillagos égbolton, míg kb. a fele ritkán, 10-20 %-uk soha sem.

5. ábra: A fényszennyezés emberre gyakorolt hatásainak értékelése (felül) és a csillagos égboltban gyönyörködés gyakorisága (alul). Balra a Bükk, jobbra a Hajdúság kiválasztott települései láthatók. A céltelepülések Répáshuta (R) és Hortobágy (H), a kontrolltelepülések Cserépváralja (CS) és Újszentmargita (Ú).



4. KONKLÚZIÓ

A bemutatott, első vizsgálatok arra utalnak, hogy a répáshutai válaszadók többnyire tájékozottabbak, és jobban látják a problémákat, mint a bükki kontroll település lakói. Ugyanakkor, Hortobágynak nincs előnye sem a fényszennyezéshez kapcsolódó tudás, sem a korszerűbb világítási gyakorlat terén a hajdúsági kontroll településsel szemben.

Valószínű, hogy a válaszok minősége erősen függ az életkortól, az iskolázottságtól és a vagyoni állapottól. Egy későbbi vizsgálatban e körülményekre is érdemes lesz kitérni.

Oktatási szempontból vizsgálataink két vonatkozásban bírnak jelentőséggel. Egyrészt minősítik azt az eddigi ismeret-bővítő és egészségre nevelő tevékenységet, amit az ebben illetékesek a csillagos égbolt park környezetében végeztek. Másrészt, kijelölik azokat a legfőbb irányokat, amelyekben a későbbi oktató-nevelő munkát érdemes erősíteni a fényszennyezés témakörében.

Köszönetnyilvánítás

A fényszennyezéssel kapcsolatos kutatásokat támogatta az EFOP-3.6.2-16-2017-00014 "Nemzetközi kutatási környezet kialakítása a fényszennyezés vizsgálatának területén" elnevezésű pályázat.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csörgits Gábor. – Gyarmathy István. (2006): A fényszennyezés természetvédelmi-ökológiai aspektusai, Elektrotechnika, 99/9. pp. 22-24.
- Kolláth Z.–Gyarmathy I. (2015): Fényszennyezés és természet, Természetbúvár, 70. 4. pp.4-7.
- Lelkes Zoltán (2013): A fény hatása a napszaki ritmusra és az alvásra. In: Világítástechnikai évkönyv, Világítástechnikai Társaság, Budapest, pp. 108-110.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Agrárminisztérium (2020): A fényszennyezésről – világosan! Agrárminisztérium−Hortobágyi Nemzeti Park Igazgatóság, Budapest. 82 p. http://www.termeszetvedelem.hu/fenyszennyezesrol_vilagosan
- Elektrotechnika (2020): Betekintés a 25 éves Világítástechnikai Társaságkutatási és tevékenységi területeibe. 2020/4 szám http://www.mee.hu/files/files/et2020-4.pdf
- OTÉK: 253/1997. (XII. 20.) Korm. rendelet az országos településrendezési és építési követelményekről. *https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700253.KOR#lbj182id51f* (utolsó letöltés: 2019. 10. 13.)

ABSTRACT

QUESTIONNAIRE SURVEY ON KNOWLEDGE OF INHABITANTS ABOUT THE LIGHT POLLUTION IN PAIRS OF SETTLMENTS OF THE BÜKK MOUNTAINS AND HAJDÚ REGION IN HUNGARY

The intense and widespread use of artificial light sources may adversely affect our environment and health. Working with the public, city planners, legislators, lighting manufacturers, parks and protected areas, the International Dark Sky Association is leading the way in identifying the negative effects of artificial night lights. Providing quality education and programs that educate the public in the United States and around the world. To achieve these goals, starry sky parks will be created in areas where the night scenery without disturbing night lights can be preserved. The Dark Sky Park created in 2011 in Hortobágy also carries out similar tasks. Our study presents the results of a questionnaire survey, conducted in two pairs of settlements with almost the same population within one pair, or the other. One of these pairs are Répáshuta and Cserépváralja in the Bükk Mountains, whereas the other pair of settlements is Hortobágy, where, due to the establishment of the Dark Sky Park, we believe that the population has more knowledge on light pollution, and Újszentmargita, where the inhabitants have not received direct knowledge on the subject. The 21 questions of the questionnaire are focused on the effects of lighting, the lighting habits, the relation of responding persons to the stellated sky, and additional knowledge on energy saving. The survey took place between November 2019 and January 2020. In the present study we have space for detailed presentation of eight questions.
Keywords: light pollution, lighting modes, human health, animals, astronomy

Prof. Dr. Mika János, DSc. egyetemi tanár
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
mika.janos@uni-eszterhazy.hu

Apró Anna, PhD hallgató
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
apro.anna@uni-eszterhazy.hu

Novák Richárd, csoportvezető
Bükki Nemzeti Park Igazgatóság, Eger
novakr@bnpi.hu

Mrázik Julianna

A KOLLEGIÁLIS REFLEXIÓ

ABSZTRAKT

A tanulmány a reflexió-típusok közül a kollegiális reflexiót vizsgálja. Fogalmi elhatárolást tesz a kérdéskörben és egy tantermi vizsgálat mentén mutat példát a kollegiális reflexió megvalósulásra. Rámutat a kollektív reflexió fajtáira, ezek szerepére a pedagógiai praxisban és lehetőségekre, amelyek során a reflexió mint eszköz alkalmazható. A reflexió fogalmát Schön (1983) és Dewey (1933) nevéhez kötik. A tanulmány kiindulópontja Dewey gondolata (1933:78), miszerint nem a tapasztalatból, hanem a rá adott reflexiókból tanulunk. Számára a reflektív tanítás a tudatos tanításnak felel meg, szemben az intuitív, rutinszerű tanítással. Ez a tanulmány e reflexiós tevékenység kiterjesztését vizsgálja, azt az esetet, amikor nem az oktató a saját, hanem a tanártársak, kollegiális reflexió révén adnak visszajelzést a tevékenységre (Joyce et al. 1980). A kutatói kérdés úgy megfogalmazható, hogy mi a szerepe a közösségi, vagy társreflexióknak. Ennek megválaszolása végett szükséges áttekinteni, milyen típusai vannak és milyen céllal hasznosíthatók ezek a reflexiófajták, hogyan elképzelhető ezek implementációja a tantermi folyamatok során. A vizsgálat módszertana a résztvevő megfigyelés, memoing; időtartama egy akadémiai szemeszter, résztvevői egyetemi oktatók és tanárszakos hallgatók voltak, következtetései a reflexió eszközként való alkalmazására alkalmasak.
Kulcsszavak: kollegiális reflexió, tantermi kutatás, kollaboráció
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály
DOI szám: 10.13140/RG.2.2.16896.87047

1. BEVEZETÉS. A REFLEXIÓ SZEREPE A KUTATÁSBAN

A tanítási stílusokat és az általuk leírható modelleket célképzetük és irányultságuk alapján kategorizáló tanulmány (Joyce et al. 1973:8) rámutat, hogy a tanári stílusoknak a tanítás modelljeivel való egybevetése kevés bizonyítékkal szolgált arra, hogy a tanárok reflektáltak volna tevékenységükre − miközben a személyközpontú tanítási modellek esetében ez nélkülözhetetlen (1978, 2005, 2008, Wu et al, 2019). A kutatás során vizsgált tanítási stílus a csoportos vizsgálatot végző tanítási modell körébe sorolható, ahol jellemző az interperszonális, társadalmi (csoport) készségeknek fejlesztése és a tudományos kutatás. A modell kimenete a személyes fejlődés, adaptálása összetett tanári magatartást igényel (Joyce et al. 1980:6).

A reflexió, tudásunk és vélekedésünk megvizsgálása és a belőle származó következtetések megfontolása. Olyan gondolkodási forma, amelyet egy adott helyzet hoz létre, majd a lehetséges cselekvések gondolati úton történő tesztelésével a szituáció világossá válhat és a probléma megoldható. (Dewey, 1933). A reflektív tevékenység a cselekvés okainak és következményeinek tanulmányozása után valósul meg. A reflektálás párbeszéd a reflektáló személy és a szituáció között. A reflexió olyan gondolkodásmód, amelynek segítségével képesek vagyunk ésszerűen választani, döntésünkért felelősséget vállalni. Schön (1987). Tehát nem a tapasztalatból, hanem a rá adott reflexiókból tanulunk (Dewey, 1933:78)

2 A KÖLCSÖNÖS REFLEXIÓ ALKALMAZOTT MODELLJE

Az 1980-as években a visszajelzésen alapuló, szimulált körülmények közötti osztálytermi gyakorlat célravezető oktatástervezési metódusnak bizonyult (Joyce et al., 1980:384; Joyce 1996). A társreflexió a kölcsönös reflektálást, a személyes reflexió kiterjesztését, a javító, fejlesztő szándékot, a tanári képességek megújítását, a véleménycserét jelenti, amelynek elemei az osztálytermi kutatás és a problémamegoldás, a kölcsönös bizalmon alapuló tanulási folyamat, amely adaptálható a tanári közösségben, az iskolafejlesztési programok és a tanárok szakmai elmélyítése során (a finn oktatási minőségbiztosítási modell egyik eleme lett) (Wu et al, 2019). A szakirodalom a kölcsönös reflexiót (angolul co-reflection) „peer-reflection" vagy „peer-observation"-ként, collaborative reflection-ként illetve „peer-coaching" valamint reciprocal coaching-ként is azonosítja. Lényege, hogy a reflexió ezúttal nem csupán a tevékenykedőre (reflection) és saját tevékenysége tükrözésére irányul önmaga által (self-reflection – önreflexió), hanem egy másik tevékenység obszerválására, vagy mások megfigyelésére is (mutual reflection, observation), miközben az eredeti megfigyelő is visszajelzéseket kap: kollegiális, vagy társreflexiót. (collegial reflection, co-reflection). Megfigyelhető egy folyamat, amely a fénytanból átvett retroreflexió, jelenséggel azonosítható. Lényege, hogy az adott reflexió egyben visszahat a reflektálóra is: átértékelheti, megértheti saját gyakorlatát is ennek következtében. A kollaboratív reflektálás (collaborative-reflection), az együttes vagy közös reflexió alkalmas arra, hogy kölcsönösen segíthetővé váljék egymás gyakorlata (hogyan cselekszünk vagy hogyan szeretnénk cselekedni, vagy erről mit állítunk). Sikeres működés esetén magasszintű személyes fejlődéshez és a kapcsolatok elmélyítéséhez vezet (Mead, 2014). A kölcsönös reflexió a szakemberek és a helyzet közötti diskurzus folyamatában jön létre. Hiánya megfosztja a tanári szakmát a visszajelzéstől. A nem megfelelően alkalmazott, az ítélkezés eszközeként alkalmazót reflexió erős érzelmi ellenállást válhat ki. A támogatáson, együttműködésen alapuló reflektív környezet kialakítása, a megfelelő párbeszéd létrejöttéhez közös nyelv alkalmazása is szükséges, mert ez biztosít egyértelmű értelmezési keretet tevékenységünkhöz (Schön, 1983).

A kölcsönös reflexió nem az igazunk bizonygatására szolgál és arra sem alkalmas, hogy egyvalaki szakértőnek tartva magát megítélje a többieket; nem fóruma mások kibeszélésének vagy az önvédő mechanizmusaink működtetésének, ahogy nem terápia, és nem terepe a vezetői számonkérésnek. (Mead 2014)

3. A KÖLCSÖNÖS REFLEXIÓ KUTATÁSBAN ALKALMAZOTT FAJTÁI

A reflektálást úgy szerveztük, hogy az változatos módon és körökben jelenjék meg: rendszerint önreflexióval indult és még ebben a szakaszban a résztvevők azonosították azokat az elemeket is, amelyekre érdemes reflektálni. Gyakran a negatív érzések vagy egy kényelmetlen szituáció, saját frusztráció vagy felfedezett tudáshiány váltotta ki a reflektálás mozzanatait. A kellemetlen érzések azonosítása, a beavatkozások és az új tapasztalatok, amelyek még újabb cselekvéseket indítanak be: a helyzet érzelem,- és gondolatgazdag jellemzését, a kiugró események vagy a főbb jellegzetességek mentén. A modell másik eleme a helyzethez kötődő érzelmek és ismeretek elemzése, problematikus pontok azonosítása és alternatíva elképzelése vagy kibontása. A reflektálás utolsó szakasza maga a változás (abban, ahogyan magunkat vagy másokat, hitet, nézeteket vagy értékeket látunk) ami a reflexió leginkább elmélyültebb szintje. Az, hogy segített-e a megoldásban, mennyire volt teljes a tudás alkalmazása, megvalósult-e és milyen minőségű tanulás jött létre − a modell egy következő pillérje. Ez a megközelítés egy reflektív gyakorlati modellnek megfeleltethető (Atkins et al. 1994).

A reflektálási folyamat közben felmerült annak a gondolata, hogy mit lehetett volna másképp, tehát amikor a reflexiós ciklus nem tanári önreflexióval indult, hanem a helyzet feltárásával. A reflexió ezen fajátját leíró modell szerint szükséges egy akcióterv ezekben az esetekben, ahol a fókusz az, hogy amennyiben újra felüti a fejét ugyanez a helyzet, mi a teendő. A reflektáló körök során, haladva a folyamatban később az árnyalatokra, magára a folyamatra hatást gyakorló faktorokat: a belső, a külső döntést befolyásoló tényezőket; a tudásforrásokat, az alternatív stratégiákat, választásokat, sőt az alternatív lehetőségek nyomán bekövezhető esélyeket is latolgatták a résztvevők, amely cselekvés egy kollaboratív-reflexiós modell elemeinek megfeleltethető (Johns, 1994). Más modellek a „Mit? És akkor? Na és most?" egyszerű kérdésfeltevések mentén szerveződő strukturálással javasolják segíteni a kölcsönös reflektálási folyamatot (Pfeiffer et al. 1988).

A folyamatra reflektálás sokszor a történtek után valósult meg, tehát időbeni távolságot tartott meg az eseményektől. A hátralépés a helyzettől gátat is jelenthet, de ugyanannyira támogathatja is a szakmai fejlődést. Különös jelentőséggel bírhat azokban az esetekben, ahol implicit elméletek alapján végzi mindennapi tevékenységét a praxis, és egy lehetséges külső reflexió teszi azt láthatóvá, hogy ezek nem mások, mint vélekedések,

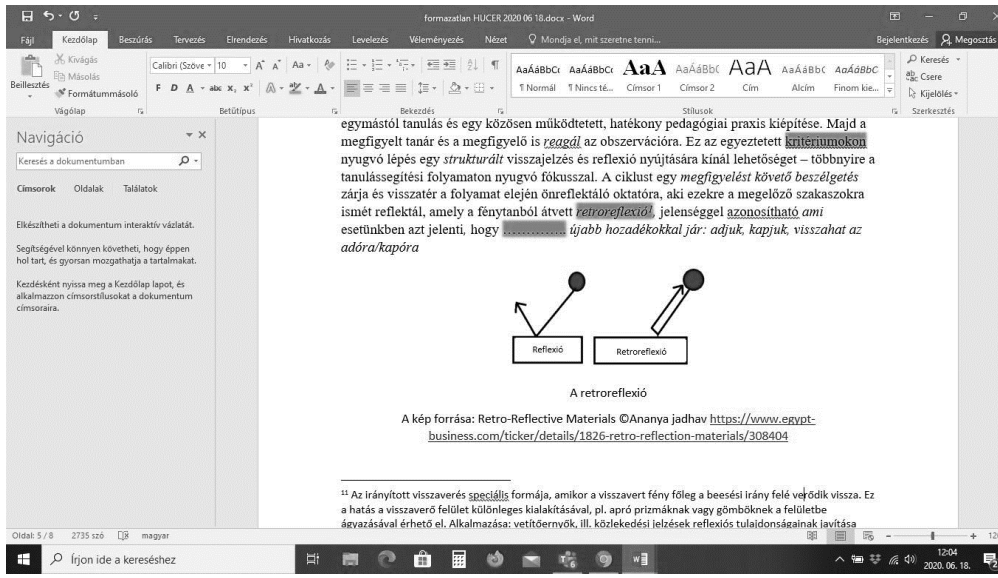
rutinok és mintakövetés. Tehát lényegi elem, a praxist „kitenni” a külső reflexiónak, mert revelatív hozadéka lehet (Donaghy, 2000).
A vezetett (irányított vagy strukturált) reflexió során utasítások álltak rendelkezésre a reflexiók felépítéséről és tartalmáról. Az irányított reflexió segített a reflexió céljaihoz kapcsolódni, ezen kívül egy bejáratott reflexiókészlet hasznos lehet a teljes folyamat nyomon követésekor vagy módosítása során. Az értékelést is megkönnyíti az irányított reflexió mivel lehetővé teszi az egyes mérési időszakok közötti összehasonlítást. Az írásos reflexiót a más formák is kiegészítették, például a kiscsoportos beszélgetés - ekkor az irányított reflexió közös gondolkodási alapot kínált, amely újabb folyamatokat indukált (Sturgill 2014).
A szabadon kifejtett, dialogikus reflexió előnyei, hogy váratlanul felmerülhettek értékes domének, megosztásuk haszonnal járhat. A szabad reflexiók hossza nem volt szabályozott, ettől partalanná is válhatott volna, illetve a minősége is kérdésessé válhatott, ugyanakkor információ,- és adatgazdag anyagot jelent a reflektálásban részt vevők számára. A nyílt reflexió megismertetheti a folyamatot más aktorokkal is és ezáltal a közötük lévő kommunikációt könnyítheti. A zárt reflexió intimebb, a résztvevők között marad, ugyanakkor terepet nyújt olyan észrevételek megételére, amelyeket ha publikusak lennének, a reflektáló nem vállalna és ettől szegényedne a visszajelzés. (Sturgill 2014)

4. A KÖLCSÖNÖS REFLEXIÓ CIKLUSAI – AZ ADATOK KINYERÉSÉNEK ELJÁRÁSA

A tanulmányban bemutatott kutatás a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Intézetében szerveződő kutatócsoport egyik kutatási irányába illeszkedően jött létre. A kurzus egy korábbi, akciókutatásba és kooperatív tanulásszervezésbe ágyazott, többoktatós, kétnyelvű pilot folytatása volt (Zank 2018). A 2018/2019-es akadémiai év második szemeszterében, február-május hónapok során, tíz alkalommal valósult meg, a Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék három oktatója közreműködésével. A résztvevők 24 fő első- és másodéves, közismereti tanári szakos egyetemi hallgatók voltak. A kutatótársak a Nevelés és iskola tárgy keretében arra keresték a választ, hogy a kompetenciaalapú tanári felkészítés során milyen módon megragadható a hallgatók tanári pálya iránti attitűdje, és milyen beavatkozások tehetők a hatékony szakmai szocializáció céljából.
A vizsgálat mindenre kiterjedő és pontos dokumentálás és reflektív kutatói szemlélet mellett és a többoktatós forma a minél nagyobb megbízhatóságot kívánta szolgálni, valamint a szubjektivitás lehető legnagyobb mértékű kizárását, ezért is folyamatos és kölcsönös visszajelzésekkel támogattuk a kutatási folyamatot. A jelen írásban a kutatás során alkalmazott kollegiális reflexió bemutatása a cél.

A folyamat közbeni reflexió jegyzeteléssel, memó-k létrehozásával valósult meg, amelyek a megfigyelt részleteket, a meghallgatást, az érzéseket tartalmazta és tükrözi azokat a mozzanatokat, amelyek révén végül is eljutnak a résztvevők probléma megoldásához úgy, hogy a probléma megoldása közben megváltozik a reflektáló – aki a folyamat részese − véleménye az önértékelésről, az értékekről vagy módosulnak a nézetei. Itt a hangsúly egy új perspektíva megszerzésére irányul a reflexió kapcsán, nem csupán a probléma megoldására. Az ilyen típusú reflexió gyakran nagyon intuitív, szükséges hozzá gyakorlottság is a reflexiós készségek terén. A memózás négy tevékenységet jelent: a kutatási tevékenységek feltérképezését (mapping), a jelentés kinyerését az adatokból (extracting meaning from the data); a pillanat rögzítését (maintaining the momentum) és a nyílt kommunikációt (opening communication).

A tanítási tevékenységek során végzett kölcsönös reflexió folyamatának fázisai közül az egyik alapvető a tanári, oktatói saját tevékenység megfigyelése, reflektálás nyomán létrejövő önreflexió, amely információval látja el a jövőbeni társreflexiókat, egyben elindítója is a kölcsönös reflexiós ciklusnak. A téma tudásháttérében megjelenő alapvetések javaslata, hogy célszerű ennek a szervezeti keretek közé emeléséhez, rendszerszintűvé tételéhez egy fejlesztő-támogató és az intézmény egészére kiterjedő protokoll kapcsolása (State 2018). Ezt az önreflexiós fázist egy társ-megfigyelést követő kollegiális (társ)reflexió követte, amelynek a célkitűzése az egymástól tanulás és egy közösen működtetett, hatékony pedagógiai praxis kiépítése. Majd a megfigyelt tanár és a megfigyelő is reagál az obszervációra. Ez az egyeztetett kritériumokon nyugvó lépés egy strukturált visszajelzés és reflexió nyújtására kínál lehetőséget – többnyire a tanulássegítési folyamaton nyugvó fókusszal. A ciklust egy megfigyelést követő beszélgetés zárja és visszatért a folyamat elején önreflektáló oktatóra, aki ezekre a megelőző szakaszokra ismét reflektál, retroreflexió formájában. Ez esetünkben azt jelenti, hogy a kölcsönös reflektálás eredeti haszna mellett további hozadékokkal jár, az adott reflexió visszahat a reflexiót adóra.



Majd a teljes ciklus nyomán, fokozatosan és újabb ciklusokat indukálva, késszé, képessé, nyitottá válik reflektáló arra, hogy az megújított tanítási-tanulási stratégiákat implementálja egyben a fejlesztő értékelés, kritika adására egyre kompetensebbé (State 2018). Nemcsak szóbeli közlésekre támaszkodtunk a kollegiális reflektálás gyakorlása során, hanem szakmai anyagokat is megosztottak egymás között a résztvevők és kölcsönösen kérték egymás véleményét.

5. EREDMÉNYEK

Az a kérdést kapta a válaszadó, hogy milyen módon hatott a saját praxisára a kollegiális reflexióban részvétel. A kis elemszám miatt a válaszok összességét közöljük.

A kutatási tevékenységek feltérképezése (mapping)

> *Oktatóként fejlődtem: magabiztosságban (váratlan helyzetek, attitűdbeli problémák kezelése); szakmaiságban (erős érzelmi reakciókat jelzésnek veszem, hogy azon a területen tanulnom kell valamit); megtanultam jobban bízni a hallgatókban (mert sokkal jobban értem a reakcióikat, azok hátterét); módszertani változatosságot is elsajátítottam.*
>
> *Az egymással való interakciók/reflexiók/metareflexiók során fogalmazódtak meg a valós kutatói kérdések.*
>
> *Ahogy egyre szélesebbé és komplexebbé vált a tapasztalat/probléma/tudáshalmaz, ezzel párhuzamosan kikristályosodtak azok a lényeges kérdések és fókuszok amiktől a saját kutatásomat is jobban megértettem.*

A tudás és az ehhez vezető út „aha-élményei” , a tapasztalatok szisztematizálása, az új ötletekre sarkalló közös gondolkodás öröme; a különböző tudástípusok és területek összekapcsolása, ami nemcsak elméletben, hanem a gyakorlat kontextusában történt.

Az oktatói szerep és a kutatói szerep szétválasztását segítette: amire oktatóként reagálni kellett pl. a hallgatók felé, azt kutatóként adatnak, információnak tekinteni.

Mindig újabb elméleti háttér, szakirodalom bevonása a kutatásba.

A jelentés kinyerését az adatokból (extracting meaning from the data);

A (z egymásra reflektálás) *legnagyobb értéke, hogy a saját vélt vagy valós tudásaink, tapasztalásaink, gyakorlatunk, érzéseink tükröztethetők és ezzel érthetőbbé, használhatóbbá, átalakíthatóvá vagy akár elengedhetővé válnak.*

Ezért lehet továbblépni a szubjektívtől a szakmai felé, egy másik szintre transzformálni

A pillanat rögzítése (maintaining the momentum)

Váratlan aspektusok felvetése.

A tévedést nem elmarasztalás követte és bár volt érzelmi reflexió, hogy mit jelentet a helyzet nekünk, hogyan éreztük magunkat benne, módszertani, szakmai visszajelzést kaptunk, hogy a stressz, szorongás milyen eszközökkel csökkenthető

Azzal, hogy az ismereteket összekötöttük a szakmai ismeretekkel, módszertannal és érzelmileg is lehetett sérülésmentesen megnyilvánulni, hatott az egészre.

Azonnali tudásmegosztás minden fázisban (órák tervezése, megvalósítása, monitorozása, értékelése); segítette a szisztematikus megfigyeléseket és módszertani megoldások keresését (az ötletszerű, ad-hoc megoldások helyett); az introspekció (az oktatói, szakmai én gyakorlatban és interakcióban való megfigyelése) kollegiális reflexiók nélkül nem működik; saját gondolati minták beazonosítása, az érzelmi reakciók megértése; saját dilemmáink, sebezhetőségünk és az ellentmondások megmutatása, - adott esetben alternatív nézőpontot kaphattunk ezekre.

Nyílt kommunikáció (opening communication).

Az értékelésnél az volt a fontos, hogy érzelmi reflexióra volt lehetőség és hogy sérülesmentesen vállalható volt a hiba.

A megnyíláshoz, reflexióhoz biztonságos környezet kell és annak megélése, hogy nem lesz baj, ha vállaljuk a kellemetlenséget. Merni tévedni.

Személyeskedő, sértő reakciót pedig nem kaptam.

A saját frusztrációnkra, szorongásainkra, dühünkre, vagyis az oktatóban felszabaduló érzelmekre kaphattunk teljesen elfogadó, (nem elmarasztaló) visszajelzést. Akár a magunknak állított elvárásokat a kollegiális reflexió úgy tudta eltávolítani, hogy vállalhatók legyenek a hibák, a tévedések.

A szubjektivitásunkat nem kellett elleplezni kellett, ehelyett lehetőség volt ebben a "védett környezetben" megmutatni és felvállalni. Ezzel megtettük az első lépést, hogy kezdjük kívülről, más szemszögből meglátni saját szubjektív működésünket - vagyis segített az "objektívabbá" válásban.

6. A PRAXIS SZÁMÁRA MEGFOGALMAZHATÓ JAVASLATOK

Az elméleti előzmények és az elvégzett vizsgálat tapasztalatai alapján a felsőoktatói kompetenciák fejlesztéséhez javasolható a bemutatott reflexiófajták tudatos alkalmazása, rendszerszintű működtetése. A szakmai énfejlődéssel szükségképpen velejáró entitások oktatói praxisba építéséhez a reflektálás különféle modelljei és fajtái, valamint ciklusai lehetőséget adnak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Atkins S. − Murphy K. (1994). Reflective Practice. Nursing Standard, *8*(39) 49-56.
- Dewey J. (1933). How we think. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Donaghy, M. E. – Morss, K. T. I. (2000). Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy.Physiotherapy Theory and Practice,16(1), 3-14. https://libguides.scu.edu.au/reflectivepractice/types [2020. 06. 18.]
- Johns, C. (1994). Nuances of reflection. Journal of Clinical Nursing 3 71-75. http://latrobe.libguides.com/reflectivepractice/models [2020. 06. 22.]
- Joyce (1978) Joyce, Bruce; Weil, Marsha Conceptual Complexity, Teaching Style and Models of Teaching. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED073965.pdf [2020. 06. 18.]
- Joyce (1996) http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Evolution-of-Peer-Coaching.aspx
- Mead, Shery (2014) Intentional Peer Support: An Alternative Approach. MSW. http://www.intentionalpeersupport.org/wp-content/uploads/2015/07/IPS-CoReflection-Guide-2015.pdf [2020. 06. 18.]
- Oborni Katalin (2018) Az interperszonális kapcsolatok szerepe az etnográfiai szervezeti kutatásokban – egy résztvevői szervezeti kutatás tapasztalatai. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2815/1/VT_2017n4p18.pdf [2020. 06. 22.]
- Pfeiffer, J. W. − Ballow, A. C. (1988). Using structured experiences in human resource development. (UATT Series, vol. 1). San Diego, CA: University Associates.Using structured experiences in human resource development. (UATT Series, vol. 1). San Diego, CA: University Associates. http://latrobe.libguides.com/reflectivepractice/models [2020. 06. 22.]
- Schön, D. (1983): The Reflectiv Practioner. Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practioner. Jossey-Bass, San Francisco.
- State of Education (2018): Peer Observation, Feedback And Reflection: A Practical Guide For Teachers. Victoria State Government, Australia. https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/

practice/Peer_observation_feedback_and_reflection_practical_guide_for_teachers.pdf [2020. 04. 14.]

- Sturgill, Amanda − Motley, Phillip (2014): Methods of Reflection about Service Learning: Guided vs. Free, Dialogic vs. Expressive, and Public vs. Private Teaching & Learning Inquiry, VOL. 2.1
- Wu, Sehwa − Yeh-Yun Lin, Carol (2019): Innovation and Entrepreneurship in an Educational Ecosystem: Cases from Taiwan. Springer. https://bit.ly/3hCVk07 [2020. 06. 18.]
- Zank Ildikó (2018): Akciókutatásba ágyazott, reflektív, kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.) HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok. HERA. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_Evkonyvek_V.pdf [2020. 06. 22.]

ABSTRACT

THE COLLEGIAL REFLECTION

The study examines collegial reflection among the types of reflection. It makes a conceptual demarcation on the issue and shows an example of the realization of collegial reflection along a classroom study. It points out the types of collective reflection, their role in pedagogical practice, and the possibilities in which reflection can be used as a tool. The concept of reflection is linked to the names of Schön (1983) and Dewey (1903). The starting point of the study is Dewey's idea (1933: 78) that we learn not from experience but from the reflections given on it. For him, reflective teaching corresponds to conscious teaching as opposed to intuitive, routine teaching. This study examines the extension of this reflective activity, the case where it is not the instructor himself or herself who provides feedback to the activity through collegial reflection (Joyce et al. 1980). The researcher's question can be formulated in terms of the role of community or co-reflections. In order to answer this, it is necessary to review what types they are and for what purpose these types of reflection can be utilized, how they could be implemented in classroom processes. The methodology of the study was participatory observation, the duration was an academic semester, the participants were university lecturers and teacher students. The research’s conclusions are suitable for use reflection as a tool.
Keywords: collegial reflection, classroom research, collaboration

Habil. **Dr. Mrázik Julianna** egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
mrazik.julianna@ptehu

Moses Njenga – Tóth Péter

FACTORS INFLUENCING THE CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING TEACHERS IN KENYA: RESULTS OF A PILOT STUDY

ABSTRACT

Supporting and encouraging Technical and Vocational Education and Training (TVET) teachers to undertake effective Continuing Professional Development (CPD) cannot be achieved without understanding the factors that influence their CPD practices. The challenge of quality TVET in Kenya has been attributed in part to the lack of effective CPD among its teachers (Akala & Changilwa, 2018). This study therefore investigated how TVET teachers in Kenya undertake CPD and why they do so as they do. The theoretical framework posits that observed CPD practices are an outcome of three interrelated choices: If to participate, what to learn and how to learn. These choices are in turn influenced by career preferences, career stage, personal attributes and the institutional context. A concurrent mixed methods study design involving a survey questionnaire and oral interviews was applied.

In deciding if to participate in CPD activities, career progress is the most popular motivator, followed by a desire to improve content knowledge while leaving the professional motivates a minority. Career stage and the evaluation system influence the choice of content. Learning methods are chosen if deemed helpful, while collaborative learning methods are rare. To a majority, the biggest challenge to CPD is its costs, which are met through personal savings and loans. Other challenges are the lack of time due to heavy workloads and family obligations. Their employer is seen as unsupportive by two thirds of the respondents. Career and professional guidelines that recognize only formal learning discourage informal learning practices. It is recommended that CPD guidelines that reward both formal and informal learning practices be developed.

Key words: Kenya, TVET, Vocational Education, CPD, Continuing Professional Development

Track: Vocational Pedagogy and Vocational Teacher Training

1. INTRODUCTION

Continuing Professional Development (CPD) of Technical and Vocational Education and Training (TVET) teachers is critical for the quality of TVET. Accordingly, encouraging more TVET teachers to undertake effective CPD is an important policy goal. However this goal cannot be achieved without a clear understanding of the factors that influence the CPD practices of TVET teachers.

1.1 The need for TVET teacher CPD in Kenya

Continuing Professional Development is essential in improving the professional competences of teachers and therefore the quality of education. This is especially the case with TVET where rapid technological changes imply that an essential feature of quality TVET is its up-to-datedness and relevance.

The demand for effective CPD of TVET teachers is particularly acute in Kenya, where the number of students have increased without a corresponding increase in the number of teachers (Gathara, 2010; Lowe & Prout, 2018). The need is compounded by the large number of TVET teachers who lack adequate skills due to poor initial TVET teacher education. Additionally, TVET teachers are said to lack experience and exposure to industry and modern technology (Ferej et al. 2012; Ngure, 2013; Oduor, Kubutha, & Masese, 2018; Oketch & Peliwe, 2017; Sang et al. 2012). Other systematic challenges are an overemphasis on examinations which limits what teachers choose to learn (Republic of Kenya - Ministry of Education Science and Technology, 2012).

The foregoing highlights the need for effective CPD of TVET teachers in Kenya. However, developing supportive policies to ensuring that CPD is effective requires an understanding of the factors that influence it. This study therefore sought to investigate the factors that influence the CPD practices of TVET teachers in Kenya.

2. LITERATURE REVIEW AND THEORETICAL FRAMEWORK

2.1 Factors influencing CPD of Teachers

Like all other social activities, CPD does not take place in a vacuum and is therefore subject to multiple influences. The nature of these influences determines the observed practices and their outcomes. These factors may be personal or institutional. Researchers have therefore sought to identify the factors and their operation.

Appova & Arbaugh (2018) found that the general demands and constraints within the school, community and the policy framework strongly influence the CPD practices of teachers. Clear opportunities for professional development, together with availability of sufficient resources and support had a positive effect on teachers' professional development.

Earlier, Desimone et al. (2007) had looked at the role of policies. Policies deemed legitimate and that offered relevant rewards and sanctions had a positive effect. But they also found that for policies to be effective, they need to consistent and stable. In a consequent study, state and school policies were found to have strong effects especially when aligned with assessment practices. However, school level policies were found to have a stronger effect than state polices (Phillips et al. 2011).

The nature of the student body that teachers work with also has an influence on teachers CPD. The composition of students and their characteristics such as learning needs and prior achievements not only necessitates professional development, but what teachers choose to learn (Austin et al., 2015).

At a personal level, the prior educational attainment and age of teachers influences their CPD. In two related studies, Cedefop (2015a, 2015b) found that age, educational qualifications and nature of works influence the professional development of all groups of workers. Workers who have higher educational attainment and work as technicians or managers have more opportunities for CPD.

Within the teaching profession, a study focusing on secondary school teacher in Kenya by David & Bwisa (2013) found that involvement in teachers' CPD decreased with age. Male teachers and teachers who had college rather than university level education were more likely to participate in professional development. Masuda et al. (2013) found that age and career stage strongly influence the uptake of CPD. Different career stages are associated with different learning needs and different learning practices due to differing learning needs and value obtained from learning. Richter et al. (2010) had found that middle career stage teachers are more likely to use formal CPD. These findings agree with earlier findings by Day & Gu (2007), who had concluded that professional development offerings should match career stages.

Other than age and career stage, the ability to overcome the challenges associated with CPD influences if teachers and workers in general can participate in CPD. Participants deal with challenges such as high expenses and hidden costs, lack of time due to family commitments, heavy workloads and conflicting work schedules. Other challenges include lack of employer support, lack of appropriate development opportunities, lack of necessary ICT facilities, and feeling too old to participate (Cedefop, 2015a, 2015b). In a study by David & Bwisa (2013) the four most commonly cited challenge were finances, time, lack of support and lack of relevant CPD opportunities.

2.2 *Theoretical framework*

The theoretical framework guiding the study posits that observed CPD practices are an outcome of three interrelated choices: If to participate in CPD, what to learn and how to learn. The choices are influenced by as set of interrelated factors. These are career preferences, career stage, personal attributes and the institutional context. Personal attributes include age, marital status and the ability to finance ones learning. The institutional context includes career and professional guidelines, student evaluation practices and collegiality. The theoretical framework further posits that while improved learning outcomes are an important motivator for teachers to participate in CPD, it is not the only motivator. Other motivators such as career progression have an equally strong influence on CPD practices.

3. METHODOLOGY

The study sought to identify the factors that influence the Continuing Professional Development of TVET teachers in Kenya. As a part of preparation for a bigger study and after obtaining ethical approval, the pilot study was undertaken to both test the data collection instruments as well as refine the main study.

A concurrent mixed methods study design involving a survey questionnaire and oral interviews was used. The questionnaire collected quantitative data on the biographical characteristics of teachers and their CPD practices. Respondents were asked to state how often they participated in various CPD activities and how helpful they found the activities to be. Data was also collected regarding the motivations teacher have for learning as well the challenges they face. Respondents were also asked to indicate their gender, age, career stage and educational qualifications

A total of forty validly filled questionnaires and three oral interviews were obtained between August and September 2019 from TVET teachers in three Technical Training Institutes in the Nairobi Metropolitan Area.

4. FINDINGS

4.1 Which is the most common motivator for CPD?

The findings from the study suggest that while improved learning outcomes are important, majority of the teachers are motivated to participate in CPD by the prospect of career progress. The second most common motivator is to improve content knowledge. Leaving the teaching professional motivates only a minority of the teachers. Slightly less than half of the respondents were motivated by the desire to improve student performance. Improved teaching skills as a motivator for participating in CPD was found to depend on

the career stage of teachers, with early and middle career stage teachers being motivated by it.

These findings are consistent with Friedman& Phillips' (2005) that professional learning aims to improve professional task execution. Thus teachers aim to improve their knowledge in order to teach better. These may be an indirect approach to attaining improved student leaning as argued by Timperley et al. (2007). The findings supports the theoretical framework's argument that improving student learning outcomes is not necessarily the primary aim of teacher's CPD. This is consistent with findings that teachers are also motivated by personal goals such as career progress (Collin et al. 2012; Fraser et al. 2007; Kennedy, 2005; Muijs & Reynolds, 2017).

4.2 Do Early Career stage teachers prefer different content form middle and late career stage teachers?

Majority of the teachers desire to learn content related to their subject areas while only a few are interested in improving their pedagogical content knowledge. Further the desired content was independent of the career stage. This finding conflicts with earlier findings by Masuda et al. (2013) that found dependence between career stage and desired content. Future research should review this divergence.

4.3 Which is the most common challenge for CPD?

Majority of the teachers indicated that the biggest hindrance to their CPD is the cost associated with CPD. Having to bear these costs, teachers use their personal savings or take personal loans. Other challenges identified by teachers are the lack of time due to heavy workloads and family obligations. TVET teachers, who had were employed by the Teacher Service Commission thus appear to have similar challenges to those of secondary school teachers as had been identified by David & Bwisa (2013). However, non-teaching responsibility appears to support CPD by giving the teachers more opportunities to learn. These challenges imply the need for support. The most desired form of support is financial aid to meet the cost associated with CPD and clear time allocations for learning.

4.4 Do family obligations limit participation in CPD to more women than men?

Family obligations do not appear to limit the participation of women more than it does for men. The greatest source of support for teachers' learning is their families. On the other hand, their employer was viewed as largely unsupportive. David & Bwisa (2013) had earlier found that majority of the teachers in their sample of secondary school teachers felt

that their employer, the Teacher Service Commission, and school administrations did not support them engage in CPD.

4.5 Does the student evaluation system influence what teachers choose to learn?

The student evaluation system used in Kenya was found to influence what content the teachers learnt. Majority of the teachers felt that the final examinations focus on content that is neither relevant nor updated. Accordingly, teachers choose to and teach what is most likely to be examined, with the aim of helping their student pass the examinations. As part of the institutional framework, the examination system therefore acts to constrain teacher agency. While this is expected, the perception that the examinations are overly theoretical, examine out-dated content and have a low practical component suggests that teachers are incentivized not to focus on cutting edge developments in their fields or to seek mastery of practical skills.

4.6 Which are the most common and least common learning methods adopted by teachers?

Formal learning methods were found to be more popular than informal leaning methods. Workshops, seminars, and college or university based courses were the most common formal learning methods. The most common informal method was dialogue with colleagues. Collaborative methods were found to be rare. This finding suggests that Kenyan TVET teachers do not access and benefit from the full range of possible learning methods. Prior research has documented a much wider range of learning methods (Desimone, 2009; Kennedy, 2014; Postholm, 2012). The choice of learning method was found to depend on the one hand on how helpful teachers perceive the methods to be. There was a correlation between the frequency of using a learning method and the method being perceived as useful.

The over-use of formal learning methods at the expense of equally effective but less costly non-formal methods may be due to the preference for formal learning methods whose certifications may later be used while seeking rewards such as promotions. The overemphasis on formal certification, a feature of the policy framework, implies that the policy framework is sub-optimal.

5. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

This study sought to identify factors that influence the continuing professional development of TVET teachers in Kenya. These factors were found to influence three key decisions: If to participate, what content to learn and what learning methods to use. These decisions were in turn found to depend on personal factors such as: career aspirations, career stage, ability to pay the expenses associated with teacher CPD, and perceived helpfulness of various learning methods among others. Contextual factors that play a role include the policy framework and a work environment.

The study found a predominance of formal learning methods which may risk the uptake and effectiveness of CPD in Kenya. It is thus recommended that teachers are encouraged to make greater use of non-formal and especially collaborative learning methods. The career and professional guidelines which only recognize formal learning therefore need to be changed. The relevance and up-to-datedness of the examinations should also be addressed.

Majority of teachers felt that the administration of the institutes and the teacher employer are unsupportive, it is therefore important that these stakeholders find ways of better supporting teacher CPD. One such avenue is helping teachers meet the costs associated with teacher CPD, since costs are the most commonly cited challenge associated with teacher CPD. Other challenges identified by teachers are the lack of time due to heavy workloads and family obligations. The administrations of the institutes and the teacher employer should develop policies that allocate time for teacher learning.

REFERENCES

- Akala, W. J. – Changilwa, P. K. (2018). Status of Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Post-secondary Education in Kenya. *Journal of Popular Education in Africa*, *2*(7), 15–25. Retrieved from http://www.jopea.org/index.php/current-issue
- Appova, A. – Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, *44*(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280524
- Austin, B. – Adesope, O. O. – French, B. F. – Gotch, C., Bélanger, J. – Kubacka, K. (2015). Examining school context and its influence on teachers, (115). https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5js3f5fgkns4-en
- Cedefop. (2015a). *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe. A statistical picture*. Luxembourg. https://doi.org/10.2801/392276
- Cedefop. (2015b). *Unequal access to job-related learning: evidence from the adult education survey*. Luxembourg. https://doi.org/10.2801/219228

- Collin, K. – Heijden, B. Van der – Lewis, P. (2012). Continuing professional development. *International Journal of Training and Development*, *16*(3), 155–163. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00410.x
- David, M. N., - Bwisa, H. M. (2013). Factors Influencing Teachers' Active Involvement in Continuous Professional Development: A Survey in Trans Nzoia West District, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *3*(5), 224–235.
- Day, C. – Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, *33*(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140
- Desimone, L. M. – Smith, T. M. – Phillips, K. J. R. (2007). Does policy influence mathematics and science teachers' participation in professional development? *Teachers College Record*, *109*(5), 1086–1122. Retrieved from http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=12896
- Ferej, B. A. – Kitainge, K. – Ooko, Z. (2012). Reform of TVET Teacher Education in Kenya : Overcoming the Challenges of Quality and Relevance. *Triennale on Education and Training in Africa*, 1–23.
- Fraser, C. – Kennedy, A. – Reid, L. – McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, *33*(2), 153–169. https://doi.org/10.1080/13674580701292913
- Gathara, P. M. (2010). CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN KENYA: POLICIES, TRENDS AND PRACTICES. *Journal of Research in Education and Society*, *1*(3). Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/d691/c666edef5d0cd64c9078cf56944b9082a1cf.pdf
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development : *Journal of In-Service Education*, *31*(2), 235–250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277
- Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Professional Development in Education*, *40*(3), 336–351. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293
- Lowe, G. M. – Prout, P. F. (2018). Reframing Teacher In-service Training in Kenya: Recommendations from the Literature. *Africa Education Review*, *6627*, 1–13. https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1340803

- Masuda, A. M. – Ebersole, M. M. – Barret, D. (2013). A Qualitative Inquiry: Teacher Attitudes and Willingness to Engage in Professional Development Experiences at Different Career Stages. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, *79*(2). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Andrea_Honigsfeld/publication/267748307_Demystifying_teacher_action_research_Lessons_learned_from_a_graduate_education_capstone/links/5458eefc0cf2cf516483c318/Demystifying-teacher-action-research-Lessons-learned-from-a
- Muijs, D. – Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Ngure, S. W. (2013). Where to Vocational Education in Kenya? Is Analysing Training and Development Needs the Answer to the Challenges in this Sector?, *4*(6), 193–204.
- Oduor, C. – Kubutha, B. – Masese, P. (2018). *Improving the Quality of Service in Youth Polytechnics: A demand-Led Approach to skills planning and development*. Nairobi, Kenya: Institute of Economic Affairs.
- Oketch, M. – Peliwe, L. (2017). Introduction Keynotes (Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa). In F. Eicker, G. Haseloff, & B. Lennartz (Eds.), *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: Current Situation and Develpment*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004570w011
- Phillips K. J. R. – Desimone, L. M. – Smith T. M. (2011). Teacher Participation in Content-Focused Professional Development & The Role of State Policy. *Teachers College Record*, *113*(11), 2586–2621. Retrieved from http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16145
- Postholm, M. B. (2012). Teachers ' professional development : a theoretical review. *Educational Research*, *54*(4), 405–429. https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725
- Republic of Kenya – Ministry of Education Science and Technology. (2012). Sessional Paper No. 14 of 2012 on reforming education and training sectors in Kenya.
- Richter D. – Kunter M. – Klusmann, U. – Lüdtke, O. – Baumert, J. – Kunter M. – Richter, D. (2010). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 116–126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008
- Sang, A. K. – Muthaa, G. M. – Mbugua, Z. K. (2012). Challenges Facing Techinical Training in Kenya. *Creative Education*, *3*(1), 109–113.
- Timperley, H. – Wilson, A. – Barrar, H. – Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration. *Education*, *33*(8), 3–15. https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00116.x

ABSTRACT

A KENYAI MŰSZAKI SZAKKÉPZÉSBEN OKTATÓ TANÁROK FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK: EGY PILOT KUTATÁS EREDMÉNYEI

A műszaki szakképzésben (TVET) oktató tanárok folyamatos szakmai fejlődésének (CPD) támogatása és ösztönzése nem érhető el az azt befolyásoló tényezők jobb megértése nélkül. Egy magasabb színvonalú műszaki szakképzés gátja Kenyában, hogy a tanárok nem rendelkeznek hatásos tervekkel saját szakmai fejlődésüket illetően (Akala & Changilwa, 2018). Jelen tanulmány éppen ezért arra keresi a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a műszaki szaktanárok CPD gyakorlatát. Feltételezésünk szerint a tanárok folyamatos szakmai fejlődését három tényező együttesen befolyásolja: a részvételi szándék, a tanulnivaló, a tanulás módja. E döntéseket viszont befolyásolják a karrier-preferenciák, az életút aktuális szakasza, bizonyos személyes tulajdonságok, továbbá az intézményi kontextus. Egyidejűleg kétféle módszert is alkalmaztunk a pilot kutatás során, kérdőíves felmérést és szóbeli interjút.

Annak eldöntésében, hogy valaki részt kíván-e venni egy szakmai fejlesztőprogramon, a karrierbeli előrelépési szándék a legfontosabb ösztönző tényező, melyet a szakmai ismeretek fejlesztésének igénye követ, miközben a szakmai motívumok kevésbé fontos szempontok. Az aktuális életút szakasz és az értékelési rendszer is befolyással bír a szakmai tartalom megválasztásában. A tanulási módszereket a hasznosság befolyásolja leginkább, ugyanakkor az együttműködésen alapuló tanulási módszer ritka. A folyamatos szakmai fejlődésben sokak számára a legnagyobb kihívást a költségek jelentik, melyeket a személyes megtakarítások és kölcsönök fedeznek. További kihívásként jelentkezik az időhiány, a munkaterhelés és a családi kötelezettségek. A válaszadók kétharmadát a munkáltatója nem támogatja. A csak a formális tanulást elismerő karrier- és szakmai irányelvek elriasztják a tanárokat az informális tanulástól. Javaslatokat fogalmazunk meg arra nézve, hogy az informális tanulási gyakorlatok is legyenek egyenértékűek a formálissal a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének elismerése során.

Moses Njenga

gundanjenga@gmail.com

Peter Toth

peter.toth2006@gmail.com

Sitku Krisztina

EGYETEMI HARMADIK MISSZIÓ-TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ-SZOLGÁLATI TANULÁS

ABSZTRAKT

A felsőoktatási intézmények „harmadik missziója" a mai napig vitatott fogalom jelenségének összetettsége, intézményspecifikussága és időben változó volta okán. Értelmezési kerete folyamatosan bővül a nemzetközi oktatáspolitikai trendek és feltárt intézményi jógyakorlatok nyomán (pl. Maassen et al 2019; Reichert 2019, Trencher et al 2014), és felmerül szerepe a különféle innovációk megszületésében is. Az egyetem, mint egy város és régió meghatározó társadalmi szereplője résztvevője lehet a regionális innovációs ökoszisztémáknak (Reichert 2019), avagy tanuló közösségeknek (Kozma et al 2015), melyekben sokrétűen hozzájárulhat a különféle innovációs folyamatokhoz, köztük a társadalmi innovációhoz. Harmadik missziós gyakorlatának „közösségi szerepvállalási" (community engagement) tevékenysége ennek egyik területe lehet, például annak pedagógiai formája (McIlrath et al 2016), a szolgálati tanulás módszerén keresztül. Mit jelent ma az egyetemek harmadik missziója? Milyen kapcsolatban állhat a társadalmi innovációval? S mit jelent a szolgálati tanulás a felsőoktatásban? Tanulmányunk a téma neves nemzetközi és hazai szakirodalmának főbb megállapításai nyomán keres választ e kérdésekre, melyek megválaszolásával a HUCER 2020 konferenciára készített empirikus kutatásunk elméleti hátterét kívánja nyújtani.

Kulcsszavak: harmadik misszió, közösségi szerepvállalás, társadalmi innováció, szolgálati tanulás

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás (Learninnov)

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.15810.61121

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatási intézmények „harmadik missziója" a mai napig vitatott fogalom, bár már bő két évtizede része a felsőoktatás és társadalmi környezete kapcsolatára irányuló kutatásoknak (pl. Clark 1998, Holland 2000, Hrubos 2004, 2012, Gál 2013, 2016, Trencher et al 2014, Benneworth et al 2018, Maassen et al 2019, Reichert 2019). Jelenségének összetettsége, meghatározásának intézményspecifikus és időben változó volta megnehezíti fogalmi tisztázását, miközben értelmezési kerete folyamatosan bővül a nemzetközi oktatáspolitikai trendek és feltárt intézményi jógyakorlatok nyomán.

Felmerül szerepe az innovációk létrehozásában is, hiszen az egyetem, mint egy város és régió meghatározó társadalmi szereplője résztvevője lehet a regionális innovációs ökoszisztémáknak (Reichert 2019), avagy a tanuló közösségeknek (Kozma et al 2015), melyekben sokrétűen hozzájárulhat az innovációs folyamatokhoz, köztük a társadalmi innovációhoz. Ennek egyik területe a harmadik misszió „közösségi szerepvállalási" (community engagement) dimenziója (Benneworth et al 2018, Maassen et al 2019), mellyel kapcsolatban felmerül pedagógiai megvalósulása, a szolgálati tanulás (service learning) módszere, mint a közösség-alapú tapasztalati tanulási formák egyike (McIlrath et al 2016, Furco 1996). Mit jelent ma az egyetemek harmadik missziója? Milyen szerepe lehet a társadalmi innovációban? S mit jelent a szolgálati tanulás a felsőoktatási intézmények esetében? Tanulmányunk a téma néhány neves nemzetközi és hazai szakirodalmának megállapításai nyomán keres választ e kérdésekre, melyek megválaszolásával a HUCER 2020 konferenciára készített empirikus kutatásunk elméleti hátteréhez kíván hozzájárulni.

2. A HARMADIK MISSZIÓ MAI ÉRTELMEZÉSE

Az egyetemek küldetésének, azaz mindenkori alapítói-fenntartói és a korabeli társadalom által elvárt feladatköreinek történetileg fokozatos bővülése az elmúlt négy évtizedben „extramurális" tevékenységeiket is stratégiai fontosságúvá emelte (Benneworth et al, 2018). Nyugat-Európában a nyolcvanas évektől uralkodó neoliberális gazdaságpolitika felsőoktatás-irányítási gyakorlata, a felsőoktatás expanziójának második korszaka (Kozma 2012, Polónyi 2008), a tudás alapú gazdaság és társadalom kibontakozása, és olyan új koncepciók, mint az élethosszig tartó tanulás, vagy a fenntartható fejlődés, a felsőoktatási intézményeket arra késztette, hogy újragondolják és továbbfejlesszék mindazon oktatási, kutatási és közösségi tevékenységeiket, melyeket társadalmi környezetük különféle szegmensei irányába addig folytattak. A 21. századi turbulens működési környezetben a harmadik missziót a hazai egyetemeknek is tudatosan megtervezett és hosszú távon fenntartható fő feladataik közé kellett emelniük (Halász 2018, Hrubos 2013, 2014, 2018, Kozma 2004, 2012, Polónyi 2008). E folyamat során az oktatás és az alapkutatás két egyetemi funkciója mellé bekerült egy harmadik feladatkör, az előbb „alkalmazott kutatást" jelölő (Clark 1998), majd egyre szélesedő értelmű „harmadik misszió" (Benneworth et al. 2018, Jongbloed et al. 2008, Laredo 2007, Reichert 2019), amely mára az üzleti világ vállalkozásai számára nyújtott sokrétű tudástranszfer tevékenység mellett a felsőoktatási intézmények „társadalmi", ill. „közösségi elköteleződéséből és szerepvállalásából" (social/community engagement) fakadó aktivitásokra is kiterjed (Benneworth et al. 2018, Maassen et al. 2019, Reichert 2019).

A harmadik missziót ezért ma úgy határozhatjuk meg, mint mindazon oktatási, kutatási-innovációs és közszolgálati tevékenységet, melyet a felsőoktatási intézmények elsősorban helyi és regionális, de akár országos és nemzetközi, érdekhordozói igényei és szükségletei nyomán, elsősorban helyi és regionális környezetük gazdasági versenyképességének növelése, társadalmi fejlődése, kulturális értékeinek megőrzése, valamint természeti környezete és életminősége fenntarthatósága érdekében végeznek. Sok tekintetben összefonódik az első két funkcióval (Jongbloed et al. 2008), ugyanakkor különösen a társadalmi elköteleződésben és közösségi szerepvállalásban nyilvánul meg (Benneworth et al. 2018) egy rendkívül sokszínű és változékony tevékenységi palettán keresztül, melyben helyet kaphat „a for-profit szemlélettől az önkéntes munkáig a motivációk széles skálája" (Hrubos 2013:36).

A harmadik misszió fogalmának tisztázásához azt el szükséges határolni az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepciójától. Az előbbi alapvetően üzleti célú tudástranszferként, és közösségi szerepvállalásként kategorizálható tevékenységei (Benneworth et al 2018, Maassen 2019) a helyi-regionális társadalom gazdasági, társadalmi, kulturális és környezetvédelmi jól-létének növeléséhez hivatottak hozzájárulni, illetve annak megvalósulását tevékenyen elősegíteni. A közösségi szerepvállalás alterületéhez sorolható aktivitások, valamint az egyes egyetemek által felvállalt helyi társadalmi, szociális, etikai és környezetvédelmi problémák rokoníthatók, de akár egybe is eshetnek az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepciójával céljaik, célközönségeik és megvalósulási formáik hasonlósága, vagy azonossága okán. Azonban létezik egy alapvető különbség a két fogalom között: míg az egyetemi felelősségvállalás a felsőoktatási intézménytől a helyi-regionális társadalom egyes csoportjai felé, jellemzően „fentről lefelé" irányuló, tranzakcionális jellegű tevékenység (Bowen et al. 2010), addig a harmadik missziós aktivitások a két fél egyenrangú partnerségén alapuló, közösen szervezett és megvalósított, kölcsönös előnyökkel járó kapcsolat eredményei (Benneworth et al. 2018, Jongbloed et al. 2008, Himmelman 2001). A harmadik missziót jellemző egyetemi-érdekhordozói kapcsolat a tranzakcionálistól a transzformatív partnerségekig (Bowen et al. 2010), az önkéntességtől a felsőoktatási intézmény holisztikus polgári elkötelezettségig (Hazelkorn 2016) terjedhet.

3. HARMADIK MISSZIÓ ÉS TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ

Az egyetemi részvétellel létrejövő technológiai és gazdasági innovációk regionális gazdaság- és társadalomfejlesztő hatásainak irodalma rendkívül gatdag és széleskörűen feltárt. Ugyanakkor az egyetemek harmadik missziós tevékenységeit az egyes intézményi stratégiákat meghatározó nemzetközi irányelvekben és nemzeti szabályozásokban ma kívánatos tevékenységként megjelenő innováció fajta, a társadalmi innováció tekintetében is érdemes vizsgálni. Felidézve közülük két, a magyarországi egyetemek tevékenységét

közvetlenül meghatározó szervezet állásfoglalását, az Európai Egyetemi Szövetség az ENSZ fenntartható fejlődési céljai megvalósítását és az Európai Horizont sikerét többek között az innováció széleskörű értelmezésén (technológiai és oktatási, kulturális és társadalmi innovációk) keresztül látja elérhetőnek, és erősítené az egyetemek regionális ökoszisztémákban játszott szerepét, melyhez az érdekhordozók minél átfogóbb körét vonná be az egyetemeken zajló kutatási és innovációs folyamatokba (EUA 2018). Magyarország jelenleg érvényes felsőoktatási stratégiája szerint pedig növelni kell az egyetemek aktivitását a társadalmi kihívások kezelése és a társadalmi innováció terjesztése terén, például a társadalmi innovációk erősítésén, a társadalom jelenkori kihívásokhoz való alkalmazkodásának elősegítésén, valamint a bölcsészeti- és társadalomtudományi területek innovációs kapacitásának növelésén keresztül (Fokozatváltás 2016). Milyen főbb megállapításokkal szolgál ezekhez a feladatokhoz a társadalmi innováció-kutatás irodalma?

A társadalmi innováció összetett és sokoldalú fogalmának meghatározásához sokféle szempontból közelítenek a terület kutatói (Bradford 2003, Kozma 2019, Nicholls-Murdoch 2012), ám közös elemként fordul elő az „újdonság", az „együttműködés", a „társadalmi hasznosság", a „hálózatépítés" és a „közösségi tanulás" fogalmai (Kozma 2019). A társadalom megjelenhet az innováció megalkotójaként, annak céljaként és az innovációs megoldás természetét befolyásoló dimenzióként is (Nemes-Varga 2015). A társadalmi innováció kutatásában mérvadóvá vált definíciók közül itt most csupán három meghatározást emelünk ki.

Bradford szerint a társadalmi innováció valamely helyi probléma megoldására létrejövő, ágazatokon és intézményeken átnyúló, a helyi társadalom bármely tettrekész tagját magába foglaló együttműködés, melyben a szereplők közti összetett információáramlási folyamatokon keresztül közösségi tanulás valósul meg, ami a társadalmi innováció megszületésének feltétele. Ám a közösségi tanulás folyamata nem ér véget a probléma megoldásával: kialakulása közben új partnerségek és újabb tanulási folyamatok indulnak más helyi kihívások kezelésére. Azaz a közösség nemcsak megold egy problémát, hanem meg is újul és reziliensebbé válik. Így a közösség-alapú innováció modelljében a kollaboratív folyamat a kihívások és lehetséges megoldások integráló és holisztikus értelmezéséhez vezet. A gazdasági innováción túl dimenziói közé tartozik az épített és a természeti környezet szükségleteit kiegyensúlyozó, fokozott közösségi tervezési kapacitás, a minden állampolgár számára elérhető, nagyobb fokú részvétel a tudásalapú társadalomban, és a fokozottabb részvétel a demokratikus folyamatokban a közösségi média hálózatain keresztül (Bradford 2003, Kozma 2017, 2019).

A magyarországi kutatók közül Nemes és Varga szerint a társadalmi innováció „minden olyan új … szemlélet-, megközelítési-mód, paradigma, termék, eljárási folyamat, gyakorlat, amely a társadalomban felmerülő problémák és szükségletek megoldását

célozza meg, miközben új értékek, attitűdök, új társadalmi kapcsolatok, esetleg új struktúrák jönnek létre" (Nemes-Varga 2015:4). Kozma pedig olyan, valamely közös kihívás kezelésére létrejövő, a helyi közösség tagjai és vezetői által kezdeményezett probléma-megoldó folyamatnak tartja, amelyhez a helyi szereplők számára új információk felhasználása szükséges. A cél mindig egy probléma megoldása, amely lehet nyilvánvaló (pl. iskolabezárás, elvándorlás), vagy látens (pl. a helyi identitás megújítása), és megoldásához minden helyi közösségi esemény, vagy kisközösség hozzájárulhat (Kozma 2019).

Miként vonatkoztatható a társadalmi innováció fogalma és jellemzői az egyetemek szerepére? Nicholls és Murdock kiemelik, hogy a társadalmi innováció megbontja és újraszervezi magukat a rendszereket is (sajátos jellemvonásait, normáit és hagyományait), melyek létrehozzák őket. Ezért egyszerre teremt új ötleteket és rendszereket, valamint „a közjó, az igazságosság, és a méltányosság társadalmilag megalkotott normái újraértelmezésének folyamatát" (Nicholls- Murdoch 2012:2). A magán-, a köz- és a civil szféra szereplőit ez különbözőképpen érintheti, az egyetemek pedig, diverzifikáltságuknál fogva, mindhárom szektorra jellemző módon érintettek lehetnek. A társadalmi innováció folyamata új szerepvállalási lehetőséget nyújthat számukra helyi társadalmi közösségeik életében (Nicholls-Murdoch 2012), például a városi szegregáció megoldásában a hátrányos helyzetben lévő közösség társadalmi és politikai képességfejlesztése, avagy felhatalmazásának növelése által (Moulaert 2005). Az egyetem növelheti helyi közösségi befolyását a hatalom innovációs partnerek közti, demokratikusabb megoszlása révén, az innovációs folyamat belső szervezeti változásokhoz (pl. új jogi formájú és típusú együttműködések) vezethet, és részesei lehetnek az innovációs folyamat eredményeként megszülető új megoldásoknak (Mulgan 2012, Nicholls-Murdoch 2012). Egy másik megközelítésből nézve, az innováció különböző szintjei közül az egyetemek társadalmi innovációkban lehetséges szerepe inkrementális, vagy intézményes innovációkhoz vezethet. Az előbbi egy társadalmi szükséglet eredményesebb és hatékonyabb kiszolgálását célozza meg valamely termék, vagy szolgáltatás által, az utóbbi a meglévő társadalmi és gazdasági struktúrákat használja fel, vagy alakítja át, hogy valamely új társadalmi értéket, vagy eredményt hozzon létre (Nicholls-Murdoch 2012).

A társadalmi innováció mai fejlődési szakaszára jellemző, hogy a magán-, a köz- és a civil szféra szervezetei közötti együttműködésekben egyre inkább elmosódnak a köztük húzódó határok. Sajátos belső logikájuk és meghatározó jellemvonásaik (pl. tulajdonosi struktúra, kedvezményezettek köre, különböző felügyeleti szervek, eltérő elszámolási rendszerek) ugyanakkor kognitív ellentmondásokhoz és feszültségekhez vezethetnek, melyek megakadályozhatják az együttműködést, ám meg is termékenyíthetik az innovációs folyamatot (Mulgan 2012, Nicholls-Murdoch 2012). Ha a három fél kapcsolatát egy háromszögnek képzeljük el, akkor az egyes szögek között átmeneti

szervezeti formák jöhetnek létre: a civil és magánszektor találkozásánál a társadalmi vállalkozások (social enterprise) köre, melyek az üzleti élet logikáját és modelljeit társadalmi célokkal és tulajdonosi szerkezettípusokkal ötvözik. A magán- és közszféra között a köz-magán társulás (public-private partnership) formája, amely új finanszírozási forrásokat biztosíthat, továbbá a közszféra és a civil szféra között létrejöhet egy „árnyékállam", amelyben különféle civil szervezetek a demokratikusan választott kormányzatok funkcióit vállalják fel. Az egyetemek mindhárom átmeneti formában szerephez juthanak, sőt a társadami innovációs csomópontok és hálózatok főszereplői lehetnek (Nicholls-Murdoch 2012, Reichert 2019).

Kozma a magyarországi települések társadalmi innovációs tevékenységét értékelve kiemeli, hogy azok a helyi tanuló közösség megújulási vágyát és tettrekészségét tükrözik, melyet gyakran jellemez a fentről lefelé érkező kezdeményezésekkel szembeni ellenállás, ám a reziliencia is (Kozma 2017, 2019). Ugyanakkor a helyi és a központi erőcsoportok valójában egymásra vannak utalva: miközben a kormányzatok helyi fejlesztési kezdeményezései nem lehetnek tartósan sikeresek a helyi közösség támogatása és innovációik központi programokba való beágyazása nélkül, addig a létrejövő helyi megoldások fenntarthatósága, országos szintű megismertetése és hálózatba szervezése érdekében a közösségeknek együtt kell működniük az innovációt megszilárdító kormányzati szervekkel (Kozma 2019, Kozma et al 2015). Ennek facilitálója a helyi egyetem is lehet: egyrészt, mint interszektorális intézmény, mely közvetíthet a kormányzat, az önkormányzat és a helyi társadalmi szereplők között, másrészt például harmadik missziós stratégiájának tudástranszfer és közösségi szerepvállalási tevékenységein keresztül, melyek a tudásmegosztás számos módját nyújthatják a helyi tanuló közösségnek (Bradford 2003, Kozma et al, 2015).

Miként segítheti tehát elő egy intézmény harmadik missziós tevékenysége a társadalmi innovációk kialakítását, megerősödését és elterjesztését? Eredetileg az egyetemek külső, területileg különböző szintű környezetének szereplőivel való tudástranszfer kapcsolatainak kiépítésére, ápolására és továbbfejlesztésére fogalmazódott meg az intézményi stratégiákban. Elsősorban mint bevételnövelő, tudományos teljesítményt serkentő és brand-építő tevékenység jelent meg az európai egyetemek működésében, ám az utóbbi két évtizedben a tevékenységek egyre színesebb körén keresztül nyilvánul meg a helyi közösség összetett társadalmi kihívásai kezeléséhez való hozzájárulásban (Benneworth et al 2018, Hrubos 2013, Maassen et al 2019). Mára pedig egyenesen törvényileg előírt feladattá vált, hogy az egyetemek bekapcsolódjanak lokalitásaik sajátos problémáinak kezelésébe, legyen az a barnamezős területek rekultivációja, a hátrányos helyzetű városrészek társadalmi problémáinak (pl. szegénység, diszkrimináció) enyhítése, vagy a természeti környezet egyensúlyának visszaállítása (Bradford 2003, Trencher et al 2014, Reichert 2019).

Minthogy a közösség-alapú innováció egy kiterjedt társadalmi tanulási folyamatként is felfogható, a helyi egyetemnek ebben kiemelt szerep juthat (Bradford 2003, Kozma et al 2015). Mint városa tudásközpontja, kiterjedt regionális, országos és nemzetközi kapcsolati, a külső befektetéseket a lokalitásba „lehorgonyzó" szerepe (Goddard 2018), a magasan képzett emberi erőforrást biztosító oktatási és kutatási funkciói, sokszínű közszolgálati tevékenysége, továbbá a kampusz létesítményeinek a helyi társadalom felé való megnyitása által sokrétű szerepet tölthet be a helyi-regionális tanuló közösség együttműködéseiben. Felléphet, mint „helyi bajnok", vagy „stratégiai bróker" (Bradford 2003:9), hogy kiépítse és fenntartsa a közösség-alapú innovációhoz szükséges együttműködést a különféle helyi és regionális szereplők között (Bradford 2003, Trecher et al 2014). A helyi társadalomban betöltött központi szerepe miatt elősegítheti a tanuló közösség különféle partnerei méltányos részvételét (pl. az alacsony érdekérvényesítő erővel rendelkező csoportokét), amellyel ellensúlyozhatja az üzleti partnerek gyakran kialalkuló dominanciáját. Ugyancsak központi tudástranszfer pozíciója miatt serkentheti partnerei kreativitását, megerősítheti elkötelezettségüket a hibákból való tanulás pozitív pedagógiai üzenete által, és közvetíthet a szükségszerűen kialakuló konfliktusokban. Ezzel elmélyítheti a „tanácskozáson alapuló konszenzus-teremtés erejét" (Bradford 2003:12) és az egymás kölcsönös tiszteletén nyugvó együttműködést.

4. HARMADIK MISSZIÓ ÉS SZOLGÁLATI TANULÁS

Ám nemcsak halózati tőkéje, oktatási-nevelési potenciálja, mediátori pozíciója és érdekérvényesítő ereje miatt lehet hasznos egy egyetem városa innovációs folyamatai számára. Közszolgálati célú helyi szerepvállalásának pedagógiai megjelenése a „szolgálati tanulás" (service learning, community based learning, community engaged learning), melyet egy nemrégiben készült európai felsőoktatási kutatás úgy határoz meg, mint olyan innovatív pedagógiai módszert, amely „az egyetemi képzések tanterveibe integrálja a hallgatók helyi közösségért végzett értelmes és érdemi szerepvállalását. A hallgatók kreditpontokat kapnak azért a megszerzett tudásért, ami egy közösségi partnerrel együttműködésben végzett aktív tevékenységből és valamely valós probléma megoldásából fakad. A folyamatot alátámasztják a reflexió és a tapasztalati tanulás stratégiái, és a szolgálati tevékenység kapcsolódik a hallgató egyetemi tanulmányainak tudományterületéhez" (McIlrath et al 2016:5).

A szolgálati tanulás módszerének alapvető jellemvonása, hogy a hallgatói feladatokhoz kötődő tanulási célok és a közösségnek nyújtott szolgáltatói tevékenység eredményei kiegyensúlyozzák, és kölcsönösen támogatják egymást (Furko 1996). Ez megkülönbözteti a szolgálatközpontú tapasztalati tanulás más, gyakran ugyanezzel a terminussal illetett formáitól, például az iskolai közösségi szolgálattól, vagy az egyetemi szakmai gyakorlattól (Bodó 2015, 2018, Furco 1996, Markos 2016). Pedagógiailag értékelve a

hallgatók számos szempontból gazdagodhatnak e módszer által. Például nőhet önismeretük, önbecsülésük és önbizalmuk, érzékenyebbé válhatnak környezetük társadalmi problémáira, növekedhet társadalmi felelősségvállalásuk, fejlődhetnek szociális készségeik, és a közösségért végzett tevékenységeik orientálhatják pályaválasztásukat is (Bodó 2015, 2018, 2019, Celio et al 2011).
A szolgálati tanulás módszerének minőségbiztosítási ajánlásait az amerikai National Youth Leadership Council foglalta össze a K-12 oktatási szintre (Celio et al 2011, NYLC 2020). A Europe Engage kutatás pedig kidolgozott egy felmérési és értékelési rendszert az európai felsőoktatási gyakorlat feltárására (McIlrath et al 2016). Meglátásunk szerint e kettő kombinálásával és a hazai felsőoktatási kultúrára való adaptálásával egy olyan szempontrendszer dolgozható ki, amely nyomán feltárhatók a meglévő intézményi gyakorlatok erősségei és hiányosságai, valamint a harmadik missziós tevékenységekben rejlő oktatási potenciál is. Empirikus kutatásunkban erre teszünk kísérletet egy regionális egyetem esetén keresztül, melynek eredményeit a későbbiekben közöljük.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benneworth, Paul – Ćulum, Bojana – Farnell, Thomas – Kaiser, Frans – Seeber, Marco−Šćukanec, Ninoslav – Vossensteyn, Hans – Westerheijden, Don (2018): Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education. 147. p.
- Bodó Márton (2015): Az iskolai közösségi szolgálat és a nemzetközi gyakorlat. In. Bodó, Márton (szerk.): Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015. Amit az ISZK-ról tudni érdemes. Budapest, OFI, 9-37. p.
- Bodó Márton (2018): Iskolai közösségi szolgálat-fenntarthatóság és minőség dilemmája a köznevelésben. In. Ollé, János −Mika, János (szerk.): Iskolakultúra és környezetpedagógia. Budapest, MTA MAB, 29-40. p.
- Bodó Márton (2019): Az iskolai közösségi szolgálat, avagy a kutatás, a kritériumok és a fogadó intézményi gyakorlatok találkozási pontjai. In. Bodó, Márton (szerk.): Szociálpedagógia. Az iskolai közösségi szolgálat. 2019/3. szám. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola. 74-105. p.
- Bowen, Frances – Newenham-Kahindi, Aloysius – Herremans, Irene (2010). When suits meets roots: The antecendents and consequences of community engagement strategy. Journal of Business Etics, 1995/2. szám. 297-318. p.
- Bradford, Neil (2003): Cities and communities that work: Innovative practices, enabling policies. Ottawa, Canadian Policy Research Networks Inc. 75. p. Letöltve 2020. 03. 11-én:

https://www.researchgate.net/publication/237373856_Cities_and_Communities_that_Work_Innovative_Practices_Enabling_Policies

- Celio, Christine I.− Durlak, Joseph −Dymnicki, Allison (2011): A meta-analysis of the impact of service learning on students. Journal of Experiental Education. 2011/2. szám. 161-181. p. DOI: 10.5193/JEE34.2.164.
- Chatterton, Paul −Goddard, John (2000): The response of higher education institutions to regional needs. European Journal of Education, 2000/4. szám. 475-496. p.
- Clark, Burton R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation. Bingley, Emerald. 155. p.
- Furco, Andrew (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education. Letöltve 2020. április 12-én: https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf
- Gál Zoltán (2016): Egyetem és város. Educatio. 2016/2. szám. 220–233. p.
- Gál Zoltán − Zsibók Zsolt (2013): Az egyetemek szerepvállalása a regionális innovációs rendszerekben és az innovációs kormányzásban. In. Gál Zoltán (szerk.): Innovációbarát kormányzás Magyarországon: A regionális innovációs fejlesztéspolitika kihívásai. Pécs, MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete, 187-220. p.
- Goddard, John (2018): The civic university and the city. In. Meusburger, Peter – Heffernan, Michael – Suarsana, Laura (ed.): Geographies of the University. Knowledge and Space 12. Cham, Springer. 355–375. p. DOI:10.1007/978-3-319-75593-9_1
- Halász Gábor (2018): Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In. Kováts Gergely −Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017. NFKK Kötetek 2. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 25-38. p.
- Hazelkorn, Ellen (2016): Contemporary Debates Part 2: Initiatives, and governance and organisational structures. In. Goddard, John – Hazelkorn, Ellen – Kempton, Louise – Vallance, Paul (ed.): The civic university: The policy and leadership challenges. Edward Elgar Publishing. 65–93. p.
- Himmelman, Arthur T. (2001): On coalitions and the transformation of power relations: Collaborative betterment and collaborative empowerment. American Journal of Community Psychology. 2001/2. szám. 277–284. p.
- Holland, Barbara A. (2000): Toward a definition and characterization of the engaged university. Metropolitan Universities. 2000/3. szám. 20-29. p.

- Hrubos Ildikó (2004). Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In. Hrubos Ildikó (szerk.): A gazdálkodó egyetem. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó, 14-33. p.
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. Budapest: Aula Kiadó Kft. 340. p.
- Hrubos Ildikó (2013): A felsőoktatási intézmények misszióinak átalakulása, bővülése. In. Hrubos Ildikó – Luda Szilvia – Török Imre (szerk.): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. 13–34. p.
- Hrubos Ildikó (2014): Globális trendek, új kihívások a felsőoktatásban. In. dr. Mészáros Attila (szerk.): A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században. Győr, SZIE. 272-276. p.
- Hrubos Ildikó (2018): Új megfontolások az egyetem társadalmi szerepvállalásának értelmezéséhez. In. Tóth Dorina Anna (szerk.): Az oktatás gazda(g)sága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Oktatáskutatók Könyvtára 5. Debrecen, CHERD-H. 49-57. p.
- Jongbloed, Ben− Enders, Jürgen− Salerno, Carlo (2008): Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. Higher Education, 2008/3. szám. 303–324. p.
- Kozma Tamás (2012): Oktatáspolitika. Elektronikus jegyzet. Letöltve innen: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxva3RhdGFzcG9saXRpa2F8Z3g6NGJlODU2NTNiMGE4M2Q1Nw
- Kozma Tamás és mtsai (2015): Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig. Debrecen, CHERD. 297. p.
- Kozma Tamás (2017): Reziliens közösségek-reziliens társadalom? Educatio, 2017/4. szám, 517-527. p.
- Kozma Tamás − Márkus Edina (szerk.) (2019): Learning communities and social innovations. Debrecen, University of Debrecen, CHERD, Debreceni Egyetemi Kiadó. 136. p.
- Laredo, Paul (2007): Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? Higher Education Policy. 2007/4. szám. 441–456. p. DOI:10.1057/palgrave.hep.8300169
- Maassen, Peter – Andreadakis, Zacharias – Gulbrandsen Magnus – Stensaker, Bjorn (2019): The Place of Universities in Society. Hamburg, Körber Stiftung. 119. p.
- Markos Valéria (2016): Közösségi szolgálat, vagy önkéntesség? Educatio. 2016/3. szám. 444-450. p.

- McIlrath, Lorraine −Aramburuzabala, Pilar− Opazo, Hector−Tuytschaever, Guilliaume−Stark, Wolfgang−Mikelic, Nives Prerarovic− Meijs, Lucas− Mažeikiene, Natalija− Zani, Bruna− Vargas-Moniz, Maria− Millican, Juliet− Northmore, Simon− Altenburger, Reinhard− De Bruyn, Katrien− Hopia, Anne− Pessi, Anne Brigitta− Grönlund, Henrietta −Maas, Stephanie (2016): Europe Engage survey of civic engagement & service-learning activities within the partner universities. 33. p. Letöltve 2020. 03. 21.én innen: https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf
- Moulaert, Frank− Martinelli, Flavia− Swyngedouw, Erik− Gonzalez, Sara (2005): Towards alternative model(s) of local innovation. Urban Studies, 2005/11. szám. 1969-1990. p.
- Mulgan, Geoff (2012): The theoretical foundations of social innovation. In. Nicholls, Alex − Murdoch, Alex (ed.) (2012): Social innovation: Blurring boundaries to reconfigure markets. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 33-65. p.
- Nemes Gusztáv− Varga Ágnes (2015): Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben-sikerek, problémák, dilemmák. Letöltve 2020. 04. 13-án innen: https://www.researchgate.net/publication/283507926_TARSADALMI_INNOVACIO_ES_TARSADALMI_TANULAS_A_VIDEKFEJLESZTESBEN_-_SIKEREK_PROBLEMAK_DILEMMAK
- Nicholls, Alex − Murdoch, Alex (2012): The nature of innovation. In. Nicholls, Alex− Murdoch, Alex (ed.) (2012): Social Innovation: Blurring boundaries to reconfigure markets. Basingstoke, Palgrave Macmillan. 1-30. p.
- Polónyi István (2008): Oktatás, oktatáspolitika, oktatásgazdaságtan. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 349. p.
- Reichert, Sybille (2019): EUA Study: The role of universities in regional innovation ecosystems. Brussels: EUA. 108. p.
- Trencher, Gregory −Yarime, Masaru −McKormick, Kes −Doll, Christopher N. H. −Kraines, Steven B. –Kharazzi, Ali (2014): Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. Science and Public Policy. 2014/2. szám. 151-179. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- EUA (2018): Horizon Europe: EUA analysis of the European Commission proposal. Letöltve 2020. január 24-én: https://eua.eu/downloads/publications/horizon-europe-eua-analysis-of-the-european-commission-proposal.pdf

- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Letöltve 2019. 12. 28.: https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_honlapra.pdf
- National Youth Leadership Council (2011). K-12 Service Learning Standards for Quality Practice. Letöltve 2020. 03. 28-án innen: https://www.nylc.org/page/standards

ABSTRACT

UNIVERSITY THIRD MISSION-SOCIAL INNOVATION-SERVICE LEARNING

The *third mission* of universities remains a controversial concept even in the third decade of its research due to its inherent complexity, institutional individuality and change over time. In addition, its guiding principles evolve as educational policy trends expand, and complexity increases with the revealing of international best practices and limitations (e.g. Trencher et al 2014, Reichert 2019, Maassen et al 2019). The third stream is also connected to innovation policy as universities often play a pivotal role in regional innovation ecosystems (Reichert 2019) and learning communities (Kozma et al 2015) contributing to the birth and spread of various types of innovation. The community engagement practice of universities may lead to social innovation, especially by its pedagogical form, service learning (McIlrath et al 2016). What does the third mission of universities refer to today? How can it be related to social innovation and what does service learning mean in higher education? The paper attempts to answer these questions by recalling some of the major findings of the international and Hungarian literature. By doing so it intends to set the theoretical background to an empirical research presented at the HUCER 2020 conference.

Keywords: third mission, community engagement, social innovation, service learning

Krisztina Sitku, doktorandusz
Dunaújvárosi Egyetem
sitkuk@uniduna.hu

Suhajda Csilla Judit- Kovács Mónika

TEHETSÉGGONDOZÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozás hazai gyakorlatát vizsgáljuk. Célunk az, hogy feltérképezzük, hogy az egyes szakképző intézmények, tanárok milyen eszközökkel, módszerekkel tudják támogatni a tehetségek kibontakozását, milyen jó gyakorlatok, technikák léteznek ezen a területeken. Kutatásunk eredményeit pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálatunk és a minősített tehetséggondozó műhelyek programjainak elemzése biztosítják.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy tehetség-paradigma felülvizsgálata a szakképzésben hozzájárulhat a nemzeti tehetségvagyon megóvásához, hiszen a tehetség hasznosulása a munkába állással veszi kezdetét. Ily módon a tehetséggondozás nem csak a tehetséges tanuló megalapozott pályadöntését, az életpálya-építés tudatosságát támogathatja, hanem pályaszocializációját is elősegítheti, amely a köznevelés ezen területén különösen hangsúlyosan jelenik meg.

Kulcsszavak: szakképzés, tehetséggondozás, pedagógus, tehetségműhely, jó gyakorlat

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály

1. BEVEZETÉS

„Magyarország gazdasági kibontakozása a tudás- és képességigényes ágazatok fejlesztésével valósulhat meg. Ezen ágazatok fejlődése szempontjából kulcsfontosságú, hogy az adott tudás- és képességtartalomban kiemelkedő teljesítményre képes fiatalok, a tehetségek felszínre kerülnek-e, tehetségük kibontakozhat-e, hasznosulhat-e, a tehetségek pályájukon kellő és folyamatos segítséget kapnak-e és - mindezek következtében - képes lesz-e az ország megtartani a legkiválóbb tehetségeit.” (126/2008. (XII. 4.) OGY határozat) Az idézett, 2008-ban megfogalmazott 20 éves stratégia (Nemzeti Tehetség Program) kiemeli, hogy a tehetségek megtalálása és folyamatos fejlesztése a tehetségek kitörési és érvényesülési lehetőségeinek növelésén túl az ország versenyképességének kulcstényezője, így a terület relevanciája megkérdőjelezhetetlen.

Hazánkban a tehetséggondozás, mint oktatási-nevelési terület, kiemelt figyelmet kap (Polonkai, 2015), megvalósulását számos szervezet és program magas szakmai tartalommal támogatja.

Ugyanakkor a tehetségek megtalálására és folyamatos fejlesztésére fordított munka ellenére Magyarországot a Nemzetközi Tehetség Versenyképességi Indexe (Global Talent Competiveness Index) 2020-ban 132 ország között az 52. helyre sorolja, Európában viszont a vizsgált 38 országból csak a 28. helyen áll. A rangsor eredményeit számos tényező együtthatása alakítja: kitűnik, hogy a felkészültség (szaktudás, kompetenciák) alapján Magyarország a mezőny első felébe kerül, azonban a fejlődési lehetőségek, a társadalmi mobilitás, a munkaerőpiaci nyitottság még jelentős fejlesztéseket kíván. Ebből adódhat, hogy az ország nem képes a tehetségek megtartására, rendkívül alacsony vonzerővel bír a kiemelkedő képességű, innovatív munkaerő számára (Kovács 2018).

A hazai tehetséggondozó gyakorlatban a leggyakoribb támogató forma a versenyeztetés, tekintve, hogy az iskolák és pedagógusok szakmai munkájának mutatójaként kerül azonosításra a tanulói versenyeredmény (Rapos-Lénárd 2020). A magyar diákok nemzetközi összehasonlításban is kimagaslóan többet versenyeznek (Fülöp 2015), kutatási eredmények szerint pedig maguk a tanárok is „a tanulmányi versenyeket szakmailag / pedagógiailag indokoltnak, a tehetséggondozás fontos eszközének, jelentős motiváló tényezőnek, a tanulói teljesítmény fokozására hivatott eszköznek tartják". (Bacsa 2009)

Jellemzően az iskolák tehetségképe a klasszikus megnyilvánulási formákra fókuszál (Gyarmathy 2015), miközben számos területen a potenciálból nem lesz produktum azon katalizátorok hiányában, amelyek a kimagasló teljesítmény képességeken felüli, intraperszonális területeit céloznák. Fontos ugyanakkor szem előtt tartanunk azt is, hogy a tehetség csak lehetőség, maga a tevékenység hozza létre a teljesítményt, folyamatjellege alapvető meghatározója. Ily módon a tehetség megnyilvánulása az egyénnek és környezetének folyamatos együttmozgása révén valósulhat meg: kiemelkedő teljesítmény csak akkor jelenik meg, ha valaki szeretne valamit tenni, képes erre, és tudatában van annak, hogy meg lehet csinálni, és ha mindezt a viselkedést maga a környezet is „tehetségesnek" tekinti. (Ziegler 2005)

A tehetség-értelmezés tehát alapvetően befolyásolja a köznevelésben megjelenő tehetséggondozó tevékenységek szervezeti és tartalmi formáit, ily módon a pedagógusok tehetségképének alapvető meghatározója, a képességek fejleszthetőségének kérdése, továbbá az, hogy a tehetséges lányokról és fiúkról való gondolkodás során milyen tartalmak válnak meghatározóvá. A legpozitívabb az attitűd a szakiskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban, a legtöbb negatív attitűd a tehetség-asszociációk kapcsán a szakközépiskolákban jelenik meg (Bodnár-Sass 2018).

A szakképzésben a tehetséggondozás kevésbé hangsúlyos terület, mint a köznevelés egyéb színterein (OFI 2015). Hazai kutatási eredmények (Kalocsai-Hörlich 2109) felhívják ugyanakkor arra is a figyelmet, hogy szakképzés területén a tehetséget szakmai affinitásként definiálva, leginkább a tanári intuíció, személyes benyomás, megérzés alapján vélik azonosíthatónak, nem jellemző a rendszerszerű, méréseken alapuló tehetségszűrés. Magának a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozásnak fontos terepe a vállalati szféra által támogatott szakmai versenyek, valamint az egyéni szponzorációs tevékenység is, ami a szakmai tevékenység sikeréhez kötődik, más tehetségterületek (Gardner 1983) támogatása nem jellemző.

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZER

Helyzetfeltáró kutatásunk a pedagógusok szerepét vizsgálja a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozásban. Vizsgálataink középpontjában 3 fő kérdés áll:

- Jelenleg hazánkban a szakképzés intézményeiben dolgozók milyen tehetségképpel rendelkeznek?
- Milyen szerepet vállalnak a pedagógusok a tehetséggondozásban?
- Milyen jellemző módszereket és eszközöket használnak a szakképzésben dolgozó pedagógusok e támogató tevékenység során?

Vizsgálataink alapvetően két módszeren alapulnak. Online kérdőíves felmérésünk a szakképzésben dolgozó pedagógusokat szólította meg, míg tartalomelemzés módszerrel azoknak a szakképző intézményeknek tehetséggondozással kapcsolatos tevékenységeit vizsgáltuk, akik tehetségpont és / vagy tehetséggondozó műhely tanúsítvánnyal rendelkeznek. A kérdőíves adatfelvételre 2020. tavaszán került sor hólabda módszerrel, valamint célzott megkereséssel, a felmérést május 15-én zártuk. A tartalomelemzéshez a szükséges információkat a hivatalos tehetségpont kereső weboldalon (www.tehetseg.hu), a Nemzeti Tehetség Központ, valamint az érintett intézmények honlapjain található leírások és ismertetők alapján gyűjtöttük és alakítottuk ki az elemzéshez szükséges adatbázist. Az adatok elemzéséhez MS Office Excel és SPSS programot használtunk.

3. MINTA

Kérdőíves vizsgálatunkkal 124 fő szakképzésben dolgozó, tehetséggondozásban érintett pedagógust értünk el. A minta összetételéről elmondható, hogy a kitöltők 70 százaléka 15 év, vagy annál több munkatapasztalattal rendelkezik, a válaszadók mindössze 7 százaléka 4 éve, vagy annál kevesebb ideje van a pedagógusi pályán. A válaszadó intézmények területi megoszlását tekintve a Nyugat-Dunántúli (32%) és az Észak-Alföldi (19%) régió felülreprezentált, legkevesebb kitöltés a Dél-Dunántúli régióból érkezett (5%). A megkérdezett pedagógusok 65,3 százaléka technikumban vagy szakgimnáziumban

dolgozik, 21,8 százalékuk szakképző iskolában, 5,6 százalékuk pedig szakiskolában, a minta fennmaradó része többcélú intézményben tanít. A kitöltők tudomása szerint a mintába 16 (12,9%) Tehetségpont és 8 (6,5%) Minősített Tehetséggondozó Műhely került.

Tartalomelemzés során azon a tehetséggondozásban érintett, tanúsítvánnyal rendelkező intézményeket vontuk a mintába, amelyek elnevezéséből egyértelműen kiderült, hogy szakképzéssel foglalkozik. A vizsgált középiskolai tehetségpontok közül (N=637) ez 97 db intézményt jelentett, míg a Minősített Tehetséggondozó Műhelyek (N=39) közül 9 intézményt. Tekintettel arra, hogy a vizsgált sokaságban 7 olyan intézmény van, ami Tehetségpontként és Minősített Tehetséggondozó Műhelyként is elismert, a tartalomelemzésünk mintája 99 db. Az intézmények területi lefedettsége országos, egyedül Komárom-Esztergom megyéből nem került be iskola a mintába. Az intézmények közel kétharmada minimum 5 éve elismert tehetséggondozó intézmény, ugyanakkor a tevékenységük intenzitását jól jelzi, hogy a tehetségpontok több mint fele (54,6%) csak a regisztrációs szintig jutott el.

4. EREDMÉNYEK

Jelen tanulmány keretében a tehetséges tanulók megítélésével, valamint az intézményi tehetséggondozás gyakorlati megvalósításával kapcsolatos kérdések eredményeit mutatjuk be.

4.1 A tehetséges tanulók megítélése

A különböző oktatási intézményekben megvalósuló tehetséggondozás valódi mibenlétét leginkább az határozza meg, hogy a tehetséges fiatalokkal foglalkozó pedagógusok, szakemberek miképp vélekednek a tehetség fogalmáról. Az ezzel kapcsolatos eredményeket az 1. ábra szófelhője foglalja össze, ahol a szavak mérete azok előfordulásának gyakoriságát jelzi.

1. ábra: A pedagógusok tehetségképe a fiatalokról

Forrás: Saját kutatás 2020

A kutatásban résztvevők tehetségképe a tehetséggel kapcsolatos jellemző hiedelmeket erősíti: a csiszolatlan gyémánt, kincs, ajándék, mint statikus megközelítésű megfogalmazás szerint a kvalitások adottak. A tehetség így „csak” felfedezésre vár, amit jelentősen befolyásol, hogy maga a környezet ebben mennyire tud aktívan közreműködni, milyen kérdésekkel és eszközökkel közelít. A fejlődést hordozó, de még átmeneti kategóriát jelent e tekintetben a természeti képekhez való hasonlítás (fa, mag, palánta, virág), ahol még mindig a környezet támogatásának függvénye az, hogy miképp lesz a megmutatkozó potenciálból tényleges produktum. Dinamikus, fejlődési szemléletet tükröző metafora említése viszonylag ritka (búvópatak, ahol a belső erő mindenáron utat tör magának), ugyanakkor jellemző még a tankönyvi és elvont fogalmak gyakori használata. Mindezek mellett az is látható, hogy a vizsgálatban résztvevő szakképző intézmények pedagógusainak tehetségről való gondolkodásában jellemzően a pozitív attitűd jelenik meg, miközben az egyetlen dinamikus kép az, amelyik egyszerre pozitív és negatív attitűdöt is magában hordoz (teremtés és alkotás egyszerre való jelenléte a búvópatak asszociációjában).

Szintén a pedagógusok tehetségképéről ad bővebb információt az, hogy miben látják diákjaik tehetségét. (2. ábra)

2. ábra: A tehetséges tanulók erősségei (N=311)

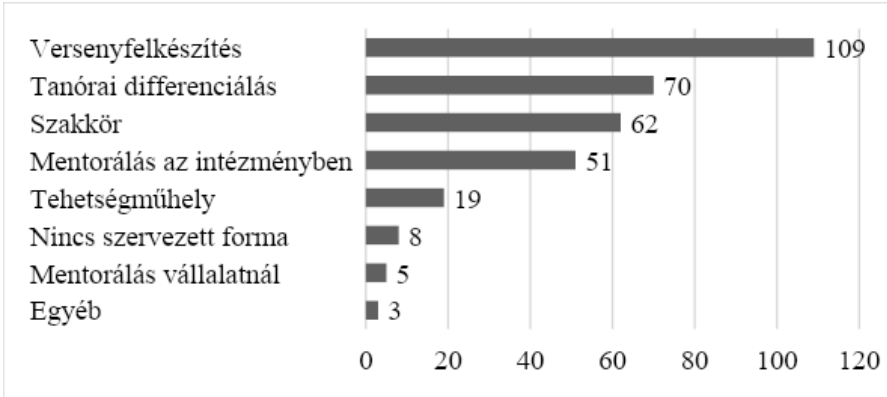
Forrás: Saját kutatás 2020

A kérdőíves visszajelzések alapján a szakképző intézmények pedagógusai diákjaik kiválóságait elsősorban szakmai területen vélik azonosíthatónak (88,7%), de a válaszadók közel fele (46%) a sportban megmutatkozó tehetségazonosítást is kiemelték. Jellemzően a tanult szakmai tárgytól távolálló tehetségterületek, gardneri intelligenciaterületek (pl. zene, nyelv, vizualitás-képzőművészet) kevéssé vannak jelen a tehetséggondozási gyakorlatban, a válaszadók kevesebb, mint negyede jelölte ezeket a lehetőségeket.

4.2 Az intézményi tehetséggondozás formái és megvalósulása

A kérdőíves kutatás alapján a vizsgált iskolákban a legjellemzőbb tehetséggondozási formák (3. ábra) a versenyfelkészítés (87,9%) és a tanórai differenciálás (56,5%). A szakkörök (50%) megvalósítása és az intézményi mentorálás (41,1%) szintén a célzott támogatáshoz kapcsolódik, mindezek tovább erősítik azt a tendenciát, hogy a már felszínre hozott erősségek mentén történik a fejlesztés a vizsgált szakképzési intézményekben. Megerősíti továbbá azt is, hogy a szakképző intézmények pedagógusainak a tanulóikról való tehetségképében a testi-kinesztetikus (sport) jellemzőkön kívüli gardneri területek alulreprezentáltak, ily módon maguknak a tehetségműhelyeknek a relevanciája is alacsony a mindennapi tehetséggondozási gyakorlatban.

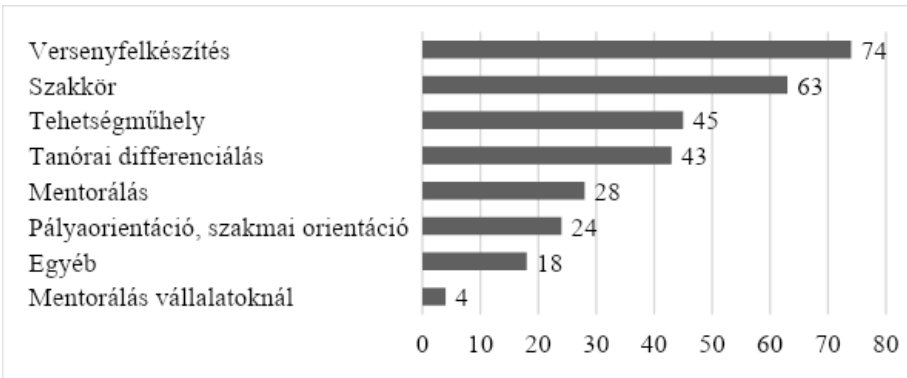
3. ábra: Az intézményi tehetséggondozás formái- kérdőíves vizsgálat (N=327)



Forrás: Saját kutatás 2020

Mindezekkel jól összecsengenek a tartalomelemzés eredményei (4. ábra), ahol a vizsgált szervezetek beszámolói azt tükrözik, hogy a tehetségekkel való foglalkozás még inkább szervezeti formákhoz kötött.

4. ábra: Az intézményi tehetséggondozás formái-tartalomelemzés (N=295)

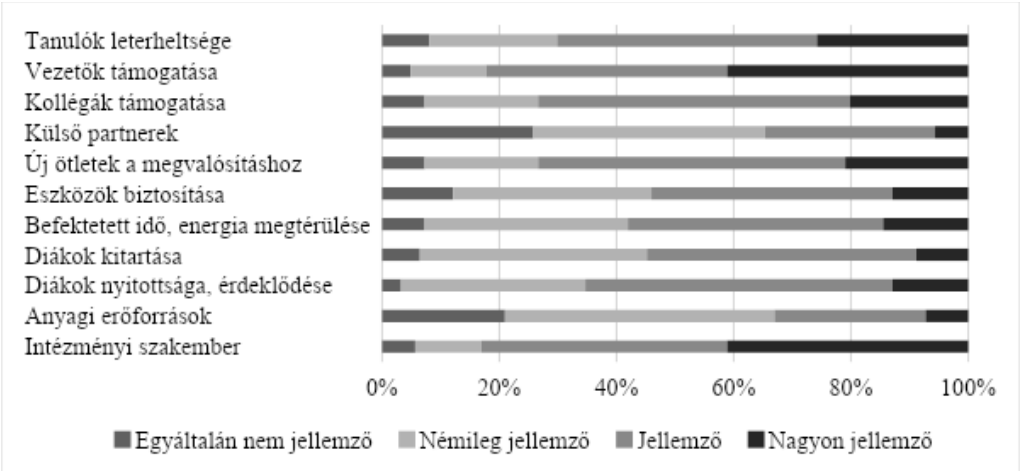


Forrás: Saját kutatás 2020

A tartalomelemzés alapján az elismert tehetséggondozó műhelyekben szintén jellemző a versenyfelkészítés (74,7%) és a szakköri forma (63,6%), a munkaerőpiaci és más szereplőkkel való együttműködés viszont igen csekély mértékű (4,4%). A vizsgált szervezetek közel negyedében (24,2%) a tehetséggondozás részeként definiálják a pályaorientációs és szakmai orientációs foglakozásokat is és viszonylag nagy létszámban vannak jelen az egyéb kategóriában (18,2%) a táboroztatás és a tehetségnapok szervezése is.

Azonban az intézményekben megvalósuló tehetségsegítő tevékenységek sikerességét és eredményességét számos egyéb olyan tényező, faktor is befolyásolja, amelyekre a pedagógusoknak legtöbb esetben nincs közvetlen ráhatásuk. (5. ábra)

5. ábra: A tehetséggondozás folyamatát meghatározó faktorok az intézményekben



Forrás: Saját kutatás 2020

A tehetséggondozás intézményi megvalósítása kapcsán a kérdőíves felmérésben résztvevők véleménye szerint a szakmai területen azonosított tehetségek vállalatnál történő mentorálása, illetve az intézményi tehetséggondozási folyamatban a külső partnerek jelenléte mutatkozik fejleszthető területként. Magának a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozásnak a fejlődési potenciálját jelzi, hogy a válaszadók visszajelzései alapján a már eddig is tapasztalt vezetői támogatás és az intézményi szakemberek felkészültsége biztos alapot teremt a szakmai munkához. Problématerületként realizálódik a diákok kitartása és érdeklődésük, nyitottságuk hiánya, amelyek a képességek teljesítménybe fordításának legfőbb katalizátorai.

5. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a szakképzésben megvalósuló tehetséggondozás hazai gyakorlatát vizsgáltuk. Felmértük, hogy hogyan gondolkodnak az intézmények és a pedagógusok a tehetséggondozás helyéről, szerepéről a mindennapi oktatási-képzési feladatokban. Célunk az volt, hogy feltérképezzük, hogy az egyes szakképző intézmények, tanárok milyen eszközökkel, módszerekkel tudják támogatni a tehetségek kibontakozását, milyen jó gyakorlatok, technikák léteznek manapság ezen a területeken. Kutatásunk eredményeit pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálat és a minősített tehetséggondozó műhelyek programjainak elemzése biztosították.

A vizsgálatok eredményei arra mutatnak rá, hogy a szakképző intézmények tehetségbarát tanulási környezet kialakítására törekszenek, tekintve, hogy a képzésspecifikus területek, a szakmai erősségek azonosítása és fejlesztése kiemelt területként jelennek meg. Azonban a szakmai kompetenciák fejlesztésén túl kevés esély jut a többi tehetségterület feltérképezésére és erősítésére, a munkaerőpiac szereplőivel való szélesebb kapcsolat kiépítése és megszilárdítása pedig igen sürgető. További vizsgálatot érdemel a szakképzési intézmények pedagógusai esetében a tehetségészlelés mibenléte, a módszerek és eszközök kidolgozottsága, azon kapcsolódási pontok feltérképezése, hogy mindezek hogyan támogatják az egyéni és csoportos tehetséggondozási folyamatokat.
Az eredményeink rámutatnak arra, hogy szükségszerű a tehetség-paradigma felülvizsgálata a szakképzésben, valamint azon metódusok szakmai megalapozása, amelyek lehetővé teszik a szakképző intézmények tehetséggondozó-profiljának újragondolását. Fontos lenne a folyamat komplexitásához új eszközöket, módszereket biztosítani, amelyek által a diákok adekvát tehetséghasznosulási formái meghatározhatóvá válnak. Ily módon a tehetséggondozás nem csak a tehetséges tanuló megalapozott pályadöntését, az életpálya-építés tudatosságát támogathatja, hanem pályaszocializációját is elősegítheti, amely a köznevelés ezen területén különösen hangsúlyosan jelenik meg. Mindez pedig közvetve hozzájárulhat a nemzeti tehetségvagyon megóvásához.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bacsa Éva (2009): Tanulmányi versenyek tanári szemmel, Iskolakultúra online 3. 52-69 p.
- Bodnár Éva, Sass Judit (2018): Tehetségkép a szakképzésben, in: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András - Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk).: Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf (elérés ideje: 2020.06.12)
- Fülöp Márta (2015): A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői, Géniusz műhely kiadvány 18., Budapest, Matehetsz
- Gardner, Howard (1983): Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books.
- Global Talent Competiveness Index (2020): https://gtcistudy.com/# (elérés ideje: 2020.06.23)
- Gyarmathy Éva (2015): A különleges helyzetű tehetség és a tehetséggondozás szemléletváltásának szükségszerűsége. Magyar Pszichológiai Szemle, 70. 2/5. 371–393.p.

- Kalocsai Janka, Hörich Balázs (2019): A tehetséggondozás humán és eszközerőforrásai, Új Nemzedék Központ, Budapest
- Kovács Mónika (2018): „Járd a saját utadat!" – Tehetségmenedzsment stratégia kialakítása a köznevelési gyakorlatban, ELTE, Budapest
- Polonkai Mária (szerk., 2015): Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetége, Budapest
- Rapos Nóra, Lénárd Sándor (2020): Tehetségbarát intézményi tanulási környezet, Nemzeti Tehetség Központ, Budapest
- Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés (2015), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Ziegler, Albert (2005): The actiotope model of giftedness, In: Sternberg, R. J. – Davidson, J. E. (szerk.): Conceptions of Giftedness. New York, Cambridge University Press, 411−436. p.

ABSTRACT

TALENT MANAGEMENT IN VOCATIONAL TRAINING

In our study, we examine the local practice of talent management in vocational education. Our main goal is to discover the tools and methods that each vocational training institution and teacher can use to support the development of talents. We also explore the good practices and techniques exist in these fields. The results of our research are provided by our questionnaire survey among educators and the analysis of the programs of qualified talent centres.

Our results suggest that a review of the talent paradigm in VET can contribute to the preservation of national talent assets, as the utilization of talent begins with employment. In this way, talent management can not only support the well-founded career choice of the talented student, the awareness of career building, but also promote career socialization, which is especially emphasized in this field of public education.

Keywords: vocational training, talent management, teacher, talent workshop, good practice

Dr. Suhajda Csilla Judit PhD adjunktus
Szent István Egyetem GTK; Szakképzési Tehetségsegítő Tanács
suhajda.csilla@gtk.szie.hu

Kovács Mónika oktatási tanácsadó
Grafokom Bt.; Szakképzési Tehetségsegítő Tanács
kovacs.monika@grafokom.hu

Szabóné Kármán Judit

EGY KÉSŐ KÖZÉPKORI ALFÖLDI VÁROS ÉS CIGÁNYAINAK TÖRTÉNETE

ABSZTRAKT

A hazai cigányság históriájának tárgyalásához nélkülözhetetlen, hogy minél több településen ismerjük meg történetüket. Kutatásom arra irányult, hogy Debrecen 16-18. századi történetét vizsgálva a város cigányságának múltját feltárjam. Hipotéziseim szerint, mivel Debrecen a késő középkorban már virágzó kereskedőváros volt, messzi földről vonzotta magához az árusokat, állatkereskedőket, s privilégiumai révén lakosai adómentességet élveztek, a cigány kompániák már korán megjelenhettek a városban, s le is telepedhettek. Tevékenységükre a városnak több szempontból is szüksége lehetett az évszázadok során. Levéltári kutatásaim során igazolódtak hipotéziseim. A cigányság a 16. században már letelepedett a városban. Különös forrás rájuk vonatkozóan az 1567. évi debreceni zsinat, valamint az 1552. évi Bihar-vármegyei összeírás, s a város elöljáróinak korabeli feljegyzései. Ez utóbbi, eddig feltáratlan adatok hírt adnak arról is, miképp állt ki a város a hódoltság idején cigányai mellett. Vizsgálataim eredményeképpen egyedülálló anyagokat találtam a cigányság 16-18. századi befogadásának történetéhez.
Kulcsszavak: középkor, cigányok, törökök, cigányok ura, befogadás
Szakosztály: Romológia

1. A 15-16. SZÁZADI SZABAD MEZŐVÁROS

A késő középkorban – a cigányok hazánkba érkezésének idején – Debrecen virágzó város volt; a 13. században még faluként (villa Debrezun) említett település a 14. század elején már fontos árucserehely, húsz falu központja. A gyarapodó, mind népességének számában, mind gazdaságában növekvő települést 1361-ben Nagy Lajos az ország mezővárosai közé emelte, ezzel további lehetőségeket biztosítva fejlődésének. A 15. századtól vásártartási engedélyének köszönhetően helyi, országos és nemzetközi vásárokat tarthatott, 1405-ben Zsigmond évi két alkalomra országos vásártartási jogot adott Debrecen városának, 1411-ben pedig olyan jogot a debreceni kereskedőknek, hogy áruik után sehol az országban ne kelljen vámot fizetniük (Szendrey 1984). E kiváltságoknak köszönhetően a város tovább gazdagodott, az egyházi adókimutatások szerint a 14. századi Debrecen módos, fejlett város volt.

A 15. századi források szerint a városban posztómetszők, szabók, takácsok, gombkötők, kötélverők, fésűsök, mészárosok, hentesek, molnárok, ötvösök, kovácsok, lakatgyártók, csiszárok, késesek és még számos mesterség művelői látták el portékáikkal a lakosokat, s a vásárokra érkezőket, egyre jelentősebb a szarvasmarha-tenyésztés, s a jószágkereskedelem. A 15-16. századi fejlett, ipara és kereskedelme révén egyre növekvő „szabadalmas mezőváros", tárt kapukkal várva minden betelepülni, s adni-venni kívánó piacozó, vásározó „áros" népséget, érthetően kívánatos cél lehetett a mozgó, szolgáltató-kereskedő cigány népnek.

2. A CIGÁNYOK ELSŐ EMLÍTÉSE, LETELEPEDÉSÜK, SZABÁLYOZÁSUK

Mai ismereteink szerint a legelső, Debrecenhez köthető, cigányokat említő dokumentum, az 1567. évi Debreceni Zsinat egyik cikkelye. A zsinat XLV. – Minden kor és nemzetbeli embereket, kik az egyháznak felajánltatnak, be kell venni – cikke így ír:

„Hogy minden korbeli embereket, kisdedeket, nagyobbakat, kik még nincsenek megkeresztelve, minden teremtményeket, azaz minden embereket, minden korból tanítani és megkeresztelni kell, az írás parancsolja. Mát.18. Azért mi is az egyháznak ajánlkozó, a tudományt és vallást bevevőket, a kik nem ebek és nem malacok, tanítani és megkeresztelni tartozunk. Márk 16. A cigányokat és hasonló hitehagyókat, kik az igaz vallás alapja nélkül szűkölködnek, nem kell bocsátani a keresztségre és az urvacsorához. A kik pedig megvetik az isten igéjét és a keresztyén vallás alapját, s az isten beszédét hallani sem akarják, azoknak a keresztség és urvacsora sákramentomát sem szolgáltatjuk ki, minők sok cigányok és hasonló hittagadók. 'Ne adjátok azt a mi szent az ebeknek.' Ezeknek összeesketésétől is eltiltjuk a lelkészeket." (Kiss 1881:584)

A Méliusz Juhász Péter által vezetett, a református egyház első törvényeit, a liturgiát megszabó zsinat egyértelműen meghatározta az egyház cigányokhoz való viszonyát. Ezek alapján pedig egyértelmű, hogy a debreceni, s a környékbeli lelkészeknek volt tapasztalatuk, kapcsolatuk cigányokkal. Alátámasztja ezt az 1552. évi Bihar vármegyei adóösszeírás is, melynek elemzői szerint a városhoz közeli települések (Hajdúszovát, Tépe) pauper jobbágyai között cigányok is voltak.

A legelső, már a helyi cigányok mesterségeit érintő forrás, a város magisztrátus által 1667-ben kiadott, kupeckedésüket szabályozó statutum: *„Az czigányok vásárok felől végeztetett, hogy hétfőn napestig , kedden tizenkét óráig ne legyen szabad az czigányoknak lovakat árulni, lovaknak elvétele poénája alatt…"* (Kolosvári–Óvári 1892:670) A cigánykovácsok 17. századi jelenlétéről ugyancsak a kiadott rendeletek tanúskodnak, 1670-től ezek alapján végezhették munkájukat:

„Az czigányok műve vasvilla, békó, vátó, rostély, kolomp, doromb, fúró, fogó, nyárs, iszkápa, lécszeg, kapa, ásó, zsindelyszeg, zabola. Szántó vasat is czéh mester hírével megcsinálhatják." (Kolosvári– Óvári 1896:681) A rendeletekből kitűnik, hogy bár szabályozta a város a működésüket (a kovács-céhek piacának védelmében), de igényt is tartott a munkájukra; kovács iszkába (lapos fejű szög), cigányfúró (speciális ácsszerszám), kolompok, csengők, rézfokosok, patkók, patkószeg, s különféle eszközök kerültek ki a kezeik alól, edények, rézüstök foltozásával, szekér-és ekevasalással is foglalkoztak, ellátták a helyieket áruikkal, de árultak a piacokon, vásárokon is. Egyes források szerint ekkor a városban bizonyos Dobó mester vezetésével önálló „kovácsló" céhük is volt a cigányoknak.

Az adófizető, a város népességébe sikeresen beilleszkedett cigányokról több dokumentum is található a 17. század végétől. Maradt fenn adat arra vonatkozóan, hogy vagyonos cigány házvásárlását engedélyezi a magisztrátus, találhatók anyakönyvi bejegyzések, amik alapján valószínűsíthető, hogy 11 cigány család élt ekkor a városban, s neveik (Hattya vajda, István vajda, Mihály, Péter vajdák, Tóthné cigányasszony) mellett lakóhelyük (Péterfia, Mester, Várad, Varga utcák) és az általuk fizetett adók összege is fennmaradt. (Gyergyói 1990). Cigányok és nem cigányok együttélése oly mértékben sikeres volt, hogy a 18. században Augustini ab Hortis Sámuel így írt:

"Megesett azonban törvényesen, szabályosan és tisztes rendben is ilyesmi, különösen Bihar megyében, Debrecen környékén, ahol a cigányok igen erkölcsösek és olykor igen jómódúak is, hogy magyar nemzetiségű menyecskék szüleik beleegyezésével mentek cigányemberhez feleségül." (Augustini 1776:175)

A 16-17. századi dokumentumokból azt látjuk, hogy a város nem foglalkozott megkülönböztetett figyelemmel a beérkező, betelepülő cigányokkal. Többi lakosához hasonló módon helyet adott nekik, szabályozta működésüket, de nem avatkozott be közösségük életébe, feszültségek nem terhelték a város és cigányai viszonyát. Különös figyelmet érdemel, hogy – más települések gyakorlatától eltérően – a cigányokat nem különítették el, hanem gazdagok és szegények, cívisek, cigányok közösen alkották egy-egy utca közösségét.

A fent említett tények – néhány, a cigányság történetével behatóbban foglalkozó kutató előtt – talán ismertek. Kutatásom újszerűsége a török hódoltság alatti város és annak cigányai közötti történések feltárásában rejlik, amit ez ideig még más nem írt le, nem derített fel. Levéltári kutatásomban a debreceni magisztrátus jegyzőkönyveit, s a köztük fellelt Debreceni Diárium írásait tanulmányoztam. A talált források a korai egymásrautaltságot, a sajátos cigány-cívis kapcsolatot tárják elénk.

3. A HÓDOLTSÁG ALATTI VÁROS ÉS CIGÁNYAI – AZ CIGÁNYOK URA

1555-ben a város ugyan behódolt a töröknek, de a debreceni vezetők diplomáciai ügyessége – súlyos adóterhet vállalva – megakadályozta a város török megszállását, Debrecen „csupán" szultáni khász (kincstári) birtok lett, ami csaknem 140 éves adózásra, élelem –és egyéb szolgáltatások biztosítására kötelezte a várost. A hódoltság idején a cigányoknak a városban sajátos helyzete volt. A korabeli iratokból kiderül, hogy a Váradi Pasa egy török „vajdát" helyezett föléjük. E „czigányok urának" nevezett elöljáró időről-időre megjelent a városban, külön sarcot szedett tőlük, s különböző szolgáltatásokat követelt. A Debreceni Diárium bejegyzései között olvashatjuk időnkénti felbukkanását, követeléseit, a városatyák felháborodását, amit jelenléte váltott ki, s a jogorvoslás érdekében tett lépéseiket is.

1682. április 17-én a krónikás a város cigány hóhérával történteket jegyezte fel*: „A czigányok ura is az Basa emberével itt benn lévén, Czigány András (uj hóhér) feleségét megkapván, fogságban teszi, kinek is kiszerzésében sokat fáradoznak az uraimék; kér a czigányok ura rajt fl. 300 id est háromszáz forintokat; végre sok érette tött fáradozások után ez esztendőbeli dolga, adaja eligazíttatván, in fl. 13. elbocsátják, igérvén, hogy ennek utána csak az rendes és személy szerént való adót fizesse."*(Csűrös 1910:233)

1683. február18-án újabb feljegyzés került a naplóba: *„Érkezik városunkba a czigányok török ura 25 magával."* Csűrös 1910:571) Úgy tűnik, ekkor hosszabb tartózkodásra rendezkedett be – ami súlyos terheket (ajándékokat, teljes ellátás biztosítását neki és kíséretének, abrakot lovaiknak…) rótt a városra –, mert egy február 20-i bejegyzés szerint a magisztrátus küldöttséget menesztett Váradra, hogy panaszt tegyenek a pasánál*: „Szűcs György és Nagyházi János uramék expediáltatnak Váradra az benn lévő czigányok urának itt való quartélyozását megpanaszolni."* (Csűrös 1910:571) A napló szerint a törökök február 22-én elhagyták a várost: *„A benn lévő törökök elmennek."* A pasától visszaérkező küldöttek már nem is találják őket: *„Aznap érkeznek Szűcs György uramék haza, referálván, hogy a Pasa haragutt a törököknek bejövetelekért, levelet is adott, hogy mindjárt kimenjenek, de benn nem érte őket."* (Csűrös 1910:571)

Alig két hónap múlva azonban – 1683. április 16-án kelt bejegyzés szerint – már a pasa követeléseivel jönnek a törökök: *„Érkezik városunkban a Váradi Pasa csauza circiter 30 magával, hozván a czigányokra parancsolatot, melyben a Pasa tőlök tábori pénzt 400 forintot és 1000 lóra való patkót szegestül (kíván)."* ."(Csűrös 1910:576)

A Diáriumban több bejegyzés nem olvasható a cigányokról. A 17. század végén a városi magisztrátus jegyzőkönyvében is már csak egy, 1689. évi rendelet található rájuk vonatkozóan: *„Az czigányoknak törvénytételre való authoritásuk és lóval való kereskedések a modo in posterum penitus tolláltatik, hogy a város határán, sem belül, sem kívül lovakat vehessenek és azt árulhassák, meg nem engedtetik, az nálok található lovak elvétele alatt. Ha az városon akarnak lakni, a kóh mellett dolgozzanak.*

Az aránt reájok való vigyázás és ezen végezésnek executiója commitáltatik az vásár inspectorinak." (Kolosvári–Óvári 1892:670) A statútum egyrészt tehát megtiltja a cigányoknak a lóval való kereskedést, másrészt viszont biztosítja számukra a városban való letelepedést, a munkavégzést. Minden bizonnyal ez egy, az újonnan – a 17. század végén a történelmi Magyarország területére nagy létszámban – érkező cigány csoportokra vonatkozó jogszabály

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A fellelt források különösen értékesek témánk – a cigányság története – szempontjából, hisz hiteles képet adnak a korabeli cigányságról, helyükről, szerepükről egy késő középkori városban, s nem utolsósorban a magisztrátus hozzájuk való viszonyáról. Megtudhatjuk, hogy sok más városhoz hasonlóan Debrecenben is láttak el hóhérmesterséget cigányok, megbecsült kovácsmunkát végezhettek, hisz a pasa is igényt tartott munkájukra, adót fizettek a város mellett a töröknek is, a város vezetése kiállt a cigányok mellett, (a hóhér felesége „kiszerzése" mellett sokat fáradoztak, a cigányok ura visszaélései miatt még a pasához is elmentek panaszra), az adóösszeírásokban olvasható lakcímeik szerint a városban a többi népesség között éltek, nem elkülönülten. Az 1689. évi rendelet arról tanúskodik, hogy letelepedésüktől nem idegenkedett a város, munkalehetőségük is adódott: „Ha az városon akarnak lakni, a kóh mellett dolgozzanak."
A korabeli dokumentumokat tanulmányozva jogosan állapítható meg, hogy Debrecen, s benne élő cigányainak 16-17. századi története példa arra, miképpen fogadhatja be egy város az idegeneket – lehetőségek biztosításával, megkülönböztetés nélkül, az együttélés szabályainak felállításával, az elöljárók példamutató magatartása által –, s hogyan lehet mindezek következtében békességben élni.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Augustini ab Hortis Sámuel (1776): A magyarországi cigányok mai állapotáról….. Anzeigen folyóirat, Bécs, 1775-1776. Összegyűjtötte, szerkesztette: Deáky Zita és Nagy Pál, Budapest-Gödöllő, Györffy István Néprajzi Egyesület, 2009.
- Dr. Csűrös Ferencz (1910): A Debreceni Diárium – Második közlemény, In: Dr. Komáromy András szerk.: Magyar Történelmi Tár, Budapest, Magyar Történelmi Társulat
- Gyergyói Sándor (1990): Kirekesztéstől a beilleszkedésig I. kötet, Budapest, Mozaik Kiadó.
- Kiss Áron: A XVI. Században tartott magyar református zsinatok végzései. Budapest, Magyarországi Protestáns Egylet, 1881.

- Kolozsvári Sándor – Óvári Kelemen (1892-1896) szerk.: A magyar törvényhatóságok jogszabályainak gyűjteménye. A tiszántúli törvényhatóságok jogszabályainak gyűjteménye – Magyarországi Jogtörténeti Emlékek III., Budapest, 1892., 670.; III. k. 1896., 681.
- Szendrey István (1984) szerk.: Debrecen története I. 1693-ig, DMVT VB Művelődési Osztály, Debrecen.

ABSRACT

In order to discuss the history of the Hungarian Gypsies, it is essential that we get to know their history in as many settlements as possible. During examining history of Debrecen's 16-18th century my research was focusing to reveal the past of the Gypsies living in the city. According to my hypotheses, since Debrecen was already a prosperous trading town in the late Middle Ages, it attracted merchants and animal traders from far afar, and due to privileges its residents enjoyed tax exemptions, Gypsy companies could appear in the city early and settle down too. The city may have needed their activities in several aspects over the centuries. During my archival research my hypotheses were confirmed. In the 16th century gypsies were already settled in the city. Special sources for them are the Council of Debrecen in 1567, the census of Bihar County in 1552 and the contemporary records of the mayors of the city. The latter, hitherto unexplored data also give news about how the city stood by its gypsies during the occupation. As a result of my research, I found unique materials for Gypsies 16-18. century history of their inclusion.

Keywords*: Middle Ages, Gypsies, Turks, Lord of Gypsies, Inclusion*

Szabóné Dr. Kármán Judit PhD tanszékvezető,
intézetvezető egyetemi docens, SAPIENTIA SZHF, Budapest, Pedagógia Tanszék,
Neveléstudományi Intézet,
szabone.judit@sapientia.hu

Telegdi Attila

INNOVÁCIÓS LEHETŐSÉGEK A MAGYAR GYORSKORCSOLYÁZÁS SZEMLÉLETÉBEN ÉS MÓDSZERTANÁBAN: A HOSSZÚ TÁVÚ SPORTOLÓ FELKÉSZÍTÉSI MODELL ELSŐ TAPASZTALATAI

ABSZTRAKT

A Hosszú Távú Sportolófejlesztési Program (LTAD) egyfajta paradigmaváltás a korábban megismert, a versenysportolók felkészülését irányzó törekvésekkel szemben. Magyarországon a gyorskorcsolya sportágainkban 2003-tól módszeresen az LTAD programra épülő szemléletet, edzéselméletet és módszertant alkalmaztuk saját környezetünkre, amely eredményeképpen a nemzetközi élvonalba kerültünk. A kutatásunk célja annak bemutatása, hogy az LTAD elveinek és módszertanának a rövidpályás gyorskorcsolyázásba történő bevezetése jelentkezik-e a gyakorlatban? Emellett a sportági fejlesztésben megmutatkozó hiányosságok, nehézségek és erősségek, illetve ezen keresztül a jövőkép kerül összevetésre és elemzésre.

A kutatás során strukturált interjúkat készítettünk utánpótlás és felnőtt korosztály edzőivel (N=4).

Eredményeink alapján elmondható, hogy az LTAD programot nem minden területen sikerült teljes mértékben megvalósítani, így a sportág tovább fejlődése nem garantált. A strukturált interjúk azt mutatják, hogy a felkészítést az eddigi törekvéseink ellenére még mindig jellemzően a rövid-távú célok irányítják (győzelem, bajnoki cím) és nem a hosszú távú teljességre való törekvés. A szülőkkel való folyamatos kommunikáció, a hiányos szülői edukáció, a tudatos fejlesztés hiányossága egyértelműen gátolja az LTAD elveinek és gyakorlatának megvalósítását, így annak pedagógiája nem érvényesül megfelelő mértékben.

Egyértelművé vált, hogy hazai rendszerben vannak kihasználatlan lehetőségek. Bízunk abban, hogy ezzel innovatív irányok és módszertan kerülhet a gyorskorcsolya edzőképzésbe, -továbbképzésbe és egyúttal az edzők mindennapi gyakorlatába is.

Kulcsszavak: LTAD, innováció, fejlesztés

Szakosztály: Sportpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az utánpótlásnevelés és a tehetséggondozás kérdésköre kiemelt jelentőségű minden sportban (Baumgartner et al. 2005). Több modell és stratégia létezik, melyek különböző hangsúllyal veszik számításba a külső és belső tényezőket az optimális fejlesztés és sikerek érdekében (Bognár et al. 2009). Ezek egyike az LTAD (Long-Term Athlete Development), a Hosszú távú Sportolófejlesztési Program, amely egy innovatív paradigmaváltás a korábban megismert, a fiatal sportolók teljesítményorientált felkészülését hangsúlyozó elméletekkel szemben (Balyi et al. 2013).

A hosszú távú sportolófejlesztési modell (LTAD) fő célja az egész életen át tartó sportolás megalapozása és a testmozgás megszerettetése (Balyi et al. 2016). Az LTAD a sport, a szabadidősport, az egészségügy, az oktatás és a nevelés területét összefogva egy többlépcsős edzés, verseny- és regenerálódás programon keresztül hatásosan segíti elő a hosszú-távú sportolófejlesztést, illetve ezáltal a sport különböző területeinek célirányos fejlődését.

Az LTAD az edzés és versenyzés minden komponensét figyelembe veszi és pontos iránymutatást ad a lehetőségekről, módszerekről és eszközökről. Összességében elmondható, hogy az LTAD az egyének és a közösségek számára megfelelő élményszerű fejlesztési programot biztosít, mely teljes vertikumában segíti elő a sportoló képességeinek kiteljesedését (Géczi - Balyi 2016). A folyamatban prioritást az kap, hogy a rövid távú eredmények helyett a sportolók felnőttkorban érjék el a genetikai potenciáljuk és motoros teljesítményük csúcsát.

Ismert, hogy a program abban az esetben tud hatékonyan működni, ha az edzők, sportvezetők, szülők, sportolók együttműködnek, valamint az ehhez szükséges képzésekben és továbbképzésekben részt vesznek (Way et al. 2007). Korábbi kutatások egyértelműen bizonyítják a család, elsősorban a szülők erőteljes befolyásoló szerepét a fiatalok sportolási szokásainak kialakításában, a sportágválasztásban, a felkészülés folyamatában, majd a versenyzés során elért sikerekben is (Bognár et al. 2006; Fügedi et al. 2019). Az LTAD program tehát az edzői munka mellett kiterjed a szülők bevonására a sportolók rövid és hosszú távú felkészítés folyamatában (Telegdi et al. 2019).

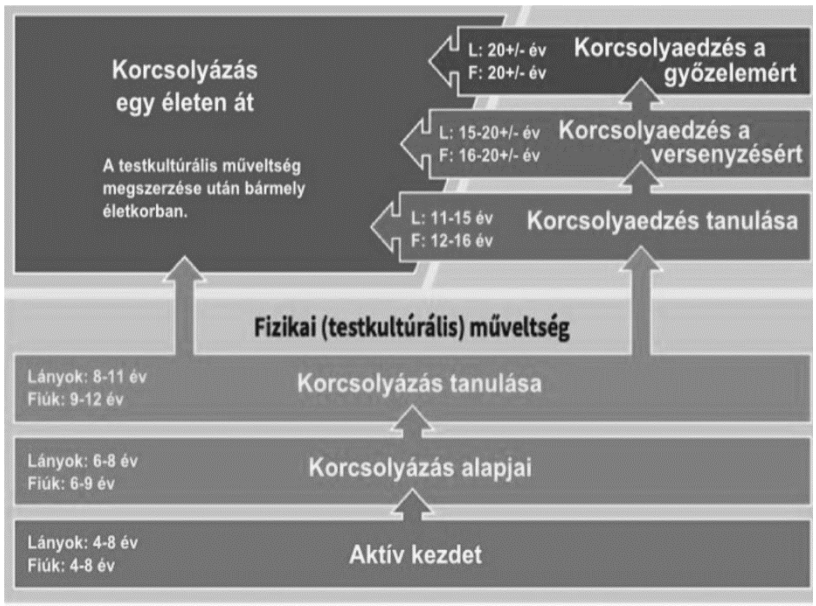
Az LTAD alapján működő labdarúgó akadémiákon végzett kutatás megállapította, hogy a szülőknek és a sportolóknak egyaránt ismerniük kell az alapokat, emellett úgy lehetnek sikereresek, ha mind a szülők, mind a sportolók tudják az LTAD modell céljait és ajánlásait. Grove (2016) a következő javaslatokat fogalmazta meg az LTAD rendszerét követő kanadai labdarúgó akadémiák edzői számára annak érdekében, hogy a szülők megértsék az LTAD-t:

1. az emberi fejlődés szakaszainak megfelelő fejlesztés és képzés szükséges, melyhez jól kell ismerni az LTAD rendszerét;
2. az a fő szempont, hogy az edzés célja gyermekek és fiatal személyek edzése és nevelése, nem profi játékosok képzése,
3. az edzőknek rendszeresen tájékoztatást kell adnia a szülőknek gyermekükről, az LTAD rendszeréről,

Az LTAD megalkotásának az elsődleges célja az volt, hogy alternatívát adjon arra a létező teljesítményorientált jelenségre, amely a fiatalok élettani és pszichés folyamatainak, illetve az egészséges fejlődésének is ellentmond. Ezek a folyamatok a gyorskorcsolya sportágban mindennapos problémák nemzetközi és hazai szinten egyaránt. Tipikus ilyen jelenség a rövid távú felkészítés, amely a fiatal sportolókat a minél gyorsabb eredmények eléréséhez juttatja, azonban kiégéséhez és korai lemorzsolódásához vezethet (Balyi et al. 2013).

Ennek megakadályozására és a program megfelelő hatékonyságához a programban résztvevők, edzők-versenyzők-szülők együttes munkájára van szükség, amelynek elengedhetetlen feltétele a program ismerete, a folyamatos együttműködés és kommunikáció. Tipikus probléma, hogy a család elsősorban a versenyeredményekre fordítja a figyelmet, emellett és az utánpótlással foglalkozó edzők jelentős része is a korosztályos eredményekre koncentrál és nem a fejlődésre (Petrou et al. 2003). A Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség (MOKSZ) megalkotta az LTAD mintájára a gyorskorcsolya sportágak hosszútávú sportoló fejlesztési modelljét 2017-ben, melynek rendszere biztosítja a sportolófejlesztés felépítésének kereteit (1. ábra). Ennek szükségességét az eredményesség stagnálása, és egy hosszú távú stratégiai elképzelés igénye indokolta. A program az edzői edukációra és az utánpótlásnevelés új alapokra történő helyezésére tette a hangsúlyt. A modell a kanadai mintára került kialakításra, de a hazai körülményrendszerre adaptálva, amely sok esetben merőben különbözik a tengeren túli országétól. A modell optimális működéséhez folyamatos felülvizsgálatra és módosításra van szükség.

1. ábra: LTAD gyorskorcsolya sportági adaptációja



Forrás: LTAD adaptálva és módosítva CS4L-LTAD (2013) MOKSZ (2017)

2. CÉL

Az utóbbi tizenöt évben a magyar rövidpályás gyorskorcsolya sportágban rendkívül dinamikus eredményjavulás következett be. Azonban a tudományos kutatás egyelőre még hiányos. A gyorskorcsolya sportágban mindezidáig nem végeztek olyan kutatást, mely az LTAD rendszerére irányul és

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy mennyire jellemző az LTAD rendszerszemlélet, a rövid távú célok (győzelem, bajnoki cím), illetve a hosszú-távú tervezés a sportág prominens képviselőre. Emellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy a képzés folyamatába mennyire vonják be az edzők a szülőket.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Kvalitatív kutatásunk mintáját a Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség rövidpályás gyorskorcsolya sportág különböző szintjein, de azonos korosztállyal dolgozó edzőivel végeztük (N=4). A kutatás során az utánpótlás korú versenyzők edzőinek nézeteit vizsgáljuk junior (11-15 éves) és junior (15-20 éves) korosztályok vonatkozásában. Mintaválasztás során arra törekedtünk, hogy válogatott edzők mellett klub edzők is szerepet kapjanak. A mintát alkotó edzők közül egy budapesti klub (K1), a másik egy meghatározó vidéki klub (K2), egy a junior válogatott (V1), míg egy a felnőtt válogatott edzője (V2).

Az adatfelvételhez strukturált interjút alkalmaztuk, mely során cél volt az edzők LTAD-vel kapcsolatos véleményének, tapasztalatainak és sajátosságainak jegyeinek felderítése. A folyamatban a szóbeli kikérdezésnél az interjúkészítés folyamatának hét szakaszát alkalmaztuk (Kvale 2005). Az adatelemzés során kiemelt hangsúlyt fektettük a jellemző jegyek bemutatása mellett a hasonlóságok és különbözőségek kiemelésére.

4. EREDMÉNYEK

Az edzők a hosszú-távú fejlesztés alapján képzik a gyerekeket, illetve fiatalokat. Eredményeink azt mutatják, hogy mindkét klubedző a hosszútávú felkészülés alapján készíti fel a versenyzőket és a hosszú távú felkészítést szem előtt tartva tervezik meg a fő versenyeket, és az egész versenyszezon ennek figyelembevételével kerül megtervezésre. Célként fogalmazódik meg mindkettőjüknél, hogy ne égjenek ki a versenyzők idő előtt, legyen sikerélményük, és a versenyzők fizikális felkészítése mellett a válogatottba történő eljuttatás is.

> *Én igyekszem az adott versenyrendszer által meghatározott módon a fő versenyeket szem előtt tartva, de inkább globálisan, előre meghatározott hosszú távú célok mellett felépíteni a szezont. Azonban a legnehezebb feladatunk, hogy a versenyeken jól teljesítsenek a gyerekek, de ne legyenek túlhajtva, hogy minél tovább maradjanak a sportágunkba sikerélmények mellett.* K1

> *Edzői szemmel hosszú távon gondolkozunk és ennek megfelelően dolgozunk a sportolókkal. Az egyesületen belül úgy építjük fel a csoportokat, hogy az felkészítse a sportolókat mi nd mentálisan, mind fizikálisan az esetleg válogatottságba kerülésre.* K2

A junior válogatott edző a válogatottnál bevallása szerint hosszú távú felkészítés alapján dolgozik. Azonban a válogatott edzők szerint a klubedzők nem a hosszú távú felkészülés alapján dolgoznak.

> *Ez (rövidtávú tervezés) sajnos gyakran jellemző a magyar rövidpályás gyorskorcsolya utánpótlásnevelésére. Mi azért ezen már túlléptünk a válogatottnál, de a klubmunkánál sok esetben egyértelműen látszik, hogy rövid távú célok vannak.* V1

> *Sajnos a klubedzőknél a rövid távú tervezés jelen van. V2*

Az egyik klubedző a szülőket látja a rövidtávú felkészülés egyik okának. Emellett az edzőkre nehezedő eredménykényszer és az egyesület eredményalapon történő finanszírozása is belekényszeríti az edzőket a rövid távú felkészítésbe.

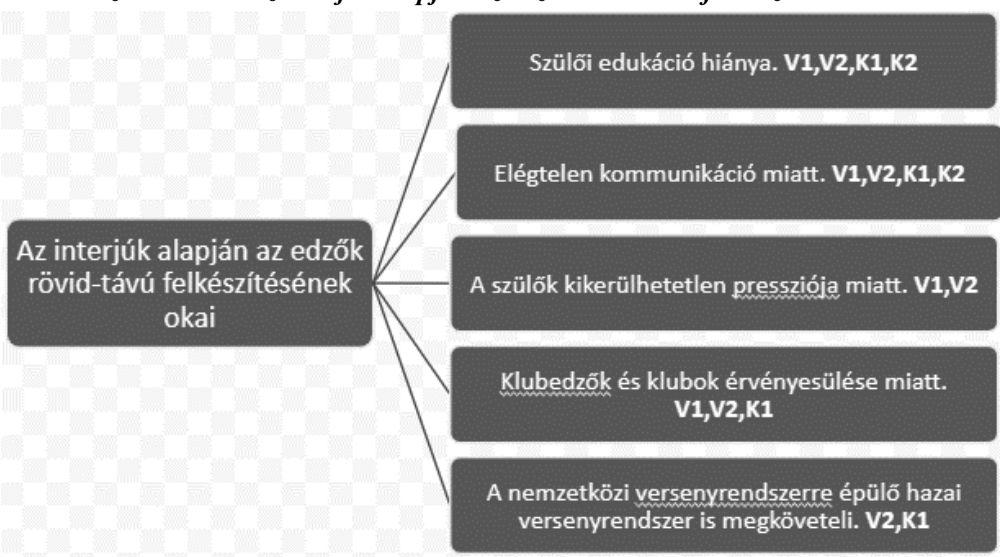
> *A szülők és a sportolók türelmetlenek. A szülők azonnali eredményeket várnak, nagy nyomást tesznek a gyerekekre, ezzel nehezítve a hosszú távú sportolói fejlesztésre épülő munkánkat. Nyilván fontos az edzőnek is a győzelem, a bajnoki címek, illetve az egyesületnek a műhelytámogatások szempontjából. Ez a két ok generálja a rövid-távú gondolkodást.* K1

A válogatott edzők részéről érzékelhető az elégedetlenség a klubedzők rövid távú felkészítésre irányuló tevékenysége miatt. Ez az interjúk alapján az alábbi okokra vezethetők vissza:

- Nemzetközi versenyeztetési rendszer megköveteli, ezért az erre idomuló hazai versenyeztetési rendszer is megköveteli.
- Klubedzők és klubok érvényesülése miatt.
- A szülők kikerülhetetlen pressziója miatt.
- Elégtelen kommunikáció miatt.

Az edzők rövid távú felkészítésének okai könnyen csoportosíthatók, vannak okok, amelyek mindkét válogatott edzőjénél megjelennek (1. ábra).

1. számú ábra: Az interjúk alapján az edzők rövid távú felkészítésének okai



Az LTAD program csak akkor működik hatékonyan, ha a programnak minden résztvevő aktív részese. A képzés folyamatába a szülők bevonását mindegyik edző fontosnak tartja. A klubedzők fontosnak tartják mind a szülő, mind a gyerek folyamatos informálását, de külső szakember segítségét is igénybe veszik. A szülők bevonását jellemzően 12-14 éves

korig elengedhetetlen, mert a későbbiekben az önállóságra nevelésre kell törekedni. A junior válogatott edzők kommunikációját hiányosnak ítélik. A klubok edzői próbálnak a szülőkkel együtt gondolkodni és együttműködni, de ezen a területen segítségre szorulnak. Itt konkrétan megemlítésre került a pszichológusi és a dietetikusi munka.

> *Klubedzőként igyekszem segíteni minden sportolómat, a szülőkkel is folyamatos kontaktban vagyok, a gyermekét érintő fontosabb dologról rendszeresen értekezünk. Ha a tudásomat meghaladja a probléma megoldása, akkor szakemberek segítségét kérjük. A gyerekek informálása is sokat segít bizonyos kor felett. Klubszinten D korcsoportig (12-14 éves kor) elengedhetetlen a szülők megfelelő bevonása, azonban a gyermeknél az önállóságra nevelést is gyakorolni kell. Főleg az utánpótlás keretnél okoz gondot, hogy a mérések során kapott értékelések mellé nem kapnak megfelelő tanácsot.* K1

> (A szülők) s*ajnos nincsenek informálva, vagy legalábbis felületesen. Én igyekszem klubon belül megoldani. A klubokon belül az edzők próbálják megértetni a szülőkkel a sport lényegét, és minden velejáró körülményt, de véleményem szerint egy szakember bevonása az edzővel együtt működve hatásosabb lenne.* K2

A válogatott edzők részéről kritikaként megfogalmazódik a szülői informálás és oktatás hiánya, melyet korábban a klubedzők is kiemeltek. A szükséges napi információkat elküldi a szülőknek, de az oktatás már nehezebb feladat számára és szövetségi támogatás szükségességére is utal.

A felnőtt válogatott edzője a felnőttek szintjén jellemzően nem a szülőkkel kommunikál, hanem a direktben sportolókkal.

> *Nem történik meg a szülők informálása sem, és képzése sem. Én igyekszem minden információt időben elküldeni a szülőknek programokról, edzésekről, versenyekről. A szülők oktatása, edukációja azonban egy nagyobb feladat, ezt szövetségi szinten kellene megoldani. Így az edzői pedagógia is hatékonyabb lenne.* V1

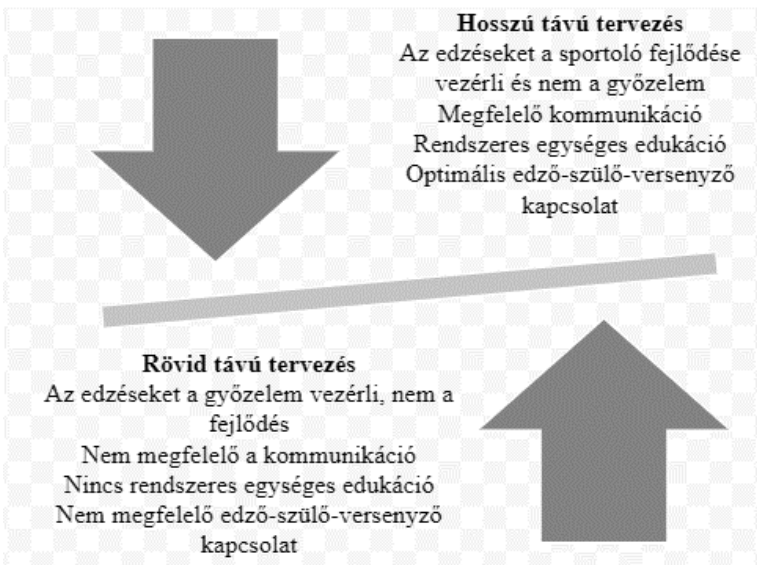
> *A kommunikáció, az informálás és a szülői oktatás sajnos egyértelműen nem történik meg megfelelő színvonalon. Nekünk már ez nem dolgunk alapvetően, de ha szükséges beszélek a versenyző szüleivel.* V2

5. MEGBESZÉLÉS, KONKLÚZIÓ

Az edzők saját bevallásuk alapján a hosszú-távú felkészítés alapján terveznek a versenyzőkkel. Ennek ellentmond a válogatott edzők tapasztalata, amely szerint a klubedzők nagy részét a rövid távú eredmények motiválják, illetve kényszerítik a felkészítésben és a versenyeztetésben. Ez elsősorban a szülők elvárása miatt alakul ki és a nagyfokú eredménycentrikus elvárásnak tudható be. Hazai környezetben erre

vonatkozóan nem találtunk korábbi kutatási eredményeket, viszont a probléma megléte nem újkeletű. A korai specializáció és a fiatalkori teljesítmény orientáltság a legtöbb olyan országban is megtalálható, ahol nem az LTAD koncepciója szerint dolgoznak.
Labdarúgó akadémián már bizonyításra került, hogy a hosszú távú sportoló fejlesztést leginkább az akadémiai kereteken belül lehet optimálisan megvalósítani, mivel klubszinten az edzők jóval könnyebben eltérnének az LTAD iránymutatásaitól (Watson 2015). Saját kutatásunkban a klubedzők azt nehezményezték, hogy a szülők programba történő bevonása alig érvényesül megfelelőképpen és az edző-szülő kommunikáció sem működik jól. Ez értelmezhető a válogatott edzők felé megfogalmazott kritikaként is, de a válogatott edzők önkritikájaként is megfogalmazódott.
A megfelelő kommunikációba és képzésbe szakterületenként szakemberek bevonására van szükség, de összességében elmondható, hogy az edzők felismerték a problémákat, melynek megoldására a szövetséggel közösen együttműködve van csak lehetőség. A kutatás tükrében a hosszú távú tervezés pozitív és rövid-távú tervezés negatív jellegzetességei rajzolódtak ki. (2. ábra) Ennek megoldására példa a Magyar Olimpiai Bizottság által kiadott Hosszú Távú Sportolófejlesztési Program (2016) és ezen belül a Szülői Tájékoztató, amely egyfajta oktató és információs anyag a szülők számára az LTAD és a szülői etikai kódexet illetően. Ennek eredeti kiadása az LTAD szülői tájékoztató füzet, a Long-Term Athlete Development Information For Parents. (https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2016/06/CAC-LTAD-for-Parents.pdf)

2. számú ábra: A hosszú távú tervezés és rövid távú tervezés jellegzetességeinek összefoglalója



6. AJÁNLÁSOK

A kutatás eredményei megerősítettek bennünket abban, hogy szövetségi szinten kell megerősítenünk az LTAD program hatékonyságát. Az LTAD modell hazai adaptációjának alapvető hiányosságai kerültek elő a vizsgálatunk során. Ennek megszüntetésének eszközei a differenciált mélységű, de rendszeres edzői és szülői képzések, továbbképzések, különböző informatív rendezvények, kiadványok. A kutatás során feltárt hiányosságok feltérképezését követően, meg kell találnunk azokat a főleg pedagógiai módszereket, eljárásokat, amelyek segítségével megszüntethetjük a hibákat, hiányosságokat és lehetőséget biztosítunk újabb innovatív eszközök alkalmazására a sportág fejlesztése érdekében. További kutatások elvégzését látjuk szükségesnek a szülők vizsgálatára vonatkozóan, amely egy pontosabb helyzet felvázolására és a módszerek hatékonyabb kiválasztására ad lehetőséget a témában. Egyúttal reményeink szerint az edző-szülő-versenyző relációban a kommunikáció, edukáció feltérképezésére és fejlesztésére adnak lehetőséget további vizsgálatok eredményei.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balyi István – Géczi Gábor – Bognár József – Bartha Csaba (2016): Hosszú Távú Sportolófejlesztési Program. Budapest, Magyar Olimpiai Bizottság Kiadványa.
- Balyi István – Way Richard – Higgs Colin (2013): Long-Term Athlete Development. Champaign, In. Human Kinetics. 6-10.p.
- Baumgartner Eszter – Bognár József – Géczi Gábor (2005): A tehetség fogalmának értelmezése: Testnevelés szakos hallgatók álláspontja. In: Mónus, András (szerk.) 4. Országos Sporttudományi Kongresszus. 1-2. kötet: A sporttudomány és az európai integráció – globális és lokális összefüggések. Iskolai testnevelés, utánpótlás-nevelés, tehetséggondozás Budapest, Magyarország: Magyar Sporttudományi Társaság, 35-38.
- Bognár József – Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella – Révész László (2009): 8.3. Az élsport, sporttehetség, tehetséggondozás. In: Szatmári, Zoltán (szerk.) Sport, életmód, egészség Budapest, Magyarország, Akadémiai Kiadó, 711-733.
- Bognár József – Bicsérdy Gabriella – Géczi Gábor (2006): A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. Kalotagathia, 1-2.sz., A Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei, Budapest, 86-95.p.
- Fügedi Balázs – Bognár József – Kovács T. László (2019): A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében. Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport, 46, 47-55. p.
- Géczi Gábor – Bóaji István (2016): A Hosszú-távú Sportolófejlesztési Program szükségszerűsége a magyar sportban. Testnevelés, Sport, 1, 27-37.p.

- Kvale Steinar (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Jószöveg Műhely, Budapest.
- Petrou Marina – Bognár József – Horváth Norbert – Baumgartner Eszter (2003): Early Sport Specialisation: The Case of Gymnastics. Magyar Sporttudományi Szemle, 2. 23-26.p.
- Telegdi Attila – Balyi István – Györgyi János (2020): A gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programja. Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség kiadványa, Budapest.
- Watson Kody (2015): The experiences of athletes, parents, and coaches with the long- term athlete development model (LTAD) in youth soccer academies. BA (Hons) Kinesiology & Physical Education, Wilfrid Laurier University. 67-73.p.
- Way Richard – Balyi Istvan – Higgs Colin – Bluechardt Mary – Cardinal Charles – Higgs Colin – Norris Steve – Grove Jim (2007): A sport parent's guide. In Canadian sport for life: Long-term athlete development, Canadian sport centres, Ottawa.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- National Coaching Certification Program (2006): Long-Term Athlete Development Information For Parents. Megtekintve: 2020.06.16. https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2016/06/CAC-LTAD-for-Parents.pdf

ABSTRACT

SUSTAINABLE EDUCATION

The Long-Term Athlete Development Program (LTAD) is a kind of paradigm shift from previously known efforts to prepare competitive athletes. In Hungary, since 2003, we have systematically applied the approach, training theory and methodology based on the LTAD program to our own environment in our speed skating sports, as a result of which we have become at the international forefront. The aim of our research is to show whether the introduction of LTAD principles and methodology in short track speed skating is reflected in practice. In addition, the shortcomings, difficulties and strengths in sports development, and through this, the vision, are compared and analyzed.

In the course of the research, we conducted in-depth interviews with youth and adult coaches (N = 4). Based on our results, it can be said that the LTAD program has not been fully implemented in all areas, so the further development of the sport is not guaranteed. The structured interviews show that, despite our efforts so far, the preparation is still typically driven by short-term goals (victory, championship title) and not the pursuit of long-term completeness. Continuous communication with parents, incomplete parental education, lack of conscious development clearly hinder the implementation of LTAD principles and practices, so its pedagogy does not prevail to a sufficient extent.

It has become clear, that there are untapped opportunities in the domestic system. We hope that with this, innovative directions and methodologies can be introduced into the training and further training of speed skating coaches and at the same time into the daily practice of coaches.

Keywords: LTAD, innovation, development

Department: Department of Sports Education

Telegdi Attila PhD hallgató

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

a.telegdi@gmail.com

Tószegi Zsófia – Radnai Imre

DIGITÁLIS ÉS MENTÁLIS ESZKÖZÖK A KÖZÖSSÉGI TANULÁSBAN

ABSZTRAKT

Hogyan változtatja meg az online tér a tanuló és a tanár egymáshoz és az oktatási folyamathoz való viszonyát? Milyen előnyeit és milyen korlátait élik meg a virtuális platformok használatának a nyelvi- és szakmai előképzős oktatók és hallgatók? Mik azok az elemek, melyeket hiányolnak a konvencionális tanteremből, s mik a hozadékai az online oktatásnak, amelyeket be szeretnének a jövőben építeni az oktatási programba?
Eddigi nemzetközi kutatások eredményei alátámasztják, hogy az online tanulási módszerek egyenértékű alternatívái lehetnek az egyetemi tantermi környezetnek, s ezt olyan kulcsfontosságú eredményekkel igazolták, mint a hallgatók tudományos teljesítményei (Magagula és Ngwenya, 2004; McPhee és Söderström, 2012) valamint elégedettségi mutatóik (Palmer, 2012). A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Nemzetközi Oktatási Központjában (PTE-ÁOK-NOK) 2019 tavaszán indítottunk egy háromfázisú kutatást az előképzős külföldi fiatal felnőttek körében, melynek első két szakaszában kérdőíves felméréssel vizsgáltuk a hallgatói elégedettséget és attitűdöket egy vegyes oktatási módszereket alkalmazó holisztikusabb szemléletű kurzuskínálat vonatkozásában. Kutatásunk harmadik fázisában a következő kérdésekre keressük a választ. Az adatgyűjtést kevert módszerrel végezzük, a programban jelenleg regisztrált 156 nemzetközi hallgatóval és 25 oktatóval kitöltött kérdőív, valamint random módon kiválasztott tanulókkal és oktatókkal készített részben strukturált interjúk segítségével. A Google Forms és egy taiwani egyetem kutatói által validált Közösségi Vizsgálati Felmérés (CoI) alkalmazásával nyerünk kvantitatív adatokat (Wu-Hsieh-Yang, 2016), míg az interjúk kvalitatív adatait interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA) nyerjük.
Kulcsszavak: közösségi tanulás, online oktatási tér, közösségben végzett kutatás alapú tanulás

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

A Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában (PTE-ÁOK-NOK) 2019 tavaszán indítottunk egy háromfázisú kutatást az egyetemi előképzős külföldi fiatal felnőttek körében. Eddig adataink visszaigazolták, hogy egyetemi előképzős programjaink egyrészt sikeresen ötvözik a formális és közösségi tanulás megoldásait, másrészt hídként működnek egyes kultúrák, diszciplínák, nyelvi jártassági szintek között az inklúzió elvei mentén (melyet az első fázis eredményei alapján az Inkluzív pedagógiai gyakorlatok a NOK egyetemi előképzős programjaiban című szekció előadásunkban mutattunk be az ONK XIX. Konferenciáján Pécsett. A hallgatók programfejlesztések iránti attitűdjeit vizsgálva azt láthattuk, hogy a megkérdezettek 84%-a rakta le voksát a blended-learning módszer mellett, mely a kontakt órákat egy online oktatási platformmal társítja, s a válaszadók 80%-a formált igényt elektív interdiszciplináris foglalkozásokra a kötelező nyelvi és szakmai előképzős kurzusok mellett.

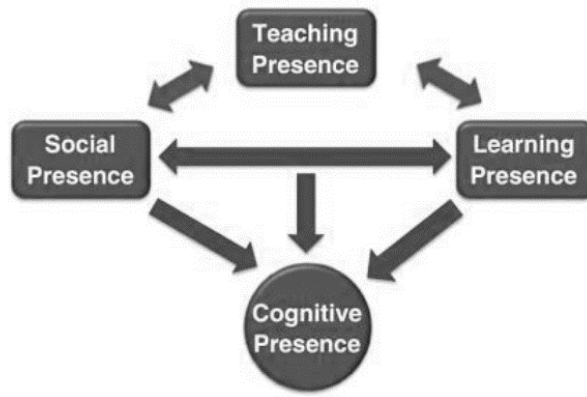
Kutatásunk jelen fázisában a COVID'19 járvány következtében kizárólag online platformra kényszerült csoportjaink vizsgálatára vállalkoztunk egy *kutató-vizsgálódó közösség modell* segítségével. A Community of Inquiry (CoI), Peirce és Dewey korai pragmatisták eredeti konstruktuma volt, melyet Garrison, Anderson és Archer 1996-ban az Alberta Egyetemen fogalmi eszközrendszerré bővített a számítógépes kommunikációval támogatott oktatási folyamatok kutatásához. Garrison elmélete már a kezdetektől innovatív azáltal, hogy a jelenlét fogalmának elemzését, a tanulási folyamat és kontextusainak osztályozását és az így meghatározott minőségek kölcsönviszonyainak, áthatásainak vizsgálatát helyezi a középpontba. Ezzel a Greeno, Collins és Resnick által (Berecz 2017) még 1996-ban az e-learning tanulási megközelítések vonatkozásában meghatározott hármas perspektíváját (asszociatív -mint tanulási tevékenység, kognitív - mint megértés, szituatív -mint szociális gyakorlat) egyben képes tükrözni.

Hazánkban Csapó Benő 2015-ben a kutatásalapú tanárképzésről publikált tanulmányában (Csapó 2015) mutat rá, hogy a neveléstudomány felgyorsult fejlődése, illetve az oktatási környezet gyors változása megkérdőjelezte a tanárképzés hagyományos rendszerét, azzal, hogy mire az eredmények visszajutnak a gyakorlatba, már elavultnak tekinthetők. Erre megfelelő válasznak az innovációs ciklus felgyorsítását, a kutatás alapú tanárképzést (research-based education) találja, "ahol a tanítási gyakorlatát javítani kívánó tanár nem "raktárra" termeli a tudományos tudást, hanem közvetlen felhasználásra". Ugyanebben a cikkben tér ki a projekt és probléma alapú oktatás, és az említett kutatás alapú tanárképzés együttes szerepére, melyek hátterében a konstruktivista szemléletek (Piaget kognitív és Vigotszkij szociális megközelítése), a kollaboratív interakció (Dewey), illetve az önszabályozó tanulás, az egész életen át tartó tanulásra való felkészülés, mint az Európai Unió által javasolt elvek mind fellelhetők.

Vegyük sorra hát az e-learninget a tanulóközösségben megvalósuló kutatói tanulás tükrében felmutatott elméleti keret mérföldköveit. Mindjárt egy alapvető különbségtétellel indít Garrison, feltárva, hogy a kollaboráció miképp tér el az együttműködéstől. Az utóbbi esetében a részvétel és az egymásra való befolyás hiányzó kulcselemek, ugyanakkor az együttmunkálkodást egy nyílt, céltudatos kommunikáció és kohézió jellemzi, miközben az egymással megosztott tartalmak kritikai és konstruktív szemléletét adja. Ez máris kibontja a következő fordulatot jelentő minőséget, ami az erős metakognitívitás. A folyamatban, ahogy arra korábbi példákat is találunk a dialogikus pedagógiák megközelítései közt, különösen Bohm és Buber nyomán (Skidmore-Murakami, 2016), az abban részt vevő felek felfedezhetik és megvizsgálhatják gondolataikat úgy, hogy közben személyes elfogultságaikkal is szembesülhetnek (Garrison, 2017:36). Kiemeli, hogy az emberi evolúció nyilvánvalóan az együttműködést és az együttmunkálkodást támogatta a versengéssel szemben, mindamellett, hogy a versengés, ami az önérdek megnyilvánulása, megjelenik a két közösségi forma működésén belül is, például mikor kifejezzük eltérő véleményünket, vagy alternatív megoldásokat tartunk megfontolandónak egy konstruktív diskurzus során. Így a tanulóközösségben végzett kutatás alapú tanulás egyszerre inkluzív és kritikai. E két látszólag ellentmondásosnak tűnő, ugyanakkor egymást kiegészítő jelleg egyensúlyban tartásával állhat elő egy minőségibb akadémiai tanulási tér.

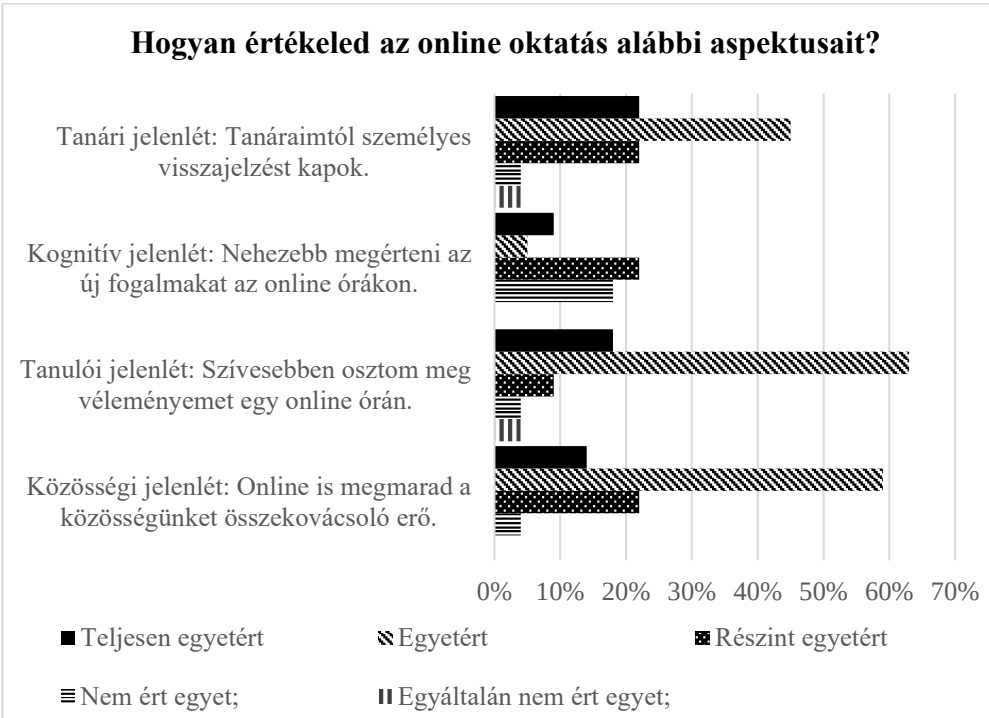
Eddigi nemzetközi kutatások eredményei alátámasztják, hogy az egyetemi oktatásban az online tanulási módszerek is egyenértékű alternatívák lehetenek, s ezt a hallgatók tanulmányi teljesítményével (Magagula-Ngwenya, 2004; McPhee-Söderström, 2012) és elégedettségi mutatóival (Palmer, 2012) igazolták. A PTE NOK-os tanulóközösségekben végzett vizsgálódások kérdőívekkel nyert adatai azt mutatják, hogy az egymást kölcsönösen átható jelenlétek: úgymint *tanári-, közösségi-, tanulói-, és kognitív* jelenlét dinamikáiból hatékony tanulási-tanítási folyamat ered (Shea-Bidjerano, 2010; Murdock-Williams, 2011; Wu-Hsieh-Yang, 2016).

1. ábra: Shea és Bidjerano (2010) továbbfejlesztett CoI modellje



Kutatói kérdőívünkben a fent említett jelenlét kategóriákra kódolt és validált kérdésekkel céloztuk meg értékelni az osztálytermiből hirtelen online-ra váltott tanulási folyamatot az előképzős tanulócsoportjainkban.

2. ábra: A kérdőív itemeiből egy-egy valódi adatot illusztráló példa a jutatott jelenlétekre



2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg kutatásunk aktuális fázisában:
1. Hogyan változtatta meg az online tér a tanuló és a tanár egymáshoz és az oktatási folyamathoz való viszonyait?
2. Milyen előnyeit és milyen korlátait élik meg a kizárólag virtuális platformok használatának a nyelvi- és szakmai előképzős oktatók és hallgatók?
3. Mely elemeket és minőségeket hiányolnak a tanulási-tanítási folyamat résztvevői a konvencionális tanteremből, s mik a hozadékai az online oktatásnak, melyeket ezentúl is be szeretnének építeni a jövő oktatási programjába?

3. KUTATÁSI ESZKÖZÖK ÉS MÓDSZEREK

Az adatgyűjtést kevert módszerrel végeztük, a programban jelenleg regisztrált 156 nemzetközi hallgatóval és 25 oktatónak kiküldött kérdőív, valamint random módon kiválasztott tanulókkal és oktatókkal készített részben strukturált interjúk segítségével.
Az áprilisi próbaidőszakban a Google Nyomtatvány programban megszerkesztett 17 kérdéses hallgatói és 20 itemből álló oktatói kérdőívek kijelentéseit egy diákokból és oktatókból álló tesztelő csoport töltötte ki, s kérésünkre osztályozta a kérdőív egyes kijelentéseit az általunk használt konstruktumok alá (közösségi-, hallgatói-, oktatói-, és kognitív jelenlét). A visszajelzések alapján pontosítottuk a kérdőívet és teszteltük az adatok értékelhetőségét. A résztvevők között egy online ajándékutalványt, az oktatók között pedig jógaházba szóló ajándékjegyeket sorsultunk ki, hogy ezzel motiváljuk őket a kitöltésre.
Egyenlőre a már most markánsan megnyilvánuló kvantitatív részeredményeket, s a nyitott, kifejtős kérdésekből nyert kvalitatív adatokat tudtuk összegezni. A félig strukturált interjúkból pedig narratív és interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA), egy olyan mérőeszköz alkalmazásával nyertünk eredményeket, melynek célja az volt, hogy egy szubjektív, bensőséges és folyamatra fókuszáló megközelítést tegyen lehetővé számunkra.

4. EREDMÉNYEK

A tanulói kérdőívet eddig 18 hallgató (jelenleg is aktív hallgatóink kb. egyötöde, az oktatói kérdőívet pedig 13 óraadó tanár (az oktatóink 52%-a) töltötte ki az elmúlt két hétben. A válaszadó tanulók 100%-a Zoom és 83%-a MsTeams online platformokon látogatta óráit, elvétve a Course Garden-t (17%) és Edmodot (11%) is használták a tananyagok elérésére. A jövőben meglepő módon a What'sApp (33%) közösségi médiát preferálják a hallgatók, ezután egyforma a népszerűsége a Messengernek, a Facebook csoportnak és a Skype-nak (16.7%).

Az oktatók eddig egynegyedének volt tapasztalata e-learning keretrendszerekkel, gyakorlatot egy hét alatt szerzett a többség. Demotiváló tényező volt az óraadók számára, hogy a szükséges tréningekért és szakmai anyagok elkészítéséért, feltöltéséért nem jár kompenzáció.

A fenomenológiai elemzéshez a minta homogenitását a karantén következtében kötött oktatási kontextus, az időtartam és az online tanulási tér, illetve a résztvevő személyek oktatási folyamatban betöltött pozíciója adta. A diák alanyok ugyanazon bölcsész előkészítő programon vettek részt, a megkérdezett oktatók pedig ugyanazon nyelvi szinten oktattak az adott időszakban. A következő kiemelkedő minták jelentkeztek a diákok körében: hirtelen és felkészületlenül érte őket a digitális átállás, mivel az okos eszközök használata mellé hiányzott egy online oktatási platform használatában való jártasság. A másik hangsúlyos pont a szemtől szembeni jelenlét és így a gyors kapcsolódások és metakommunikációs és emocionális megerősítések hiánya jelentette. A harmadik visszatérő elem pedig az szubjektív minőségének felerősödött tapasztalata és a tanulási idő megfelelő kezelése jelentette. Az oktatók szintén hangsúlyozták az oktatási tér eltérő minőségét, amiben a személyes fizikai jelenlét által biztosított gyors ellenőrzések, a nonverbális visszacsatolások lehetőségét, illetve a grafikai illusztrációk táblán való megjelenítését hiányolták leginkább.

5. HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ

Online oktatásban való részvétel tekintetében azt tapasztaltuk, hogy nagy volt a lemorzsolódás, de ennek az alábbi két főbb okát azonosítottunk: a.) a hallgatók jórésze hazautazott, amint hosszútávú karanténba kényszerült, s az időeltolódás és az ITK eszközök otthoni rendelkezésre nem állása, vagy a szélessávú Internet szolgáltatás akadozó minősége, mint tőlünk független tényezők jelentek meg, míg az itt maradt hallgatók kollégiumi feltételei az egyetem által adott, biztos tényezők maradtak b.) A tanulók motivációi különbözőek, így akiknek prioritás volt a felvételire készülés, a nyelvvizsga és az interaktív tanulóközösség, azok talpraesetten és rugalmasan áthidalták a kihívásokat, akár olyan áron, hogy haza se mentek, mert fontosabb volt önképzésük és a már összekovácsolódott nemzetközi közösségben való megmaradás (filiális viszony).

A közösségben tanulás jelentkező hiányainak ellensúlyozására remek megoldásnak bizonyultak az olyan *mentális eszközök, melyeket* a *Tanulási stratégiák* című előképzős kurzus online fázisában vetettünk be. Minden héten az Edmodoba feltöltött podcast részletek, poszterek és Ppt diák segítségével ismertettünk és gyakoroltunk hallgatóinkkal egy-egy új stratégiát, melyek magyar fordításban a következőképp adhatók vissza: az időközönkénti ismétlés (spaced practice), a tanultak felidézése emlékezetből (retrieval practice), konkrét példák az absztrakt fogalmak analógiás magyarázatára (concrete examples), a szavakkal és illusztrációkkal történő kettős kódolás (dual coding), a témák

váltogatott tanulása (interleaving), valamint a témakidolgozás és körbeírás (elaboration) (Weinstein, Y. & Sumeracki, M., 2018). Különösen nagy sikere volt a hallgatóink körében ezeknek a instruktív animációkkal ellátott, mindenki számára hozzáférhető, a *Tanulás Tudósai* (Learning Scientists) által kifejlesztett online anyagoknak, melyek a szavak és képek közti kapcsolatot és egyensúlyt teremtették meg a virtuális térben (Mayer-Anderson,1992).

6. A kutatási kérdésekre kirajzolódó válaszok

1. A három dimenziós fizikai térben való együttes, személyes jelenlét hiányában az oktatási és tanulási folyamat kommunikációs visszacsatolásait a kommunikációs csatorna behatároltsága lassíthatja. Ugyanez a behatároltság az egyén és a feladat viszonyában a koncentrációt és egymásra figyelést elő is segítheti.

2. A kommunikáció hatékonysága nem nő arányosan a diákok által preferált csatornák sokszínűségével és mennyiségével (E-mail, Zoom, What's App, WiChat, Edmodo, Course Garden, Google Classroom). Célravezetőbb lenne egy, a kurzusoknak megfelelő keretrendszer alkalmazása, mely összefog minden digitális kommunikációs csatornát és funkcionális alkalmazást (pl. MS Teams, Moodle, Canvas stb.).

3. A személyes fizikai térben való jelenlét hiánya, mint hátrány fogalmazódott meg. A nyelvórán előny a szóban elhangzottak gyors, írott szöveggé alakításának lehetősége, ami egy azonnali párhuzamos kommunikációs csatornán történő visszacsatolás (formai változatosság, elmenthetőség, tovább alakíthatóság és megosztás).

7. PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI TAPASZTALATOK

A Google kérdőíves felmérés alapján az alábbi két kiugró pedagógiai probléma tűnik kirajzolódni a résztvevők körében. Az oktatók közel 70%-a jelezte, hogy a diákok órai aktivitását azért volt nehéz nyomon követni mert nem mind használtak videót. A oktatóink 92%-a pedig azt jelezte vissza, hogy az online tanításra való átállás jelentősen megnövelte az oktatói munkaidőt. Frusztrációként fogalmazódott meg az oktatók részéről, hogy a családi privát szférába beférkőzött a munka világa, amelyet szívesebben kezelnének külön (*„állandóvá vált a munkaidő, amit a család nehezen visel"-5*)
Az online platform oktatástechnológiai előnyei közé sorolták tanáraink az online tesztek automatizáltságát, a tesztek kiértékelésének hatékonyságát, valamint az online tananyag strukturáltságát és időben rugalmas elérhetőségét (*„a diák egyéni tempóban haladhat, bármikor visszanézheti az órát, letöltheti a tananyagokat"-8; az Edmodo és Redmenta teszt azonnal visszajelzést ad tanárnak és diáknak egyaránt"*- 6; *„azonnal vissza tudtam csatolni a hallgatóknak Zoomon a chat segítségével*" - 4).

Módszertani szempontból az oktatók egyértelműen látják a COVID időszakban szerzett jártasság hasznát, s jövőbeli megtérülésének lehetőségére utalnak (*„folyamatos fejlődésre késztet”- 6, „remek, hogy már készülten jön a hallgató az órára”- 4, „tükrözött osztálytermi technikát szeretnék használni ezentúl is és az írásbeli feladatokat önálló munkába kiadni, hogy több idő jusson a közös munkára - 5”; „ez a 2 hónap is adott pluszt számomra, azt az attitűdöt és magabiztosságot, amit az online tanítás hozott magával: „TÉNYLEG mindent meg tudunk oldani, jól működünk minden platformon, a csapat nagyon jól összedolgozik és támogatjuk egymást, a jó visszajelzések további motivációt és önbizalmat adtak.”- 3)*

8. A KOMMUNIKÁCIÓ HATÉKONYSÁGA

Az oktatók fő kihívásnak vélték, hogy a jelenlegi formában megvalósult PTE-NOK-os online oktatás - a formai szabadságunk előnyei ellenére azért időigényes és körülményes volt (*„megnövekedett adminisztráció, megnövekedett felkészülési idő”-16, mérhetetlen mennyiségű ppt-t csináltam kiegészítésként”-3*). A sokcsatornás kommunikáció pedig felesleges információdömpinget eredményezett (*„túl sok e-mail-t kaptam”-9*)
A diákok egy része kifogásolta, hogy az online közösségi tanulásban és gondolkodásban nincs elég individuális tere (*“nem érem el a teljesítőképességem csúcsát - 2, nem önállóan tanulok -2”; „I miss assignments, tasks”-3*).
Az órák minősége sajnos Internetkapcsolat függő is volt („internet kapcsolat problémái/technikai hibák zavarták a kommunikációt/órámat”-9 „nehéz volt követni a tanárt ha megszakadt az Internet kapcsolat”-5)
Mind a hallgatók, mind az oktatók kritikaként fogalmazták meg a túl sok képernyő előtt töltött időt (*„túl soka képernyőkből” - 13, „a szemem fáj már” -5*).

9. KITEKINTÉSEK, TOVÁBBI KUTATÁS IRÁNYAI

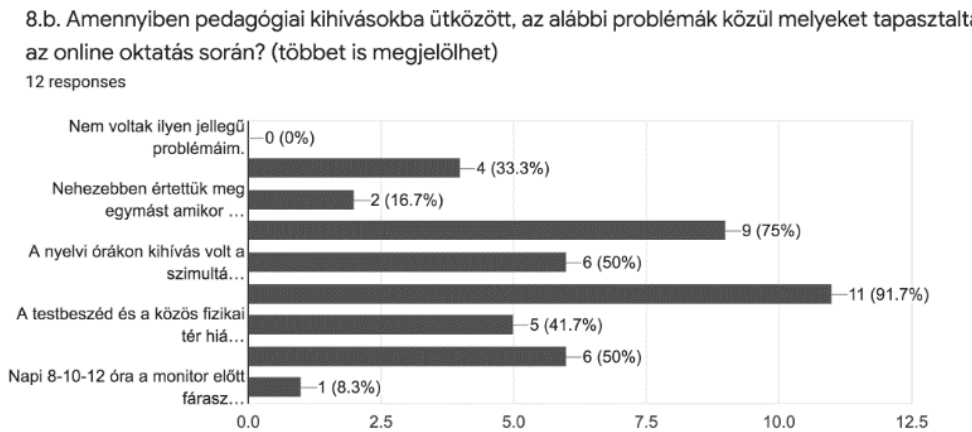
Tanulságként adódik továbbá az oktatói interjúkból, hogy az idegen nyelvet és szakmai tárgyakat oktató programoknak, valamint az Idegennyelvi Központnak a közeljövőben „elő kellene rukkolni online tesztekkel, és a tantermitől eltérő módszertanú anyagokkal, hogy egy hasonló léptékű járvány ne okozhasson többé meglepetéseket” az előképzős programba beiratkozott és egyetemre felvételizni szándékozó hallgatók oktatásában. Egy optimális vegyes típusú oktatásra való visszaállás után nyílik majd alkalom újra megmérni hogy milyen összefüggések vannak a tanulói jelenlét aspektusai és a hallgatók tanulási hatékonysága között. További kutatásra javasoljuk a tanulói erőfeszítések önszabályozását mérő (*self-efficacy* és *effort regulation*) kérdőívek használatát (Pintrich et.al., 1993), mely egy 7-fokú likert skálán jól mérhető különbséget mutatnának az őszi szemeszter végére, ha a jelen helyzetben szerzett digitális tanítási tapasztalatainkat és a

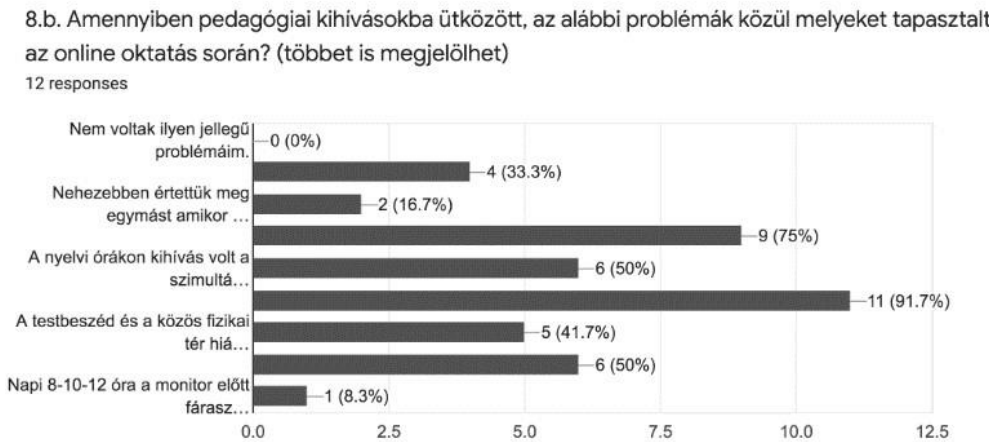
legfrissebb kutatásokból merített tanulási stratégiákat ötvözzük egy tükrözött osztálytermi eljárásban, azzal még több önállóságra és feladattudatra ösztönözve hallgatóinkat. A jövőben szeretnénk a közösségben végzett kutatásalapú tanulás (CoI) egyes jelenléteinek és a tanulási környezetet meghatározó tényezők kölcsönhatásait és dinamikáját vizsgálni. A kérdőívekeket nyitva tartjuk augusztusig és a PTE-KTK Vezetés és Szervezéstudományi Intézet hasonló témában kiküldött oktatói és tanulói kérdőíveinek hivatalos jelentésben közölt adataival is össze fogjuk vetni. Az eddigi eredmények számunkra azt hangsúlyozzák, hogy a „tanulóközösségben végzett kutatásalapú tanulás" (CoI) és az online digitális oktatási tér innovatív lehetőségeivel nyújt, mely által struktúráltabb egységeket tudunk beemelni a kognitív tanulási folyamatokba, s egy ilyen kutatás alapú szervezettséggel az egyetemes tervezési modell (Universal Design of Learning, UDL) által ihletett audio-vizuális, textuális és szimbolikus elemek együttes alkalmazása a kognitív és metakognitív irányába intenzívebben el tudja mozdítani az E-learning résztvevőket. (Garrison, 2017; Null, 2014).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csapó Benő: A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek in Iskolakultúra, 25. Évf., 11. (2015)
- Garrison, D. Randy: E-Learning in the 21st Century, A Community of Inquiry Framework for Research and Practice, Third Edition, Routledge, 2017.
- Mayer, R. E. – Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. Journal of Educational Psychology, 4, 444-452.
- Molnár P. – Pintér H. – Tóth E. (2017): A tanulóközösségben végzett kutatásalapú tanulás folyamatainak kognitív, társas és tanítási tényezői in Magyar Pedagógia 117 évf. 4.szám 423-449.
- Murdock, J. L. – Williams, A. M. (2011): Creating an Online Learning Community: Is it Possible? In: Innovative Higher Education volume 36, 305.
- Null, R. (2014): Universal Design. Principals and Models. CRC Press. Taylor and Francis Group.
- Palmer, S. (2012). Understanding the context of distance students: Differences in on- and off-campus engagement with an online learning environment. Journal of Open, Flexible, and Distance Learning, 16(1), 70-82. Retrieved May 20, 2020 from https://www.learntechlib.org/p/147972
- Shea, Peter – Bidjerano, Temi (2010): Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments In: Computers & Education 55 1721–1731.

- Weinstein, Y. – Sumeracki, M. (2018) Understanding How We Learn: A Visual Guide. David Fulton/Routledge. Honlap és blog formájában a Learning Scientists anyagai mindenki számára elérhetőek az alábbi linken: https://www.learningscientists.org





ABSTRACT

DIGITAL TOOLS AND COGNITIVE PRESENCE
APPLYING THE COMMUNITY OF INQUIRY MODEL TO EVALUATE A LEARNING COMMUNITY IN TRANSITION

Previous results from international research suggest that online learning methods can be quality alternatives to university classroom environments, evidenced by analyses of student academic performance (Magagula & Ngwenya, 2004; McPhee & Söderström, 2012) and satisfaction indicators (Palmer, 2012). The focus of our project was to conduct a four-phase survey with international students and instructors in a college preparatory program at the International Studies Center, University of Pécs Medical School (ISC-UPMS), observing them as a *learning community* during the COVID-19 transition when teaching and learning moved to online platforms. The first two phases examined student satisfaction and attitudes towards elective interdisciplinary courses, community building events and service learning opportunities. Results from the first phases confirmed that preparatory programs at ISC successfully combine classroom and digital education tools; formal and community learning solutions; and build a bridge between cultures, disciplines and linguistically diverse learners. In the third and fourth phase of our study we used the revised Community of Inquiry (CoI) model (Shea & Bidjerano 2010) to identify key constructs in the education process to be able to examine how online space changes the relationship between students and teachers and their relationship to learning? Data collection was conducted using a mixed method: a questionnaire was sent to 156 international students and 25 faculty members, and semi-structured interviews were conducted to gain qualitative data. Comparative data based on the levels of agreement on a five-point Likert scale correlated questions with social-, cognitive-, learner- and teaching presence. Results suggest that social presence has a robust role in community learning as it shows correlation with cognitive aspects of the education process.
Keywords: community learning, online learning space, Community of Inquiry model (CoI)

Tószegi Zsófia
Pécsi Tudományegyetem
toszegi.pte.eal@gmail.com

Radnai Imre
Pécsi Tudományegyetem
radnai.imre@gmail.com

Vojtek Ildikó

DRAMATIKUS ÉS SZÍNHÁZI NEVELÉS A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT
A kutatás célja a színházi nevelés és a drámapedagógia alkalmazásainak összegyűjtése a magyar felnőttképzésben. Ezen tanulmány a folyamatban lévő „Empowerment a felnőttkori színházi és dramatikus nevelésben" munkacímű disszertációmhoz kapcsolódik. Kutatási kérdésem, hogy hogyan és milyen keretek között alkalmaznak Magyarországon színházi és dramatikus nevelési módszereket felnőttekkel. Vizsgálódásom módszerei a másodlagos forráselemzés, online dokumentumok elemzése és félig strukturált interjúk készítése. A színházi és dramatikus nevelésről elsősorban a gyermek- és ifjúsági korosztály kapcsán beszélünk, a felnőttkori alkalmazások említése és vizsgálata elenyésző, ezen hiányt igyekszem pótolni. A módszert színházi nevelési társulatok, mint például a KÁVA, is alkalmazzák felnőttekkel – bár ők is főleg a fiatalabb korosztállyal dolgoznak, de emellett művelődési házak, civil szervezetek, és kommunikációs trénerek is élnek vele különböző típusú képzéseiken. A didaktikus szemléletet meghaladó, inkluzív és tapasztalati tanulásra építő felnőttképzési módszerként mutatom be a színházi és dramatikus nevelést, valamint annak hazai alkalmazásait; kutatásom ezáltal hozzájárulhat a felnőttképzés módszertani innovációjához.
Kulcsszavak: drámapedagógia, színházi nevelés, felnőttképzés
Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás
DOI szám: 10.13140/RG.2.2.36308.63368

1. BEVEZETÉS

Kutatásom során a felnőtteket bevonó színházi és dramatikus nevelés magyarországi előfordulásait vizsgáltam szakirodalmi források másodelemzése, online tartalmak elemzése és félig strukturált interjúk segítségével. Kutatási kérdésem az volt, hogy hogyan és milyen keretek között alkalmaznak színházi és dramatikus nevelési módszereket felnőttekkel Magyarországon. Jelen tanulmány az Empowerment a felnőttkori színházi és dramatikus nevelésben munkacímű, még el nem készült doktori disszertációs kutatásom része.

Az egyre növekvő szociális és gazdasági egyenlőtlenségek, a klímaválság, a bevándorlókkal és a különböző kisebbségekkel kapcsolat társadalmi kihívások, a politikai szélsőségek, és a szociális elszigeteltség rohamos növekedése a digitalizálódó világgal szükségessé teszik az inkluzív, empatikus szemléletet, a demokratikus értékeket, a kritikus gondolkodást és az aktív társadalmi felelősségvállalást támogató nevelést a felnőttkorban is. Az OECD CERI Oktatás 2030 program keretei között zajlott kurrikulum elemzés eredményei alátámasztják, hogy a művészetpedagógia, melybe a színházi és dramatikus nevelés is tartozik, jelentős szerepet kell kapjon a jövő oktatásában, mivel nagyban fejleszti a változó világban előtérbe kerülő kompetenciákat, úgy mint a kreativitást, a kommunikációt, problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, az empátiát, az együttműködést, a reflexiót, és nem utolsó sorban az önképviseletet. (OECD 2017)
A színházi és dramatikus nevelés kapcsán általában a gyermek- és ifjúsági korosztályról beszélünk, disszertációmmal és jelen tanulmánnyal szeretnék hozzájárulni ezen keret kitágításához. Az alábbiakban bemutatom, milyen szervezetek milyen témájú képzéseken alkalmaznak színházi nevelési és/vagy drámapedagógiai eszközöket. A folyamat alapú, képzés jellegű programokra koncentrálok, az egyszeri, előadás vagy fesztivál jellegűekkel itt nem foglalkozom, bár meg kell említsem, hogy ezek szétválasztása nem egyszer nehéz feladat, mivel az ilyen jellegű képzések gyakran végződnek előadással, illetve az előadásokhoz is kapcsolódhatnak feldolgozó alkalmak.

2. A SZÍNHÁZI ÉS DRAMATIKUS NEVELÉS HELYE A FELNŐTTKÉPZÉSBEN

A felnőttoktatásban és felnőttképzésben régóta előtérbe helyezzük a tanulóközpontú módszereket, melyek önállóságot, és kiegyenlítettebb tanár-diák viszont biztosítanak a tanulóknak. (Lakner 2013; Setényi 2019) A felnőttképzésben alkalmazott tanulóközpontú módszerek ismeretelméleti alapja a konstruktív pedagógia elmélete. (Lakner 2013) Rachal (1983) az andragógia - pedagógia szétválasztás helyett önirányított - tanári vezetésű tanulás felosztást javasolja. Knudson (1980) a gyerekek és a felnőttek tanítását egy fogalomba sűrítve humanológiának nevezi. A humanológia adja azt a fogalmi keretezést, melyben egységes területként tekintek a gyermek- és ifjúsági korosztályra fókuszáló színházi nevelésre és drámapedagógiára, valamint a jellemzően felnőtteket bevonó alkalmazott színházra.
A színházi és dramatikus nevelés alatt az összes drámapedagógiai és színházi nevelési műfaj összességét értem, vagyis olyan nevelési célzatú hosszabb-rövidebb folyamatokat, melyek színházi és drámapedagógiai eszközöket alkalmaznak. Ezen hosszabb-rövidebb folyamatok előadást is tartalmazhatnak, de nem szükségszerűen. A színházi nevelés Cziboly − Bethlenfalvy (2013:324)-féle meghatározása szerint elsősorban a gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt, tehát a felnőttek, bár másodlagosan, de érintettek.

Novák Géza Máté (2017:23) szerint az alkalmazott színház *„nem kifejezetten nevelési-oktatási célú, nem művészet-központú”*, ugyanazon cikkében később (2017:70) viszont felszólít az alkalmazott színházban jelen lévő nevelési aspektus vizsgálatára. Golden Dániel (2016) az alkalmazott színház típusai közé sorolja a társadalmi/politikai, a pszichológiai/terápiás és a pedagógiai célút is. Forráselemzés közben a képzési szakaszt (is) tartalmazó társadalmi és pedagógiai célú alkalmazásokat találtam relevánsnak jelen kutatáshoz, így ezek fognak szerepelni a következőkben.

A színházi és dramatikus nevelés a 20. század elején alakult ki a reformpedagógiai forradalom részeként, elméletében szorosan kapcsolódik a cselekvés pedagógiájához és a konstruktív szemlélethez. A színházi nevelési és drámapedagógiai folyamatokban a résztvevők fiktív közegben, de valódi tapasztalatot szereznek. (Kaposi 2008) A drámapedagógia kitűzött célja a személyiség fejlesztése, a szociális és kommunikációs készségek fejlesztése, és a kreativitás növelése. (Gabnai 2011) Az érzelmi és a kognitív funkciókat integráltan működteti, aktív részvételen alapszik, épít a korábbi tapasztalatokra, konstruktív pedagógiai módszer. A dráma eszköztárában is integratív: a kinesztetikus drámai formák és színházi eszközök (tárgyak, térhasználat, mozgás, stb.) mellett a vizuális (képek, videók, stb.) és auditív (zene, ritmusgyakorlatok) elemek, írott szövegek, az IKT-s eszközök mind beletartoznak. (Szauder 2013) A foglalkozások fókuszában gyakran egy probléma megoldása áll, egy adott kontextusban. A tanulás ezen módja kooperatív, demokráciára tanít, és elősegíti az individuális tartalmak előhozását. A tanár facilitátorrá válik, aki a tanulókat partnerként fogadja el, és akikkel tanulási szerződést köt, melynek feltételei bármikor újratárgyalhatók. (Neelands 1994; Szauder 2006; Takács 2009; Zalay 2008) Több, mint egy iskolai tantárgy, a tanítás bármely tartalmát magába fogadhatja, és az iskola bármely szintjén alkalmazható, a korosztályhoz igazítva. (Neelands 1994) Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy kiváló módszer a felnőttek modern, tanulóközpontú képzésére. Juhászné (2009) kifejezetten javasolja a drámapedagógia alkalmazását a hátrányos helyzetű, például korai iskolaelhagyó és/vagy tartósan munkanélküli felnőtteknek szóló második esély program személyiségfejlesztő részére.

3. HAZAI ALKALMAZÁSOK

A színházi és dramatikus nevelés eszközeit, vagy másnéven a nevelési és/vagy társadalmi célú alkalmazott színházat többek között színházi nevelési társulatok, mint például a KÁVA, is alkalmazzák felnőttekkel – bár ők főleg a fiatalabb korosztállyal dolgoznak, de emellett művelődési házak, civil szervezetek, és kommunikációs trénerek is élnek vele különböző típusú képzéseiken. Tóth Zsuzsanna (2016) összefoglalójában említi a személyiségfejlesztő, önismereti tréningeket, a közösségfejlesztési programokat, a csapatépítőket, a nyelvi képzéseket, a felnőtteknek szóló múzeumpedagógiai

eseményeket, valamint továbbképzéseket tanároknak, coachoknak, színészeknek. Szociális területen is számos projekt alkalmaz színházi és dramatikus elemeket, például felnőtteket célzó prevenciós eseményeken, áldozattá válás megelőzésére, erőszakmentes kommunikáció tanítására, hátrányos helyzetűek második esély típusú képzésein, hajléktalanokkal, fogyatékosokkal, börtönökben, valamint idősekkel is. Egy ilyen példa a Rábai Miklós Művelődési Ház tartósan munkanélkülieknek, pályakezdőknek, megváltozott munkaképességűeknek szóló programjai. A Békés megyei Nemzeti Művelődési Intézet fiatal, munkába visszatérő anyáknak és tartósan munkanélkülieknek szervez önmenedzsment tréninget, ahol drámapedagógiát is alkalmaznak. Zalay Szabolcs (2002) egy dramatikus elemekre építő kommunikációs tréningről számol be. Szociális és közösségfejlesztési programokban gyakran használják az elnyomottak színháza módszert, többek között az Artemissziónál. A Magyar Bibliodráma Egyesület a Biblia megértését és megélését elősegítendő használ dramatikus eszközöket felnőtt csoportjaikban. Több színház, például az Örkény vagy a Katona is működtet fiataloknak (16-25 éves korosztály) szóló dráma- vagy színházpedagógiai csoportot. (Novák 2017; Tóth 2016)

A magyarországi felnőtteknek szóló, színházi és dramatikus nevelési elemeket alkalmazó képzéseket szervezeti háttér szempontjából két fő csoportra oszthatjuk: egyrészt, olyan képzésekre, melyeket színházi, színházi nevelési, drámapedagógiai, alkalmazott színházi szervezetek tartanak, másrészt olyanokra, amiket más profilú szervezetek. Az első csoportba tartozik a KÁVA, a MU Színház, a Trafó, a ParForum, a Krétakör, a Nem Privát Színház, a 21.színház, az ArtMan Egyesület, az AppArt, a RÉV, a Momentán Társulat és számos más improvizációs színházi társulat, az Utcaszínházi Alkotóközösség, a Fórum Színházi Közösség, a Montázs Drámapedagógiai és Közművelődési Egyesület, az Apolló Kulturális Egyesület, a KB35 Inárcsi Színjátszó Közhasznú Egyesület. A második csoportba tartozik például az Artemisszió, a Nem Adom fel Alapítvány, az Egyesek, vagy a korábban működő Van Helyed Alapítvány, illetve számos for-profit tréningeket szolgáltató cég, például Impact Works.

A fenti felosztást követve kiválasztottam egyet-egyet a különböző hátterű szervezetek közül, melyek körülbelül ugyanannyi ideje aktívak, és készítettem egy rövid, félig strukturált interjút képviselőikkel, hogy részletesebben feltárjam a releváns képzések mibenlétét. Takács Gáborral, a KÁVA Kulturális Műhely művészeti vezetőjével és Végh Pannival, az Artemisszió alkalmazott művészetért felelős munkatársával beszélgettem a kutatás tárgyához kapcsolódó korábbi és jelenlegi felnőttnek szóló képzés jellegű programjaikról. Az 1996 óta működő KÁVA számos ilyen jellegű projekten dolgozott együtt a ParForummal, egy ilyen volt az idei évadban a Legalább nulláról kezdeném, amely az adósságcsapdák témáját járta körül nyíregyházi fiatal felnőttekkel. Saját, jelenleg is futó projektjük az Állampolgári Színház, melyben érdeklődő felnőttekkel

dolgoznak színházi és dramatikus eszközökkel egy témával kapcsolatos gondolataikkal, az idei évad témája a klímatehetetlenség volt. Emellett egy budapesti javítóintézetben fiatal felnőttekkel is dolgoznak folyamat alapon.

Az Artemisszió Alapítvány 1998-ban létrehozott civil szervezet, melynek fő célkitűzése az interkulturális, szolidáris társadalom építése. Tartanak hatnapos képzéseket interkulturális kommunikáció témában szociális munkásoknak, rendőröknek, egészségügyi dolgozóknak, melynek részét képezi jégtörő játékokon kívül a drámapedagógiában alkalmazott fórumszínház konvenció is. Az elnyomottak színházához tartozó fórum színházat alkalmazták a múltban és a jelenben is képzéseik során, melyek résztvevői felnőtt bevándorlók és menekültek. Képeznek ifjúsági- és szociális munkásokat is többek között alkalmazott színházi módszerekkel, Miskolc környéki falvakba is vittek már fórum színházas folyamatokat. Jelenleg folyamatban van egy projektjük női bevándorlókkal, ahol a színházi eszközök mellett csoportos coaching is folyik.

A hazai alkalmazások egy másik lehetséges felosztása a képzések típusa szerinti szétválasztás. Eszerint vannak szakmai jellegű színházi nevelési – drámapedagógiai képzések, tehát ahol az elsődlegesen megfogalmazott cél ezen módszerek megismerése és alkalmazása; valamint az olyan képzések, amik más célúak, többnyire valamely konkrét tudástartalmat közvetítenek, és eközben élnek színházi és dramatikus eszközökkel. Az imént leírt Artemisszó Alapítvány, bár nem színházi jellegű szervezet, mindkét típusú képzést szervez: továbbképzést alkalmazott színházi módszerekről trénereknek, szociális- és ifjúsági munkásoknak, valamint a fent említett interkulturális kommunikációs tréninget, ahol az alkalmazott színházi formák csak eszközként, és többnyire nem is kizárólagos eszközként szolgálnak.

Az első típusba tartozó színjátszó jellegű programok kapcsán érdekes adat, hogy 2015-ben 4350 30-59 év közötti felnőtt vett részt amatőr színjátszókörökben Magyarországon (Tóth 2016), bár itt kérdéses, hogy ebből mennyi esetben beszélhetünk képzésről. Egy másik érdekesség, hogy az utóbbi években növekvő számú improvizációs társulatok jellemzően mindkét típust működtetik: vannak improvizációs képzéseik a többnyire a nézőik közül kikerülő érdeklődőknek, valamint kommunikációs és csapatépítő tréningjeik, melyeket nagyobb cégeknek szolgáltatnak. Ilyen például az Ittésmost Társulat, a Grund Színház, és céges vonaluk, a Dramatrix, a pécsi Improvokál Társulat, az Impróka, valamint a Momentán Társulat is, ahol pedagógusoknak szóló továbbképzést is tartanak improvizációs színházi módszerekkel. Hasonlóan a KÁVA is tart céges tréningeket.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Cziboly Ádám − Bethlenfalvy Ádám (2013*)*: Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013. Budapest, L'Harmattan Kiadó
- Gabnai Katalin (2011): Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest, Helikon Kiadó
- Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In. Görcsi Péter et al. (szerk.): A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke. Pécs, Kronosz. 57–69. p.
- Juhászné Víg Éva (2009): Szocializáció és személyiségfejlesztés. Elérhető: https://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/szocializacio (2020.02.02.)
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In. Lipták Ildikó (szerk.).: Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Knudson, R. S. (1980): An alternative approach to the andragogy/pedagogy issue. Lifelong Learning: The Adult Years. 3 (8), 8-10. p.
- Lakner Szilvia (2013): A felnőttképzés korszerű eljárásainak alkalmazása az emberi erőforrás fejlesztésében. disszertáció. ELTE PPK NDI
- Neelands, Jonothan (1994): Dráma a tanulás szolgálatában. Budapest, Magyar Drámapedagógiai Társaság
- Novák Géza Máté (2017): Alkalmazott színház Magyarországon. In. Cziboly Ádám (szerk.): Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest, InSite
- OECD (2017): Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Párizs, OECD Publishing
- Rachal , J. R. (1983): The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray. Lifelong Learning: The Adult Years. 6 (9), 14-15. p.
- Setényi János (2009): Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben. Elérhető: https://ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak (2020.02.02.)
- Szauder Erik (2006): Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Budapest, Sulinova Kht.
- Szauder Erik (2013): A dráma, mint pedagógia. In. Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 11-26. p.
- Tóth Zsuzsanna (2016): Drámapedagógia az iskolán kívül. In. Illés Klára (szerk.): Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Zalay Szabolcs (2002): A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning. Drámapedagógiai magazin. 2002/2.szám

TOVÁBBI FORRÁSOK

https://impactworks.hu/ (2020. 05. 20.)
https://egyesek.hu/ (2020. 05. 20.)

ABSTRACT

EDUCATIONAL THEATER AND DRAMA IN ADULT EDUCATION

The goal of this research is to collect the applications of educational theater and drama in the Hungarian adult education. This paper connects to my dissertation in progress titled Empowerment in educational theater and drama among adults. The research question was how and under which circumstances are educational theater and drama methods applied with adult in Hungary. I collected data by analyzing online documents, implementing secondary analysis and carrying out semi-structured interviews. I Hungary educational theater and drama is first and foremost discussed about children and youngsters, the research about its applications with adults is rare, thus this is the gap that I aim to fill with the present research. There are TIE troupes in Hungary, like KÁVA, that apply these methods with adults as well, but even community centers, NGOs and communication trainers use them in different adult educational programs. I present educational theater and drama as an inclusive, experiential adult educational method and its applications in Hungary in the hope that it would contribute to the innovation of adult education.
Key words: educational theater and drama, dramapedagogy, theater in education, adult education

Vojtek Ildikó, doktorandusz hallgató
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
vojtek.ildiko@pte.hu

HERA 2019. évi beszámoló

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetségét (HERA - Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2019-ben Kozma Tamás – elnök, Juhász Erika – alelnök, , Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2019-ben *tizenkét tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen. 2019-ben létrejött új tagszervezet a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevéssé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkori nevelés Szakosztály** a koragyermekkori neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat.

A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája).

A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.
2019. májusában az Eszterházy Károly Egyetemen, Egerben került megrendezésre a HuCER konferencia.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”*, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.
A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díj*at alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emlékplakett és díszoklevél jár. A díjat 2019-ben Hunyady György, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2019. évi díjazott a Környezetpedagógiai Szakosztály alapító elnöke, Lükő István lett.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.
Az *Oktatás és Társadalom* kötetsorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.
A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2019-ban a kötet az Oktatás-Gazdaság-Társadalom címet kapta.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.
A HERA 2019-ben is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége

HERA Évkönyvek VIII.

Az innováció – megújítás, megújulás – az elmúlt évtized egyik sikerfogalma: ma már többször is használják, mint kellene. Van szűkebb és van tágabb értelmű használata; és aki elmélyed benne, előbb-utóbb mindenütt meglátja a tényleges vagy a lehetséges innovációkat.

Évkönyvünk három fejezete számos innovációt tartalmaz, elsősorban persze az iskolában, az oktatásügyben, de művelődési speciális terepeken is. Érdemes tanulmányozni őket. Az írások mélyén megannyi ötlet és szándék szunnyad, amelyeket a szerzők az olvasóval szeretnének megosztani. Csodálkozzunk rájuk, tanuljunk belőlük, és ragadjon el minket az innováció szele.

Maga a kötet is innováció. A növekvő mennyiségű tanulmányokat már nem tudjuk mind kinyomtatni – noha a lényegükből veszíteni sem akarunk. Ez az első évkönyvünk, amely maga is a "digitális korban" született, elektronikus kötet formájában. A negyvenkét tanulmány – a benyújtottak több mint a fele –, amelyeket a lektorok az évkönyvben való megjelenésre leginkább éretteknek és a kötet témaköréhez illeszkedőnek tartottak – most e-könyv formáját öltötték. Úgy gondoltuk, hogy erre van előre – meglátjuk, igazunk lesz-e.

A kötet szerkezete természetesen maradt a régi. A tanulmányok három fejezete mellett megtalálja benne az olvasó a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének éves beszámolóját, valamint egyben tájékoztatást is az egyesületi életről. Új útra léptünk tehát ezzel az Évkönyvvel. Régi céljainkat követve, új erővel, kedvvel és megoldásokkal. Legyen ez a kötet a mi megújulásunk, innovációnk jelképe.

HERA ÉVKÖNYVEK