



AZ OKTATÁS HATÁRDIMENZIÓI

Langerné Buchwald Judit – Koós Ildikó – Velics Gabriella
(szerk.)

XI

HERA ÉVKÖNYVEK

AZ OKTATÁS HATÁRDIMENZIÓI

Lektorálta:

Boros Julianna

Buda András

Fehérvári Anikó

Forray R. Katalin

Jancsák Csaba

Jankó Krisztina

Juhász Erika

Kattein-Pornói Rita

Koós Ildikó

Kozma Tamás

Langerné Buchwald Judit

Molnár Béla

Mónus Ferenc

Mrázik Julianna

Rébay Magdolna

Rónay Zoltán

Varga Attila

Velics Gabriella

Vida Gergő

HERA ÉVKÖNYVEK XI.

AZ OKTATÁS HATÁRDIMENZIÓI

Szerkesztette:

Langerné Buchwald Judit – Koós Ildikó – Velics Gabriella



Debreceni Egyetemi Kiadó



Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete

Budapest – Debrecen 2024

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

VIII. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.):
Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban

IX. kötet: Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika (szerk.):
Tanuló társadalom – Oktatáskutatás járvány idején

X. kötet: Kattein-Pornói Rita – Tóth Péter – Kanczné Nagy Katalin (szerk.):
Oktatás egy változó világában – kutatás, innováció, fejlesztés

Borítóterv, tördelő: Pete Balázs

© Szerzők, 2024

© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2024

ISBN 978-963-318-929-0

ISSN 2064-6755

TARTALOM

<i>Kozma Tamás: Előszó</i>	9
I. NEVELÉSTUDOMÁNY HATÁRON INNEN ÉS TÚL	11
Csapó Benő: A neveléstudomány nemzetközi fejlődési tendenciái és a magyarországi feladatok.....	13
Óhidy Andrea: Pedagógiai kihívások a migrációs társadalmakban	24
II. NEVELÉS, OKTATÁS HATÁROK NÉLKÜL	49
Trembulyák Márta – Szabóné Pongrácz Petra – Balogh Regina: Jogok, kötelességek, anomáliák az együttnevelésben és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában	51
Nádas Regina: A művészet- és állatasszisztált terápianak a tanulásban betöltött segítő, támogató szerepe.....	64
Szócs Levente Álmos – Angyal Zsuzsanna – Varga Attila: A tanulási környezet értelmezése az iskolán kívüli környezeti nevelésben.....	76
Andl Helga – Beck Zoltán: „Mennyi idő és mekkora távolság...” – Regényhősök az iskolapadban.....	94
Pótfi Melinda – Váradi Judit: Az alapfokú művészetoktatási intézményekben zenét tanuló felnőttek motivációi egy pilot kutatás eredményei tükrében.....	105
III. FÓKUSZBAN A FELSŐOKTATÁS	133
Forray R. Katalin – Kozma Tamás – Bognár Mária: Fenntartható innováció: A „Kodolányi” esete.....	135
Natia Bendeliani: Higher education teachers’ conception of teaching problem-solving	150
Bekk Tímea – Takács Éva – Tarsoly Péter – Pogátsnik Monika: Az oktatói motiváció a felsőoktatásban	159
Szűcs Boglárka – Kiss Barbara – Béres Tamás – Huszár Zsuzsanna – Polonyi Tünde – Mónus Ferenc: Környezeti nevelők és a környezetvédelem iránt elkötelezett fiatalok pszichés közérzete: Motiváció, nehézségek, megküzdés és a kiegészítés megelőzése	173

IV. KORTÁRS LENYOMATOK 201

- Juhász Erika – Fintor Gábor: Kultúrafogyasztási és szabadidőeltöltési szokások vizsgálata Magyarországon..... 203
- Kuthy-Megyesi Judit: Kulturális tanulás a magyar közművelődés alapidokumentumaiban..... 221
- Lakatos Szilvia – Turay Maryama: Amenca zhuvundi romani shib – A velünk élő romani nyelv 241
- Bocsi Veronika: A krízisek érzékelésének háttértényezői – Egy ifjúsági vizsgálat tanulságai..... 254
- Esztelecki Péter – Szűts Zoltán: Egy lehetséges forradalom küszöbén. A chatbotok oktatási kihívásai..... 266

V. TANULSÁGOS TÖRTÉNELEM 275

- Kóger Yvetta: Az óvodák működését szabályozó 1953-as jogszabályok tartalmi fókuszai..... 277
- Darvai Tibor: „The tale of the unfortunate collision of the earthen pot and the iron pot haunted me: Árpád Kiss’s recollection of this life and work ... 292
- Dancs Katinka: A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek árnyalása – egy kurzus elméleti keretei 306

VI. KUTATÁSMÓDSZERTANI DILEMMÁK 325

- Oláh Katalin: „Egyébként...” kutatás és a metodológiai implicit információk – A Kutatási folyamaton kívül eső adatok 327
- Kovács Karolina Eszter – Csukonyi Csilla: A sportperzisztencia vizsgálata 336
- Ladnai Attiláné – Ladnai Loránd: A gamifikáció pozitívumai, avagy positive education (PE) a red dead redemption 2-vel?..... 350
- HERA 2022. évi beszámoló* 371

Kozma Tamás: Előszó

Az oktatás határdimenziói azt vizsgálja, hol húzódnak a falak tanulás, tanítás, valamint a társadalom más tevékenységei között. Erre a kérdésre nehéz jó választ adni. Nemcsak azért, mert tanítással sokan foglalkoznak a modern társadalomban, és nagy pénzek forognak benne. Nagy pénzek forognak a nyilvánosan szervezett oktatásban – az oktatásügyben –, mivel a társadalom egyre több korcsoportját fogadja magába és tekintheti célközönségének. Hanem nagy pénzek forognak az oktatásban azért is, mert a modern társadalomban nehéz olyan tevékenységet mondani, amelyet nem sző át meg át a tanítás-tanulás valamilyen formája.

Amikor az oktatás „határdimenzióiról” beszélünk, elsősorban a tanulás határdimenzióira gondolunk. Azokra a határokra, amelyek átfogják minden tevékenységünket, egész életünket. Akik felnőttekkel foglalkoznak, ezt eddig is tudták. A tanulás társadalmi méretűvé nőtt – régebben *szocializáció* volt, ma *társadalmi tanulás* a neve –, és már rég kibújt az intézményes oktatásból. Iskola nélkül valószínűleg nem lenne – de *az iskola sem tudna működni anélkül, hogy a társadalmi tanulást be ne fogadná.*

Az oktatásügy, mint társadalmi nagyszervezet integrálja a tanárok, a gyerekek és a szülők tevékenységeit; és ezek a tevékenységek naponta telítődnek nem formalizált, nem tervezett, nem is tudatosult tanulásokkal. Az iskolai tanulások akkor hatásosak és maradandók, ha a közösségi tanulásokhoz kapcsolódnak, azokat egészítik ki és tudatosítják. Így „az oktatás határdimenzióit” keresni annyi, mint társadalmunk megértésének új útjait földeríteni. Az oktatás kutatását, a tanulás fejlesztését, pedagógiát és szociológiát, pszichológiát és antropológiát – hogy épp csak egy párat említsek – kell összekapcsolnunk. *Az oktatás határdimenziói kísérlet arra, hogy az ismert és megszokott neveléstudomány/oktatáskutatást kitágítsuk, és a társadalom megismerésévé alakítsuk át.*

Az *Évkönyv*, amelyet most az olvasó figyelmébe ajánlunk, erre tesz kísérletet. Olyan tanulmányokat válogattunk a 2023. évi konferencia (*HuCER Hungarian Conference on Educational Research*) előadásai közül, amelyek igyekeznek elérni a neveléstudomány/oktatáskutatás határait. Újonnan induló vagy már folyamatban lévő kutatásokból állítottuk össze a kötetet, bemutatva a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének szakosztályaiban folyó tudományos munkát. Igyekeztünk a legjobbakat válogatni. Olyanokat, amelyek valóban elérik, tán meg is haladják a hazai nevelés- és oktatáskutatás határait.

Eddig jutottunk. A nevelés- és oktatáskutatás *nem akadémiai diszciplínaként jelenik itt meg*; inkább útkereső vizsgálódásként. Nehéz tantárgyként kezelni, hiszen folyton meghaladja önmagát. Csak csinálva lehet tanítani, és tanulva lehet művelni. Szép, de fárasztó munka. Mennél többen fáradozunk vele, annál inkább megéri.

Jó olvasást kívánok!

I. NEVELÉSTUDOMÁNY HATÁRON INNEN ÉS TÚL

Csapó Benő

A NEVELÉSTUDOMÁNY NEMZETKÖZI FEJLŐDÉSI TENDENCIÁI ÉS A MAGYARORSZÁGI FELADATOK

ABSZTRAKT

Csapó Benő (1953-2023) utolsó előadását adjuk közre az alábbiakban, amelyet a Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) 2023-as szombathelyi konferenciáján plenáris előadóként tartott (az élő előadás írott változata). Megtisztelő volt, hogy a konferencián megjelent; jelzés arra, hogy a hazai nevelés- és oktatáskutatók tudományos közösséget formálnak, és együttesen tudnak és akarnak fellépni közös ügyeik képviselésében. E közös ügyek között is a legfontosabb a hazai kutatók és kutatások orientációja, a beilleszkedés és felzárkózás ahhoz a világhoz, amelyet számunkra leginkább az Európai Kutatási Térség jelent. A felzárkózás leginkább elkötelezett szószólója Csapó Benő volt, aki az akadémiai tudományosság (MTA) figyelmét a neveléstudományra, a pedagógiai kutatók figyelmét pedig az akadémiai normákra állhatatosan és engedékenységgel hívta fel. Életművét és iskolaformáló tevékenységét egyesületünk az alapítójára emlékező Báthory-díjjal honorálta.

Csapó Benő Szentgálról (Veszprém vármegye) indult. Kémikusnak tanult, Szegeden élt, mindvégig szeretett egyetemén tanított, emeritus professzorként távozott. Pályája a hazai neveléstudományosság legmeghatározóbb alakjai közé emelte. Méltánytalanul gyorsan és tragikusan váratlanul hagyta itt a közösséget, ahová tartozott, és az ügyet, amelyet képviselt. Emlékezzünk rá utolsó előadásának elolvasásával, vigyük tovább, amit munkásságával épített.

Előadásáról felvétel is készült, amely itt érhető el:

<https://sek.videotorium.hu/hu/search/any/HuCer%202023>

„Költő vagyok – mit érdekelne engem a költészet maga?”

Ez a közismert idézet egyetemünk egy korábbi hallgatójától származik, sokat szoktam idézni ebből a költeményből. Ennek az analógiája a mi számunkra talán úgy szól, hogy egy kutatónak mi dolga van magával a tudománnyal, a tudományos kutatással, szükség van-e egyáltalán arra, hogy kilépjünk erre a meta szintre és megnézzük azt, hogy merre tart a tudomány ma.

Hajlok arra, hogy egyetértsek azzal, ami ebből a néhány sorból sugallik, hogy nincs ezzel a kutatónak dolga. Kutasson, haladjon előre, megkapja a megfelelő visszajelzéseket, hivatkoznak a publikációira; és az értékelést, az út kijelölését hagyja másokra. Viszont egy idő után, egy bizonyos korban olyan helyzetbe kerülünk, hogy foglalkoznunk kell ezzel a kérdéssel tudatosan is. Például én magam a Neveléstudományi Intézet vezetőjeként, majd később a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjeként szembesültem azzal a feladattal, hogy mondani kell valamit arról, merre van az előre, mi a dolga egy tudományos képzésnek, egy doktori képzésnek. Én azt tanultam, hogy vannak olyan irányítási technológiák, mint például a *benchmarking*, amikor kinézzük az iparágnak a legjobbjait, és megpróbálunk olyanok lenni. Ez egy ideig megy, de amikor utolértük őket, akkor újra ki kell jelölni az irányt, hiszen akkor már mi vezetjük majd a többieket. Ezt a benchmarkingot például a doktori iskola esetében úgy próbáltuk megoldani, hogy megnéztük, kik a legjobbak Európában. Például ott van a Helsinki egyetemen a doktori képzés, Turkuban, Jyväskyläben, Göttingenben, Göteborgban. Néhány német egyetemen kiváló a képzés. És az a dolgunk, hogy olyan képzést nyújtsunk a hallgatóinknak és arra inspiráljuk őket, hogy olyan disszertációkat tegyenek le az asztalra, mint amik ezekből a doktori iskolákból kijönnek. A másik formális akciónk az volt, hogy megnéztük az egyetemen belül a legjobb doktori iskolákat, ezek az orvostudományok doktori iskolái, és a kimeneti publikációs követelményeket egy az egyben átvettük. Tehát most a Neveléstudományi Doktori Iskolában azok a követelmények érvényesek, amelyek az Orvostudományi Doktori Iskolában. Ezeket a követelményeket elérni persze nem egyszerű, de van egy világos cél, és tudjuk, hogy merre fele menjünk.

Nos, ha a magyarországi neveléstudomány egészére nézünk ilyen szemmel, akkor bizony nagyon jelentős feladataink vannak. Talán mondhatnám azt, hogy történelmi elmaradásaink vannak ezen a téren. Nem csak nekünk Magyarországon, hanem Közép-Kelet-Európában az ismert fejlemények miatt kimaradt a társadalomtudományok életéből egy bő 40 év és a kilencvenes években össze kellett magukat szedni, és megnézni, hogy mi az irány. És ha most megnézzük, hogy merre van az előre, akkor azt látom, hogy bizony nem sokat haladtunk, újra kell pozicionálni, össze kell szedni magunkat, erősíteni kell a tempót.

Ezekről a dolgokról szeretnék felvillantani néhány történelmi előzményt, és megmutatni azt a kutatási programot, amit az Akadémia támogatásával néhány évvel ezelőtt elindítottunk, és amelynek az irányítása, a pozicionálása ma a feladatunk. Végül néhány szót szólnék arról, hogy mi a kutatás, a tudomány és a közoktatási gyakorlat között a kapcsolat.

Nincsenek jó híreim. Ez a kapcsolat a legtöbb országban nagyon laza. Attól, hogy jó neveléstudományi kutatás van egy országban, nem következik szükségszerűen, hogy ezt az oktatáspolitikát lefordítja a saját nyelvére. Tehát mondhatnánk azt, hogy ez egy

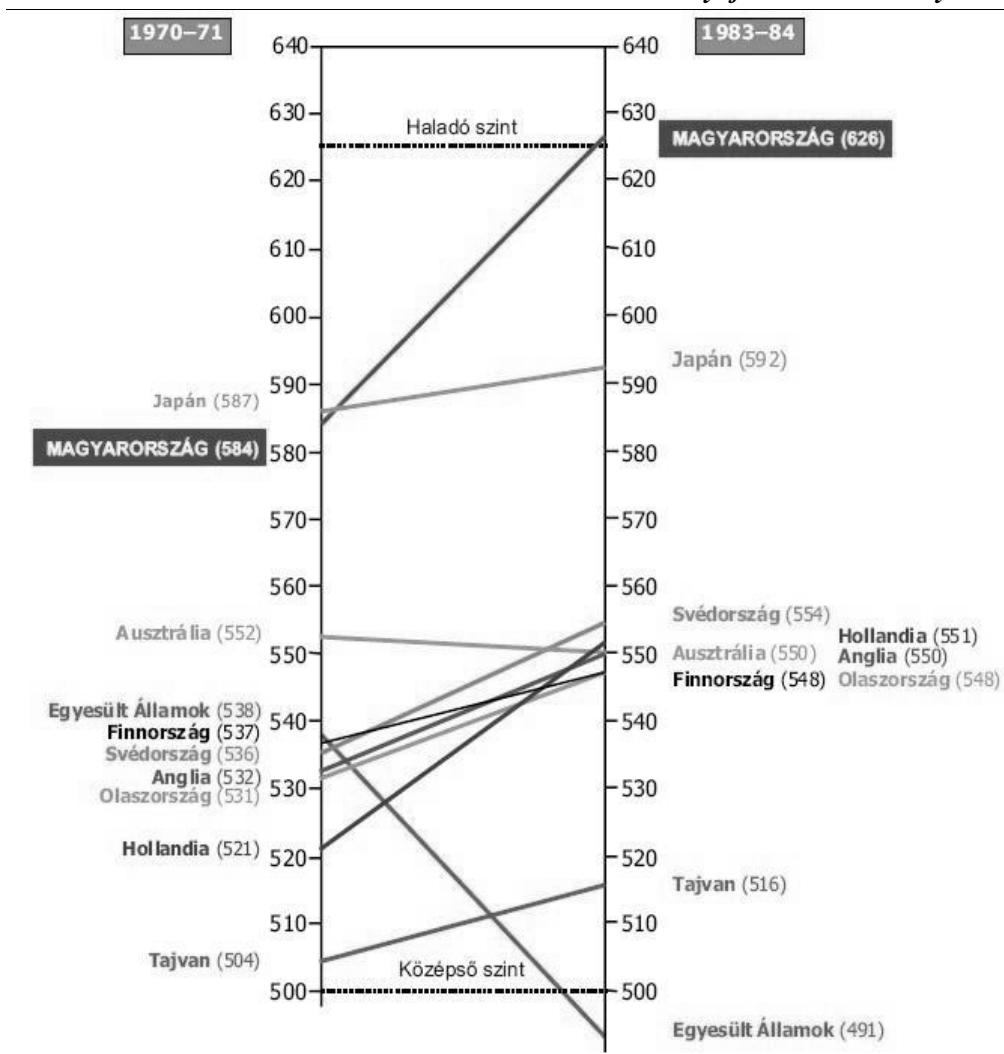
szükséges, de nem elégséges feltétel. Kell, hogy egy országban legyenek erős kutatók, kell, hogy legyen egy erős tudományos közélet, legyenek olyan szakemberek, akiktől kérdezni lehet. Az egy más kérdés, hogy mi módon tudjuk elérni azt, hogy megkérdezzenek minket. De ha megkérdezznek, kell, hogy legyenek tudományos válaszaink.

Ami a történeti előzményeket illeti, nagyon sokat foglalkoztam néhány országgal kiemelten is. Az Egyesült Államok azért nagyon érdekes számunkra, mert megvalósították azt a nagyon nehéz feladatot, hogy a világ egyik legrosszabb közoktatási rendszerére ráépítették a világ egyik legjobb felsőoktatását. Egyszer érdemes lenne azt is elemezni, hogy ezt hogy lehetett megoldani, ugyanis most ha a felsőoktatásról beszélünk, hasonló feladatok előtt állunk. Egy nagyon problematikus közoktatási rendszerre kellene egy viszonylag jól teljesítő felsőoktatást ráépíteni. Ezért szoktam az Egyesült Államokra hivatkozni, hogy ez nem lehetetlen, de bizony nagyon oda kell figyelni arra, hogy miképp kell megoldani. Amerikában a 20. század elején elindult az erős empirikus neveléstudományi kutatás, 1916-ban alapították meg az ottani kutatási társaságot, az American Educational Research Associationt, ami immár több mint 100 éves. Több olyan történelmi esemény volt, amelyik felgyorsította a neveléstudomány fejlődését. Az egyik ilyen a közizmert a *szputnyik-sokk*, aztán a nemzetközi felmérések negatív tapasztalatai, ami miatt hirtelen óriási fejlesztési pénzeket tettek bele a neveléstudomány kutatásába.

Németország nagyon érdekes helyzetben van, mert az ottani egyetemeken alakultak meg az első pedagógiai tanszékek. Viszont ennek a szellemtudományi történeti irányzatnak nagyon kiépült szervezete volt, és így nagyon sokáig dominálta az ottani tudományos közéletet. Német kollégáim szerint ez az áttörés, hogy modernizálódott a neveléstudomány, nem olyan túl régen történt meg. Az újraegyesítés okozott egy nagyobb sokkot a '90-es évek elején, és az is, amit ott úgy neveznek, hogy *PISA-sokk*. Megjegyzem, az első PISA eredmények 2000 körül Magyarországon és Németországban nagyjából egy szinten voltak. Ez ott egy társadalmi sokkot váltott ki. Nem erre számítottak, és ennek hatására sokféle fejlesztési folyamat indult el Németországban.

Azok az országok, amelyeket érdemes még figyelemmel kísérni: Japán, Dél-Korea, Finnország, Észtország; és újabban nagyon érdekes dolgok történnek Kínában, amelyekről most nem fogok beszélni, de tavaly írtam egy cikket a matematikai és természettudományi eredmények társadalmi háttéréről. Azért is érdekes, mert Magyarországon ezek az eredmények nagyon jók voltak a '70-es és a '80-as években, és onnan kerültünk olyan problematikus helyzetbe, amiben most vagyunk. (1. ábra)

1. ábra: Az első és második nemzetközi természettudományi felmérés eredményei



(Forrás: saját szerkesztés)

Ami miatt ezt az ábrát felidéztem, az az Egyesült Államok, ahol nagyon nagyot zuhant ebben az évtizedben a teljesítmény, és ez az értelmiség körében megfigyelhető sokkot váltott ki. Ez a Reagan kormányzat alatt volt, és egy bizottság elemezte az eseményeket, majd egy nyílt levelet fogalmaztak meg az amerikai néphez. Onnantól kezdve sok minden elindult az Egyesült Államokban, aminek köszönhetően feljöttek a középmezőnybe, és nagyjából ott stagnál oktatásügyük.

Ha a modern neveléstudomány megjelenéséről beszélünk, akkor megint néhány országot, néhány területet, régiót lenne érdemes elemezni. Észak-Amerikáról már említést tettem. Nyugat-Európában Nagy-Britanniában, Franciaországban, Németországban kicsit másként alakultak az események. Kelet-Európából két ilyen országot emelnék ki: Észtországot és Magyarországot. Azért, mert ezek az országok viszont teljesen másként reagáltak a rendszerváltozás után megnyíló lehetőségekre. Észtország népességét tekintve nagyjából negyedakkora, mint Magyarország. A legkisebb finnugor nyelv. Viszont nem hallottam egyetlen egyszer sem Észtországból olyat, hogy „kis nyelv vagyunk, kis nép vagyunk, mi nem tudunk semmit elérni”. És ott nem panaszkodnak az elmúlt 40 évre sem, ami ott az elmúlt 50 év volt, és nem csak az „ideiglenes megszállók” korlátozták a társadalomtudomány fejlődési lehetőségeit, hanem effektíve részei voltak a *szojuznak*, ennek minden hátrányával együtt. Nos, Észtország az az európai ország, amelyik a leglátványosabb fejlődést produkálta az elmúlt években, és ennek az okait megtaláljuk az észti neveléstudományi kutatások fejlődésében. Tehát Észtországot fölvettem a *benchmarking* országok közé, olyannak kellene lennünk, mint amilyen Észtország.

A legjelentősebb tudományos társaságok, amelyekre érdemes odafigyelni. Említettem már az *American Educational Research Association*ot, amelyiknek több, mint 100 000 tagja van, és a konferenciái is nagyjából 10 000 előadást vonzanak. Azért érdekes ez a tudományos közösség, mert ennek a közösségnek a történéseiből lehet legjobban észrevenni, hogy mi megy aztán később a világban. Ami ezeken a konferenciákon elhangzik, ez egy kicsit később végighullámszik az egész világon. Hét jelentős folyóirata van az AERA-nak, az egyiket, az *Open*-t néhány évvel ezelőtt alapították. Sok szempontból példaszerű, ahogy azt a folyóiratot létrehozták. Viszont az európai legjelentősebb, tudományosan legkeményebb hasonló társaság, a *The European Association for Research on Learning and Instruction* ugyancsak alapított egy ilyen folyóiratot, ez a *Frontline Learning Research*, ami megint csak azt mutatja meg, hogy egy tudományos társaság hogyan tud a nagy kiadók különböző nem kívánatos anyagi tevékenységét kiiktatva egy kiváló folyóiratot létrehozni. Ez a két frissen alapított folyóirat most küzdi föl magát a világ legjelentősebb folyóiratai közé, az összes többi pedig a top 10-ben van, a legjobb 10 %-ban, D1 besorolás között. Tehát az ezekben való publikációt érdemes megcélozni. Az AERA honlapján elérhető a hét folyóiratnak a fotója is.

Érdekes megfigyelni azt, hogy ezekben a tudományos társaságokban hogyan reprezentálódnak a különböző országok. Az AERA bár amerikai, de egy nemzetközi tudományos közösség, például 40-50 finn kutató szokott a tagja lenni. Az észtek is valahol 10 és 20 fő között vannak. Magyarországon pedig tipikusan 3 vagy 4, most éppen 3 fő. Ez már egy nagyon komoly elkötelezettséget igényel, hogy valaki ennek a társaságnak a tagja legyen, beküzdje magát az ottani konferenciák elfogadott absztraktjai, előadásai

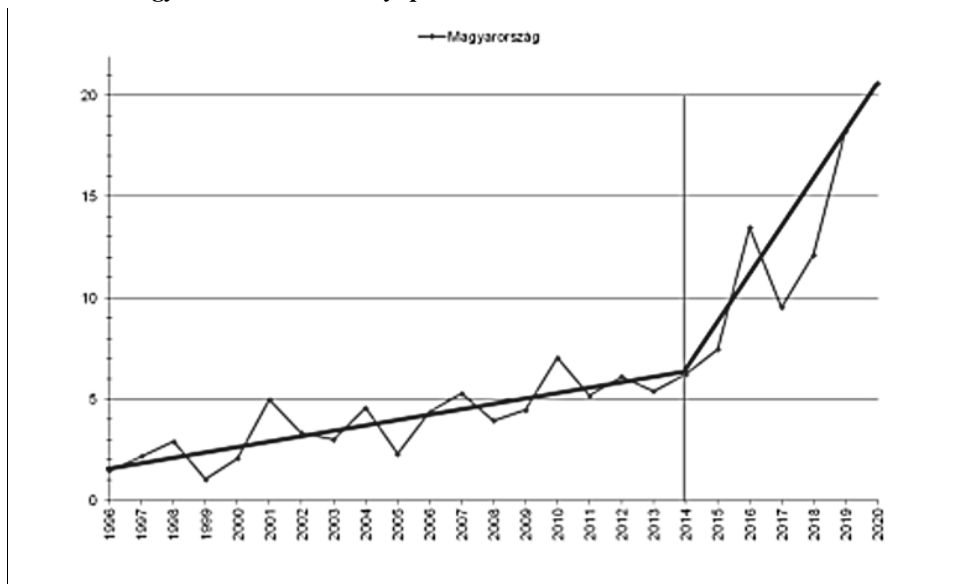
közé. Ott azért már az elutasítási arány körülbelül 50 % fölötti, tehát oda kell tenni az absztraktokat nagyon rendszeresen. Hasonlóképpen nagyon kemény a szűrés az EARLI konferenciáin is, viszont a fiataloknak nagyon kiváló szolgáltatásokat nyújt. Azt javasolnám, hogy a *junior researcherek*nek a szekciójához juttassuk el fiatalokat, mert ott minden évben van a *JUR*-nak egy konferenciája, és azon túl, hogy a saját korosztályukkal létrejön ez a networking, sokféle támogatást nyújtanak a fiataloknak. Nemcsak szocializálódnak pályára, hanem kutatómódszertant, publikációs technikákat is lehet tanulni.

A magyarországi előzményeket áttekintve a modern neveléstudományi kutatás kezdeteit valahol a *6-os számú kutatási főirányig* vezethetjük vissza, ez olyan 9-13 millió forintot jelentett '73-tól '84-ig. (Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. sz. főirány, a Neveléstudomány fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások 9-13 m Ft/év. – szerk.) Ha ezt visszaszámoljuk, hogy mennyit ér ma Magyarországon, milliárdos nagyságrend jön ki. Tehát körülbelül egy milliárd – másfél milliárd forintot kellene célzottan beletenni a neveléstudomány kutatásába, fejlesztésébe ahhoz, hogy olyan szinten legyünk, amin egyszer már voltunk. Akkor persze még nem igazán voltak ilyen benchmarking technológiáink, nem igazán tudtunk eljutni nyugati országokba, legfeljebb a '80-as évek végére. Viszont azt tudnám mondani, hogy akkor valami igazán elkezdődött. Egy egész polnyi könyv jött ki abból a programból. Akkor még tipikusan a könyvek voltak a kutatások outputjai, mára ez a helyzet természetesen megváltozott. Az ezt követő *Közoktatási Kutatások* (1985-1990) időszaka kitartott egészen a kilencvenes évekig, amikor aztán a rendszerváltozás káoszában ezek a pénzek eltűntek. Egy nagyon halovány támogatási folyamat elindult, de az sem tartott sokáig. Különböző *elemzéseket* tettünk le az asztalra, amiben próbáltuk megmutatni, hogy ez nincs jól így, például a *Zöld könyvben* (2008) engem ért a megtiszteltetés, hogy megírhassem azt, hogy milyen problematikus a helyzet, és elmondhassam, hogy milyen nagy szükség lenne egy célzott kutatási alap létrehozására.

Tulajdonképpen ez a kérés egy bizonyos formában meghallgatásra talált. Annak idején Pálinkás József elnök úr meghallgatta ezt a kérést, de már nem volt ideje, hogy teljesítse, viszont tovább adta Lovász László elnök úrnak, aki kétszázmillió forint/év összeggel útjára indította a *Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programot*. Kicsit érdemes lenne értelmezni, hogy mit jelent ez a tantárgypedagógia. Azért azt tudnunk kell, hogy az akadémia magasságából a pedagógia úgy látszik, hogy a pedagógiai kutatóknak az a dolguk, hogy segítsenek jobban tanítani matematikát, kémiát, fizikát. És ez a szakdidaktika, szakmódszertan, így tantárgypedagógiára sikerült modernizálni ennek a programnak a nevét, lényegében ezen a néven futott végig 4+1 évet. Akkor készítettünk már egy ilyen elemzést, amiben ezt a benchmarking gondolatot felvettem.

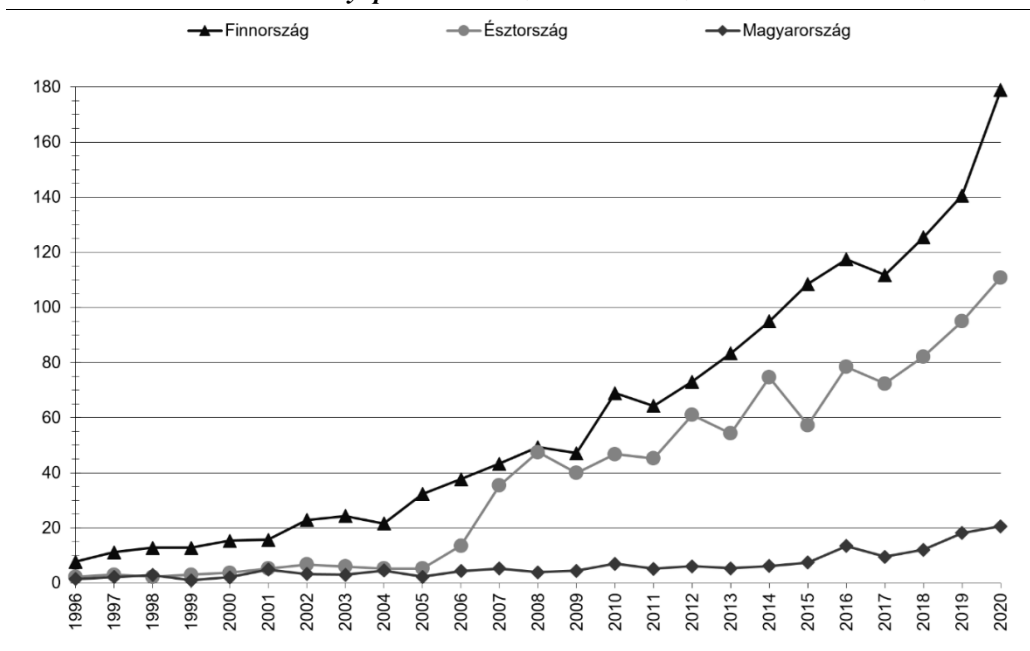
Amikor elindult ez az új a program, készítettem egy ábrát, amire azt mondhatnánk, hogy ez a magyar neveléstudományi publikációk számának változása 1996 és 2020 között, amelyet a Scopus adatbázisából bármikor letölthetünk (2. ábra). Ha elsőre ránézünk, akkor úgy tűnik, hogy egy fordulatot hozott a 2014-ben elindult program. Azonban, ha jobban megfigyeljük, akkor azt láthatjuk, hogy Finnországtól és Észtországtól bizony nagyon le vagyunk maradva (3. ábra).

2. ábra: A magyar neveléstudományi publikációk számának változása 1996 és 2020 között



(Forrás: saját szerkesztés Scopus alapján)

3. ábra: A neveléstudományi publikációk számának változásai 1996 és 2020 között



(Forrás: saját szerkesztés Scopus alapján)

Finnország volt a PISA-mérésekben hosszú ideig a legjobban teljesítő európai ország problémamegoldásban. Még mindig Finnország a legjobb, viszont Észtország megelőzte az európai országokban, a legjobban teljesítő ország Észtország mind a 3 mérési területen. Ha megnézzük ennek a háttérét, akkor azt látjuk, hogy egy nagyon komoly tudományos fejlesztés indult el Finnországban. A finnekről, annyit azért felidéznék, hogy még az Európai Unióhoz való csatlakozás előszobáiban különböző szakértői értekezleteken találkoztam finn kollégákkal. Megfogalmazták azt az ambíciót, hogy ők 10 év alatt feljutnak a csúcsra. Azóta hívtunk meg már finn kollégákat Magyarországra több alkalommal is, dolgozunk együtt észt kollégákkal is, tehát látjuk, hogy ez a dolog hogyan működik, hogyan modernizálták a neveléstudományi kutatást, ami közvetlen hatást gyakorolt a pedagógusképzésre és annak volt egy jelentős kisugárzása az egész közoktatásra is.

A közoktatás fejlesztési kutatási program lett az utódja annak, ami a tantárgypedagógiai kutatási program volt. Ezt Patkós András akadémikus úr irányította, aki atomfizikus, ennek ellenére nagyon pozitív véleménnyel volt a pedagógiai kutatásról és ő vette kézbe az irányítását. A program végén látszott és megértette, hogy a neveléstudomány sokkal több mint a tantárgypedagógia. Egyébként mindent bele lehet tenni a tantárgypedagógiai területek kutatásába is. Lovász László elnöksége idején az elnökségi bizottság elfogadta a

program új tartalmi koncepcióját, amiben megfogalmaztuk, hogy melyek lehetnek a célok és melyek lehetnek azok a kibővített területek, amelyekkel a kutatás új pályázatait meghirdetjük. Ide tartozott az olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány, iskolai kudarcok, lemorzsolódás megelőzése, történelmi tudat, idegen nyelvek, művészeti kultúra, egészséges életmód, SNI-s diákok és az oktatás átfogó digitalizációja.

A program szervezeti kereteit némiképp újra szerveztük. Létezik egy 9 fős bírálóbizottság és egy nemzetközi tanácsadó testület, akiket úgy nevezünk, hogy a kritikus barátok, mivel ők a saját tapasztalataikkal segítik ezt a munkát. Megemlíteném, hogy Eckhard Klieme talán az egyik legjelentősebb élő neveléstudományi kutató, és a legtöbbet idézettek között mindenképp ott a neve, de ő volt az, aki Detlev Leutnerrel körülbelül 10 évvel ezelőtt hasonló programot indított el Németországban, aminek ugyancsak az volt a célja, hogy bővítse a neveléstudományi kutatási kapacitást, ami sikerült is. Az a program egy 20 kutatócsoportot összefogó nagy program volt, aminek az eredményei nagyon széles körben érvényesültek Németországban és azon túl is.

Egy új pályázati ciklus indult el 2022-ben. A 2021-es pályázat eredményeiről annyit idéznék föl, hogy a 200 millió forintra 46 pályázat érkezett be és 20 pályázatot fogadott el a bírálóbizottság. 3,7-szeres volt az a túljelentkezés, amit a pályázók megcéloztak. A 20 pályázatból nagyjából 10 millió forintos összeget kapott egy-egy kutatócsoport. Itt viszonyításként megjegyezném, hogy az OTKA-ban nagyjából ez az az összeg, amit egy évre kérni lehet, tehát OTKA szinten ez egy jelentős támogatás. Viszont, ha a LENDÜLET pályázatot nézzük, ott pedig évi 50 millió forintot lehet egy programra megpályázni, ami pedig csak az egyötöde.

Az is a filozófiánk volt akkor, amikor a bizottság elbírálta a pályázatokat, hogy nyissuk minél szélesebbre a kaput, engedjünk be minél több pályázót, és mivel a kapacitásbővítés a cél, biztassuk a kutatókat arra, hogy hozzanak minél több fiatalt. Amennyiben valaki még nincs azon a szinten, hogy jelentős eredményeket tud produkálni, azok számára segítséget nyújtunk. Azok a kutatócsoportok, amelyek egy már előrehaladottabb fázisban járnak, kooperálnak a többiekkel. Több workshopot tartottunk a kutatásmódszertan alapjaiból, adatelemzésből, publikációs stratégiákból. Abban reménykedünk, hogy abból a 20 kutatócsoportból, amelyben volt erősebb, abból legalább még 15 fog tovább menni úgy, hogy megerősödve nemzetközi szinten fog tudni publikálni. A következő körben meghirdettük ismét a pályázatot, amely összegét Freund Tamás elnök úr, az akadémia jelenlegi elnöke 100 millió forinttal megemelte. Így 300 millió forinttal gazdálkodik a program évente. 2022-ben 7 nyertes pályázat volt. A 100 millió forintot úgy osztottuk fel, hogy 7 csoport kapott összesen együttesen 70 millió forintot, a maradék 30 millió forintot pedig teljesítményarányosan visszaosztottuk a már működő, az előző évben támogatást kapott 20 kutatócsoportnak.

A program első eredményeiről be tudnék számolni olyan módon, hogy ebben az esetben tartjuk a Q1 Q2 szintű publikációkat, ezeket tölthetjük a program honlapjára is. Az 1. évben 25 darab Q1-es és 11 darab Q2-es publikáció született, ami egy jó eredmény. Azt várjuk, hogy ebben az évben több publikáció fog megjelenni, de ha ezt a szintet tudjuk tartani, az sem rossz. Próbálkoztam egy benchmarking-gal, hogy megnézzük, most hol tartunk. Sajnos, abban az elemző rendszerben, amit a Scopus működtet, az Európai Unió 28 országa van. Volt egy lehetőség, hogy abban elhelyezzük Magyarországot, amit sajnos kivettek az elemzési lehetőségek közül, nem tették vissza a 27-et. Nemrégiben jelentek meg a 2022-es adatok, viszont ezzel együtt eltűnt az a rovat, hogy az EU-ban hol tartunk. A 28 európai országból Magyarország úgy a 20. hely körül szokott lenni neveléstudományban. Nem volt lehetőség azt megnézni, hogy mennyit javítottunk az EU-ban, hiszen az igazi benchmarking az lenne számunkra, hogy hol vagyunk az európai országok rangsorában. Az, ahol voltunk eddig, az nem volt egy túl jó helyezés. Megmaradt egy másik, amit most is meg tudunk nézni, ez pedig a kelet európai országok. Itt lehet látni a fejlődést, 2014-ben egy darabig a 10-12. hely között ingadozott Magyarország teljesítménye és a 2021-es 10. helyről feljöttünk a 2022-es 6. helyre. Ez Kelet-Európa, tehát tulajdonképpen a velünk történelmi és sorsközösségben élő országok között egy jó helyezés. Az első helyeken csak olyan ország szerepel, amely népességét tekintve nagyobb nálunk. Népséget tekintve az Európai Unióban egyébként a 13. helyen vagyunk, tehát akkor teljesítenénk jól népességarányosan, hogyha feljönnénk a 13. helyre. Reméljük, hogy ez sikerülni fog. Érdeemes lenne még egy kicsit elidőzni azon, hogy mit jelentenek az indikátorok. Sokkal sokszínűbben is lehet elemezni azt, hogy egy ország hol tart. Nemcsak a dokumentumok darabszáma, hanem azoknak a minősége is számít, az, hogy mennyien hivatkoznak ezekre a dokumentumokra, amit csak egy bizonyos időtávra lehet megítélni. Ennek ellenére szükség van arra, hogy ezeket az indikátorokat figyeljük, komolyan vegyük a benchmarkokat is, és próbáljunk Európában a minket megillető helyre feljönni.

A kutatás és gyakorlat kapcsolatáról már megemlítettem, hogy a színvonalas kutatás csak egy szükséges, de semmiképpen nem elégséges feltétel, és amikor arról beszélünk az egyetemen, hogy a tudományos eredményeket hogyan ültetjük át a gyakorlatba, akkor abban a tudományos közösség vezető szerepet játszhat. Vezető szerepet játszhat például abban, hogy tanácsokat adjunk, vagy irányt mutassunk a fejlesztés számára. Azt egy alap kutatásokra, nemzetközi szinten mérhető eredményekre fókuszáló program nem vállalhatja fel, hogy gyakorlati produktumokat tegyen le az asztalra.

A tankönyvírás, tantervek fejlesztése, taneszközök fejlesztése lényegében ráépülhet, rá kell, hogy épüljön adott országban létrejövő kutatási eredményekre. Újra létre kellene hozni a háttérintézményeket, amelyek Magyarországon valaha voltak. Itt megemlíteném az Országos Pedagógiai Intézetet és az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézetet. Ezek ma már

nincsenek, mindent bekebelezett az Oktatási Hivatal, s egy hivatal nem igazán alkalmas arra, hogy ott kutató-fejlesztő tevékenység folyjon. Nem mondanám, hogy ezeket a kutató, fejlesztő háttérintézményeket az előző formában kellene létrehozni, hanem követnünk kellene az észak-amerikai és most már néhány európai egyetemnek a gyakorlatát, ahol egyetemekkel jönnek létre a kutató-fejlesztő központok. Például a PISA központ Finnországban váltakozva a Helsinki Egyetemen és a Jyväskylä-i Egyetemen van, mert így tudják a legszélesebb körben terjeszteni az eredményeket. Németországban ugyancsak létrejött a Humboldt Egyetemen egy országos hatókörű értékelési központ, és nagyon sok példát tudunk erre mondani, ahol az elmúlt évtizedben történt Európában *science education*. Sok ilyen van, ami ezeken az egyetemeken jött létre: kutatás, képzés és fejlesztés együtt. Van doktori képzés és a dolgozók találnak állást. Magas szinten képzett kutatók átmennek a fejlesztésbe, vezető kutatókká válnak. Ebbe az irányba kellene elmozdítani a magyarországi fejlődést, erre kellene inspirálni az egyetemeket, hogy újítsák fel az ilyen jellegű hagyományokat. Sokszor el kell ezt mondanom, hiszen nem vagyunk jó helyzetben. Azzal, hogy a tanárképzés elsorvadt, minimális számú tanárt képezünk, a természettudományos tárgyakhoz különösképpen. Az egyetemek már abban sem érdekeltek, hogy tantárgypedagógiai központokat tartsanak fenn, tantárgypedagógusokat tartsanak el, hiszen három kémia szakos tanár nem elegendő ahhoz, hogy kémia szakmódszertant működtessen az egyetem.

Az aktuális feladatainkra térve azt mondanám, hogy most az a feladat áll előttünk, hogy érvényesítsük a nemzetközi normákat, minél inkább beintegrálódjunk a nemzetközi tudományos közösségekbe, megteremtjük a neveléstudomány presztízsét. Sokféle helyen meg kell teremteni ezt a presztízst, mindenekelőtt az akadémián és az egyetemen. Ezenkívül meg kell teremtenünk a közvélemény szemében is, hiszen nem jól van az, hogy a járványhelyzet csúcsán akadémikusok, professzorok jártak a különböző televíziókban, az ő orruk alá nyomták a mikrofont, hogy mondják el, mi a helyzet. Az oktatás terén pedig a különböző oktatásügyi celebek szólaltak fel, aminek semmi köze nem volt a neveléstudományhoz. Így a közvélemény szemében is sokat kell tennünk, hogy hiteles legyen a neveléstudomány. Fiatal kutatók sokaságának a pályára állítása lenne a feladatunk. Összegezve, gyors ütemű fejlesztésre, bővítésre lenne szükség, egy erős, produktív tudományos közösséget kell létrehozni, egy tekintélyes tudományos közösséget, és az eredmények gyakorlatba való átültetésén kell segíteni ennek a szűkebb tudományos közösségnek, melynek meglehet az a feladata, hogy a közoktatás összetett problémáját megoldja.

PEDAGÓGIAI KIHÍVÁSOK A MIGRÁCIÓS TÁRSADALMAKBAN¹

ABSZTRAKT

A tanulmány Paul Mecheril a migrációs pedagógiáról („Migrationspädagogik”) szóló elméletét (l. többek között Mecheril 2004, 2015) vizsgálja az Európai Unió és Magyarország szempontjából. A Mecheril-féle elmélet gondolatmenetének összefoglaló rekonstruktív bemutatásával a következő kérdésekre keresünk választ: Mennyiben tekinthetők az Európai Unió és Magyarország migrációs társadalmaknak? Kiket tekinthetünk migránsoknak („migrációs másik”-nak) és mely problémákat okoz megkülönböztetésük az oktatásban? Milyen megoldásokat kínál az interkulturális pedagógia e problémákra, valamint mely problémákat nem old meg, illetve generál az interkulturális pedagógia? Milyen megoldásokat ajánl a „migrációs pedagógia” koncepciója? Végül azt vizsgáljuk, milyen következményekkel járhat a migrációs pedagógia gyakorlatba való átültetése.

Kulcsszavak: migrációs társadalom, migrációs pedagógia, interkulturális kompetencia, Európai Unió, oktatás

1. BEVEZETÉS: TANULÁS, OKTATÁS ÉS HATÁROK

A 2023. évi HUCER konferencia témája „az oktatás határdimenziói” volt. Jelen tanulmány egyrészt a „határ” szót konkrétan, elsősorban országhatárként értelmezi, európai kontextusban. Másrészt abból indul ki, hogy az oktatás, a pedagógia szerepe, funkciója a különféle határok áthidalása, feszegetése. Gondolhatunk itt a látóhatár kiterjesztésére a gondolkodásunkban, de a társadalmi vagy nemzetközi mobilitásra is. „A >tanulás/oktatás – demokráciára való nevelés – szabadság< triász [..] az európai pedagógia egyik alappilléreinek tekinthető” (Óhidy, 2006, p. 66; Óhidy, 2021, p. 64), amelyben a szabadság (önfelszabadítás) eszméje, vagyis a határok feszegetése, kiterjesztése, átlépése a tanulás segítségével újra meg újra visszatérő motívum: Platón barlang hasonlatában (l. Platón, i. e. 375/1989) az igazsághoz vezető utat kereső ember kiszabadulása a tudatlanság barlangjának határai közül és az erény útjára való rátérés;

¹ A tanulmány a Hungarian Conference on Educational Research (HUCER) 2023 konferencia azonos című plenáris előadásának (Szombathely, 2023. május 26.) gondolatmenetére épül.

Kantnál (I. Kant, 1783/1980) „az ember kiemelkedése az önmaga okozta kiskorúságból”; Condorcet oktatáspolitikai koncepciójában (I. Condorcet, 1792/1966) pedig a születéskor meghatározott társadalmi helyzet átlépése, a szociális mobilitás megvalósítása áll a középpontban. Az Európai Unió mindezeket az elemeket felhasználva, a nemzetállami perspektíva kiterjesztésével és egy európai dimenzió létrehozásával alakította ki Lifelong Learning oktatáspolitikai koncepcióját, amelyben a filozófiai, antropológiai és társadalmi szabadság (önfelszabadítás) mozzanata még szorosabban összefonódik a tanulás fogalmával. „Ennek értelmében az egyéni szabadságnak a tanulás segítségével történő megvalósítása nemcsak a társadalmi osztályok és rétegek, hanem az országhatárok korlátai közül történő >kiszabadításként< is értendő” (Óhidy, 2021, p. 65). A tervezett Európai Oktatási Térség (European Education Area) megvalósítása egyenesen feltételezi az Európai Unión belüli migrációt, vagyis egy olyan EU kialakítását „...in which learning, studying and doing research *would not be hampered by borders*. A continent, where spending time in another Member State – to study, to learn, or to work – *has become the standard* and where, in addition to one's mother tongue, speaking two other languages has become the norm. A continent in which people have a strong sense of their *identity as Europeans*, of Europe's cultural heritage and its diversity.” (European Commission, 2017, a szerző kiemelése).

2. (POSZT)MIGRÁCIÓS TÁRSADALMAK

Paul Mecheril², a *migrációs pedagógia* („Migrationspädagogik”) elméletének kidolgozója szerint egy *migrációs társadalom* („Migrationsgesellschaft”) olyan közösség, társadalom, amelyben a migráció, tehát a bevándorlás, kivándorlás és az ideiglenes más országban élés (pl. tanulás vagy munka miatt) magától értetődő jelenség/életforma (Mecheril, 2004, p. 18). Németországot az aktuális (oktatás)politika egy „bevándorló országnak” („Einwanderungsland”) definiálja (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023). Mecheril a „migrációs társadalom” kifejezést ajánlja, mert természetesen Németországban is léteznek a migrációnak más formái is a bevándorláson kívül (u.o.). Más koncepciók a „posztmigrációs társadalom” – „postmigrantische Gesellschaft” (Foroutan, 2015), „Postmigrationsgesellschaft” (ogsa AG Migrationsgesellschaft, 2021) vagy „(Post)Migrationsgesellschaft” (Alisch & Westphal, 2023) – kifejezést használják. A „poszt” előtag itt nem a migráció végét jelöli, hanem a migráció utáni fázisban lezajló társadalmi konszenzuseresés folyamatára utal, amelyben a hovatarozás, a nemzeti (kollektív) identitás, társadalmi participáció és esélyegyenlőség kérdéseiről folyik a vita (I. Foroutan, 2015).

² Paul Mecheril, Prof. Dr., a Bielefeldi Egyetem professzora,
<https://www.unibielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/personen/mecheril/index.xml>

Mecheril szerint egy migrációs társadalomnak szüksége van egy *migrációs pedagógiára* és örömmel konstatálja, hogy ezt Németországban mára már az aktuális oktatáspolitikai és neveléstudomány is elismerik: „A Német Szövetségi Köztársaság politikai önértelmezésének átalakítása egy köztársasági állampolgársági koncepció alapján és a 21. század elejétől a migrációnak mint társadalmi jelenségnek a hivatalos elismerése által lehetővé vált, hogy a migráció és oktatás kérdései manapság elfogadott, sőt konstitutív részeivé váltak mind az iskolai mind az iskolán kívüli pedagógiai képzéseknek” (Mecheril, 2020, p. 1, a szerző fordítása).

Mecheril elméletét a Német Szövetségi Köztársaság társadalmára vonatkoztatva dolgozta ki, ezért a tanulmány következő részében először azt vizsgáljuk, hogy a migrációs társadalomra vonatkozó definíciója mennyiben alkalmazható az Európai Unióra, illetve Magyarországra.

2.1. AZ EURÓPAI UNIÓ MINT MIGRÁCIÓS TÁRSADALOM?

Az Európai Unió minden polgára egyaránt jogosult az EU bármely országába beutazni és ott tartózkodni, tanulni, munkát vállalni, anélkül, hogy állampolgársága miatt megkülönböztetés érné.³ Az Unión belüli mobilitás (Mecheril kifejezésével elve: migráció) az Európai Unió megalapítása óta fontos szerepet játszik az EU politikájában mint a versenyképesség egyik legfontosabb eszköze, amely lehetővé teszi az európai munkaerő és humántőke szabad áramlását az Európai Gazdasági Térségben. „[...] mobility of a highly skilled work force was identified as the primary solution for economic growth” (Cino Pagliarello, 2021, p. 103). Ennek értelmében, az Európai Unión belüli mobilitás – „Making mobility a reality for all” (European Commission, 2017) – fontos célként fogalmazódik meg az európai oktatáspolitikában.

Egy olyan Európai Unió leírása, amelyben a tanulást *nem gátolják határok*, ahol a másik tagállamban eltöltött idő – tanulás vagy munkavégzés formájában – *megszokottá vált*, és ahol a polgárok legalább három nyelvet beszélnek és az Unió minden országában otthon vannak, *európai identitásuk* van⁴, megfelel a Mecheril által megfogalmazott migrációs társadalom definíciójának.

³ <https://european-union.europa.eu/live-work-study-hu>

⁴ Az Európai Bizottság az Európai Oktatási Térségről (European Education Area) szóló sajtónyilatkozatában Jyrki Katainen-t, – Vice-President for Jobs, Growth, Investment and Competitiveness –, idézi, aki úgy fogalmaz: “By 2025 we should live in a Europe in which learning, studying and doing research is not hampered by borders but where spending time in another Member State to study, learn or work is the norm” (European Commission, 2017, a szerző kiemelése).

Ez az európai identitás nem ellentéte a nemzeti identitásnak, hanem kiterjesztése, kiszélesítése annak. Cél, hogy az európai polgárok egyaránt részt és felelősséget vállaljanak a társadalmi életben lokális, regionális, nemzeti és európai szinten is.⁵

2.2. AZ EURÓPAI OKTATÁSI TÉRSÉG KONCEPCIÓJA

Az erre való felkészítés az oktatás-nevelés egyik legfontosabb feladatákként fogalmazódik meg az Európai Unió országaiban: „Az oktatás és a képzés kulcsszerepet játszik Európa jövőjének alakításában egy olyan időszakban, amikor elengedhetetlen, hogy az európai társadalom és gazdaság összetartóbbá, inkluzívabbá, digitálisabbá, fenntarthatóbbá, zöldebbé és reziliensebbé váljon, a polgárok kiteljesedjenek és jóllétben éljenek, és felkészültek legyenek a munkaerőpiac változásaihoz való alkalmazkodásra és a munkaerőpiaci teljesítésre, valamint az aktív és felelősségteljes polgári szerepvállalásra” (Európai Unió Tanácsa, 2021, p. 2). Tibor Navracsics Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, kiemeli: „Education is key, because it is education that equips us with the skills we need to become active members of our increasingly complex societies. It is education that helps us adapt to a rapidly changing world, to develop a European identity, to understand other cultures and to gain the new skills one needs in a society that is mobile, multicultural and increasingly digital.” (uo.)⁶

Ennek elősegítésére került kidolgozásra az Európai Oktatási Térség koncepciója, amelyben az Európai Unión belüli mobilitás áll a középpontban és a az ideiglenes más (európai) országban élés magától értetődő jelenség/életforma: „Az európai oktatási térség lehetővé fogja tenni a tanulók számára, hogy különböző életszakaszokban tanulmányokat folytathassanak és EU-szerte munkát kereshessenek, a tagállamok és érdekelt felek számára pedig lehetővé fogja tenni az együttműködést annak érdekében, hogy a magas színvonalú, innovatív és inkluzív oktatás és képzés, amely elősegíti a gazdasági növekedést és a magas minőségű foglalkoztatási lehetőségeket, illetve a személyes, szociális és kulturális fejlődést, az EU valamennyi tagállamában és térségében valósággá váljon“ (European Commission, 2017, a szerző kiemelése). „Ezenfelül az európai oktatási térség olyan térséggé fog válni, amelyen belül a tanulók és az oktatási személyzet – tudományágakon, kultúrákon és határokon átívelően – egyszerűen együttműködhetnek és kommunikálhatnak egymással, és amelyen belül a képesítések és a külföldi tanulmányi időszakokból származó tanulmányi eredmények automatikusan elismerésre kerülnek” (uo., a szerző kiemelése).

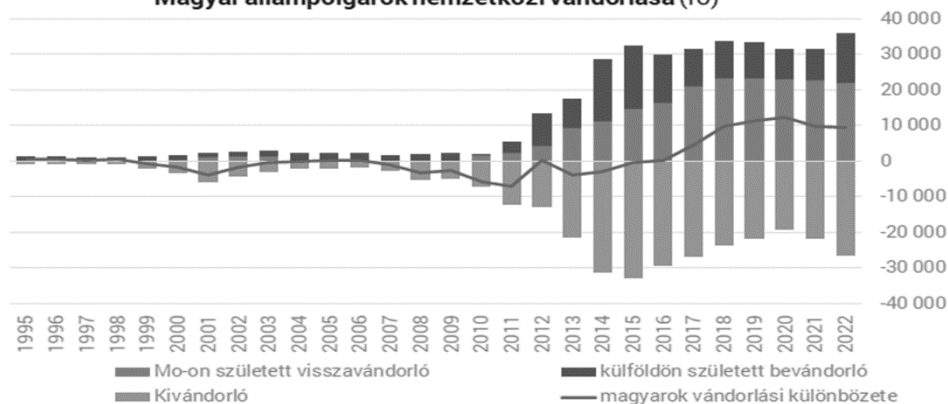
⁵ Véleményem szerint fontos célkitűzés kell(ene) legyen az egész emberiség globális perspektívájának figyelembevétele is egy a világ minden országát átfogó közreműködés segítségével az emberiség közös problémáinak – mint például a környezet- és klímavédelem – megoldására. Ez ma (még) utópia.

⁶ Az Európai Oktatási Térség és Magyarország kapcsolatáról bővebben I. Borbély-Pecze & Borbély-Pecze, 2022.

Az Európai Uniót tehát a Mecheril-féle definíció alapján migrációs társadalomnak tekinthetjük.

A fenti leírás érinti Magyarországot, mint az Európai Unió egyik tagországát is. Ami a magyar állampolgárok migrációját illeti, a Központi Statisztikai Hivatal a magyar állampolgárok nemzetközi vándorlását összefoglaló adatai alapján (1. az 1. ábrát) elmondhatjuk, hogy Magyarországon is megtalálható mind a bevándorlás, mind a kivándorlás és a provizórikus más országban élés jelensége (KSH, 2023; Beke, 2023).

1. ábra: Magyar állampolgárok nemzetközi vándorlása
Magyar állampolgárok nemzetközi vándorlása (fő)



Forrás: KSH, Portfolio

(Forrás: Beke, 2023.)

Miután megállapítottuk, hogy nemcsak Németország, hanem az Európai Unió s így Magyarország is definiálható migrációs társadalomként a Mecheril-féle elmélet alapján, a következő bekezdésben azokra a kérdésekre keresünk választ a „migrációs pedagógia” koncepció gondolatmenetének rekonstruálásával, hogy ki a migráns („migrációs másik”), illetve mely problémákat okoz a „migráns másik”-ként definiált tanulók megkülönböztetése az oktatásban. Azután azt vizsgáljuk, milyen megoldásokat kínál az interkulturális pedagógia e problémákra, valamint, hogy mely problémákat nem old meg, illetve generál az interkulturális pedagógia. Végül bemutatjuk, milyen megoldásokat ajánl a migrációs pedagógia koncepciója. Elemzésünkben tehát a Mecheril-féle elmélet gondolatmenetének kritikus bemutatására vállalkozunk, tekintettel annak arra a kérdésére, hogy milyen következménnyel járhat a koncepció gyakorlatba való áttünetése a pedagógiában.

3. A MIGRÁNS („MIGRÁCIÓS MÁSIK”) ÉS AZ OKTATÁS

A következő bekezdésben azt vizsgáljuk, kiket tekinthetünk migránsoknak („migrációs másik”-nak), milyen a „migrációs másik” kategóriába sorolt tanulók helyzete az oktatásban, valamint mivel magyarázhatjuk alacsonyabb szintű tanulmányi eredményességüket a nem migráns tanulók teljesítményével szemben és mely problémákat okoz megkülönböztetésük az oktatásban. Az érvelés középpontjában a németországi helyzet bemutatása áll, amely Mecheril elméletének alapjául szolgált.

3.1. KIA MIGRÁNS (MIGRÁCIÓS MÁSIK)?

A „migráns („migrációs másik”) – Mecheril a „nemzeti-etnikai-kulturális másik” kifejezést is használja (Mecheril, 2004, p. 90) – definíciója társadalmi-politikai konstrukció, ami szorosan összefügg az adott közösség öndefiníciójával. Ha migrációról beszélünk, ez együtt jár azzal a kérdéssel, hogy egy nemzetállam miként definiálja határait és hogyan bánik a mássággal ezen határokon belül. „A migráció problematizálja a határokat” (uo., p. 42). Amikor itt határokról beszélünk, nem elsősorban geográfiai határookra gondolunk, hanem inkább az odatartozás szimbolikus határait (uo.), vagyis arra, milyen kritériumok alapján definiálja az adott közösség az odatartozást és az odanemtartozást?

A „migráns (migrációs másik)” definíciója magában foglalja a különbözőséget: ő az, aki a „másik”, az „idegen”, aki „nem tartozik oda”, mert „nem felel meg az elképzelt normalitásnak” (uo., p. 46). Amint azt az előző bekezdésben bemutattuk, a migráció fontos része az Európai Unió öndefiníciójának – „United in diversity” – és így a mindennapi normalitáselképzelésnek is. Ennek ellenére a tagországokban a migráns vagy migrációs háttérű tanulók jelenléte a „krónikus meglepetés” (uo., p. 46) állapotát generálja az oktatási intézményekben. Például Németországban, ahol bár a nem német tanulók aránya az oktatásban évtizedek óta kb. 15%-ra tehető, ez a tény nem változtatta meg az elképzelt normalitást és elvárást, ami szerint a német oktatási intézményekben német tanulók tanulnak. Sem az oktatáspolitikai, sem az oktatási rendszerben dolgozók nem tekintik a migráns vagy migrációs háttérrel rendelkező tanulókat magától értetődően odatartozónak. Az Európai Unió összes országában a roma-kisebbség nagy részét a „migráns (migrációs másik)” kategóriájába sorolhatjuk, annak ellenére, hogy sokuk már több száz éve él az adott országban „Although most of the Roma people have been living for centuries in European countries, their situation is still different from the non-Roma population [...] [and they] are the most underrepresented group in schools and other educational institutions [...] [and] there are still considerable differences between Roma and non-Roma students at all levels of the education system” (l. Óhidy & Forray, 2019, 2020, pp. 1-2).

Hogy konkrétan kit és milyen kritériumok alapján sorolnak be a „migráns (migrációs másik)” kategóriájába, sok mindentől függhet. Van, hogy a migrációs élmény, a személyes vándorlás megléte a döntő kritérium, van, hogy a személy vagy a családjának egy másik országból való származása, kulturális vagy etnikai különbözősége vagy éppen az adott ország állampolgárságának megléte vagy megnehléte a döntő.

Mecheril megkülönbözteti a formális és informális meghatározás kategóriáit (l. 2003): Előzőnél az állampolgárság megléte vagy megnehléte a legfontosabb kritérium, utóbbi esetében a kérdéses személy fizikai megjelenése és fenotipikus jegyei (pl. bőrszín) és habitusa játszanak szerepet.

3.2. A „MIGRÁCIÓS MÁSIK” HELYZETE A NÉMET OKTATÁSBAN

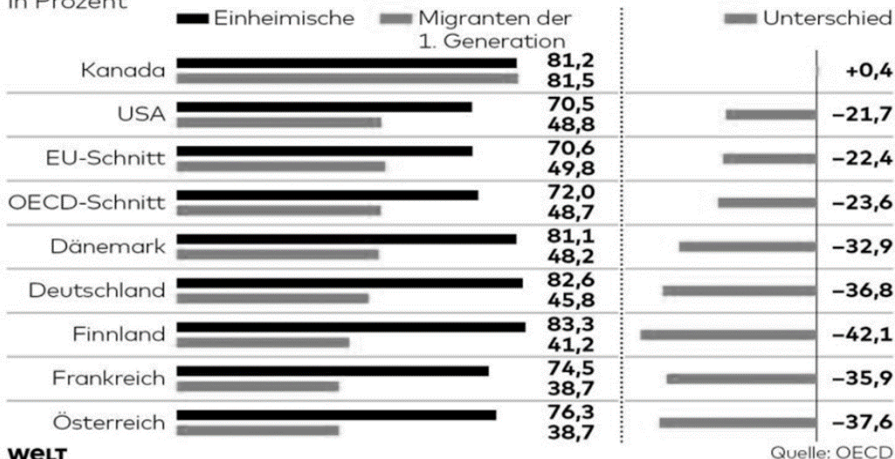
Világszerte, így az Európai Unió országaiban is, a „migrációs másik”-nak számító diákok oktatásban való részvétele és eredményessége általában elmarad a nem „migrációs másik”-nak számító diákok részvételétől és eredményességétől (OECD, 2022). A nemzetközi összehasonlító PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy például Németországban főként a migráns háttérű tanulók (akik általában alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak) teljesítményszintje nem éri el a kívánt szintet (Óhidy, 2017, p. 430). Ahogy a 2. ábra mutatja, 2018-ban a migráns 15 éves diákok aránya, akik elérték legalább a PISA-felmérés 2. kompetencia-szintjét Európában 22,4%-kal, Németországban 36,8%-kal maradt el a nem migráns tanulók arányától (OECD, 2018; Kaiser, 2018).⁷

⁷ A 2022-es PISA-eredmények Németországban egy új „PISA-sokk”-ot eredményeztek, mert a német diákok – és ezen belül a migráns vagy migrációs háttérű tanulók – eredményei „történelmi mélypontra süllyedtek” (Deutschlandfunk, 2023; Pauli, 2023).

2. ábra: Rossz eredmények: 15 éves diákok aránya, akik elérték legalább a PISA-felmérés 2. kompetencia-szintjét

Schlechtes Abschneiden

Anteil der 15-Jährigen, die mindestens PISA-Kompetenzniveau 2 erreichen, in Prozent



(Forrás: Kaiser, 2018)

Ennek eredményeképp a migráns vagy migráns háttérű német diákok többsége az oktatási rendszer alacsonyabb szintjein tanul és sokszor nem jut el a felsőoktatásba (Óhidy, 2018). Ahogy a 3. ábra mutatja, a 2019/2020-as tanévben német állampolgársággal nem rendelkező tanulók szignifikánsan többször hagyták el az iskolát végzettség vagy érettségi bizonyítvány nélkül, mint a német állampolgársággal rendelkezők.

3. ábra: Milyen végzettséget szereznek az iskolát elhagyó diákok?

Welche Abschlüsse erreichen Schulabgänger*innen?

Anteil in Prozent - Schuljahr 2019/2020

■ mit deutschem Pass ■ mit ausländischem Pass



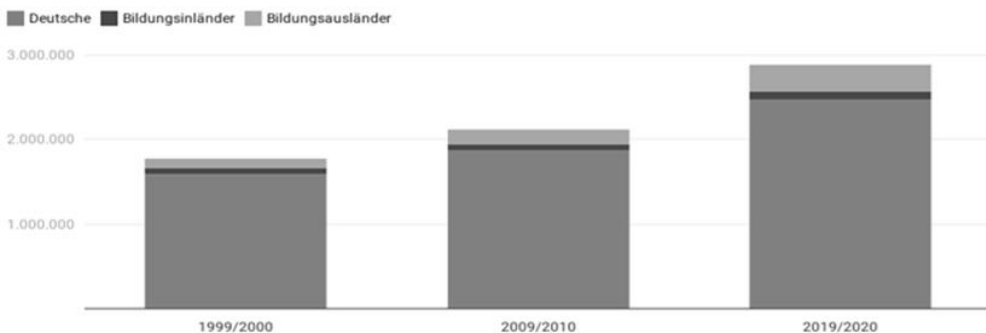
Grafik: © MEDIENDIENST INTEGRATION 2020 • Quelle: Statistisches Bundesamt (2020): 'Allgemeinbildende Schulen', Fachserie 11, Reihe 1, Tabelle 6.2 • Erstellt mit Datawrapper

(Forrás: Mediendienst Integration, 2020)

A felsőoktatásban főként az új bevándorlók gyermekei alulreprezentáltak (Óhidy, 2018, p. 176). A német Szövetségi Statisztikai Hivatal (Statistisches Bundesamt) felmérése szerint a felsőoktatási intézményekben tanuló diákok száma – bár az elmúlt két évben csökkent⁸ – az utóbbi két évtizedben majdnem megduplázódott (l. a 4. ábrát). Ugyanez történt a „migrációs másik”-nak számító diákok esetében is, ami azt jelenti, hogy arányuk a nem „migrációs másik”-nak számító német diákokkal szemben nem változott szignifikánsan (vö. Mediendienst Integration, 2022).

4. ábra: Felsőoktatási intézményekben tanuló diákok Németországban

Studierende in Deutschland



Grafik: © MEDIENDIENST INTEGRATION 2020 - Quelle: Statistisches Bundesamt 2020: Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen - Erstellt mit Datawrapper

(Forrás: Mediendienst Integration, 2020)

A német statisztikák a „migrációs másik”-nak számító diákok esetében megkülönböztetik az ún. „Bildungsinländer” és „Bildungsausländer” kategóriákat. Az előzőbe tartoznak azok a külföldi diákok, akik egyetemi felvételi képesítésüket Németországban (de nem egy ún. egyetemre felkészítő Studienkolleg keretében) szereztek. „Bildungsausländer”-nek számítanak azok a külföldi diákok, akik egyetemi felvételi képesítésüket külföldön vagy felkészítő főiskolán (Studienkolleg) szereztek meg. A 2022/2023-es téli szemeszterben a felsőoktatási intézményekben tanuló diákok száma összesen 2 915 700 (Statistisches Bundesamt, 2023b) volt. Ebből 458.210 diák volt „Bildungsausländer” (vö. Statista, 2023).

⁸ A Szövetségi Statisztikai Hivatal legutóbbi felmérése alapján a jelenlegi 2023/2024-es téli szemeszterben összesen 2 871 500 hallgató tanul német egyetemeken, ami 1,7%-kal kevesebb, mint a 2022/2023-as téli szemeszterben (2 920 300) és 2,5%-kal kevesebb, mint a 2021/2022-es téli félévben (2 946 100) (l. Statistisches Bundesamt, 2023a).

3.3. MAGYARÁZATKERESÉS A „MIGRÁCIÓS MÁSIK”-NAK SZÁMÍTÓ TANULÓK ALACSONYABB SZINTŰ TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGÉT ILLETŐEN

Németországban a „migrációs másik”-nak számító tanulók alacsonyabb szintű tanulmányi eredményességének okait vagy az érintett tanulók helyzetével, vagy pedig az iskolarendszer sajátosságaival magyarázzák (vö. Óhidy, 2017, p. 431). Első esetben vagy a „migrációs másik”-nak számító tanulók hiányos német nyelvi kompetenciája, vagy hátrányosabb (alacsonyabb) társadalmi helyzete áll a magyarázatok középpontjában.

Az iskolában használt német „oktatási nyelv” („Bildungssprache”) nyelvtudási hiányosságaira vonatkozó elmélet szerint a „migrációs másik”-nak számító tanulókat az akadályozza a magasabb iskolai eredmény elérésében hogy családi környezetükben főként saját, nem német anyanyelvüket használják, és – mivel sokan egyáltalán nem vagy csak nagyon rövid ideig járnak óvodába – az iskolát már komoly hátránnyal kezdik. Ez az elmélet azonban nem ad magyarázatot azon tanulókat esetére, akik születésük óta német nyelvi környezetben mozognak. Az ő esetüket Basil Bernstein elmélete alapján (Bernstein, 1975) az ún. kidolgozott nyelvi kód hiányával szokás magyarázni: E szerint az ő alacsonyabb tanulási eredményük egy kulturális (nyelvi) szakadék eredménye; a „migrációs másik”-nak számító tanulók által használt (korlátozott) nyelvi kód nincs összhangban az iskola által használt és megkövetelt (kidolgozott) nyelvi kóddal. A korlátozott nyelvi kód használata nem a „migrációs másik”-nak számító tanulók (nyelvi) hátterével, hanem a tanulók családjának szocioökonómiai helyzetével függ össze.

A Németországban élő „migrációs másik”-nak számító polgárok többsége alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkezik, mint a nem „migrációs másik”-nak számító népesség. Pierre Bourdieu elmélete alapján ezt úgy is megfogalmazhatjuk, hogy az érintett tanulók családjuk kedvezőtlenebb szocioökonómiai helyzete miatt általában kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek (Bourdieu, 1983), mint a nem „migrációs másik”-nak definiált társaik.

A másik elméletcsoport nem a tanulóknak, hanem az iskolarendszer intézményes megkülönböztetésében keresi a „migrációs másik”-nak számító tanulók alacsonyabb szintű tanulmányi eredményességének okát. Hangsúlyozza, hogy a tanári diszkrimináció nem egyéni előítéletek eredménye, hanem az iskolarendszer sajátos szervezeti logikáján alapszik. Ez a szervezeti logika a tanulási eredményességet az ún. társadalmi középosztályhoz tartozáshoz köti, és nem ismeri el a más társadalmi réteghez tartozó tanulók teljesítményét (Gomolla-Radtke, 2003, p. 17). Az iskolarendszer ezáltal folyamatosan reprodukálja a társadalmi hierarchiát.

Dirim & Mecheril a „migrációs másik”-nak számító tanulók alacsonyabb szintű tanulmányi eredményességét egyrészt morális problémának tekinti, mert az a társadalmi igazságosság/esélyegyenlőség megvalósulatlanságát mutatja, másrészt pragmatikus-technikai problémaként definiálja (Dirim & Mecheril, 2009, p. 7), aminek megoldása oktatáspolitikai, illetve oktatásszervezési feladat. Ennek értelmében az „aktuális [oktatáspolitikai és iskolapedagógiai] diskurzus középpontjában a tágabb értelemben vett inklúziós pedagógia fogalma áll, amely magába foglalja a migráns és a migráns háttérű tanulók oktatását is. Az iskolai inklúzió mára fontos vezérelvvé vált mind az oktatáspolitikai, mind a neveléstudományi diskurzusban, amelyet azonban az iskolai gyakorlatban (még) nem sikerült megvalósítani” (Óhidy, 2017, p. 438).

4. A MIGRÁCIÓ ÉS A NÉMET NEVELÉSTUDOMÁNY

Hogyan vizsgálja a német neveléstudomány a migrációt és a migráns („migrációs másik”) kategóriába sorolt tanulók helyzetét? Milyen koncepciók kerültek kidolgozásra oktatási helyzetük és eredményességük javítására? Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a következő bekezdés.

4.1. MIGRÁCIÓ ÉS A „MIGRÁCIÓS MÁSIK” A NÉMET NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Mecheril a migrációs szociológiai diskurzusban három migráció-tudományos perspektívát különböztet meg annak alapján, hogy a migrációnak mely jelenségére (bevándorlás, multikulturális társadalom kialakítása, transzmigráció) helyeződik a hangsúly, és ennek értelmében mely normatív elvárások fogalmazódnak meg a migráns és nem-migráns tanulókkal szemben (l. az 1. táblázatot).

1. táblázat: Migráció-tudományos perspektívák

	„Immigráció” (bevándorlás)	„Multikulturális társadalom”	„Transzmigráció”
Jelenség	be- és kivándorlás	kulturális-etnikai kisebbségek	ingázó migráció, többszörös hovatartozás
Magyarázat	befogadás szakaszai	kulturális identitás	transznacionális terek, hibrid identitások
Normatív elvárás	asszimiláció	különbségek elismerése	multivalencia elismerése

(Forrás: Mecheril, 2004, p. 55)

Az immigrációs perspektíva koncepciója a be- és kivándorlás jelenségét helyezi a középpontba, és a befogadó ország szemszögéből főként a befogadás szakaszait vizsgálja azzal az elvárással, hogy e folyamat végén a bevándorolt személyek asszimilációja áll. A „multikulturális társadalom” perspektívájából nézve a „migrációs másik”-nak definiált személyek – akiket kulturális-etnikai kisebbségeknek tekintenek – kulturális identitása a fő téma a különbségek elismerésével és kihangsúlyozásával. A „transzmigrációs” perspektíva már a többszörös hovatartozás (hibrid identitások) lehetőségét is elismeri (I. Mecheril, 2004, p. 55). A „migrációs másik” integrációjának/inklúziójának kérdéseivel foglalkozó pedagógiai koncepciókban is megfigyelhetők ezek a perspektívák.

Ahogy a 2. táblázatból leolvasható, Mecheril a „migrációs/nemzeti-etnikai-kulturális másik” pedagógiai diskurzusának alapkérdéseit két dimenzió – a kulturális identitás/diszkrimináció és a hiány-szemlélet/erőforrás-szemlélet dimenziói – segítségével kommentálja (Mecheril, 2004, p. 101).

2. táblázat: A „migrációs másik” pedagógiai perspektívái

	Hiány-szemlélet	Erőforrás-szemlélet
Kulturális identitás		
<i>Diagnózis</i>	modernizációs lemaradás	„different but equal”
<i>Tendencia</i>	kulturális rasszizmus, etnocentrizmus	kulturalizmus, „othering”
„migrációs másik”	csökkent képességű	más
Diszkrimináció		
<i>Diagnózis</i>	kizártság	(ön)pozicionálás
<i>Tendencia</i>	hiányorientáció	a szubjektumorientáció alárendelt paradoxonjainak túlértékelése
„migrációs másik”	áldozat	cselekvő alany

(Forrás: Mecheril, 2004, p. 101)

A táblázat felső részében összefoglalt elméleti modellek a „migrációs másik” kategóriáját a kulturális identitás alapján definiálják. A kulturális identitás a hiány-szemlélet szempontjából nézve a „migrációs másik” kulturális különbözősége hiánynak, deficitnek, modernizációs lemaradásnak számít. A referenciapont a befogadó társadalom univerzálisnak tekintett domináns kultúrája, amely a „migrációs másik” kategóriába sorolt tanulókat csökkent képességűnek definiálja. Ez a szemlélet – ahogy ezt a táblázat bal felső rubrikája összefoglalja – magában hordozza az etnocentrizmus és kulturális rasszizmus tendenciáit (uo., p. 100). A kulturális identitást középpontba helyező, de a másságot elismerő („different but equal”) koncepciók a „migrációs másik” kulturális különbözőségét nem definiálják hiányként, csak „másságként”. Bár ez a szemlélet a „migrációs másikat” nem degradálja, kulturális identitásának előtérbe helyezésével figyelmen kívül hagyja a személyes identitást meghatározó más fontos szempontokat (pl. szociális nem, képzettség, szocioökonomiai státusz ill. társadalmi réteghez való tartozás). A 2. táblázat alsó részében összefoglalt elméleti modellek a „migrációs másik” társadalmi helyzetét állítják középpontba, annak cselekvési terét, lehetőségeit vizsgálva az adott társadalmi szerkezetben. A hiány-szemlélet szempontjából nézve a „migrációs másik” az intézményes diszkrimináció (Gomolla-Radtke, 2003) áldozata, akinek helyzetét a kizártság jellemzi. Az erőforrás-szemlélet a „migrációs másiknak” – akit szubjektumnak, cselekvő alannak definiál – cselekvési lehetőségeire (és nem akadályoztatottságára) fókuszál, és az ebbe a kategóriába sorolt személyek perspektíváját is figyelembe veszi.

Az 1. táblázatban bemutatott három elméleti modell a németországi migrációs diskurzus főbb szakaszait vázolja fel. Egyben jelzi a németországi neveléstudományi koncepciók kronológiai fejlődésének irányát is: az immigrációs perspektíva pedagógiai koncepciója az ún. „Ausländerpädagogik” („külföldiek pedagógiája”) volt. A „multikulturális társadalom” pedagógiai koncepciója az interkulturális pedagógia alapja. A „transzmigrációs” társadalmak pedagógiájaként Mecheril pedig a „migrációs pedagógiát” javasolja.

Németországban az 1970-es években alakult ki az ún. külföldi tanulók pedagógiájának (Ausländerpädagogik) koncepciója (Auernheimer, 2003; Mecheril, 2004), amely a „diszkurzív hallgatás” dekádja (Mecheril, 2004, p. 83) után elsőként foglalkozott a migráns háttérű tanulók – elsősorban külföldi vendégmunkások iskoláskorú gyermekei – beiskolázásának kérdéseivel. „A vita középpontjában a migráns tanulók német nyelvtudásának hiánya állt, amit főként nyelvi előkészítő osztályokkal próbáltak meg kompenzálni. Ez a deficit szemléletű értelmezés alkotta az ún. külföldi tanulók pedagógiájának (Ausländerpädagogik) alapját, amely – ambivalens módon – egyidejűleg a tanulók iskolai integrációját és a hazájukba való visszatérésre való felkészítést (Rückkehrfähigkeit) tűzte ki célul. Ennek a deficiitorientált szemléletmódnak a kritikájából alakult ki az interkulturális pedagógia koncepciója, amely a „mássággal való

bánásmódot” az iskolai oktatásban nem mint egy egyes csoportokra irányuló különleges pedagógiát definiálja, hanem egy minden tanulóra vonatkozó koncepciónak, >hiszen mindenki más<” (Óhidy, 2017, p. 434). Az interkulturális pedagógia az 1990-es években emelkedett a hivatalos oktatáspolitikai szintjére Németországban (KMK, 1996).

Ahogy az előző bekezdésben bemutattuk, Paul Mecheril kb. az ezredfordulón dolgozta ki a migrációs pedagógia koncepcióját, aminek szerinte az interkulturális pedagógia koncepcióját kellene felváltania mint a mai „transzmigrációs” társadalmaknak megfelelő pedagógia.

A következőkben ezt a gondolatmenetet követve mutatjuk be az interkulturális pedagógia németországi koncepcióját, annak kritikáját, valamint a migrációs pedagógia változtatási/újítási javaslatait.

5. AZ INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIA

Az interkulturális pedagógia célja: „Minden ember egyenlőségének elismerése származástól függetlenül, a másság tisztelete, a kultúrák közötti megértés és az interkulturális párbeszéd képessége” (Auernheimer, 2003, p. 21), vagyis az ún. interkulturális kompetencia kialakítása és fejlesztése.

5.1. AZ INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA

Wolfgang Nieke kategorizálása szerint a (nyugat)német neveléstudomány az interkulturális pedagógia térnyerése a külföldi tanulók pedagógiájának („Ausländerpädagogik”) első, és annak kritikáját fókuszba emelő második fázisa utáni harmadik fázist alkotja (Nieke, 1986). Mecheril Nieke modelljét azzal egészíti ki, hogy a következő fázist az interkulturális pedagógia kritikájának fókuszba helyezésével jellemzi (Mecheril, 2004, p. 88). Az ő kategorizálása szerint, amely Georg Auernheimer kronologikus modelljére (Auernheimer, 1996, 2003) épül, kb. az 1980-es években váltotta fel az 1970-es évekre jellemző deficit-orientált szemléletet a differencia-szemlélet, ami aztán az 1990-es években kiegészült a dominancia-diskurzussal (Mecheril, 2004, p. 86). Az interkulturális pedagógia koncepciójának hivatalossá válását az 1996-ban megjelent Kultuszminiszteri Konferencia interkulturális nevelés és oktatásról szóló közleménye jelzi, amely az interkulturális műveltséget az általános műveltség részeként definiálta és az interkulturális nevelést és oktatást minden oktatási intézmény közös feladatának nevezte (KMK, 1996). Az ezt követő évtizedekben az interkulturális pedagógia a neveléstudomány önálló szakterületévé vált. Mecheril a következő táblázatban foglalja össze a külföldi tanulók pedagógiájának és az „Ausländerpädagogik” és az interkulturális pedagógia különbségeit a „migrációs másik” („nemzeti-etnikai-kulturális másik”) koncepciójával kapcsolatban (l. 3. táblázat):

3. táblázat: A „migrációs/nemzeti-etnikai-kulturális másik” koncepciója a külföldi tanulók pedagógiájában (Ausländerpädagogik) és az interkulturális pedagógiában

	Külföldi tanulók pedagógiája „Ausländerpädagogik”	Interkulturális pedagógia
a „másik” koncepciója	specifikus „másik”	univerzális „másik”
különbségtétel	útlevél/származás	kultúra
tematikus fókusz	(nyelvi) kompetencia	identitás
reláció	hiány	különbség
perspektíva	asszimiláció	elismerés
bánásmód	fejlesztés, kompenzáció	találkozás, megértés

(Forrás: Mecheril, 2004, p. 90)

Az „Ausländerpädagogik” és az interkulturális pedagógia közötti legfontosabb különbség a hiány-szemlélet feladása és egy erőforrás-szemlélet irányába való elmozdulás: a „migrációs másik” különbségei már nem deficitként, hanem csak mássággként jelennek meg. Egy másik fontos különbség, hogy az interkulturális pedagógia címzettjei nem csak a külföldi tanulók (mint az „Ausländerpädagogik” koncepciójában), hanem minden tanuló, függetlenül attól, hogy a többségi vagy a kisebbségi társadalom tagja. A „másik” koncepciójának konstrukciója már nem a német állampolgárság megléte, az útlevél vagy a származás, hanem a „kultúra”. A pedagógia célja már nem a „migrációs másik”-nak definiált tanulók asszimilációja, például azok német nyelvi kompetenciájának fejlesztésével, hanem azok „kulturális különbözőségének” felismerése, elismerése és megértése. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a külföldi tanulók pedagógiájának („Ausländerpädagogik”) „specifikus másik” koncepcióját az interkulturális pedagógiában felváltja az „univerzális másik” koncepciója (Mecheril, 2004, p. 90).

Az interkulturális pedagógia legfontosabb célja az ún. interkulturális kompetencia kialakítása és fejlesztése minden tanuló egyénben. Az Európai Tanács definíciója szerint: „Intercultural competence is the ability to understand and respect each other across all types of cultural barriers. Intercultural competences refer to the set of knowledge and skills necessary for people and organisations to act in an intercultural way in diverse societies.” (European Council, k.n.⁹).

⁹ <https://www.coe.int/de/web/interculturalcities/intercultural-competence>

Az interkulturális kompetenciát részkompetenciák kötegeként definiálhatjuk, amely többek között magába foglalja a nyelvi kompetenciát, a kommunikációs készségeket és stratégiákat, általános és specifikus kulturális ismereteket, valamint a cselekvőképesség kialakítását és megtartását interkulturális kontextusban (Göbel & Buchwald, 2008, p. 117). Az interkulturális kompetencia fejlesztésének egyik fontos része a „másik”-ról alkotott elképzelések és a „magától értetődő” kulturális elképzelések reflexiója, az empátia és a szemléletváltás képessége (uo.). Az Európai Tanács *White Paper on Intercultural Dialogue* című jelentésében kiemelten hangsúlyozza az Európán belüli interkulturális párbeszéd fontosságát, amely hozzájárul az Unió alapvető céljainak – az emberi jogok, a demokrácia és a jogállamiság megőrzésének és előmozdításának – megvalósításához: „Promoting intercultural dialogue contributes to the core objective of the Council of Europe, namely preserving and promoting human rights, democracy and the rule of law” (Council of Europe, 2008, p. 8)

5.2. AZ INTERKULTURÁLIS PEDAGÓGIA KRITIKÁJA ÉS A MIGRÁCIÓS PEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA

Ahogy Paul Mecheril az előző bekezdésben bemutatott kategorizációja jelezte, napjainkban az interkulturális pedagógia kritikájának korszakát/fázisát éljük. A főbb kritikai szempontok: a kulturális hovatartozás és különbségek esszencializálása, a társadalmi helyzet kulturalista redukciója, a kulturális hovatartozásnak a nemzeti/etnikai hovatartozással való egyenlővé tétele, a „migrációs másik” definíciójának társadalmi konstrukciós körülményeinek nem-tematizálása, valamint az ebbe a kategóriába sorolt személyek meghatározása és ezáltal cselekvési terük és lehetőségeik határok közé szorítása (Mecheril, 2004, p. 127).

A koncepció továbbfejlesztéséhez Mecheril az interkulturális kompetencia technológiai elképzelésének feladását javasolja, valamint annak kompetencia-definíciójának kiegészítését az ún. „kompetencia-hiány kompetenciájával” („Kompetenzlosigkeitskompetenz”), vagyis annak (f)elismerésével, hogy a megértés és a meg-nem-értés egyidejűsége szerves része a „másik”-nak definiált személyekkel való találkozásnak. Ez a fel nem oldható ellentmondás csak egy önironikus hibaszemlélet segítségével elviselhető (Mecheril, 2015, p. 114). A 4. táblázatban az interkulturális pedagógia és a migrációs pedagógia különbségeit foglaljuk össze Mecheril kategóriái és az interkulturális pedagógiát bemutató jellemzői (2004, p. 90, l. a 3. táblázatot) alapján.

4. táblázat: A „migrációs/nemzeti-etnikai-kulturális másik” koncepciója az interkulturális pedagógiában és a migrációs pedagógiában

	Interkulturális pedagógia	Migrációs pedagógia
<i>a „másik” koncepciója</i>	univerzális „másik”	domináns rendszerezési kategóriák dekonstrukciója (megkérdőjelezése, „eltolása” ¹⁰)
<i>különbségtétel</i>	kultúra	akkulturáció a többszörös hovatartozások ¹¹ kontextusában
<i>tematikus fókusz</i>	identitás	társadalmi konstrukció körülményei, hatalmi viszonyok
<i>reláció</i>	különbség	különbség és hasonlóság, hibriditás, többszörös hovatartozások
<i>perspektíva</i>	elismerés	önironikus hibaszemlélet, saját kompetenciahiány elismerése
<i>bánásmód</i>	találkozás, megértés	megértés és a meg-nem-értés

(Forrás: saját szerkesztés a 2. táblázat – Mecheril, 2004, p. 90 – alapján)

6. A MIGRÁCIÓS PEDAGÓGIA

A migrációs pedagógia céljaként az interkulturális pedagógia koncepciójának aktualizálását és kiegészítését tekinthetjük (Mecheril, 2004, p. 213), vagyis egy olyan elméleti koncepció kidolgozását, amely a mai társadalom, a „migrációs társadalom” pedagógiájaként szolgálhat.

6.1. A MIGRÁCIÓS PEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA

A Paul Mecheril által kidolgozott migrációs pedagógia koncepciójának alapja a migrációs társadalom modellje, amely a kulturálisan homogén és a multikulturális társadalom modelljét váltotta fel. Ebben a társadalomban a kivándorlás, bevándorlás és az ideiglenes más országban élés magától értetődő jelenség/életforma és a hibrid identitás és a többszörös (nemzeti-etnikai- kulturális) hovatartozás mindennapossá váltak. Ezért Mecheril szerint elengedhetetlen e megváltozott társadalom normalitás-definíciójának megváltoztatása és a domináns rendszerezési kategóriák („migrációs másik”) dekonstrukciója a hatalmi erőviszonyok problematizálásával és a hatalmi döntéshozatali folyamatok kritikájával és reflexiójával.

¹⁰ „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2004, p. 223)

¹¹ „Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril, 2004, p. 222)

A koncepció tematikus fókuszában tehát a „migrációs másik” társadalmi konstrukciójának körülményei állnak (a folyamat), nem a nemzeti-etnikai-kulturális identitás definíciója (e folyamat eredménye). A koncepció címzettjei az oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok, akiket egy önironikus hibaszemléletre és a saját, mássággal való bánással kapcsolatos kompetenciahiány elismerésére buzdít azzal az oktatásfilozófiai indoklással, hogy a „más” és „másik” (valamint önmagunk) megértése mindig magába foglalja a meg nem értés dimenzióját is (l. Mecheril, 2004, 2009, 2015). Az 5. táblázat a külföldi tanulók pedagógiájának (Ausländerpädagogik), az interkulturális pedagógia és a migrációs pedagógia koncepcióinak főbb különbségeit foglalja össze.

5. táblázat: A külföldi tanulók pedagógiája (Ausländerpädagogik), az interkulturális pedagógia és a migrációs pedagógia főbb különbségei

	Külföldi tanulók pedagógiája (Ausländerpädagogik)	Interkulturális pedagógia	Migrációs pedagógia
Diagnózis	hiány	különbség	hatalom
Címzettek	„külföldi tanulók”	„kulturális másik”-nak definiált és német gyerekek és fiatalok	oktatási intézmények és pedagógusok
Célok	asszimiláció és anyaországba való visszatérés	integráció, elismerés, kulturális diverzitás	hatalmi erőviszonyok problematizálása
Gyakorlat	átnevelés fejlesztés kompenzáció	találkozás információ a másiktól tolerancia	hatalmi döntéshozatali folyamatok kritikája és reflexiója
Társadalmi modell	kulturálisan homogén társadalom	multikulturális társadalom	migrációs társadalom
Kulcsszavak	„vendégmunkások” „külföldi tanulók”	„migráns háttérű tanulók” „kultúra” „integráció”	„migrációs másik” „kulturalizáció” „othering” „rasszizmus” „többszörös nemzeti-etnikai-kulturális hovatartozás”

(Forrás: Linnemann et al., 2016, p. 65; Vielfalt Mediathek, k.n.)

6.2. A „MIGRÁCIÓS PEDAGÓGIA” KONCEPCIÓJÁNAK TÉRNYERÉSE ÉS TOVÁBBFEJLESZTÉSE

Az utóbbi évek németországi neveléstudományi diskurzusában a migrációs pedagógia koncepciója egyre gyakrabban jelenik meg tudományos publikációkban (l. többek között Heinemann, 2014; Blank et al., 2018; Klomann et al., 2019; Amirpur, 2019; Füllekruss et al., 2022; Akbaba & Wagner, 2022; Saf, 2022; Sprenger, 2022). A „migrációs pedagógia” kifejezés a KMK egyik aktuális oktatáspolitikai dokumentumában (KMK, 2022), valamint professzúra megnevezésként¹² is feltűnik. Ez alapján nem kizárt, hogy – a német neveléstudományi diskurzus eddigi kategorikus modelljeit (Nieke, 1986; Auernheimer, 1996; Mecheril, 2004) folytatva és kiegészítve – a következő fázisának a migrációs pedagógia térnyerését tekinthetjük.

Ahogy e tanulmány elején már bemutattuk, az utóbbi években megjelentek a „posztmigrációs társadalmak”-at leíró és elemző elméletek is (Foroutan, 2015; ogsa AG Migrationsgesellschaft, 2021; Alisch & Westphal, 2023). Ennek értelmében megjelentek a „posztmigrációs társadalmak” pedagógiájának kérdéseivel foglalkozó első publikációk is, amelyek a „posztmigrációs pedagógia” („postmigrantische (Kunst) Pädagogik”) (l. Schnurr, 2014) vagy „posztmigrációs műveltség” („Postmigrantische Bildung”) (l. Hill, 2025¹³) kifejezéseket használják. Yaliz Akbaba és Constantin Wagner például kidolgozták a „posztmigrációs kompetencia” („postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz”) koncepcióját, amely elsősorban nem az egyéni (cselekvő)képességre vonatkozik (mint pl. az interkulturális kompetencia – a szerző megjegyzése), hanem olyan kollektív tudáshoz kapcsolódik, amely egyrészt „magába foglalja a hatalom-tudás-komplexusok kialakulásának ismeretét”, másrészt képessé tesz az önszerveződő kollektív cselekvésre is (l. Akbaba & Wagner, 2023, p. 125). „Ezt a cselekvést azonban nem egyéni szinten látjuk, hanem interakciókban és a társadalmi körülményekhez való kapcsolatban, melyek feltételei közt a rasszizmusról való viták zajlanak” (uo.). Akbaba és Wagner „posztmigrációs kompetencia”-koncepciója (Akbaba & Wagner, 2023) a kollektív perspektíva bevonásával továbbfejleszti mind az interkulturális kompetencia, mind Mecheril „kompetencia-hiány kompetencia” koncepcióját.

¹² L. Prof. Dr. Donja Amirpur, Hochschule Niederrhein, <https://www.hs-niederrhein.de/sozialwesen/personen/prof-dr-donja-amirpur/>

¹³ Nyomtatásban l. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5643-5/postmigrantische-bildung/?number=978-3-8394-5643-9>

7. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KONKLÚZIÓ

Paul Mecheril migrációs pedagógia-koncepciója tehát arra vállalkozik, hogy aktualizálja és kiegészítse az interkulturális pedagógia koncepcióját és választ adjon a migrációs társadalmak aktuális pedagógiai kihívásaira. Ehhez egyrészt felhasználja az interkulturális pedagógia koncepciójának erősségeit: annak a minden tanulót megszólítani akaró szemléletét, amelynek fontos része az önreflexió és a szemléletváltás képessége, az individuális cselekvőképességet fókuszba állító erőforrás-perspektívát, a másság pozitív értelmezését és elismerését, valamint egy igazságosabb társadalom és oktatási rendszer vízióját. Másrészt igyekszik az interkulturális pedagógia koncepciójának visszásságait, problémáit kiküszöbölni: a domináns rendszerezési kategóriák dekonstrukciójának segítségével a mai, „migrációs társadalmak”-ra jellemző többszöri hovatartozás és hibrid identitás lehetőségeivel kiegészíteni a csak a kulturális (nemzeti-etnikai-kulturális) hovatartozásra redukált identitás-definíciót, és ezzel az erősen leegyszerűsített pedagógiai akció-lehetőségek komplexitását és aktualitását helyreállítani. Mit jelent ez a pedagógiai gyakorlatban? A tökéletesség igényének és az univerzális megoldások keresésének feladását, a tudásnak és a pedagógia interpretációs, intervenciós lehetőségeinek a társadalmi hatalmi struktúráktól való meghatározottságának (fel)ismerését (Mecheril, 2015; Brunner & Ivanova, 2015, p. 23), és – nem utolsósorban – nagyobb fokú pedagógiai szerénységet és öniróniát: a saját kompetencia-hiányok, bizonytalanságok és ellentmondások felismerését, elismerését, elviselését és az azokkal való konstruktív bánásmód megtanulását. Utóbbit talán méltán tekinthetjük a (poszt)migrációs társadalmak pedagógusaira váró egyik legnehezebb kihívásnak az Európai Unió országaiban – így Németországban és Magyarországon is – és annak határain kívül is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Akbaba, J., & Wagner, C. (szerk.) (2023). Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation. In Boger, M.-A., Chamakalayil, L., Wischmann, A., Spieker, S., Chadderton, C., & Baquero de Torres, P. (Eds.), *Pädagogisches Jahrbuch 2023* (pp. 116-131). Beltz Juventa.
- Akbaba, J., & Wagner, C. (Eds.). (2022). *Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick*. Springer VS.
- Alisch, M., & Westphal, M. (2023). *Soziale Nachhaltigkeit in der (Post)Migrationsgesellschaft*. Barbara Budrich.

- Amirpur, D. (2019). Inklusionsorientierte Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Geisen, T. et al. (Eds.), „*Migrationsensible Familienbildung. Ein interdisziplinäres Forschungsfeld*”. Waxmann.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Primus.
- Beke, K. (2023, április 9). Öt éve nem lépett le ennyi magyar – Megint elindul a tömeges kivándorlás? *Portfolio* <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20230409/ot-eve-nem-lepett-le-ennyi-magyar-megint-elindul-a-tomeges-kivandorlas-607468>
- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap, M., & Szépe, Gy. (Eds.), *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások* (pp. 393-434). Gondolat.
- Blank, B., Gögercin, S., Sauer, K. E., & Schramkowski, B. (Eds.). (2018). *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Borbély-Pecze, T. B., & Borbély-Pecze, M. (2022). Az Európai Oktatási Térség és Magyarország. *Opus et Educatio* 9(1), 3-16. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/491>
- Bourdieu P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2) (pp. 183-198). Schwartz Verlag.
- Brunner, M., & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung*. Debus.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Moderne Migrationspolitik*. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/zuwanderung/einwanderungsland/einwanderungsland-node.html>
- Cino Pagliarello, M. (2021). *Ideas and European Education Policy 1973-2020*. Palgrave.
- Condorcet, M. J. A., Marquis de (1792). Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. In Furck, C.-L., Geißler, G., Klafki, W., & Siegel, E. (Eds.) (1966), *Kleine Pädagogische Texte* (Band 36) (pp. 20-84). Beltz.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue „Living Together As Equals in Dignity”*. Strasbourg, 7 May 2008. www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Deutschlandfunk. (2023). *PISA-Studie 2022. Deutsche Schulleistungen sinken weiter*. 05.12.2023. <https://www.deutschlandfunk.de/pisa-studie-2022-102.html>

- Dirim, I., & Mecheril, P. (2009). Einführung in den Sammelband Migration und Bildung. In Dirim, I. & Mecheril, P. (Eds.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (pp. 7-11). Waxmann.
- European Commission. (2017). *Press release. Future of Europe: Towards a European Education Area by 2025*. file:///C:/Users/anohi/Downloads/Future_of_Europe__Towards_a_European_Education_Area_by_2025-1.pdf
- European Council. (k.n.). *Building intercultural competence*. <https://www.coe.int/de/web/interculturalcities/intercultural-competence>
- Európai Unió Tanácsa. (2021). *A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030)*. (2021/C 66/01). file:///C:/Users/anohi/Downloads/a%20tan%C3%A1cs%20%C3%A1ll%C3%A1s foglal%C3%A1sa%20az%20oktat%C3%A1s%20%C3%A9s%20k%C3%A9pz%C3%A9s%20ter%C3%A9n-c_06620210226hu00010021.pdf
- Foroutan, N. (2015). *Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. Bundeszentrale für Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft/>
- Füllekruss, D., Kourabas, V., Krenz-Dewe, D., Natarajan, R., Ohm, V., Rangger, M., Schitow, K., Shure, S., & Streicher, N. (Eds.). (2022). *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung*. Beltz Juventa.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2003). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göbel, K., & Buchwald, P. (2008). Interkulturelles Kompetenztraining. In Ringeisen, T., Buchwald, P., & Schwarzer, Ch. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (pp. 111-128). LIT Verlag.
- Heinemann, A.M.B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Transcript.
- Hill, M. (2025). *Postmigrantische Bildung. Praxis und Programme*. Transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5643-5/postmigrantische-bildung/?number=978-3-8394-5643-9>
- Kaiser, T. (2018, március 19). *Deutschland hat ein neues großes Bildungsproblem*. Welt. <https://www.welt.de/wirtschaft/article174706968/OECD-Studie-So-schwer-haben-es-Migranten-an-deutschen-Schulen.html>
- Kant, I. (1783). Válasz a kérdésre: mi a felvilágosodás? [Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?] In Kant (1980), *A vallás a puszta ész határain belül és más írások*. Gondolat.

- Klomann, V., Frieters-Reermann, N., Genenger-Stricker, M., & Sylla, N. (Eds.). (2019). *Forschung im Kontext von Bildung und Migration*. Springer VS.
- KMK. (2022). „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit” – Länderrückmeldungen zur Umsetzung der Erklärung. (Stand: 07.10.2022) <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-07-Umsetzung-IntegrationalsChance.pdf>
- KMK. (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal. (2023). *Magyar állampolgárok vándorlásának összefoglaló adatai*. https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0030.html
- Linnemann, T., Wojciechowicz, A. A., & Yiligin, F. (2016). Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (Ed.), *Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln* (pp. 65-71). Düsseldorf.
- Mecheril, P. (2020). Inklusion und Bildung in der Migrationsgesellschaft – einführende Perspektiven. In Grünheid, I., Nikolenko, A., & Schmidt, B. (Eds.), *BILDUNG – FÜR ALLE?! Ein Dossier. Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft* (pp. 27-35). Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.
- Mecheril, P. (2015). Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft. In Brunner, M., & Ivanova, A. (Eds.), *Praxishandbuch Interkulturelle Lehrer/innenbildung*. Debus.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)-Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Mediendienst Integration. (2022). *Studierende in Deutschland*. <https://mediendienst-integration.de/integration/hochschule.html>
- Nieke, W. (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 4/1986, 462-473.
- OECD. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I) The State of Learning and Equity in Education*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en
- OECD. (2018). *PISA 2018 Ergebnisse* (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-ergebnisse-band-i-1da50379-de.htm>

- ogsa AG Migrationsgesellschaft. (Ed.). (2021). *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft*. Beltz Juventa.
- Óhidy, A. (2021). *Élethosszig tanulni*. Gondolat.
- Óhidy, A. (2018). Widening Participation in Higher Education. Policies and Outcomes in Germany. In Riddell, S., Minty, S., Weedon, E., & Whittaker, S. (Eds.), *Higher Education Funding and Access in International Perspective* (pp. 143-163). Emerald.
- Óhidy, A. (2017). Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskolapedagógiai diskurzusbán. *Educatio*, 26(3), 431-440. <https://akjournals.com/view/journals/2063/26/3/article-p431.xml>
- Óhidy, A. (2006). Lifelong Learning: egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 65-71.
- Óhidy, A., & Forray, R. K. (Eds.). (2020). *Lifelong Learning and the Roma Minority in Western and Southern Europe*. Emerald, Bingley.
- Pauli, R. (2023, december 5). Absturz einer Bildungsnation. *Tageszeitung (TAZ)*. <https://taz.de/Deutschland-mies-bei-Pisa-Studie-2022!/5978308/>
- Platón (i. e. 375/1989). *Az állam*. Gondolat.
- Saf, S. (2022). *Interkulturelle Konfliktkompetenz in der Migrationsgesellschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schnurr, A. (2014). *Postmigrantische Kunstpädagogik*. <https://whtsnxt.net/269>
- Sprenger, K. (2022). *Gelungene Integration, gegenseitiger Respekt und fürsorgliches Miteinander trotz unterschiedlicher Kulturen im Lernalltag und im Arbeitsleben*. BoD.
- Statistisches Bundesamt. (2023a). *Wintersemester 2023/2024: Studierendenzahl weiter rückläufig*. Pressemitteilung vom 28. November 2023. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html
- Statistisches Bundesamt. (2023b). *Wintersemester 2022/2023: Erstmals seit 15 Jahren weniger Studierende als im Vorjahr*. Pressemitteilung. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_503_21.html
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Studierende in Deutschland*. www.destatis.de
- Statista. (2023). *Anzahl der internationalen Studierenden an Hochschulen in Deutschland im Wintersemester 2022/2023 nach Herkunftsländern*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslandern/>
- Vielfalt Mediathek. (k.n.). *Von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Migrationspädagogik*. <https://www.vielfalt-mediathek.de/auslaenderpaedagogik-interkulturelle-paedagogik-migrationspaedagogik>

ABSTRACT

PEDAGOGICAL CHALLENGES IN MIGRANTION SOCIETIES

This essay examines Paul Mecheril's theory of migration pedagogy („Migrationspädagogik”) (see among others Mecheril, 2004, 2015) from the perspective of the European Union and Hungary. With a synthetical reconstructive presentation of Mecheril's theory we seek answers to the following questions: Can the European Union and Hungary be considered as migration societies? Who can be considered to be migrants ("migration others") and which problems are caused by their discrimination in education? Which solutions to these problems are offered by intercultural pedagogy, and which problems are not solved or generated by intercultural pedagogy? Which solutions are offered by the migration pedagogy? Finally, we examine the consequences of putting migration pedagogy into practice.

Keywords: migration society, migration pedagogy, intercultural competence, European Union, education

Prof. Dr. Andrea Óhidý

Pädagogische Hochschule Freiburg

andrea.ohidy@ph-freiburg.de

II. NEVELÉS, OKTATÁS HATÁROK NÉLKÜL

**JOGOK, KÖTELESSÉGEK, ANOMÁLIÁK AZ
EGYÜTTNEVELÉSBEN ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ
TANULÓK OKTATÁSÁBAN**

ABSZTRAKT

Az együttnevelés megvalósításában a sok tényező jelenlétét és működését számtalan szabályozó határozza meg. Az Alaptörvény már deklarálja a jogegyenlőség alapjait, ennek megvalósítását erősíti a Köznevelési törvény és a sajátos nevelési igény főbb irányvonalait tartalmazó EMMI rendelet (Mile, 2015). A törvények, jogszabályok, rendeletek egyes meghatározásai nincsenek összhangban a megvalósítással, illetve a gyakorlati végrehajtás nem képes mindig a szabályozások által működni (Bíró, 2022). Az együttnevelés folyamatában megjelenő anomáliákat a mindennapi gyakorlatban is tapasztalhatjuk, amik rendkívül sok dilemmát okoznak. Az integrációról alkotott tanári nézetek, a tanárképzésben megjelenő gyógypedagógiai tartalmak és az SNI számok növekedése tehát bizonyos pontokon összekapcsolható, melyre az inkonzekvens jogszabályi környezet további kedvezőtlen hatást gyakorol.

Kulcsszavak: együttnevelés, diagnosztika, jövőkép

Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. AZ INTEGRÁCIÓ KEZDETEI ÉS FOLYAMATA MAGYARORSZÁGON

A magyar gyógypedagógiai ellátórendszer fejlődése igazodik és megfeleltethető az európai fejlődési modelleknek, azaz az orvosi, medikális modell és az elkülönítés kerül fókuszba (Magyar, 2018). Az érzékszervi vagy értelmi eltérést fogyatékoságként, deficitként közelítik, melynek kompenzálása, az érintettek felzárkóztatása hosszú időn keresztül csak szegregált körülmények között valósulhatott meg (Hernádi & Könczei, 2015). A magyar törvényi szabályozások is ennek megfelelően alakultak. A magyar társadalmi igények és a felpuhuló diktatúra következtében 1985-ben azonban valódi változások történtek az oktatási törvényben, és ezzel együtt megjelent az integráció elvi lehetősége is. Ez azonban valóban csak elvi lehetőség volt. Egészen 1993-ig kellett várni, hogy az integrált nevelés törvényben meghatározott lehetőség legyen. A társadalmi változások, valamint a csökkenő gyermeklétszám miatt az integráció tulajdonképpen csak menekülő útként szolgált, hogy az intézmények az integrációra igényelhető többlet források segítségével fennmaradhassanak.

Így valójában nem társadalmi konszenzus, hanem anyagi érdek motiválta az integrált nevelés bevezetését és fenntartását (Vida, 2017). A magyar rendszerben a diagnosztika és a törvények szintjén is kihívás az enyhe fokú értelmi fogyatékoság, enyhe fokú intellektuális képességzavar és a tanulásban akadályozottság fogalmi lehatárolása. A magyar gyógypedagógiai diskurzusban a tanulásban akadályozottság és az intellektus változói mögött megjelenik a szociális háttér is (Mesterházi & Szekeres, 2019), miközben a DSMV és a ICD11 már ettől eltér. Az idegrendszeri érintettség sem feltétel a diagnosztikus kategória mögött.

2. FOGALMI LEHATÁROLÁS, AZ EGYÜTTNEVELÉS JOGI ALAPJAI

A fenti gondolatok alapján láthattuk, hogy az együttnevelés megvalósítása már az 1993-as törvény óta lehetővé vált. Bár a törvényi feltételek adottak, de ehhez a gyakorlati realizálódás is szükséges, illetve, hogy az alapokat lefektető jogi háttérnek összhangban kell lenni az integráció, szegregáció folyamataival. Mindennek a konfrontációs komponenseivel találkozhatunk, több kutatásban is fellelhető az erre való utalás. Úgy érezhető, hogy a modernizációt szeretnék ráerőltetni a korszerűtlen módszerekre, miközben a korábbi nem változik.

Az együttnevelés és a sajátos nevelési igényű gyerekek, tanulók számának növekedése óriási problémákat okoz az óvodákban, az általános- és középiskolákban, de a felsőoktatásban is. Az óvodai nevelésben a gyerekek kb. 80%-a vesz részt integráltan. Bár a sajátos nevelési igény fogalmán belül a magyar törvényi-diagnosztikus kategóriák több bizonytalansággal is küzdenek, így is elmondható, hogy az integrált nevelés a fent felsorolt problémák ellenére bővült. Míg 2001-ben Magyarországon a sajátos nevelési igényű gyermekek kevesebb, mint 18%-a vett részt integrált formában (Csajági, 2007) a közoktatásban, addig 2002-ben már 28%, 2012-ben 64% (Csányi, 2013). Az óvodai időszak tekintetében is hasonló a bővülés, hiszen míg a 2012/2013-as tanévben a gyerekek 78%-át nevelték integráltan, addig a 2018/2019-es tanévre 82,2%-ra nőtt ez az arány (Fehér, 2020). A 2023-as években sem változott ez a trend. Az integrált és szegregált oktatás összevetésében csak a 2016 és a 2019-es évek statisztikája vethető össze, érhető el. Míg 2016-ban a sajátos nevelési igényű gyermekek valamivel több, mint 70%-a vett részt integrált oktatásban, addig 2019-ben növekvő SNI létszám mellett is ez közel 73%-ra nőtt (KSH, 2023).

Az alapvető hiányosságok viszont több esetben már egészen mélyen gyökereznek. Az integrációs folyamatok elindulása jelzőlámpaként működött, ami rávilágított az oktatási rendszer hibáira (Mile, 2015).

Hiába hoznak a felsőbb szinteken szabályokat, mert a gyakorlatban ezeknek nem tudnak a pedagógusok megfelelni, hiszen nincs meg a megfelelő képzettségük hozzá. Minden olyan gyermeket, akit az állapota enged, integrálni szeretnének, de ehhez a legtöbb esetben hiányoznak a szükséges eszközök, feltételek.

A gyermek joga így sérül, mivel nem tudja az állapotához mért fejlődési utat bejárni, és a neki járó, egyénre szabott oktatást megkapni.

Példaként említhető, hogy Magyarországon 1993-ig a szociális hátrányokra visszavezethető problémák miatt, az intellektuális képességek teszteredményétől függetlenül is kerülhetett valaki szegregált intézménybe. 1993 után ez változott, de a törvényi környezet a szegregált intézménybe utalhatóság körét jelen tanulmány írásának idejéig nem kötötte teszteredményekhez. Áttételesen fogalmaz, és kizárólag az enyhe értelmi fogyatékoság terminológiáját használva határozza meg, hogy melyik az a csoport, amely szegregáltan oktatható. Az azonban a törvény fókuszából bizonytalan és nem igazodik sem a DSM, sem a BNO egyik verziójához sem, hogy ki is valójában az enyhe értelmi fogyatékos. Mindez azért releváns a történeti áttekintés szempontjából, mert elsőként a sajátos nevelési igényű csoportok kerültek fókuszba a nemzetközi diskurzusban megfogalmazott különböző deklarációkban, dokumentumokban. Az inklúzió tárgyalását pedig nem kezdhetjük meg anélkül, hogy ne értenénk meg, kik azok, akik kirekesztéssel veszélyeztetettek egy adott oktatási rendszeren belül.

A magyar oktatási rendszerben még várat magára az a felismerés, hogy valójában az esélyegyenlőség fogalmát a méltányosság váltotta fel (Varga, 2015), mely az oktatás gyógypedagógiai alrendszerét is érinti. Ehhez kapcsolható, hogy az inkluzív oktatási rendszer sajátos módszertani repertoárt igényel, amely a méltányosságot szavatolja. Ez nem korlátozódhat kizárólag a többségi intézmények falai közé, legyen szó akár sajátos nevelési igényűről, akár migrációról (Mrázik, 2017). Egyelőre azonban Magyarországon a szegregált, integrált és a sajátos nevelési igényű gyermekeket nem is foglalkoztató intézmények didaktikai eszköztára között nincs releváns különbség (Radnóti, 2008), habár ez kevésbé áll a kutatások fókuszában. Ezek alapján nem elvárható, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját valójában a törvényeken kívül más is fenntartsa Magyarországon. Sem társadalmi konszenzus, sem alkalmazott oktatásmódszertan, sem elfogadó attitűd nem társul hozzá széles körben (Szücs, 2002, 2003; Somorjai, 2008; Perlusz, 1995; Alt, 2008; Szekeres, 2012; Vida, 2019). Ezért beszélhetünk „rideg” integrációról, mely messze esik a valós befogadástól, inkluzív oktatási rendszertől. A magyar közoktatás Pareto-elemzése alapján elmondható (Mrázik, 2017, 2022), hogy a közoktatás egyik legrelevánsabb kihívása Magyarországon az SNI integráció.

A társadalom egyik alapvető minőségi mutatója, hogy hogyan viszonyul a fogyatékosággal élő gyerekekhez, hiszen ők azok, akik nem képesek a hátrányaik miatt arra, hogy jogukat érvényesítsék.

A Gyermekjogi Egyezmény 23. cikke tartalmazza a fogyatékossgal élő gyerekek jogait, ami alapján a korai felismerés, a megfelelő, differenciált ellátás az életminőség meghatározója lehet egy gyerek életében. Az alapvető jogokat megkülönböztetés nélkül mindenkinek biztosítani kell. A gyermekvédelmi törvény felvetése, hogy „minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéshez, szükséges védelemhez és gondoskodáshoz”. A törvényi egyetemesség itt abból indul ki, hogy minden ember egyenlő. A Gyermekjogi Egyezmény is kimondja, hogy a gyerekek számára biztosítani kell az emberi jogokat. A gyermekkor különleges támogatásra és védelemre ad okot. A korábbi alapvető jogok biztosa Székely László szerint „az emberi jogok tisztelete a gyermekjogok elismerésével kezdődik”. A Gyermekjogi Egyezmény alapelvei között található a hátrányos megkülönböztetés tilalma, a gyermek legfőbb érdeke a gyermek meghallgatása, véleményének tisztelete, ami az együttnevelés alappillére lenne (Filó & Katonáné, 2022).

A probléma nem is a jogok sérülése, hanem a fogyatékossgal élők társadalmi környezetének „tudati hátránya”. Nem tudja a társadalmi közösség, hogyan kell kezelni bizonyos helyzeteket, és nem ismeri a fogyatékossgal kapcsolatos problémákat, nehézségeket. Ami a legfőbb, hogy a tudati hátrány lényegi eleme még mindig a befogadó attitűd is, ami az érzékenységet, az empátiát határozza meg (Bíró, 2022). Ami egyik oldalról jog, a másik oldalról kötelesség. A törvény csak megteremti a lehetőséget. Illetve vannak jogok, de vannak kötelességek is, amelyeket meg kell valósítani. A gyakorlatban való megvalósulás azonban látható módon akadályozott, annak ellenére, hogy a törvényi háttér adott.

3. KUTATÁS – A JOG ÉS AZ INTEGRÁCIÓ MEGVALÓSULÁSA KÖZÖTTI INKONGRUENCIA

3.1. MÓDSZERTAN

A törvényi meghatározások gyakorlati implementációjának vizsgálata kutatásunk fő fókusza. Az előzménykutatások (Szabóné Pongrácz et al., 2023; Vida, 2022) igazolhatják kérdésfelvetésünk relevanciáját. Kérdésfelvetésünkhöz a dokumentumelemzés (Csíkos, 2020) módszerét választottuk, ugyanis ez egy iteratív folyamat, mely a tartalomelemzés és a tematikus elemzés elemeit egyesíti (Bowen, 2009) és nem azonos a kvalitatív tartalomelemzéssel (Sántha, 2022). A módszertan első lépése a tematikus elemzés és az adatokon belüli mintafelismerés, mely hasonló a kvalitatív tartalomelemzés dedukciójához. Az integrációval kapcsolatos törvények és rendeletek szövegeinek vizsgálata során így azok a témák váltak az elemzés kategóriáivá (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), amelyek a folyamatot szabályozzák.

Ezt követően az iteráció következő lépése, mely egy célzott absztrakció eredménye, maga a koncentráltabb újra olvasás és áttekintés. A kutatás során így a következőkben idézett és kifejtett szövegrészeket, mint adatokat vizsgáltuk, melyek a fókusz alapján meghatározott téma kategóriáinak is tekinthetők.

3.2. MINTA

A kutatásban célunk volt feltárni a kutatásokból egyes törvényi paragrafusok gyakorlatban megvalósuló anomáliáit a gyógypedagógia ellátás egy kis szeletében. Több már meglévő és folyamatban lévő kutatás eredményeinek feldolgozása történt a kiemelt jogi szabályozók által. A vizsgálatok az együttnevelés és szegregált oktatás területén zajlottak. Trembulyák folyamatban lévő kérdőíves kutatása során az együttnevelés tartalmi, jogi és szakmai részéről kérdezte a tanító szakos hallgatókat és már végzett pedagógusokat. A közel 700 megkérdezett tanító válaszaiból kiderül, hogy nincsenek felkészítve az együttnevelés folyamatira. Ennek egyik legproblémásabb területe számukra a differenciálás, ami az egyéni utak megvalósulását segítené. Az egyéni bánásmód megvalósulásának kérdései a jogpedagógia területéhez tartoznak, ami azt jelenti, hogy ilyenkor az eseteket az alanyi jogok megvalósulásának szempontjából vizsgálják, vagyis, hogy egy-egy esetben mennyire valósulnak meg az egyén jogai. Az alanyi jogok létezésüknél fogva mindenkit megilletnek, ezen belül pedig a tanulói jogok legfőbb gondolata „a megfelelő oktatáshoz való jog”. Ez azt is jelenti, hogy az iskolának alkalmazkodni kellene az egyéni fejlődési, haladási ütemekhez, sajátosságokhoz (Bíró, 2022). Ezt azért releváns, mert a legtöbb típusú probléma egyéni, és egyéni bánásmódot is igényel. Ezzel párhuzamos gondolatmenettel ott van a diverzitás gondolata, ami az egyéni utak sokféleségét és a tanulói utak sokszínűséget hangsúlyozza, alapként kiemelve, hogy a tanulás-tanítás folyamatát gazdagítja az egyéni sokszínűség (Mohai et al., 2020). Ha hiányzik a pedagógusok részéről a tudás az egyéni utak megvalósításához, akkor sérül az együttnevelésben résztvevők oktatáshoz való hozzájárása. Így a gyógypedagógiai szegregáció lehetősége pozitívumként is megjelenhet, hiszen lehet, hogy a szülő bár az együttnevelést választja lehetőségként, de a gyermeke számára ez egyáltalán nem megfelelő. Nem érzi magát jól az iskolában, nem fejlődik, negatív tapasztalatokat szerez, amely élete további szakaszaira is negatív hatással lehet. Szabóné (2022) 2019-ben végzett kutatásában 49 felnőtt, egykor szegregált gyógypedagógia oktatásban (eltérő tantervű általános iskola) részt vevő személy életútját kutatta élettörténeti elbeszéléseik tükrében. A legtöbb résztvevő a többségi iskolában kezdte meg tanulmányait, majd hosszabb-rövidebb kerülőúton keresztül jutott el a gyógypedagógiai intézménybe. Több tíz év távlatában is számos negatív emlékkép kapcsolódott a többségi intézmény légköréhez, a „különbözőség” elfogadásának hiányához.

Az egyik interjúalany így nyilatkozott erről: „Ők is (tanárok) éreztették, hogy hülye vagy, nem tudod jól csinálni. Kevés vagy hozzá, és ezek után az osztálytársak is lenéztek. Hát mert én nem voltam olyan gyors... Hát álmatlan éjszakáim voltak velem.”

Ezzel szemben számos visszaemlékezésben a gyógypedagógiai intézményben eltöltött évek pozitív emlékképekhez kapcsolódtak, többen még most is hálával gondolnak egy-egy ottani pedagógusukra, vagy az ott eltöltött időszakra. „Hát ott az teljesen más. P. nénit imádtam, meg a többi tanárt is. Nem voltak mérgesek, türelmesek voltak, szerettek. Én nagyon szerettem oda járni, nagyon jó volt.”

A jogállamiság alapja az esélyegyenlőség, ami két alapvető tényezőből áll: az egyenlő lehetőségekből és az egyenlő bánásmódból. Kétirányú megközelítése ugyanannak a jelentésnek, ami egyértelműen kifejezi, hogy az egyenlő jogi státusz nem mutatja a valós társadalmi helyzetet is, a méltányosságok teremtenék meg azokat a társadalmi cselekvéseket, melyek az egyenlő hozzáférést is biztosítanak. Az inklúzió akkor működik, ha a két fogalomra együttesen épít, – vagyis az esélyegyenlőségre, ami megteremti a megkülönböztetés tilalmát, és mindezt pedig a méltányosságokkal valósítja meg, ami egyénre szabott módszerekkel segíti a gyermek beilleszkedését (Varga, 2015). Az egyenlőség azonban abban az esetben igencsak megkérdőjelezhető, mikor a tanulói életutak a megkapott diagnózisok alapján determinálva vannak. Szabóné (2022) fent említett kutatásában csak elvétve akadt olyan tanuló, aki az eltérő tantervű általános iskola után az akkori megnevezés szerinti speciális szakiskola helyett más intézménytípusban szerette volna, vagy egyáltalán merete folytatni tanulmányát. Fájdalmas emlékek kapcsolódtak hozzá: „Tizenegyedikben mentem át, két hétig voltam ott, utána elküldtek. Úgymond kirúgattam magam. Mert volt egy tanár, matematika óránk volt és szakdolgozatot akart velünk íratatni. Én meg akkor kezdtem, azon a héten, és a tavalyi anyagot kérte. Én meg mondom neki, hogy nem is ide jártam. És akkor elmondtam neki büszkén, hogy honnan érkeztem megpróbálni szerencsém, szeretnék ács lenni. És akkor ezzel a mondattal így leszólt, hogy ne is várjak csodát, mert abba az iskolába csak hülyék járnak.”

Az iskola, az oktatás viszont egy nem kihagyható esemény a gyermek életében, hiszen a köznevelési törvény 46. § alapján a tanuló kötelessége, hogy eleget tegyen a tanulmányi kötelezettségének. Viszont a gyermek, tanuló akkor tud ennek eleget tenni, ha képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesül. A kutatások alapján ez több helyen is sérül az együttnevelés folyamatának megvalósulása során. A pedagógusok nincsenek felkészítve a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására. Nem vettek részt ilyen szintű oktatásban, a felsőoktatási intézmények nem készítik fel a gyakorlati tudásra. A végzett tanítók munkáját csak a tapasztalt munkatársak, fejlesztők, gyógypedagógusok tanácsai segítik (Erdész, 2017).

A másik probléma, hogy az oktatási rendszerünkben a tanulókat legtöbbször egymáshoz próbálják viszonyítani és nem egyéni elbírálásban részesíteni. A jelen rendszerben leginkább a kimeneti teljesítmény-központúságot részesítik előnyben (Csapó, 2002). Egy 2015-ben végzett Baranya megyei felmérés jól mutatja ezt: a pedagógusok 42%-a nem rendelkezett semmilyen ismerettel a tanulási zavaros gyermekekkel kapcsolatban (Vida, 2015). Trembulyák folyamatban lévő kutatásában megjelenik, hogy a tanító szakos hallgatók 71 %-a szerint minimális szinten tanulnak csak az együttnevelésről, ez pedig a gyakorlati tudást egyáltalán nem segít (Trembulyák, 2020). A megkérdezett közel 700 tanító több mint 60%-a úgy gondolja, hogy szükség lenne ezen a területen további ismeretek szerzésére, alap gyógypedagógia tudásra, ami segíti a tanítás-tanulás folyamatát (Trembulyák, 2022) Lényeges szempont lehet azonban már az is, hogy a probléma már ismert, és a pedagógusok is érzik a hiányosságokat.

További tanulói jogok sérülnek a szakemberhiány általi korlátok miatt is. Vannak olyan többségi intézmények, ahol nincsen gyógypedagógus, illetve a speciális szakirányok területei is nagyon hiányosak. A szakértői véleményekben meghatározott fejlesztési órákat sem tudják a megadott óraszámokban megtartani a gyógypedagógusok (Bíró, 2022).

Az együttnevelés másik alappilére, hogy a neurodiverzitás gondolatmenete hangsúlyozza az ugyanazon diagnózissal rendelkező gyerekek sokszínűségét és eltérő spektrumát is (Mohai et al., 2020). Az azonos tanulási problémák is eltérőek, a diszkalkulia, a diszlexia, autizmus súlyosságának fokai egy területen belül is teljesen más fokozatot mutatnak. Az iskolák felvételi rendszerében viszont nem tesznek különbséget, a diagnózis számít és nem a problémás területek súlyossága, spektruma. A tanulókat kizárólag a diagnózisuk alapján zárják ki az egyes közoktatási, felsőoktatási intézményekből. A szelekcióval és az iskolákból való kizárással gyakran szembesülnek az SNI gyermeket nevelő szülők (Bíró, 2022). Az Alaptörvényben egyértelműen megjelenik az ingyenes és kötelező alapfokú, valamint ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú nevelés-oktatáshoz való jog az érettségi megszerzéséig, a szakgimnáziumi, illetve a szakiskolai nevelés-oktatásban, a készségfejlesztő iskola tekintetében pedig az utolsó gyakorlati évfolyam befejezéséig az állam közzszolgálati feladata.

Az 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai és iskolai nevelésének irányelve pontosan tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket a pedagógusnak kell megtenni az integráció során. A megvalósításához szükség van a rehabilitációs, rehabilitációs szemlélet és a sérülésspecifikus módszertani eljárások alkalmazására. A módszerek megválasztásában a „sérülésspecifikusság” egyéni sajátosságait kell figyelembe venni. A gyermekek integrált neveléséhez „magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal rendelkező óvodapedagógus, pedagógus

szükséges”, aki individuális módszereket, technikákat alkalmaz, és a foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépíti, folyamatosan alkalmazkodik az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez. A felsőoktatási tanulmányok idején szerzett tudás azonban csak elméleti szinten történik, ami a gyakorlati munkát nem segíti a pedagógusok körében. Nincsenek gyakorlati tapasztalatok, nem találkoznak sajátos nevelési igényű gyerekekkel és a valós gyakorlati helyzeteket nem tudják, vagy csak nehezen megoldani. Az EMMI rendelet ezen része pedig egyértelműen utal arra, hogy az alternatívák keresése és az új problémás helyzetek megoldása is a feladat lenne. Specifikus gyógypedagógiai tudás nélkül ez szinte lehetetlen. A tanítók mindössze 16%-a gondolja, hogy teljesen birtokában van annyi és olyan pedagógiai tapasztalatnak, ismeretnek, hogy képes a tanulási nehézségekkel rendelkező gyermekek együttnevelésére. A kérdezettek 37%-a részben tudná csak megoldani a problémákat, amire a legtöbben azt a feltételt tették, hogy kapjanak hozzá gyógypedagógiai, szakmai segítséget (Trembulyák, 2021).

Az együttnevelés egyik irányító dokumentuma a szakértői vélemény, amely tartalmazza a diagnózist, a méltányosságokat és a fejlesztendő területeket, és ezáltal meghatározza a gyermek tanítási-tanulási folyamatait. A megkérdezett hallgatók 53%-a azt állítja, hogy sem a gyakorlatok, sem a tanulmányok alatt nem találkozott és nem olvasott szakértői véleményt, a többiek nagy része a gyakorlatain találkozott csak vele. A tanítók csupán 12%-a értett egyet azzal, hogy képes beépíteni a szakértői véleményekben olvasottakat a pedagógiai gyakorlatába. Ami azt is jelenti, hogy a közel 700 megkérdezettből csak 12 % magabiztos az integráció gyakorlati megvalósításában (Trembulyák, 2022).

Az óvodapedagógusok körében sem jobb a helyzet. A több, mint 200 megkérdezett óvodapedagógus 22%-ban azt nyilatkozta, hogy abszolút nem tanultak az együttnevelésről és az ezzel kapcsolatos fogyatékosági területekről. Míg többen, 61%-ban tanultak már a főiskolán erről, de csak említés szintjén, ami a gyakorlati munkájukat azonban nem igazán segítette. Nagyon kevesen (8%) gondolták úgy, hogy a képzőhelyük teljes mértékben felkészítette őket a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásra. A szakmai tudás hiányából fakad az a bizonytalanság is, hogy csupán 16%-a gondolja, hogy teljesen birtokában van annyi és olyan pedagógiai tapasztalatnak, ismeretnek, hogy képes az ilyen nehézségekkel rendelkező gyermekek együttnevelésére. 37%-a a megkérdezetteknek részben tudná megoldani a problémákat, és majdnem fele a válaszadóknak azt nyilatkozta, hogy nincs elegendő tudás birtokában. Az integráló folyamatok alapja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek szakértői véleményében foglaltakat beépítsük a mindennapi tevékenységekbe. Ezek iránymutatást adnak és leírják a konkrét problématerületeket, hiszen innen indul ki a differenciálás, az egyéni bánásmód. Mindössze 23%-a érezte magát az óvodapedagógusok közül arra teljesen alkalmasnak, hogy a szakértői véleményekben leírtakat értelmezze és beépítse a tanítási folyamatba (Trembulyák, 2023).

4. ÖSSZEGRZÉS

A pedagógusok elfogadással kapcsolatos attitűdjének vizsgálata (Vida, 2019) megmutatta, hogy valójában, annak ellenére, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek többsége integrált formában vesz részt az oktatás és nevelés folyamatában, elutasítja az integrációt. A magyar gyógypedagógiai diskurzus és a témával foglalkozó kutatások többsége továbbra is azt tartja fókuszban, hogy a szegregált vagy az integrált oktatás hatékonyabb vagy jobb-e, pedig valójában a nemzetközi kutatások alapján kijelenthető, hogy ez meghaladott és nem valós problémafelvetés (Vida, 2022). A gyógypedagógiai ellátás szempontjából releváns nemzetközi szervezetek iránymutatásai, deklarációi a szegregáció háttérbe szorításával kapcsolatban vélhetően csak elmélyítette ezt a káros diskurzust Magyarországon. Az integrált és a szegregált oktatás között ugyanis értékfókuszú megkülönböztetés nem lehetséges, az érintett gyermekek sajátos nevelési szükségleteiből, igényeiből kiindulva részesíthetünk előnyben adott megoldást.

Attól függetlenül, hogy a jogi szabályozás kötelezettséget határoz meg a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban, a jogok gyakorlása nem, vagy csak nagyon részlegesen valósul meg. Az SNI minősítés és az ehhez rendelt különleges bánásmód célja kizárólag a gyermek, tanuló segítése lenne, de látható, hogy a gyakorlat leginkább az oktatásirányítási érdekeknek megfelelően alakul (Bíró, 2022). Az SNI jogok külön „plusz jogosítványok”, amelyek alkalmazására fel kellene hívni a figyelmet, és a jogi specialításokat a megfelelően kellene alkalmazni. Az ezekből fakadó jogi eszközök és a gyakorlati megvalósulás lehetővé tenné az együttnevelést, az oktatás hatékonyságát, sikerességét és javítaná a tanulóhoz viszonyított neki „megfelelőséget” (Bíró, 2022).

A kutatások összehasonlítása során jól érzékelhető, hogy elemezhetjük a szegregációt és az integrációs törekvéseket is, de valójában a hatékonyság a releváns (Vida, 2022). Hiába adottak a törvényi feltételek, ha a gyakorlat másképpen működik.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Alt, P. (2008). Differenciálás – egyensúly. In Bánfalvy, Cs. (Ed.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 131–153). ELTE BGGyFK – ELTE Eötvös Kiadó.
- Bíró, E. (2022). *Bilincs vagy kilincs?! Joghasználat, jogalkalmazás a köznevelésben; a gyerekek, diákok, szülők és a pedagógusok jogairól az iskolában, óvodában, kollégiumban; a SaNyI és BaTMaN gyerekek, tanulók külön jogairól; jogpedagógia*. Jogismeret Alapítvány.
- Bowen, G. A. (2009), Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Csajági, Á. (2007). *A sajátos nevelési igényű tanulók esélyei a közoktatásban*. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia. <https://bit.ly/3QGK3Qs>
- Csányi, Y. (2013). Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 165-173.
- Csapó, B. (2002). *Az iskolai műveltség*. Osiris Tankönyvek.
- Csikos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Erdész, F. (2017). A tanulási zavarok iskolai kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7-8), 103-112.
- Fehér, Á. (2020). Integráció: igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 18(3-4), 236-252.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Filó, E., & Katonáné Pehr, E. (2022). *Gyermeki jogok, szülői felelősség és gyermekvédelem*. Orac Kiadó.
- Hernádi, I., & Könczei, Gy. (2015). *A felelet kérdései között: Fogytékosságtudomány Magyarországon*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- KSH. (2023). *Oktatási adatok, 2022/2023*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetesadatok/index.html?fbclid=IwAR3FCjgwcyc68Kaicvq5D1V11VtTxH7VFEjdLLobGdXT1law4PcmMK50stpM>
- Magyar, A. (2018). *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből – Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Gondolat Kiadó.
- Mesterházi, Zs., & Szekeres, Á. (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Mile, A. (2015). Az együttnevelés gyógypedagógiai támogatórendszere. In Torgyik J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 227). International Research Institute s.r.o.
- Mohai, K., Perlusz, A., & Katona, N. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem.
- Mrázik, J. (2017). Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai* (pp. 188-200). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).

- Mrázik, J. (2022). Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben – egy kutatás folytatása öt év múltán. In Kattein-Pornói, R., Mrázik, J., & Pogátsnik, M. (Eds.), *Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején* (pp. 228-240). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Perlusz, A. (1995). A hallássérült gyermekek integrált nevelésének, oktatásának helyzete az utazótanár szemével. In Perlusz, A. (Ed.), *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében* (p. 80-93.). BGGYTF.
- Radnóti, K. (2008). Pedagógiai koncepció. In Radnóti, K. (ed.), *A projektpedagógia, mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze* (p.23.). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Somorjai, Á. (2008). Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In Bánfalvy, Cs. (Ed.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 77-112). ELTE BGGyFK – ELTE Eötvös Kiadó.
- Szabóné Pongrácz, P. (2022). *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében* [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola]. <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34450>
- Szabóné Pongrácz, P., Trembulyák, M., & Balogh, R. (2023). Az iskolai légkör és a pedagógus meghatározó szerepe a tanulási nehézséggel küzdő tanulók életútjában. In K. Nagy, E. (Ed.), *Hatékony és koherencia a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben. Tanulmánykötet a XIV. Országos Tanítási Konferenciáról* (470 p., pp. 343-350., 8 p.). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Szekeres, Á. (2012). Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, 11(1), 3–23.
- Szücs, M. (2002). A hiperkinetikus szindrómás gyermekek integrációját nehezítő, illetve akadályozó tényezők az oktatási intézmények részéről. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3, 161–174.
- Szücs, M. (2003). A hiperkinetikus és részképességzavaros gyermekek iskolai integrációját akadályozó tényezők. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3, 187–199.
- Trembulyák, M. (2020). Gyermeki sors az integráció kezében. In Bertók, R., & Németh, Á. (Eds.) *Sors-értelmezések: Tanulmánykötet* (pp. 185-197). Ethosz Egyesület.
- Trembulyák, M. (2021): Gyógypedagógiai kompetenciák a tanítóképzésben. In Németh, A., Orsovics, Y., Csehiová, A., & Tóth-Bakos, A. (Eds.) *Pedagogical Sections. Conference Proceedings* (pp. 251-263). Selye János Egyetem.

- Trembulyák, M. (2022). Az együttnevelés hiányzó láncszemei. In K. Nagy, E., Egri, T., & Jaskóné Gácsi, M. (Eds.), "*Értékkeremtés – Kihívások a Pedagógiában, Gyógypedagógiában és a Tanárképzésben*": Tanulmánykötet a XIII. Országos Taní-tani Konferenciáról (pp. 278-283). Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Trembulyák, M. (2023). A szakértői vélemény, mint az együttnevelés origója. In Ambrusné Kéri, K., Józsa, K., Kanczné Nagy, K., Tóth-Bakos, A., Borbélyová, D., & Mészáros T. (Eds.), *14th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections* (pp. 127-133). J. Selye University.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium
- Vida, G. (2015). A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái. *Autonómia és Felelősség*, 1(3), 33-50.
- Vida, G. (2017). Befogadás vagy kirekesztés – Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében. *Autonómia és Felelősség*, 3(1-4), 81-102.
- Vida, G. (2019). *Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*. [Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola]. <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/18762>
- Vida, G. (2022). Mi a jobb, a szegregáció vagy az integráció? Téves kérdésfelvetések és fókusztevesztések a gyógypedagógiában. In Závoti, J. (Ed.), *A segítő pedagógia aspektusai: Tanulmánykötet* (pp. 58-70). Soproni Egyetemi Kiadó.

ABSTRACT

RIGHTS, DUTIES AND ANOMALIES IN CO-EDUCATION AND EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the implementation of co-education, the many participations and operations are determined by numerous regulations. The Basic Law already declares the foundations of legal equality, its implementation is implemented by the Public Education Act and the EMMI decree containing the main guidelines of special educational needs (Mile, 2015). Certain definitions of laws, regulations, and decrees are not consistent with implementation, and practical implementation is not always able to function according to the regulations (Bíró, 2022). Anomalies appearing in the process of co-education can also be experienced in everyday practice, which cause a lot of dilemmas. The teachers' views on integration, the special pedagogic content appearing in teacher training and the increase in SNI numbers can therefore be connected at certain points, which is adversely affected by the inconsistent legislative environment.

Keywords: inclusion, diagnostics, opportunities

Trembulyák Márta, egyetemi tanársegéd

Széchenyi István Egyetem

trembulyak.marta@sze.hu

Szabóné Dr. Pongrácz Petra, PhD, egyetemi adjunktus

Széchenyi István Egyetem

pongrazc.petra@sze.hu

Balogh Regina, egyetemi tanársegéd

Széchenyi István Egyetem

balogh.regina@sze.hu

A MŰVÉSZET- ÉS ÁLLATASSZISZTÁLT TERÁPIÁNAK A TANULÁSBAN BETÖLTÖTT SEGÍTŐ, TÁMOGATÓ SZEREPE

ABSZTRAKT

Napjainkban egyre hangsúlyosabban jelenik meg az oktatás területén az a kérdés, hogyan, mi módon lehetne még jobban, még hatékonyabban segíteni a különböző korosztályú, eltérő képességekkel, készségekkel rendelkező diákok számára a tanulást, tanulási folyamatot és annak hatékonyságát. Tanulmányom célja a művészetterápiának, mint segítő terápiának, azon belül képzőművészeti, valamint az állatasszisztált terápiának a tanulásban betöltött segítő szerepének feltérképezése volt, hogy milyen változást érnek el a tanulók személyiség fejlődésében, és hogyan támogatják, segítik a tanulás folyamatát. Kutatási módszertanok közül az esettanulmányt választottam, melynek kontextusa maga az intézmény gazdag külső, belső értékei, attribútumai, melyek vizsgálatához kvalitatív módszereket használtam. A tanulmány egy inkluzív, alapítványi, közoktatási intézményben készült, ahol ép intellektusú különleges bánásmódot igénylő diákok (BTM, SNI, HHH) tanulnak.

Kulcsszavak: művészetterápia, állatasszisztált terápia, tanulás, fejlődés

Szakosztály: Közoktatási szakosztály

1. BEVEZETŐ

Hazánkban évről évre növekszik a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok száma, a 2022/23-as tanévben elérte az 59 ezer főt a KSH legfrissebb, előzetes adatai szerint (KSH, 2023). A sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó irányelveket hosszú éveken keresztül (2020. februárjáig) a 32/2012. EMMI rendelet határozta meg. A 32/2012. (X.8.) rendelet 2. melléklete kitért többek közt az SNI diákok nevelésében, oktatásában fejlesztésében közvetlenül részt vevő, a pedagógusok munkáját segítő szakemberek (gyógypedagógus, gyógypedagógiai tanár, konduktor, konduktor-tanító, terapeuta) alkalmazására. Mindezek jelenleg az SNI tanulókra vonatkozó módosított irányelvekben található meg az Oktatási Hivatal honlapján.

Az irányelv a köznevelési törvényre hivatkozva az SNI igényű tanulók pedagógiai feltételeit a következőképpen fogalmazza meg: „*a tanulók sajátos nevelési igénye típusához igazodó szakképzettséggel rendelkező, az integrált fejlesztésben lehetőleg tapasztalt gyógypedagógus, terapeuta (módszertani intézmény, utazótanári szolgálat)*” (Oktatási Hivatal, 2020a) ellátásban részesüljön.

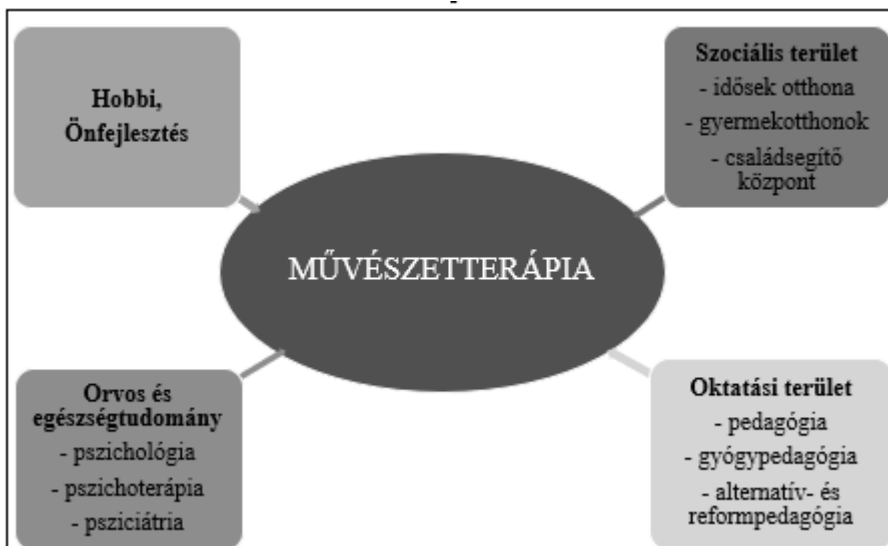
Mindezt azért tartottam fontosnak röviden összefoglalni, mivel esettanulmányom egy olyan inkluzív, alapítványi, közoktatási intézményben készült, ahol különleges bánásmódot igénylő tanulókat BTM, SNI, HHH fogadnak. Egy-egy segítőtérápia, mint a művészet- és az állatasszisztált terápia előnye, hogy mind a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő, halmozottan hátrányos helyzetű, mind az ép tanulók számára segítséget tud nyújtani az éniidentitásuk megtalálásában, önismeretük, önbizalmuk megerősödésében, az érzelmeik feldolgozásában, képességeik, készségeik és általuk tanulásuk eredményességének fejlődésében. Épp ezért a szegregált, integrált továbbá inkluzív nevelési-oktatási intézményben egyaránt jól alkalmazhatók.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTŐ

2.1. A MŰVÉSZETTERÁPIA

A művészetterápia (1. ábra) több elemből, több tudományterületből jött létre, a pszichológia, pszichiátria, pedagógia, és természetesen maga a művészet is jelen van (Kiss, 2014). Napjainkra széles körben elterjedt gyűjtőfogalommá vált, ezáltal igen tág határokkal rendelkezik, az egyszerű hobbitól a segítő terápián át a pszichoterápiáig terjed, melyek a kiegészítő terápiák közé sorolhatók. Az egyik legismertebb meghatározás az angol Helen Payne pszichoterapeuta, mozgásterapeuta nevéhez fűződik: „*Minden művészetterápiának közös alapja a nem verbális kommunikációra és kreatív kifejezésre helyezett hangsúly, olyan bizalmat ösztönző és biztonságos környezetet nyújtva, amelyben az emberek felvállalhatják és kifejezhetik erős érzelmeiket*” (Payne, 1993, p. 11).

1 ábra: A művészetterápia alkalmazási területei



(Forrás: saját ábra)

A művészetterápia alapja, az érzelmek, élmények kirajzolása, kifestése, kijátszása, kizenélése, kitáncolása segít a szorongás oldásában, a stressz csökkentésében. A rajzolás, festés, színezés, agyagozás, gyöngyfűzés fejleszti a finommotoros mozgást, ami segít a rendezettebb, olvashatóbb íráskép kialakításában. Egy-egy foglalkozás végén a résztvevők bemutatják egymásnak az alkotásaikat, beszélnek az érzéseikről, érzelmeikről, melyek az alkotás folyamatában megjelentek, átéltek. Ez segítséget nyújt az érzelmek feldolgozásában, csökkenti a szorongást, továbbá fejleszti a kommunikációs készséget. Megnézik egymás alkotásait, meghallgatják egymás nehézségeit, megtapasztalják, hogy mások is küzdenek problémákkal, hogy mindenkinek vannak gyengeségei, mint ahogy erősségei is. Ezáltal erősödik az önfogadásuk, nyitottabbá, befogadóbbá, toleránsabbá válnak önmaguk és egymás iránt.

Ugyanakkor szeretném kihangsúlyozni, hogy a széles spektrumú alkalmazási területein belül a művészetterápia nem önmagában, hanem mint kiegészítő segítő, támogató módszer járul hozzá a fejlődéshez (Kiss, 2021). A művészetterápia magába foglalja többek közt a képzőművészet-, dráma-, zene-, mozgás-, tánc-, biblioterápiát. Minden művészetterápiának két típusát különböztetjük meg: az aktív, valamint a passzív formát. Az aktív formája segít megtapasztalni, átélni az alkotás örömét, az „én is képes vagyok” élmény megélését. A passzív módszer során a résztvevő nem hoz létre semmiféle produktumot, hanem befogadja azt, például meghallgat egy zeneszámot, megnéz egy műalkotást, egy színházi darabot.

2.2. AZ ÁLLATASSZISZTÁLT TERÁPIA

A 21. századra a segítő foglalkozások, terápiák egyik elismert, elfogadott ága lett az állatasszisztált terápia. 1977-ben alapították a Delta Society ausztrál nonprofit szervezetet, általuk fogalmazódott meg az állatasszisztált terápia definíciója. Azóta a nemzetközi irodalom ezt a meghatározást használja, mely szerint az „*állatasszisztált terápia olyan célorientált beavatkozás, melynek folyamán egy erre a célra képzett állat terápiás folyamatba való beavatkozásával érik el a kitűzött terápiás célt*” (Babos, 2013, p. 60).

Az állatasszisztált terápia fejleszti, javítja az érzelmi, szociális területet, segít a bizalom kiépülésében, az érzelmek kimutatásában, erősíti az önbizalmat. Az állatasszisztált terápiáknak az emberre kifejtett fizikai hatását vizsgálta Barker és mtsai. Az általuk végzett tanulmányban saját és terápiás kutyák simogatása után vizsgálták a résztvevők stressz szintjét vérnyomásuk szisztolés (SBP), diasztolés (DBP), pulzus (HR) nyál kortizon és nyál alfa-amiláz mérésével. A vizsgálat egyértelműen igazolta, hogy a kutyák, különösen a saját állat simogatása csökkenti a stresszt. (Barker et al., 2010). Az állatok, az emberek szociális képességeit is fejlesztik. Cusack (1988) vizsgálatában kutyasétáltatás közben a társas, szociális interakciót elemezte a kutyák gazdájánál. Többen alakítottak ki hosszútávú ismerősi, baráti kapcsolatokat, melyek rendszeres, stabil találkozásokra, beszélgetésekre épültek.

Szintén két típusát különböztetjük meg, az állatasszisztált terápiának, ami lehet csoportos vagy egyéni, illetve mikor az állat jelenléte állandó, azaz a házi kedvenc terápiás, segítő kiképzést kap.

2.3. SEGÍTŐ TERÁPIÁK MEGJELENÉSE A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSÁBAN

Az állatasszisztált- és a különböző művészetterápiákat jelenleg elsősorban az alternatív iskolákban alkalmazzák délutáni foglalkozások formájában. A hagyományos, állami közoktatásban azonban még nem terjedtek el, ezért konkrét tartalmi szabályozás sem jelent meg ezzel kapcsolatban. Ugyanakkor a tanítás utáni foglalkozások követelményeit, korlátait több jogszabályban is megfogalmazták.

A 2011. évi CXCV. köznevelésről szóló törvény szerint az alsó osztályokban 1-3 fős differenciált fejlesztést kell tartani, míg a beilleszkedési és tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknek fejlesztőpedagógiai ellátást szükséges biztosítani. Továbbá az általános és középiskolában minden osztálynak kötelező hetente legalább egy alkalommal külön órát tartani a tehetség kibontakoztatása, valamint felzárkóztatás céljából.

„27. § (5) Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a tehetség kibontakoztatására, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára, továbbá az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára szervezett fejlesztő pedagógiai ellátás keretében a tanuló tantárgyi felzárkóztatását a nevelő-oktató munka szakaszának, illetve a tantárgynak megfelelő szakképzettségű pedagógus, készségfejlesztését pedig fejlesztő pedagógus végzi. Tehetséggondozásra és felzárkóztatásra osztályonként legalább további heti egy-egy óra biztosított az osztályok 6. mellékletben meghatározott időkerete felett.” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

A 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló Kormány rendelet alapján a hatékony tanulás céljából a NAT támogatja a különböző iskolán kívüli, extracurriculáris tevékenységeket bizonyos tantárgyaknál, mint például a magyar nyelv és irodalomnál, az idegen nyelveknél. A rendeletben nem szerepelnek konkrét iskolán kívüli lehetőségek, alternatívák, így a művészetterápia továbbá állatasszisztált terápia sem.

„II.3.1. A magyar nyelv és irodalom oktatásának alapelvei és követelményei közé tartoznak: a differenciálás és a tehetséggondozás, a személyes haladást figyelembe vevő foglalkozások, a tanórán kívüli tevékenységek bevonása a tanulási folyamatba.

II.3.2.1. Az önszabályozó, hosszú távon is fenntartható nyelvi fejlődés érdekében elengedhetetlen a tanórán kívüli tevékenységekre is építeni a nyelvtanításban, ezzel élővé és megfoghatóvá téve a nyelvtanulási célokat.” (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról)

A 2020-as Nemzeti Alaptantervben többször említésre kerül elsőtől egészen a 12. osztályos diákok számára készített kerettantervben a tanulók tanulásának támogatása, segítése az egyéni tanulási módszerek feltárása, mely segíti az önálló tanulás kialakítását.

„A munkaformák közül a frontális osztálymunka használata mellett elsősorban a páros munka, a csoportmunka, az egyénre szabott (individualizált) munkaforma és a differenciált tananyag-feldolgozás javasolt.” (NAT 2020. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára)¹⁴

¹⁴ Oktatási Hivatal, A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 9–12. évfolyama számára, Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

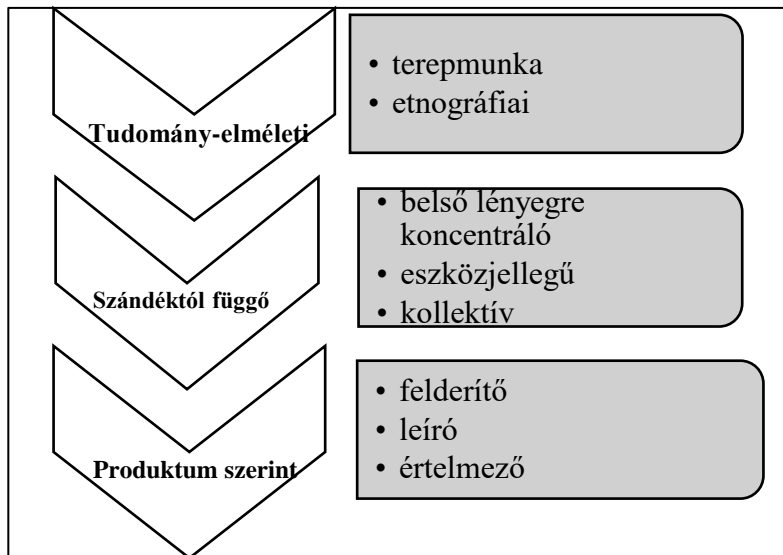
„Kiemelt feladat a tanulók segítése a tanulás tanulásában.” (NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára)¹⁵

„Segíteni kell a diákokat a tanulás tanulásában, az önképzés igényének kialakításában” (NAT 2020. Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára)¹⁶

3. A KUTATÁS STRATÉGIÁJA

„Az esettanulmány (2. ábra) egy soktényezős, összetett folyamat, amely különböző kutatási módszerek kombinálásával valósulhat meg” (Golnhofer, 2001, p. 17). Yin megfogalmazása szerint az „esettanulmány empirikus kutatás, mely a valós közegébe ágyazottan vizsgál egy konkrét jelenséget, kifejezetten olyan esetekben, amikor elmosódik a határ, a jelenség továbbá a kontextus között” (Yin, 2003, pp. 12-14).

2. ábra Az esettanulmány típusai



(Forrás: saját ábra Golnhofer (2001) alapján)

Ezek alapján elmondható, hogy esettanulmányon terepmunka típusú, melyhez kvalitatív módszereket használtam.

¹⁵ Oktatási Hivatal, A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára, Magyar nyelv és irodalom 5–8. évfolyam https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8

¹⁶ Oktatási Hivatal, A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára, Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf

3.1 FŐBB KÉRDÉSEK

A releváns szakirodalmi háttér tanulmányozása, feltérképezése, valamint a problémakörök identifikálása után a következő négy nagy fő terület fogalmazódott meg bennem, mely négy egység megegyezik az esettanulmány elemzési struktúrájával.

Terapeuták kompetenciái

- Melyek a legfontosabb szakmai kulcskompetenciák a terapeuták számára?
- Milyen különbségek jelennek meg az egyes terapeuták kompetenciái között?

Terápiák menete

- Milyen nehézségekkel, problémákkal szembesülnek a terapeuták a mindennapi munkájuk során?
- Hogyan zajlanak, milyen eszközök bevonásával zajlik a művészeti továbbá az állatasszisztált terápia?

Pedagógusok, terapeuták véleményei, értelmezései

- A pedagógusok milyen változást tapasztalnak a tanulók személyiségfejlődésében azoknál a tanulóknál, akik terápiás foglalkozásokra járnak?
- Milyen tanulást támogató szerepe van a segítő terápiás foglalkozásoknak?

Háttér információk, a segítő terápiák szerepéről, helyzetéről a NAT-ban

- A pedagógusok és a terapeuták hogyan gondolják, mi a véleményük a segítő terápiák NAT-beli szerepéről, helyzetéről?
- Mit gondolnak a pedagógusok, terapeuták a segítő terápiák gyakorlati bevezetéséről, lehetőségeiről, tanulást támogató szerepéről?

3.2. ADATGYŰJTÉSI MÓDSZEREK

3.2.1. Dokumentumelemzés

A kiválasztott Intézmény dokumentumai közül a Pedagógiai Programot, Házirendet, továbbá a Szervezeti és Működési Szabályzatot tanulmányoztam egy előre felállított szempontsor alapján, mely négy témakört foglalt magába. Kitértem többek közt az *általános részre melyben* összefoglalásra került az intézmény külső, belső adottságainak, miliójének, helyének a bemutatása. Az *intézmény céljai* rész foglalja egybe az intézmény küldetését, az ide járó gyerekek, továbbá az intézményben dolgozó szakemberek bemutatását. *Háttér információ* mutatja be az intézmény szervezeti felépítését, mivel lényeges elemként értékeltem, hogy az intézményben a nevelő, oktató folyamat általános iskola, gimnázium és szakközépiskola formájában egyaránt megvalósul. Fontosnak tartottam továbbá, hogy komplex képet kapjak arról is, hogy milyen *tanulást támogató eszközöket, módszereket* alkalmaz az iskola.

3.2.2 Interjú

Esettanulmányomban hét fővel félig strukturált interjút vettem fel az Intézmény mind a négy alsó tagozatos osztályának osztályfőnökével, továbbá az intézményvezető helyettesével és a két terapeutával. Az interjúk kérdései mind a pedagógusoknál, mind a művészetterapeutáknál azonos témakörökre épülnek fel, számos megegyező kérdést tartalmaznak, azonban vannak kifejezetten specifikus, munkakörhöz szabottak is.

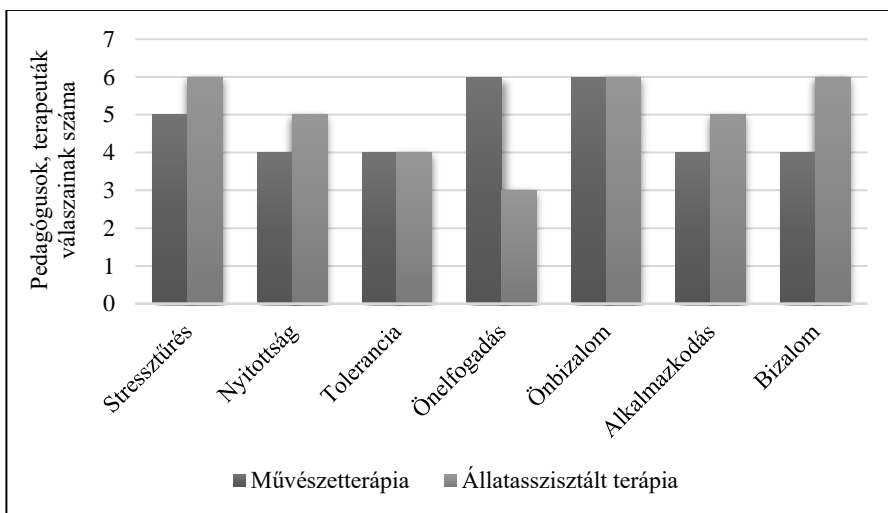
4. EREDMÉNYEK

Az adatgyűjtési eredményeimet összesítve, az elméleti háttér ismeretanyagával megerősítve vontam le a következtéseimet a négy fő terület mentén, melyből jelen írásomban 2 terület eredményét összegzem (pedagógusok, terapeuták véleménye a segítő terápiák támogató szerepéről, háttér információk a segítő terápiák helyzetéről a NAT-ban).

4.1 PEDAGÓGUSOK, TERAPEUTÁK VÉLEMÉNYE

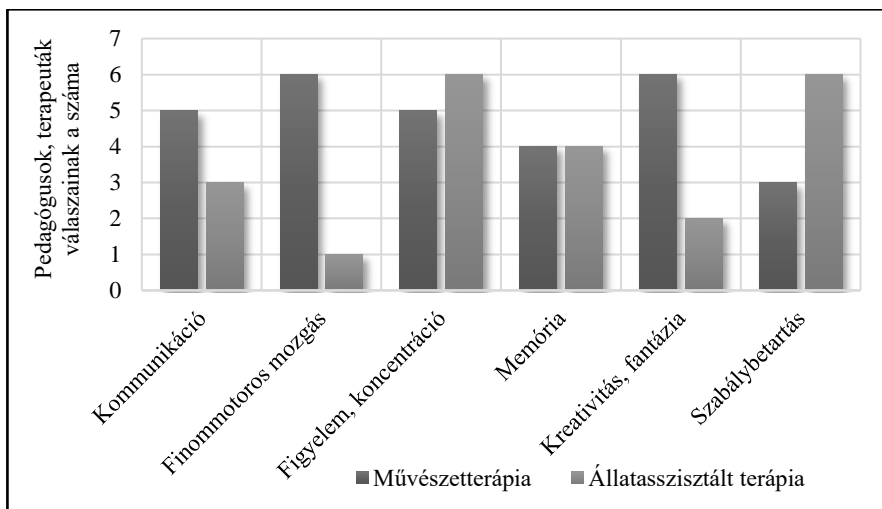
Az eredmények (3. és 4. ábra) tükrében elmondható, hogy a segítő művészetterápia és az állatasszisztált terápia támogató szerepe közvetlenül segítséget ad elsődlegesen a tanulók személyiségfejlődésében, önismeretében, én-kép kialakulásában, egészséges önbizalmának kiépülésében, a társas szociális készségekben továbbá közvetett módon, többségében a kognitív képességekben. Az állatasszisztált terápianál a szociális képességek közül a stressztűrést önbizalmat, bizalmat, továbbá a nyitottságot, alkalmazkodását, emelték ki a terapeuták és a pedagógusok, míg a kognitív képességek közül a figyelmet, koncentrációt, szabálybetartást. Ugyanakkor a művészetterápiánál a szociális képességek közül az önfogadást, önbizalmat, stressztűrést hangsúlyozták, miközben a kognitív képességek közül a finommotoros mozgást, kreativitást, kommunikációt, figyelmet, koncentrációt. Ezek az adatok kizárólag az esettanulmányomban szereplő intézményre vonatkoznak.

3. ábra: Szociális képességek, énkép



(Forrás: saját ábra)

4. ábra: Kognitív képességek



(Forrás: saját ábra)

4.2. HÁTTÉR INFORMÁCIÓK A SEGÍTŐ TERÁPIÁK HELYZETÉRŐL A NAT-BAN

Abban a tekintetben, hogy a segítő terápiák bekerüljenek-e a NAT-ba, nem volt teljesen egységes a válasz. A hét interjú alanyból egy úgy fogalmazott, hogy nem érzi helyét a nemzeti alaptantervben, mert minden tanuló más. Van, aki nem érzi képesnek magát az alkotómunkára, vagy épp allergiás az állatszörre ilyenkor más lehetőséget kell választani. Azonban az interjúk során egybehangzó eredményt kaptam abban a tekintetben, hogy a segítő művészetterápia, valamint az állatasszisztált terápia támogató szerepe valóban segítséget ad a tanulóknak a tanulás folyamatában, ezért fontos szerepe van a közoktatásban, a diákok számára elérhetővé kellene tenni.

5. ÖSSZEZGÉS

Tanulmányom célja a képzőművészeti, valamint az állatasszisztált terápiának a tanulásban betöltött segítő szerepének a feltérképezése volt. Az állatasszisztált és a művészetterápia segítő, támogató szerepe beigazolódott, de a legtöbb változás hosszútávon érhető el. Azt azonban fontos megemlíteni, hogy minden gyerek más, így másképp reagál a foglalkozásokra, valamint azt is figyelembe kell venni, hogy esettanulmányomban heti 1 x 60 perc művészetterápiára és heti 1 x 45 perc állatasszisztált terápiára járnak a tanulók. Ahhoz azonban, hogy a támogató terápiák szélesebb körben elterjedjenek és még több intézményben tudjanak segítséget adni a tanulóknak a tanulás folyamatában, szükség lenne országos szintű kutatásokra, tanulmányokra, széleskörű hatásvizsgálatokra szakemberek bevonásával.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. (2012).
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012).
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011).
- Babos, E. (2013). Állatasszisztált terápia. *Alkalmazott Pszichológia*. 13 (3), 59-81.
- Barker, S. B., Knisely, J. S., McCain, N. L., Schubert, C. M., & Pandurang, A. K. (2010). Exploratory Study of Stress Buffering Response Patterns from Interaction with a Therapy Dog. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*. 23(1), 79–91.

- Cusack, O. (1988). *Pets and Mental Health*. The Haworth Press.
- Golnohofer, E. (2001). *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.
- Kiss, V. (2014). *A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében*. [Doktori disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola]. ELTE Intézményi Digitális Tudástár.
- Kiss, V. (2021). Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I-II. *Vizuális Kultúra* 1(2), 46-52.
- Payne, H. (1993). *Handbook of Inquiry in the Arts therapies: One River, Many Currents*. Jessica Kingsley.
- Oktatási Hivatal (2020a). *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*.
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok [2023.10.16.]
- Oktatási Hivatal (2020b). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf [2023.10.16.]
- Oktatási Hivatal (2020c). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 [2023.10.16.]
- Oktatási Hivatal (2020d). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf [2023.10.17.]
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications.

ABSTRACT***THE SUPPORTIVE ROLE OF ART AND ANIMAL – ASSISTED THERAPY IN LEARNING***

The question of how to help students of different ages, with different abilities and skills to acquire knowledge, moreover, how to improve the learning process and its effectiveness, is becoming increasingly important in the field of education nowadays. The aim of my study was to explore the role of art therapy as a complementary training, including fine arts and animal-assisted therapy assisting learning, how these special therapies may change the development of the personality of students, moreover, how they support and help the learning process. However, this study did not include an impact evaluation. I opted for the case study approach as a research methodology, the context of which nests in the rich external and internal values and attributes of the institutions themselves. I evaluated these findings using qualitative methods. The study was carried out in a foundation managed, inclusive public school for intellectually healthy students with special needs (BTM (integration, learning and behaviour difficulties), SNI (special educational needs), HHH (multiply disadvantaged)).

Keywords: art therapy, animal-assisted therapy, learning development

Nádas Regina, PhD hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

reginanadas@student.elte.hu

A TANULÁSI KÖRNYEZET ÉRTELMEZÉSE AZ ISKOLÁN KÍVÜLI KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

ABSZTRAKT

Kutatásunkban a tanulási környezetet olyan komplex, dinamikusan változó rendszerként értelmezzük, amelyben a tanulási célok, és az azok mentén leírható tanulási eredmények meghatározzák és alakítják a tanulási környezetre ható tanulásalakító tényezőket. Azaz a tanulási célok és eredmények mentén olyan, a tanulási folyamatot alakító tényezőt írhatunk le, amelyek akár mérhető módon és minőségileg is elkülönítik az egyes tanulási környezeteket egymástól. A környezeti nevelés jól definiált tanulási céljai és eredményei szükségszerűen összekapcsolódnak az iskolán kívüli terekkel, így a tanulás folyamata kiegészül és kölcsönös viszonyba kerül annak tanulásalakító tényezőivel. A tanulás támogatása és annak eredményessége ebből adódóan azon is múlhat, hogy a környezeti nevelő pedagógusok milyen módon, milyen részletességgel értelmezik az iskolán kívüli tanulási környezetet. Vizsgálatunk az értelmezések mintázatait írja le és elemzi. Az elemzés kvantitatív és kvalitatív egységekből áll össze és célja, hogy az értelmezések mintázatai mentén olyan fejlesztési irányokat tudjunk meghatározni, amelyek érdemben segítik az iskolán kívüli környezeti nevelés tevékenységeit. A kutatás adatgyűjtési fázisa jelenleg is zajlik, így az előzetes eredmények alapján az adatfeldolgozás módszertanát és mintázatok vizualizálásának lehetőségeit, az ebből levonható következtetési lépéseket mutatjuk be. A vizuális ábrázolásunk alapja az egyéni tanári értelmezések megjelenítésére törekszik. Olyan pókháló-diagram, amelyben a tanulási eredmények elérését alakító, vagyis a tanulási környezetet aktuálisan befolyásoló tényezők jelennek meg. Az egyéni értelmezések okán minden ábrázolt mintázat eltérő. Azonban ezek mentén olyan mintázati hasonlóságokat írhatunk le, amelyek alapján kiderül, hogy az iskolán kívüli környezeti nevelés során melyek azok a tanulás alakító tényezők, amelyek megjelennek a legtöbb környezeti nevelő gyakorlatában. Azaz melyek azok a tényezők, amelyeket kifejezetten figyelembe vesz a megvalósítás során, és melyek azok, amiket kevésbé.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, tanulási környezet, iskolán kívüli tanulási környezet, iskolán kívüli környezeti nevelés

Szakosztály: Környezetpedagógia szakosztály

1. BEVEZETÉS – A TANULÁSI KÖRNYEZET ÉRTELMEZÉSÉNEK ÉS VIZSGÁLATÁNAK FONTOSSÁGA A KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

A konstruktivista tanulásszemlélet szerint a személyes, egyedi, belső konstrukciós folyamat mintegy feltételként jelenik meg az eredményes tanulás folyamatában (Nahalka, 2002). „A tanuló személyiségét nem mi, a nevelői hozzuk létre, hanem ő maga formálja meg saját magát. Tudást, értékeket, attitűdöket, s a személyiséget konstituáló összes „tartalmat” nem átadjuk a tanulónak, és ő nem magába fogadja ezeket, hanem aktív építkező folyamatban a tanuló, nevelődő ember maga hozza létre személyiségjegyeit és azok sajátos rendszerét” (Nahalka, 2013, p. 22). E fenti alapvetések szerint az egyéni és egyedi tanulási utakat egyéni és egyedi módon érdemes támogatni, hiszen a tanulás szituatív jellege miatt a tanulási folyamatra ható tényezők egyénenként eltérő módon hatnak, azaz egyedi belső konstrukciós folyamatokat eredményeznek. Másként fogalmazva, tanulónként eltérő tényezők lehetnek fontosak bizonyos tanulási eredmények elérésében és ez azt eredményezi, hogy a „hatékony” tanulási környezet is sokféle lehet, annak megválasztásában és alakításában is meg kell jelennie a differenciálásnak. A tanulási környezet komplex nézeteinek vizsgálata mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban megmutatkozik (Rapos et al., 2022; Ghadirian et al., 2014). E vizsgálatok kiemelt erőssége, hogy a tanulásalakító tényezők mentén leírható összefüggésrendszerekben gondolkodnak, azaz szemléletükben megjelenik, hogy a vizsgált tanulási környezetek minden eleme egyaránt fontos lehet a tanulási eredmények elérésére nézve. Ugyanakkor a legtöbb esetben egyes, jól definiálható pedagógiai szituációk mentén leírt kulcstényezőkben gondolkodnak, amelyek az adott esetre nézve leginkább alakítják a tanulási környezetet a tanulási eredmények elérése során (pl. az adott intézményben eltöltött idő, előzetes tudás, mikrokulturális adottságok) (Atkinson & Renkl, 2007; Rusticus et al., 2023). E kulcstényezők pragmatikus kiemelése azonban ebből szempontból meghatározza a tanulási környezettel foglalkozó empirikus kutatások kutatási dizájnját, hiszen e szűkítő gondolkodás által nem kapunk teljes képet a tanulási környezet dinamikáinak teljességéről. Azaz a tanuló és tanár által használt környezet kvalitatív feltáráshoz az ember és környezet közötti, teljes kapcsolatrendszer megértésre van szükség (Dúll, 2010).

A környezeti nevelés esetében ennek kiemelt jelentősége van, hiszen minden, amit környezeti nevelés gyanánt fogalmazzunk meg, az tulajdonképpen az ember és környezete közötti kapcsolatrendszerek megértéséhez és aktív, felelős használatához kapcsolódnak, A környezeti nevelés a tudás-, érték- és attitűdbeli változás a környezettudatos magatartás kialakítását, valamint a környezetért felelős életvitel folytatását célozza meg.

Vagyis a környezeti nevelés esetében olyan tanulási eredményeket (a természetet, az épített és társadalmi környezetet, az embert tisztelő szokásrendszer (Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 1998)) definiálhatunk, amelyek meghatározzák és egyben alakítják a nevelés szempontjából releváns tanulási környezeteket. A környezeti nevelés tanulási céljai szükségszerűen összekapcsolódnak az iskolán kívüli terekkel. Ebben az összekapcsolódásban az iskolán kívüli tér adottságai és azok egyedi értelmezése is meghatározó, hiszen a tanulás támogatása akkor hatékony, ha ezekre az egyedi adottságokra és értelmezésekre alapoz.

Az egyedi értelmezések vizsgálatát azért látjuk fontosnak, mivel az egyedi mintákban fellelhető hasonlóságok és különbségek olyan kiemelt pontokra világítanak rá az iskolán kívüli tanulási környezet hatásrendszerében, amelyek jelen pillanatban meghatározzák a környezeti nevelők tevékenységeit. Vagyis jelentős hatással vannak a környezeti nevelés megvalósulására. A támogató és akadályozó tényezők hatásrendszerének egyedi mintázatokon keresztül történő feltérképezése paradigmaticus, és módszertani erősségekre, vagy éppen hiányosságokra világít rá. Pillanatnyi, de az individuális tanulásértelmezésekkel kapcsolatban nélkülözhetetlen képet ad a makro- és mikrokulturális tényezőkről, a nevelésbe vont eszközökről és a tanulásról alkotott képről; azaz a környezeti nevelés jelenlegi állapotáról.

Vizsgálatunk az egyéni mintázatok feltérképezésére és ezáltal a tanulási környezet hatásrendszerének pontosabb megismerésére irányul. Jelen publikációban adatfeldolgozás módszertanát és mintázatok vizualizálásának lehetőségeit, az ebből levonható következtetési lépéseket mutatjuk be egy-egy kiválasztott mintázat alapján.

2. KOMPLEX ÉS DINAMIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET

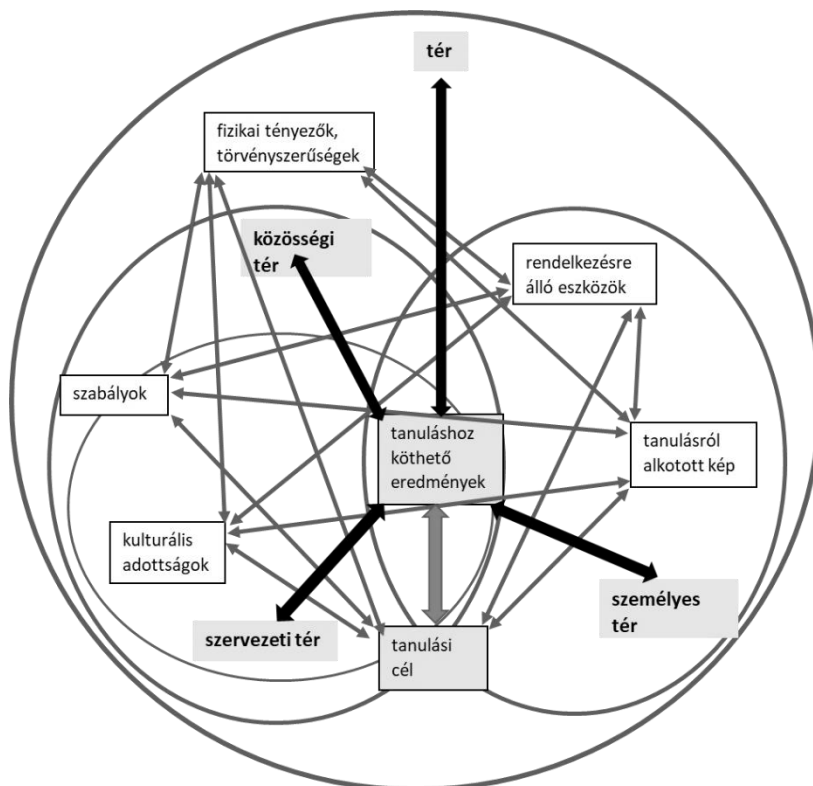
2.1. A TANULÁSI KÖRNYEZET DEFINIÁLÁSA A KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

Mivel a tanulás folyamata egyéni és közösségi szinten is reflektálható, így a tanulás szempontjából kiemelt jelentősége lesz annak, hogy a teret az egyén és a közösség-, valamint az ezeken kívül eső terek egészeként értelmezzük, (Adedokun et al., 2017). A teret alakító tényezők hatásrendszerének egyes dimenziói jobban kapcsolódnak a tanulás folyamatához, míg más tényezők az adott tanulási szituáció szempontjából jelentéktelenek lesznek (Banyard & Underwood, 2008). "A tanulási térre ható tényezők komplex kapcsolati hálója olyan interakciós egységet határoz meg, ahol a tanulóhoz köthető absztrakció és reflexió folytonos. Ez az interakciós egység a tanulási környezet. Vagyis az a tanulási tér, ahol a tanulásalkotó tényezők folytonos jelenlétükkel alakítják a tanulás folyamatát és ez a tanulóhoz köthető reflexiókat szül.

Nagyon fontos kiemelnünk, hogy ebben az értelmezésben a tanulásalakító tényezők jelenlétének folytonossága különíti el az adott tanulási környezetet a tanulási tértől. Azaz, egészen addig beszélhetünk egy tanulási térben egy-egy meghatározható tanulási környezetről, amíg az abban definiált tanulásalakító tényezők adekvát hatással vannak jelen” (Szőcs et al., 2022).

A tanulási környezet egy olyan komplex, dinamikusan változó hatásrendszernek fogjuk fel, amelyben a tanulásalakító tényezők meghatározzák a tanulás folyamatának alakulását és ezzel egyidejűleg egymásra is hatással vannak. Ugyanakkor a tanulási folyamat eredményei megváltoztathatják a tanulás folyamatára ható tényezőket is. Ebben az értelmezésben maga a tanulás is egy dinamikusan változó, szituatív folyamat, amelyet a tanulási környezet egyes elemei - egyénenként eltérő módon – segíteni vagy akadályozni tudnak.

1. ábra: A tanulási környezet komplex rendszere



(Forrás: Szőcs et al., 2022)

Az életünket meghatározó környezeti problémák megértésére és megoldására tett törekvések egytől-egyig jelentősek a minket körülvevő tér értelmezése során is (Amstrong & Impara, 1991). A környezeti problémák okozta változás nemcsak annak fizikai állapotát (Vitousek, 1992) érinti, de jelentős hatással van kulturális adottságokra, a szabályokra és az oktatásban használt eszközeinkre is (Takács-Sánta, 2008). Még tovább lépve, a környezeti változás hatásai egy adott tanulási folyamatot alakító tényezőkben is tetten érhetőek. Máshogy viszonyulunk bizonyos erőforrásokhoz, máshogy választunk eszközöket, a korábitól eltérő értékek mentén építjük be az új tudást a már meglévő tudásunkba (Komenczi, 2016). Ez tehát azt jelenti, hogy a környezet állapotának változása a tanulási környezet hatásrendszerében is megjelenik. Ez a nevelési tevékenységek megvalósítása szempontjából kifejezetten fontos, hiszen a környezeti nevelés eredményeként bővül az a környezeti tudás, amely lehetővé teszi az egész hatásrendszer (a minket körülvevő tér) fenntarthatóbb, környezettudatosabb, felelősebb értelmezését és kezelését.

2.2. TANULÁSALAKÍTÓ TÉNYEZŐK DIMENZIÓI

A környezeti nevelés tanulási környezetinek vizsgálata során az expanzív tanuláselméletekben megjelenő tanulási környezet-értelmezést (Engeström 1987, 1999) vettük alapul, hiszen az egyén és a közösség tanulási tevékenységrendszerének összekapcsolódása a környezeti nevelés esetében létfontosságú. Az egyéni tanulás a közösség tanulási folyamatának feltétele, ugyanakkor a közösségi tanulási eredmények nélkül nem képzelhető el az sem, hogy egyéni szinten fentarthatóbb, környezettudatosabb életet folytassanak a közösség tagjai. Ebben az értelmezésben a tanulási környezet dimenziói elengedhetetlen elemei-, mintegy feltételei a tanulási folyamat expanzivitásának, a kiépülő környezeti tudás hálózatosodásának.

Az elméleti megközelítésben 6 nagyobb divízióra osztottuk a tanulásalakító tényezőket, amelyek a tanulási folyamat értelmezése szempontjából jól elkülönülnek egymástól (önmagukban is definiálhatók a tanulási folyamat fontos tényezőjeként), és amelyeket további egységekre lehet bontani.

A fizikai tényezők mindazon elemek, amelyek mentén a minket körülvevő tér fizikai állapotát le tudjuk írni és amelyek az esetleges fiziológiai hatásaik okán alakító tényezőként jelenhetnek meg a tanulási folyamatban (pl. a tanulók számára elviselhetetlen hőmérséklet az iskolán kívüli környezetben) (Weintstein, 1979; Clark, 2002; Lippman, 2010). Ezek a hőmérséklet, csapadék, napfénytartam, légnyomás és páratartalom, környezet általános szennyezettsége és az eseti környezeti hatások (időszakosan megjelenő sugárzás, időjárási szélsőségek stb.).

A „kulturális tényezők” dimenzióban meghatározott elemek kultúra (esetlegesen) releváns elemei, amelyek esetében a gyerekek kulturális beágyazódása érzékelhető különbséget jelenthet a pedagógusok számára, és ez a tanulási környezet értelmezésében is különbözőségként jelenhet meg, mint akadályozó/támogató tényező (Bordieau & Passeron, 1990; Erickson, 2008; Borgulya Istvánné Vető, 2008). A vizsgálatban megjelenő dimenziók közül a kulturális tényezők közé soroltuk a kommunikáció és a magatartás elemeit, valamint a hagyományokat, normákat és szokásokat és az ezek mentén leírható értékeket, szerepeket és rítusokat.

A kulturális tényezők dimenziójának hatásrendszerére szervesen ráépül-, ám a tanulás folyamatának szempontjából külön dimenzióként kezeltük azokat szabályként felfogható tényezőket, amelyek akár szakpolitikai-, akár intézményi szervezeti- és kisközösségi szinten meghatározzák a tanítást és/vagy tanulást, továbbá formális, informális és/vagy normatív jellegüknel fogva a tanulási környezet dinamikus alakulására is szabályozóként hatnak (Molnár, 2002; Kaposi, 2011; Szivák et al., 2019). Ide soroljuk az oktatási törvényeket, Nemzeti Alaptantervet, órarendi szabályzásokat, tanrendi szabályzásokat stb., amelyek támogató vagy akadályozó tényezőként is megjelenhetnek a környezeti nevelés megvalósításában.

A tanulásról alkotott kép és a tanuláselméletek szintén szervesen összekapcsolódik a kulturális tényezők hatásrendszerével (Virág, 2019), azonban az adott tanulási környezetben megjelenő pedagógiai szemlélet és a vele összekapcsolódó gyakorlat okán, a tanulásról alkotott képet külön dimenzióként kezeljük. E dimenzióhoz kapcsolódó vizsgálati kérdéseinkben a tanítási-tanulási stratégiákra kérdezzük rá, amelyek alapvetően meghatározzák a tanulás környezet értelmezését.

Külön dimenzióként értelmezzük a tanulás folyamatába bevont eszközöket, amelyek információkereséshez, információrendszerezéshez és szűréshez, ismeretek rögzítéséhez, eredmények validálásához, ismétléshez, összefoglaláshoz stb. kapcsolódnak, és amelyek használata támogathatja, de akár akadályozhatja is bizonyos eredmények elérését.

Vizsgálatunkban különálló dimenzióként kezeljük a tanulócsoporthoz jellemzőihez kapcsolódó tényezőket, mivel a tanulócsoporthoz adottságaihoz igazodva változhat a meglévő pedagógiai gyakorlat (differenciálás módszerei, választott eszközök stb.) (Csapó, 2003; Tóth, 2005).

Kisebb-nagyobb mértékben, de minden egyes konkrét környezeti nevelési tevékenységet befolyásolnak az itt felsorolt dimenziók. Ugyanakkor egy nevelőtől sem várható el, hogy mindezeket a dimenziókat a maguk teljes komplexitásában, minden egyes pedagógiai tevékenység megtervezése során figyelembe vegyen. Másfelől pedig bizonyos, hogy a környezeti nevelési tevékenységek során a pedagógusok valamennyit figyelembe vesznek e dimenziók közül. Kutatásunk alapvető hipotézise az volt, hogy a környezeti nevelés tanulásalkotó tényezőinek figyelembevételében erőteljes egyéni különbségek figyelhetők meg a pedagógusok között, és ezen különbségek lehetőséget adhatnak különböző tanulás tér értelmezést alkalmazó pedagóguscsoportok azonosítására is.

3. EGYEDI ÉRTELMEZÉSEK MÉRÉSE

3.1. MÓDSZERTAN

A vizsgálat módszertanának megválasztása során arra törekedtünk, hogy a környezeti nevelésbe vont iskolán kívül tanulási környezet egyedi értelmezései egyértelműen kimutathatók legyenek. Azaz a vizsgálatunk az egyéni mintázatok meghatározására, az egyéni szinten figyelembe vett tanulásalakító dimenziók leírására és vizualizálására irányul. Az adatgyűjtés során a magyarországi közoktatási intézményekben (állami, egyházi és alapítványi fentartású intézményekben is) kértük fel a környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusokat a kutatásban való részvételre. A résztvevő pedagógusok esetében nem volt a tanított szaktárgyhoz, a pályán és/vagy az adott iskolában eltöltött időhöz fűződő megkötésünk.

Az adatgyűjtés első fázisában kérdőív segítségével vettük fel a tanulási környezet elemeire, az iskolán kívüli környezeti nevelés megvalósítására irányuló- és a tanulási képpel kapcsolatos válaszokat. A kérdőívet az adatok részleges feldolgozásáig 82 környezeti nevelő töltötte ki. A kérdőív kitöltése nagyjából 40 percet vett igénybe. A kitöltés ideje jelentősen változott annak fényében, hogy az egyes tanárok hány tanulásalakító tényezőt jelöltek meg a figyelembe vett tényezők során. A kérdések kvantitatív és kvalitatív jellegűek voltak. A kérdőív első részében az egyéni pedagógiai gyakorlat adottságaira kérdeztünk rá, a pályán eltöltött időre, a tanított szakokra, az intézményi háttér adottságaira, településtípusra stb. A kérdőív második egységében a már említett tanulásalakító tényezőkkel (a tanulási környezet egyes dimenzióival) kapcsolatos kérdéseket tettünk fel, amely során a pedagógus által figyelembe vett tényezők esetén azt is megkérdeztük, hogy az adott tényezőt akadályozó vagy támogató tényezőként értelmezi az iskolán kívüli környezeti nevelés folyamatában. Az adott tanulási tényezőt példamondatokon keresztül választották ki a résztvevő pedagógusok, a támogatás vagy akadályozás mértékét 5 fokú Likert-skálán jelölték. A kérdőív harmadik egységében a saját pedagógiai gyakorlatukhoz kapcsolódva fogalmaztak meg állításokat. Továbbá a tanulási környezet átalakulásával, fejlődésével és az esetlegesen kimaradó tanulás alakító tényezőkkel kapcsolatban fogalmaztak meg állításokat.

Az adatfelvétel második és harmadik fázisában tanári interjúkat és strukturált óramegfigyeléseket folytattunk. A második és harmadik fázis célja, hogy az egyéni értelmezések és a megvalósított pedagógiai gyakorlat kapcsolatrendszeréről kapjunk adatokat. A vizsgálat ezen szakaszában az első fázis eredményeiből, a tanulási környezetben figyelembe vett tényezők száma szerint három vizsgálati csoportot alakítunk ki. Az adatfelvétel jelenleg is zajlik, így a második és harmadik fázis eredményeit még nem tudjuk publikálni. Az első adatfelvételi fázis eddigi eredményei azonban nagyon fontosak az adatok megfelelő vizualizációja és az ezen alapuló kvalitatív elemzés szempontjából, valami további kutatási lépések meghatározáshoz is elengedhetetlenek.

1. kép: Példa a tanulási tényezőhöz kapcsolódó kérdésekre

Egy környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenység során az iskolán kívüli tanulási környezetben figyelembe venné-e az alábbi elemet, mint a tanulást vagy a tanítást befolyásoló tényezőt?

Figyelek rá, hogy adottak-e azok a fényviszonyok, amik az adott tevékenységhez szükségesek.

igen
 Nem

Következő kérdés

Kérem jelölje be, hogy milyennek látja ezt a tényezőt!

A tanulási célok elérését nagyon erősen akadályozó tényező	A tanulási célok elérését nagyon erősen támogató tényező
-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2	3 4 5

Szerintem ez a tényező:

_____●_____

Kérem jelölje be, hogy milyennek látja ezt a tényezőt!

Csak a tanári munkát befolyásoló, a tanulói munkát egyáltalán nem befolyásoló elem	Csak a tanulói munkát befolyásoló, a tanári munkát egyáltalán nem befolyásoló elem
-4 -3 -2 -1 0 1 2	3 4

Az iskolán kívüli tanulási környezetben megvalósított környezeti nevelés során:

_____●_____

(Forrás: saját ábra)

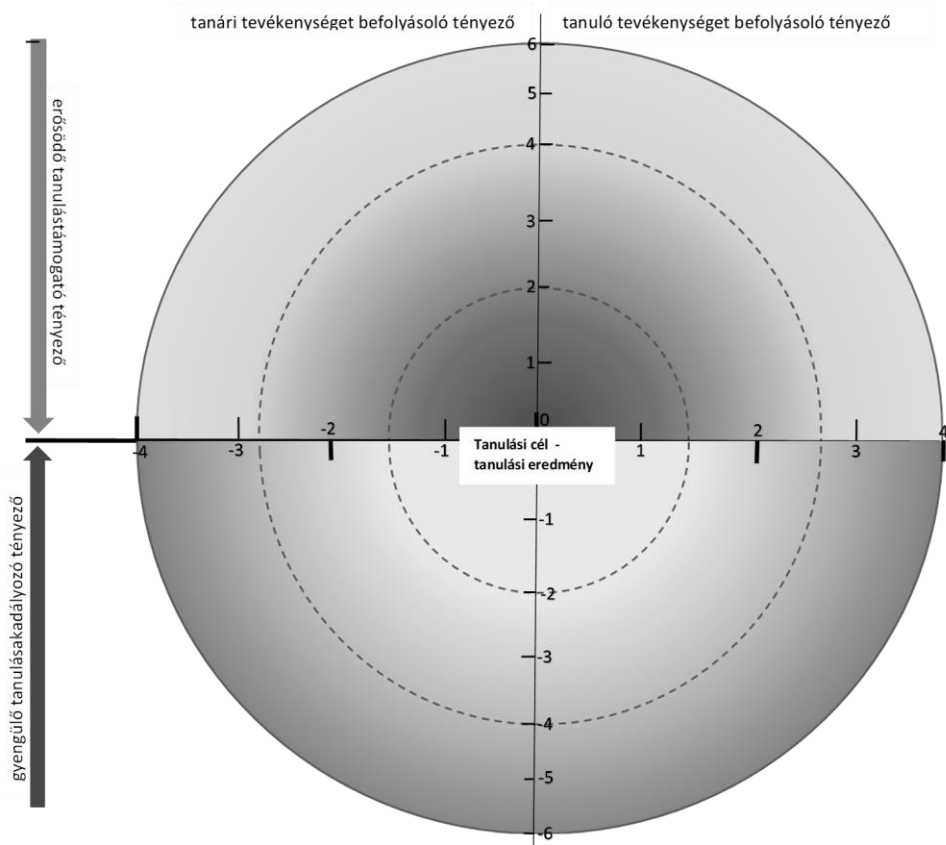
3.2. AZ EGYEDI MINTÁZATOK VIZUALIZÁCIÓJÁNAK LEHETŐSÉGE

A tanulásalkító tényezőkkel kapcsolatos adatok megfelelő vizualizációja kifejezetten fontos produktuma vizsgálatunknak. Hiszen egyrészt a tanulási környezet határendszerének komplexitását és a benne lévő hatások súlyát tükrözi, másrészt az egyedi mintázatokban megjelenő hasonlóságok és különbségek további elemzési irányokat jelölhetnek ki.

A tanulásalakító tényezőket az egyéni értelmezés alapján olyan rendszerbe helyezük el, amelyben az iskolán kívüli környezeti nevelés tanulási eredményei állnak a középpontban, és amelyben a kiválasztott tényezők úgy jelennek meg, mint a tanulási eredmények elérését akadályozó vagy segítő tényezők. Tehát a komplex rendszer középpontjától távol elhelyezett marker azt jelenti, hogy a tanulási eredmények elérésére nézve az adott tanulásalakító tényezőnek viszonylag kis hatással bír, a tanulási környezetben egy gyenge hatásként jelenik meg.

Az így ábrázolt adatok azt mutatják meg, hogy mi azok a tényezők, amiket egyáltalán figyelembe vesznek a környezeti nevelők az iskolán kívüli térben. Továbbá, hogy azokat milyen súlyú tényezőnek kezelik a tanulási környezetben.

2. ábra: A tanulási környezet hatásrendszerének lehetséges ábrázolása



(Forrás: saját ábra)

4. MINTÁZATOK ÉS DIMENZIÓK – AZ ISKOLÁN KÍVÜLI KÖRNYEZETI NEVELÉS TANULÁSI KÖRNYEZETÉNEK KÉPEI

4.1. DIMENZIÓK SZÁMA AZ ÉRTELMEZÉSEKBEN

Vizsgálatunk jelenlegi szakaszában 82 kitöltő válaszait elemeztük. A kérdőívre adott válaszokból az derül ki, hogy az iskolán kívüli tanulási környezetben környezeti nevelést folytató tanárok sokszínűen, különböző összetettséggel értelmezik a tanulási környezet adottságait. A kitöltők által figyelembe vett dimenziók száma alapján három további vizsgálati csoportot tudunk kialakítani.

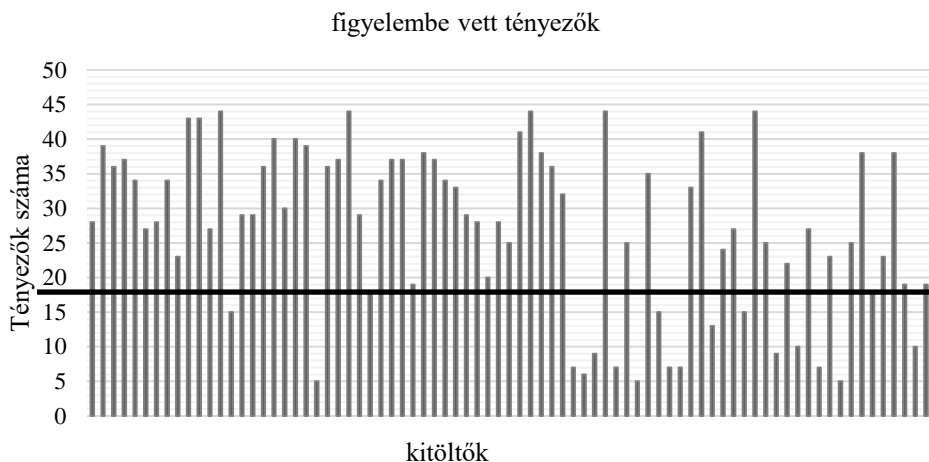
Az 5-15 különböző tényezőt megjelölő válaszadókat a „kevés tényezőt figyelembe vevők” csoportjába soroltuk (17 fő), amely kapcsán azt az előzetes hipotézist állítottuk fel, hogy az iskolán kívüli tanulási környezetet kevésbé komplex módon használják a tanulási folyamat támogatására azon környezeti nevelők, akik kevés tanulásalakító tényezőt vesznek figyelembe. E hipotézisünk vizsgálatához további esetmegfigyelések és interjúk (adatfelvétel második és harmadik fázisa) szükségesek.

Azon kitöltőket, akik 15-30 különböző tanulási tényező figyelembevételét rögzítették, a „közepes számú tényezőt figyelembe vevő” csoportba soroltuk (30 fő). E csoport kapcsán tett hipotetikus felvetésünk szerint, ezen tanárok körében a tanulásalakító tényezők szervesen összekapcsolódnak az iskolán kívüli tanulási környezet értelmezésében és ennek mentén tudatosan épít a foglalkozások során azokra az erősségekre, amelyek a tanulási környezetet meghatározzák. Továbbá részletesebb képet tudnak leírni arról, hogy mely tényezők számítanak a tanulási eredmények elérését támogató és/vagy akadályozó tényezőnek.

A harmadik „sok tényezőt figyelembe vevő” csoportba azokat a tanárokat soroltuk, akik 30 tényezőnél többet vesznek figyelembe (35 fő). Jelenlegi adataink szerint a megjelölt tényezők legmagasabb száma 44 darab. Felvetésünk szerint az ebbe a csoportba tartozó tanárok rendkívül komplex módon értelmezik és kezelik az iskolán kívüli tanulási környezetet és a környezeti nevelés megvalósítása során tudatosan építenek azokra a tanulásalakító tényezőkre, amelyeket összekapcsolódnak lát. Sőt úgy alakítja pedagógiai gyakorlatát, hogy a támogató hatásúnak vélt tényezőket össze is kapcsolja.

Az alábbi ábrán a jelenlegi kitöltések adatait rögzítettük, amelyből jól látszik, hogy a megkérdezett tanárok átlagosan 19 olyan tényezőt jelöltek meg, amit „figyelembe vesznek” az iskolán kívüli környezeti nevelés során. Ugyanakkor jelenlegi adataink alapján nem állapítható meg egyértelműen, hogy a figyelembe vett tanulásalakító tényezők ténylegesen beépülnek-e a tervezés és a megvalósított pedagógiai gyakorlat folyamatába. Továbbá az eddigi válaszokból az sem írható le pontosan, hogy a figyelembe vett tényezők hatása, tanulásalakító jellege átalakul-e egy-egy adott képzési szakasz alatt. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy bizonyos tanulásakadályozó tényezők azért kerülnek tudatosan a tervezés középpontjába, mert ahhoz is kapcsolódnak tanulási eredmények, hogy ezt az akadályozó hatást a tanulók kezelni, ellensúlyozni tudják.

3. ábra: A figyelembe vett tényezők száma



(Forrás: saját adatok alapján elkészített diagram)

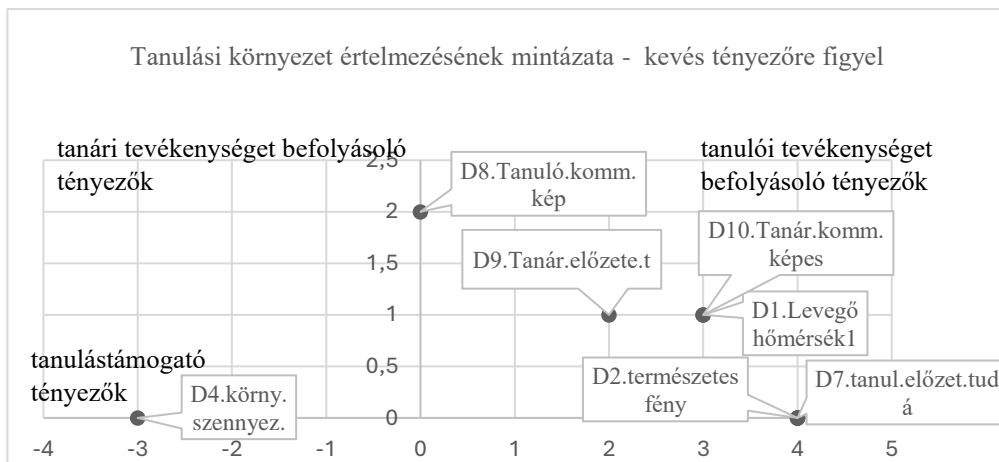
4.2. ÉRTELMEZÉSEK MINTÁZATA A HÁROM CSOPORTBÓL

A jelenlegi rendelkezésre álló adatokból három-, eltérő kategóriába sorolható példán keresztül mutatjuk be az egyes csoportok közötti eltéréseket, az egyéni mintázatok ábrázolásának megoldását és ezeken keresztül az iskolán kívüli tanulási környezet értelmezésének összetettségét és sokszínűségét. Az alábbi ábrák tehát egy-egy pedagógus egyéni értelmezését mutatják be. E publikáció keretei között az ábrázolás lehetséges módjára és az értelmezések közötti eltérésekre hívjuk fel a figyelmet. Ugyanakkor az is elmondható, hogy az egyes kategóriába tartozó tanárok mintázataiban közel azonos módon jelentek meg a tanulásalakító tényezők. A vizsgálatban eddig résztvevő teljes sokaságból csak néhány olyan eset írható le, amikor a többiekhez képest kifejezetten eltérő tanulási tényezőket jelöltek meg. Ennek háttérében álló okok feltárásához azonban további vizsgálatok szükségesek.

Az első esetben a tanár kevés tanulásalakító tényezőt jelölt meg, és a megjelölt tényezőket tanulástámogató hatásúnak gondolta. Azaz az iskolán kívüli tanulási környezetről való gondolkodásban csak azok az elemek jelennek meg, amelyek a környezeti nevelési tevékenységet valamilyen módon támogatni tudják. Ez a mintázat arról árulkodik, hogy az adott tanár a leginkább a tanuló tevékenységeihez köti a tanulási környezet egyes elemeit, azaz a pedagógiai tervezés során valószínűleg kevésbé reflektáltak azon tényezők, amelyek a tanári tevékenységeket befolyásolhatják.

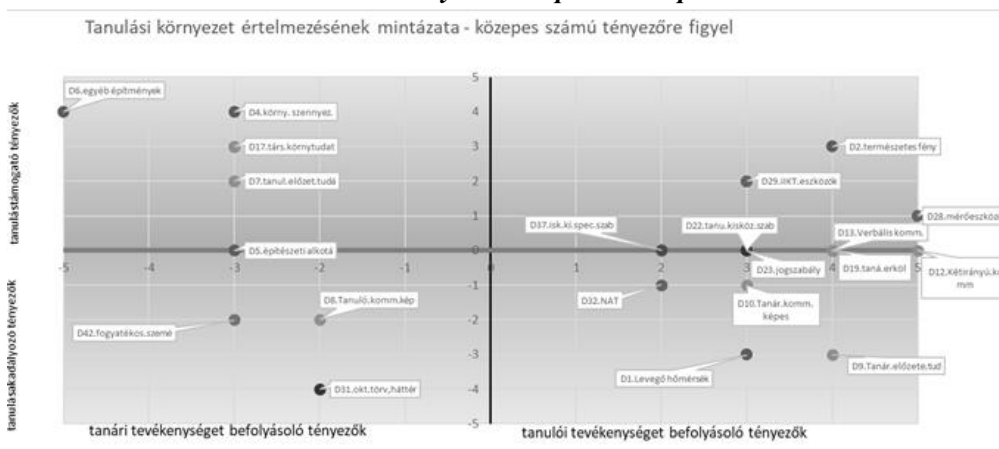
A mintázatból egyértelműen látszik továbbá, hogy az adott tanár iskolán kívüli környezeti nevelési gyakorlatában meghatározó elem az előzetes tudás, a tanári és tanulói kommunikáció, továbbá az alapvető környezetfizikai adottságok. Azaz feltételezhetjük, hogy gyakorlatot valósít meg, amely során a feladatok és tevékenységek az előzetes tudásra építenek és alapvetően a kommunikációs készségekkel kapcsolódnak össze.

4. ábra: A tanulási környezet kevésbé komplex mintázata



(Forrás: saját ábra)

5. ábra: A tanulási környezet közepesen komplex mintázata



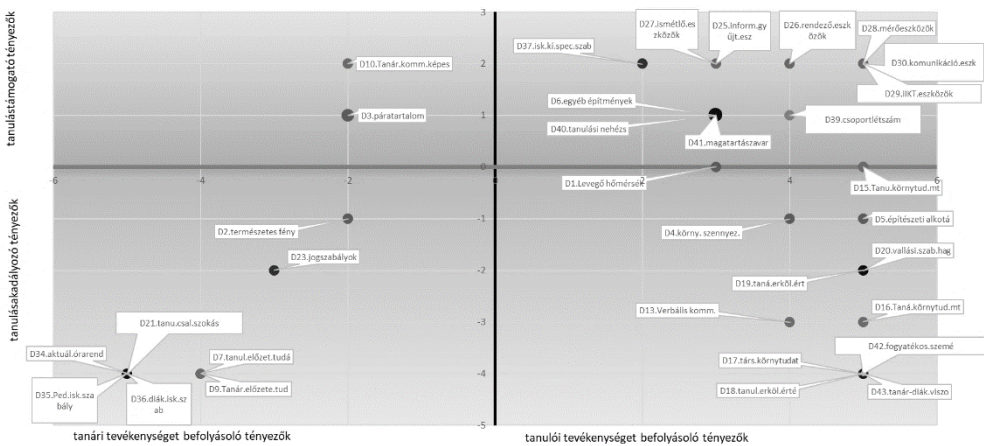
(Forrás: saját ábra)

A második esetben a megjelölt tényezők száma alapján a „közepes számú tényezőre figyel” kategóriába soroltuk a pedagógust. Itt már tanuláskadályozó tényezők is reflektálva vannak. Az előző mintázathoz képest összetettebb, komplexebb képen gondolkodik az iskolán kívüli tanulási környezetről, hiszen a szabályokhoz, az eszközökhöz és a tanulócsoporthoz adottságaihoz kapcsolódó dimenziók is reflektálva vannak. A tanuláskadályozó tényezők reflektáltsága azt jelentheti, hogy a pedagógus tudatosan beépíti ezek hatását a tanulási út támogatásába. Feltételezhetjük, hogy környezeti nevelési gyakorlat során törekszik az akadályozó hatások csökkentésére vagy megszüntetésére (pl.: a tanulócsoporthoz járó fogyatékkal élő tanuló képességei jelentősen meghatározzák a választott tanulási tevékenységeket).

A harmadik ábra egy sok tényezőt figyelembe vevő tanár értelmezését ábrázolja, amelyben az látható, hogy a pedagógus egyaránt reflektál a tanár munkáját és a tanuló munkáját befolyásoló, akadályozó és segítő elemekre is. Az iskolán kívüli tanulási környezetről alkotott képe komplex és részletes, valószínűsíthető, hogy a tanulásalakító tényezőket egymásra is ható elemekként értelmezi. Erről árulkodik, hogy a Likert-skálán hasonló súlyúnak jelölt meg több tanulásalakító tényezőt is. Feltételezhetjük, hogy a tanulási környezet elemeinek ilyen részletes reflektálása a pedagógiai gyakorlatban is megjelenik. Azaz az iskolán kívüli környezeti nevelés során több szempont szerint alakítja a tanulási folyamatot, több szempont szerint differenciál.

6. ábra: A tanulási környezet komplex mintázata

Tanulási környezet értelmezésének mintázata - sok tényezőre figyel



(Forrás: saját ábra)

E tanulmányban csupán három esetet emeltünk ki - amelyekkel az eltérő komplexitású értelmezéseket igyekszünk bemutatni – ám e három esetben is megfigyelhetők bizonyos hasonlóságok és szembetűnő különbségek. Nagy számú minta esetében ezek a hasonlóságok és különbségek igen értékes információkkal bírnak, hiszen az egyes dimenziók megjelölésével egyúttal fejlesztési irányokat is meg tudunk határozni. A két utóbbi esetben például tanulásakadályozó tényezőként jelentek meg a szabályokhoz köthető dimenziók. Azaz az iskolán kívüli környezeti nevelés során az oktatásra, vagy annak megvalósítására vonatkozó szabályok akadályként hatnak a tanulás folyamatára, így valószínűsíthetően az akadály hatása tanulói vagy tanári oldalról, de megjelenik a pedagógiai gyakorlatban. Más dimenziók esetében viszont pont az látható, hogy egészen különböző módon értelmezik annak hatásait. Ilyen például a fizikai tényezők dimenziója. Szubjektív megítélés alapján változhat, hogy ki milyen környezeti feltételeket gondol hatékonynak. Az adatokból az derül ki, hogy számos tanár akadályozó tényezőként jelölte meg az iskolán kívüli foglalkozás során lehulló csapadékot. Viszont egy jelentős része pedig pont a nevelési célok elérését támogató tényezőként. E dimenzióhoz köthető adatok kettősége rávilágít a tanulás szituatív jellegére. Más szóval, az eredményes tanulási környezet attól függ, hogy mik azok a tanulási eredmények, amiket el szeretnénk érni; illetve melyek azok a tényezők, amelyeket az adott pedagógus a nevelői munka szolgálatába tud állítani.

5. KÖVETKEZTETÉSEK A TOVÁBBLÉPÉSHEZ – A VIZSGÁLAT FOLYTATÁSA

Vizsgálatunk eddigi eredményei rávilágítottak arra, hogy az egyéni mintázatokban rejlő hasonlóságok és különbségek a tanulási környezet olyan elemeit jelölik, amelyek erősségként vagy akár problémaként jelennek meg a jelenlegi környezeti nevelési gyakorlatban. Ugyanakkor a mintázatok szélsőséges elemeit (a tanári és tanuló tevékenységeket legkevésbé vagy leginkább befolyásoló tényezőket) érdemes külön is megvizsgálni, hiszen ezek a szélsőséges esetek az iskolán kívüli tanulási környezet határait segítenek kijelölni.

A tanulásról alkotott kép és az egyéni mintázatok összevetése fontos lépés a környezeti nevelés iskolán kívüli tanulási környezetének megértésében. A tanulásról alkotott kép meghatározza, hogy a tanár és/vagy tanuló hogyan viszonyul a tanulási folyamat egyes elemeihez. Éppen ezért kifejezetten fontos, hogy az iskolán kívüli térhez kapcsolt tanuláselméleti megközelítések, tanulási és tanítási stratégiák is részletesen rögzítve legyenek.

Továbbá az is nagyon fontos megállapítás, hogy folyamatként írható le a tanulási környezet értelmezése is. Vagyis a pedagógiai tervezésbe és gyakorlatba idővel egyre több elem kerülhet bele, amely cizellálja az iskolán kívüli tanulási környezet képét és a korábbiakhoz képest más tanulási utak kialakítását teszi lehetővé a környezeti nevelés során. Éppen ezért az iskolán kívüli tanulási környezethez kapcsolódó értelmezéseket is komplex és dinamikusan változó rendszerként érdemes vizsgálnunk, ahol a tanulási környezet adott elemei a pedagógus addigi értelmezését változtathatják. Ezen egyéni értelmezések elemzésének célja semmiképp sem a pedagógus munkájának minősítése, hanem a pedagógus munkájának szakmai támogatása. Azt gondoljuk, hogy az egyéni értelmezések megismerése - az arra való szakmai reflexió - nagyon jó támpontot adhat a környezeti nevelési munka fejlesztéséhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adedokun, O. A., Parker, L. C., Henke, J. N., & Burgess, W. D. (2017). Student perceptions of a 21st century learning space. *Journal of Learning Spaces*, 6(1).
- Armstrong, J. B., & Impara, J. C. (1991). The impact of environmental education program on knowledge and attitude. *Journal of Environmental Education*, 22, 36-40.
- Atkinson, R. K., & Renkl, A. (2007). Interactive example-based learning environments: Using interactive elements to encourage effective processing of worked examples. *Educational Psychology Review*, 19, 375-386.
- Banyard, P., & Underwood, J. (2008). Understanding the learning space. *eLearning Papers*, (9), 1.
- Borgulya Istvánné Vető, Á. (2008). Értékrendi különbségek és kultúraközi interakciók az oktatási órákon. *Iskolakultúra*, 18(3-4), 69-78.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Clark, H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research. Issues in Practice*. Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, England.
- Csapó B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó.
- Dúll A. (2010). *Helyek, tárgyak, viselkedés. Környezetpszichológiai tanulmányok*. L'Harmattan Kiadó.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 8, 63-93.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Erickson, B. H. (2008). *14 The Crisis in Culture and Inequality. Engaging art: The next great transformation of America's cultural life*. p. 343.
- Ghadirian, H., Ayub, A. F. M., Silong, A. D., Bakar, K. B. A., & Zadeh, A. M. H. (2014). Knowledge sharing behaviour among students in learning environments: A review of literature. *Asian Social Science*, 10(4), 38.
- Virág, V. (2013). *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselveletek_es_tanitasitanulasi_strategiak_pdf/04_tanulaselveletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak.pdf
- Kaposi, J. (2011). *A tartalmi szabályozók módosítása a közoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5906/1/18_22_Kaposi.pdf
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. GlobeEdit.
- Lippman, P. C. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment? *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, 2010/13, OECD Publishing.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 4, 21-33.
- Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (2010 október). Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, <https://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf>
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 63-77.
- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F., & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 53-81.
- Rusticus, S. A., Pashootan, T., & Mah, A. (2023). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 26(1), 161-175.
- Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J., & Fazekas, Á. (2019). A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet. *Educatio*, 28(4), 829-837.
- Szőcs L. Á., Varga A. & Angyal Zs. (2022): Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatrendszere a környezeti nevelésben. Elméleti megközelítés a környezeti nevelés tanulási környezetjeinek vizsgálatához. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10, 4. 245-255. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.245.255>

- Takács Sánta, A. (2008). *Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai*. L'Harmattan
- Tóth, Z. (2005). A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 59-82.
- Vitousek, P. M. (1992). Global environmental change: an introduction. *Annual review of Ecology and Systematics*, pp. 1-14.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

ABSTRACT

UNDERSTANDING THE LEARNING ENVIRONMENT IN OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION

The learning environment is a complex, dynamically changing system in which learning goals and the learning outcomes that can be described along these goals determine and shape the factors that shape the learning environment. That is, along the learning goals and outcomes, we can describe factors that shape the learning process and that distinguish learning contexts from each other, even in a measurable and qualitative way. The well-defined learning goals and outcomes of environmental education are necessarily linked to the out-of-school places, so that the learning process is complemented by and interrelated with its learning-shaping factors. The support of learning may therefore depend on the environmental educators interpretation of the out-of-school learning environment.

Our study describes and analyses patterns of interpretations. The analysis is composed of quantitative and qualitative units and aims to identify development directions along the patterns of interpretations, which can meaningfully support the out-of-school environmental education activities. The data collection phase of the research is currently underway, so the methodology of data processing and the possibilities of visualising patterns and the inferential steps that can be taken from them are presented, based on the preliminary results. Each pattern depicted is different because of individual interpretations. However, along these lines, we can describe pattern similarities that reveal the learning shaping factors in out-of-school environmental education that are present in the practice of most environmental educators. That is, which factors are explicitly taken into account in their implementation and which are less so.

Keywords: max. environmental education, learning environment, out-of-school education, out-of-school environmental education

Szőcs Levente Álmos, PhD-hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi
Doktori iskola

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Ember-Környezet
Tranzakció Intézet

szocs.levente@ppk.elte.hu

Angyal Zsuzsanna, PhD, vezető mestertanár

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Környezettudományi
Centrum

angyal.zsuzsanna@ttk.elte.hu

Varga Attila, PhD. habil., habilitált egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Ember-Környezet
Tranzakció Intézet

varga.attila@ppk.elte.hu

**„MENNYI IDŐ ÉS MEKKORA TÁVOLSÁG...”¹⁷ –
REGÉNYHŐSÖK AZ ISKOLAPADBAN**

ABSZTRAKT

Tanulmányunk egy folyamatban lévő kutatásunk eddigi eredményeiből válogat. A vizsgálat annak feltárására vállalkozik, hogy – az irodalmi alkotásra az iskola és a társadalom komplex viszonyrendszere felől tekintve – a magyarországi cigány, roma szerzők elemzett szövegeiben milyen iskolaképek, illetve milyen iskolai (társadalmi) karrierutak bontakoznak ki. Írásunkban a prózaszövegekből kirajzolódó fő kategóriák közül a hősré fókuszálunk: bemutatjuk a (reziliens) hős-típusokat – hangsúlyozva, hogy nem reziliencia-típusokat konstruáltunk, hanem a szövegek hoztak létre hőstípusokat, reziliencia-eséllyel. Kutatásunk egyúttal rámutat az elemzett szépirodalmi művek pedagógusképzésben való felhasználásának lehetőségeire.

Kulcsszavak: cigány, roma, iskola, reziliencia, fikciós szöveg

Szakosztály: HERA Felsőoktatás-kutató Szakosztály – Romológia Szakosztály

1. BEVEZETÉS

Folyó kutatásunkban magyarországi cigány, roma kortárs szerzők szövegei kerülnek fókuszba oly módon, hogy az irodalmi alkotásra az iskola és a társadalom komplex viszonyrendszere felől tekintünk. A nevelés-oktatás formális tereit mint rögzített szövegtereket értelmezzük: kutatásunk célja, hogy feltárjuk, milyen iskolaképek termelődnek meg, és ezen keresztül miféle iskolai (társadalmi) karrierutak rajzolódnak meg a prózaszövegekben.

Kutatásunk kezdő lépéseit a HUCER2020 konferencián mutattuk be, ám ekkor inkább csak az ötlet és problémafelvetés szintjéig jutottunk. Ezt követően szövegkorpusz-elemzéseket végeztünk, majd egy konkrét szöveghez – Holdosi József 1987-ben megjelent művéhez, a Fogolyhoz – kötődő elemzési próbát végeztünk el (Andl & Beck, 2022).

¹⁷ Az idézet forrása: Lakatos Menyhért: Füstös képek. 1975, p. 327.

Tanulmányunkban elsősorban a kutatás eddigi eredményeinek gyakorlati – főként a pedagógusképzésben való – hasznosíthatóságára fókuszálunk, elemzési példákat mutatva arra, hogy a vizsgált szövegkorpusz esetében miként van jelen a „pedagógikum a szépirodalomban” (Hunyadyné, 2006), mivel a kortárs cigány, roma irodalom elemzett szövegeire a „(tudományos) megismerés eszköze”-ként és az „oktatás eszköze”-ként (Hunyadyné, 2006) is tekinthetünk. Bemutatjuk a szövegekből kirajzolódó hős-típusokat, amelyek azonosulást kínálnak fel és lehetséges karrierutakat mintáznak. Mivel a regényhősök arra törekednek, hogy a narratíva által kínált társadalmi-intézményi térben sikeressé váljanak, vagy legalább túléljenek, szükségszerűen küzdenek meg az eléjük kerülő akadályokkal, tűznek ki célokat, kerülnek megoldást kívánó szituációkba – amiként az a cselekményes epika sajátja –, így ezek a sorstörténetek alkalmat adnak arra, hogy azokat mint reziliencia-narratívákat közelítsük meg. Ez azt is eredményezi, hogy a regénykonstrukció anélkül kerül viszonyba a valóság referenciatereivel, hogy annak kiszolgáltatódna, még pontosabban: a regényszöveg nyit sajátos pedagógiai olvasatokat. Mint arra – kissé ugyan patetikusan – a releváns szakirodalom is utal és figyelmeztet a fikciós szövegek efféle módon való használatba vételekor: „*Nincs olyan szociológiai vagy pszichológiai rögzítés, amely ugyanolyan gazdagon és hitelesen tudna visszaadni egy emberi történést, mint az irodalmi epizódok. Ezeknek sajátos funkciójuk van: kiemelik a fontosat, magyarázzák a mondanivalót, utalnak a rejtettre*” (Mérei, n.d., hiv. Hunyadyné, 2006, pp.16-17).

Az elemzésbe vont szövegkorpuszt részben az a társadalmi értelemben vett emancipatorikus akarat rendezi, amely hiányként ismeri fel a köznevelés tereiben a cigány, roma népességről való beszédet. A cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények kivételével – tapasztalataink szerint – alig vannak jelen az általános és középiskolai tananyagokban a cigány, roma népességre, közösségekre vonatkozó ismeretek (ezzel összefüggésben a tantervi-tankönyvi hiányosságokról több kutatás beszámolt, vö: Bogdán, 2016). Továbbá intézményünk, a Pécsi Tudományegyetem közismereti tanár képzésében hagyományosan hangsúlyosan vannak jelen romológiai tartalmak – voltaképp ezen tartalmak bővítésére is vállalkozik kutatásunk, ajánlva azt egyúttal más pedagógusképző intézmények figyelmébe.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI-MÓDSZERTANI KONTEXTUSA

A fikciós szöveg kutatási terepként – időben és térben lehatárolt, rögzített térként – van jelen kutatásunkban. A fikciós szövegre egyúttal olyan komplex én-narratívaként tekintünk, amelynek nem díszlete, hanem elválaszthatatlan eleme a szövegesített társadalmi kontextus. Ezt megerősítik a 20. század második felétől megrajzolódó valóságértelmezési irányok, a nevelésszociológiától a pszichológián és a kulturális antropológián át az irodalomtudományig.

Az én-narratívák mára különösen hangsúlyos helyet foglalnak el a laikus, művészeti és tudományos nyilvánosságterekben egyaránt. Ahogy Keszeg Vilmosék fogalmazzak: „Az élettörténet esetében mindig számolni kell a szerzői intencionalitással, a beszédhelyzet körülményeivel. Értelmezésében a 20. század során rendre előtérbe került a szerzőség (biográfia–autobiográfia, én-ontológia, önéletrírói paktum), a szerzői identitás (Lejeune 1975, Lejeune 1980, Ricoeur 1990), a megírás, megalkotás fázisa (de Man 1982), az életpálya és élettörténet különbözősége és viszonya (Niedermüller 1988), az életpálya strukturális tagolása és elemzése (Mandelbaum 1982, Tengelyi 1998), a biográfia műfajtipológiai elhelyezése (Bahtyin 1988), beszédmódként való értelmezésének lehetősége (Hymes 1979), a narratív önreprezentáció helyzete és funkciója (Levi 1989, Matieu-Castellani 1996)” (Jakab et al., 2007, p. 7).

Szövegmegközelítésünket a diskurzus-analízis és a Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015; Charmaz, 2006) inspirálta és többek között a Multiliteracies Pedagogy (Cope & Kalantzis, 2015) hívta fel a figyelmünket az értelmezés transzformálhatóságára és osztálytermi tevékenységekké alakíthatóságára (vö: Learning by Design Model – Cope & Kalantzis, 2015). Ezzel szándékaink szerint az esztétikai-poétikai megközelítést távol tudjuk magunktól tartani úgy, hogy a szöveg kellőképpen közel maradjon. A legfőbb módszertani kihívásunk a referencialitásból, a valóságra vonatkoztatásból következett, hiszen a szöveget nem illusztrációként gondoljuk el. Ahogy Hunyady Györgyné fogalmaz: az ilyen lefordítás „könnyen sértheti a mű művészi értékeit, triviálissá teheti tanulságait, moralizálássá silányíthatja a katartikus hatásokat, arra csábíthat, hogy a kívülről (a neveléstudomány területéről) megfogalmazott szempontokkal az autonóm műalkotások lényegétől idegen tartalmakat véljünk felfedezni” (Hunyadiné, 2006, p. 18). Hogy elkerüljük ezt a csapdát, a fenti teoretikus és módszertani tapasztalatokra alapozott interpretációs sémát dolgoztunk ki. Az interpretációs sémát a példaszövegünk, Holdosi: Fogoly c. regényének elemzéséből nyertük, azaz szövegen belülről, ha úgy tetszik, a terepen – és nem szövegfüggetlenül.

Az interpretáció lépései között kiemelt szerepe van a kategorizációnak – hangsúlyosan figyelve Charmaz GT-módszertanára, amelyben szükségszerűen különös hangsúlyt fektetünk az egyes individuumok nézeteire, értékeire, hitére, feltételezéseire és ideológiájára (Charmaz, 2006).

A fikciós szöveg kutatási terepként való elgondolása az erre vonatkozó előzetes tudománytörténeti, főként nevelésszociológiai tapasztalatok mozgósítását tette szükségessé. Kiemelten azon – elsősorban magyarországi – tapasztalatokét, amelyek a cigányok, romák és iskola összefüggésrendszerével foglalkoznak (pl. Réger, 1978; Kemény, 1996; Havas et al., 2002; Forray & Hegedűs, 2003; Zolnay, 2015; Óhidy, 2016).

3. A PRÓZASZÖVEGEK ELEMZÉSÉNEK EGYES EREDMÉNYEI

3.1. TÖRTÉNELMI IDŐ (RE)KONSTRUKCIÓ

Az eddigiekben az 1. táblázatban szereplő műveket emeltük be kutatásunkba. A regények/novellák által kijelölt időintervallum – mintegy másfél évszázad – lesz a meghatározó az időablakunkban, amely a regényen kívüli valóságot is lejelöli számunkra. Ennek a valóságnak a kutatói tapasztalata reflektál a regényre mint narratívára. (A referencialitásnak sajátos példája Kovács József Hontalan interjúkötete, A nemzet szemétdombjai, amely belső referencia, kommentár és a referenciális valóság közvetlen narratívája, ily módon a szövegtörzsetben elemzési segédletként használjuk még úgy is, hogy műfaji megfontolásaink nincsenek.)

1. táblázat: Időablak – az elemzett szépirodalmi művek és a regényidő

REGÉNYIDŐ	REGÉNY/NOVELLA
A dualizmus kora	Csemer Géza: Szögény Dankó Pista (2001)
A két világháború között	Lakatos Menyhért: Füstös képek (1975) Holdosi József: Glóriás, Dac (1981)
1950-es évek	Csemer Géza: Digesztor (2001)
1960-as, 1970-es évek	Holdosi József: Cigánymózes, Fogoly, Hajh, cigányok, hajh, Kányák! (1987) Szécsi Magda: Mandalák (2007) Nagy Gusztáv: A cigányok tündérországa (2022)
1980-as évek	Jónás Tamás: Cigányidők (1997), APUAPUAPU anyu (2013) Lakatos Menyhért: Tejeskávé (1998) <i>Kovács József Hontalan: A nemzet szemétdombjai (1997)</i>
A rendszerváltást követő évtizedek	Jónás Tamás: Cigányidők (1997), Apáimnak, fiaimnak (2005), APUAPUAPU anyu (2013) Szécsi Magda: Cigánymandala (2007) <i>Kovács József Hontalan: A nemzet szemétdombjai (1997)</i>

(Forrás: saját szerkesztés)

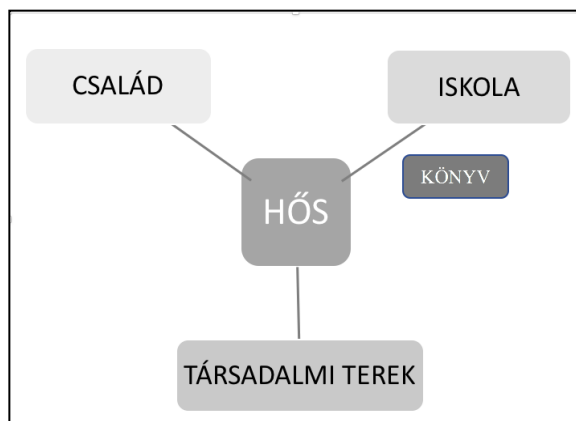
3.2. KATEGÓRIÁK

A szövegből megtermelt fő kategóriák – amiként azt vártuk is – a szocializációs szinterekkel esnek egybe. (1. ábra) A szövegek ezeket a szocializációs szintereket egyediesítik, és kimozdítják az esszenciális elbeszéléseket, hangsúlyozva egyúttal azt is, hogy ezek nem homogén terek. A szövegek által megtermelt kategóriák közül hangsúlyosan az iskolára figyelmeztünk, hiszen vizsgálatunk célját akként fogalmaztuk meg, hogy a formális nevelési szinterek szélesen értett mezőjét tárjuk fel. A többi kategória ebben az értelemben ugyan a szövegekből állítódik elő, nem szándékunk vizsgálni azokat, ugyanakkor mint a relációképzésben üzemelő ágensek (az iskola társadalmi viszonyrendszerének koordinátái) használatba kerülnek az elemzésünkben. Miközben az iskoláról összességében elmondhatjuk, hogy általában ellenséges, sok esetben idegen tér, az egyes szövegek az iskola kategóriájának felbontásával sokféle értéket, érdeket, aktivitást, ideológiát mutatnak meg, amelyek így egy jóval ellentmondásosabb, széttartóbb, és az ítéletek és kijelentések elől elmozgó iskolaképet hoznak létre. A várható, tulajdonképpen triviális szocializációs terek mellett a szövegek megtermelték a könyv kategóriáját is: ezt afféle mozgó kategóriának tekintjük, mert részben kicsúszik az iskola kategóriaalkotási akarata alól, hol komplex allegóriaként, hol szituatív gyakorlatok központi tárgyaként (így alapvetően dramaturgiai eszközként és a stabil narratíva megbontásaként pl. a Cigányidők jóslás-eseményénél) jelenik meg: annyit biztosan állíthatunk, hogy a könyvhöz kapcsolódó változékony érték- és jelentésadás külön elemzés tárgyaül szolgál.

A narratívák – mint azt előre bocsájtottuk – relációkban értelmeződnek. Ez a jelen tanulmány szempontjából csupán annyiban érdekes, hogy a hősré a reziliencia-esélyek felől való rátekintésben a hős-iskola kategóriák relációi tipológiaképző erővel bírnak. A relációk ebben a jelentésadó folyamatban nélkülözhetetlenek, hiszen így férünk hozzá azokhoz a vélekedésekhez, akciókhoz és reakciókhoz, melyeket Feischmidt sorol Charmazra hivatkozva:

„1. az idézett személyek saját kijelentései cselekedetükkel kapcsolatban; 2. az érintettek nem explicit vélekedései, pl. érzelmi viszonyulása; 3. mások viszonyulása, vélekedése a cselekvőkről és a másokra való hatása; 4. a cselekvés látható következményei (Charmaz, 2001)” (Feischmidt, 2007, p. 238).

1. ábra: A prózaszövegekből kirajzolódó fő kategóriák



(Forrás: saját szerkesztés)

3.3. A (REZILIENS) HŐS

A relációkból tehát egyfajta tipológiai akarat bontakozott ki a hősrre vonatkozóan, a szövegek olvasása során formálódó tipológia pedig behívta a releváns nevelésszociológiai tapasztalatot mint kontextust, olyan életútinterjúkra alapozott kutatásokat (Forray & Hegedűs, 2003; Óhidy, 2016), amelyek reziliencia-típusokról referálnak. (Nevelésszociológiai megközelítést alkalmazva reziliensnek azokat a személyeket tekintjük, akiket a hátrányaik, kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére sikeres (iskolai) pályafutás jellemez (Ceglédi, 2012).) Hangsúlyozzuk azonban, hogy kutatásunk során nem reziliencia-típusokat konstruáltunk, hanem a szövegek hoztak létre hőstípusokat, reziliencia-eséllyel.

A következőkben sorra vesszük a terep által konstruált hőstípusokat. A típusok elnevezése reprezentálja módszertani és ideológiai megfontolásainkat is, hiszen az elnevezések a szövegeken belülről származnak. Arra figyeltünk fel, hogy a hőst tudatosság és szuverenitás jellemzi, a sorsukat meghatározó fordulópont pedig voltaképp a reziliencia esélyét biztosítja számukra. (A fordulópontok esetében a kutatás célját tekintve kiemelt jelentősége van annak, hogy a nevelés-oktatás terei és/vagy aktorai miként jelennek meg a szövegekben.)

Az elemzett (auto)fikciós szövegek, a különböző időkben (lásd: 1. táblázat) játszódó történetek főszereplőinek mindegyike cigány, roma, és bár eltérő ideológiai keretben jön létre ez az etnikus identitáskonstrukció a művekben, minden esetben szerepet játszik a hős önértelmezésében éppen úgy, mint környezete viszonyulásaiban.

A fikciós szövegek alapján az alábbi hőstípusok írhatók le:

Oroszlánvadász

„Pista naphosszat nézegette a vadállatokat és az afrikai dzsungelbe képzelte magát. Szemét a vadállatokra szegezve mélyzott és azon töprengett, hogy mi lesz, ha nagy lesz. Hát persze, hogy oroszlánvadász. De ahhoz nagyon sok pénz kellene, nekik meg éppen az nincs.

Miből utazna? Miből fizetné a teherhordó bennszülöttek?

Maradt egyszerű cigány kisiskolás, és megbékélt a sorsával” (Csemer Géza: Szögény Dankó Pista. 2001, p. 99).

A típus névadásának forrásszövege Dankó Pista fikciós életrajza. A hős egy nem-rationális, nem-reális vágyat artikulál, karrierútjának kulcseleme az, ha transzformálni képes azt élhető, reális célokká. Az erre a transzformatív pillanatra való ráismerés (a fordulópont), és nem ennek az általa való előállítás az oroszlánvadász jellemzője: a tanórán a református tanító „Rákóczi kurucairól” mesélt, a Rákóczi-induló kapcsán pedig Czinka Pannáról, a cigányprímásról (*„Iskola után rohant haza a hegedűhöz, hogy megsimogassa”* p. 87).

Kis Négus

„Tanulni nem kellett, a leckét sem kérdezték sem az iskolában, sem odahaza, természetesnek tűnt, hogy én soha nem írom le. Nem is lett volna mire. Könyvnek, fizetnek színét nem láttam. De ha jött a tanfelügyelő bácsi, velem bizonyították az osztály tudását. A tanító mindig azzal kezdte:

- Na, halljuk a kis Négust, meg tudja-e mondani, hogy...?

És én megmondtam” (Lakatos Menyhért: Füstös képek. 1975, p. 38).

A „Kis Négus” a mindenki számára, közösségének, önmagának, idegeneknek (iskola, tanár, gádzsó, ...) hasznot hozó hős. A fordulópontot a regényben egy vadászbaleset jelenti, mely szintén az iskolához köthető: egy vadászat alkalmával az igazgató egy lövésével eltalálja a regényhőst, majd pedig jóvátételként felajánlja, hogy támogatja egy olyan állami programban való részvételét, ami a szegény diákok ingyenes gimnáziumi továbbtanulását biztosítja. A fordulópont tehát nem egyszerűen egy véletlen esemény, amely a hőst karrierútján emeli, hanem olyan, amelyben a hős hasznot hoz a vele relációba kerülőknek: ebben az esetben felmenti az iskola igazgatóját (mind lelkiismeret, mind törvény szerint), szüleit mentesíti a taníttatás terhe alól, önmaga számára pedig intézményesült társadalmi karrierutat épít.

Mirikló

„- *Sír, Mirikló, a fekete madár – mondja az öreg –, de már hiába, emberré nem változhatsz vissza. Vigyázz, úgy ne járj te is, ha elmész felsőbb iskolára*” (Holdosi József: *Hajh, cigányok, hajh, Kányák!* 1987, p. 182)!

Az előző típusokkal szemben voluntarista hősről van szó: reális, általa belátható törekvéseket nyíltan fogalmaz meg, anélkül azonban, hogy számolni tudna én-identitása sérülékenységével. A Holdosi-regények sorstörténeteinek alapvonása (ezekből szerveződnek a fordulópontok) a trauma, a subaltern szubjektum rögzül, és a köztesség végleges elfogadása teheti csak működőképpé a társadalmi intézményi terekben. (Holdosi hősei éppen ezért tragikus hősök: a regénytér nem kínál fel a számukra boldogulást.)

Herceg

„*Megkértem aput, hogy segítsen megoldani egy házi feladatot. Nem tetszett, hogy tévézik. Átölelt, leült mellém. Rosszul kezdett neki az egyetlennek. Szóltam neki. Rögtön és jogosan megharagudott. Meg akart ütni, de engem nem szabadott. Anyu sikított, amikor pár hónappal korábban a részeg férje meg akart engem ütni. Apám másodpercek alatt kijózanodott.*

- *Őt akarod megütni, te semmi ember!*

A semmi embernél nem volt nagyobb sértés. A család hercegét nem ütheti meg senki” (Jónás Tamás: *APUAPUAPU anyu.* 2013, p. 67).

Míg a Mirikló esetében a tudatosság, itt a szuverenitás kizárólagos hajtóerőt jelent a hős számára. Ő a kivételezett, aki önmagát kivételezettnek tekinti, azok az akciók rögzülnek az én-narratívában, amelyek ezt a kivételezettséget erősítik, amelyek bontják, azok vagy eltűnnek az én-elbeszélésből, vagy különböző narratív eljárásokkal átrendeződnek.¹⁸ Lényegi mozzanata, hogy mindig a saját narratívát szervező én érdekének rendelődik alá a vele relációban álló világ minden eleme, amiként az általunk jelölt kategóriák is.

Csakazértis

„*Amikor 10 éves voltam, megmondták, hogy mindig csúnya maradok! Emmi néni mondta, az igazgató bácsi mondta, és a gyerekek is mondták, az egész világ mondta. (...) Megfogadtam, hogy nem sírok többet, hanem ott leszek szép, ahonnan a könnyek jönnek, és veszettül igyekeztem mindenben a legjobb, a legelső, a leg, leg, leg lenni, amitől azt értem el, hogy már nem csak csúnyának láttak, de hülyének is, aki töri magát a semmiért,*

¹⁸ Vö. „(...) életünk történetét sok különböző módon írhatjuk, mondhatjuk, írjuk és mondjuk el, s így az önéletrajzi történetek segítségével különböző helyzetekben, különböző célokra különböző identitásokat hozunk létre” (Schleicher, 2015, p. 131).

hiszen belőlem semmi nem lehet, csak az, és annyi, mint a többi intézeti gyerekből” (Szécsi Magda: Cigánymandala. 2007, p. 43).

A trauma, akárcsak a Mirikló esetében, a Csakazértis sorstörténetének is immanens része, azonban itt az énképzésben funkcionál, melynek hajtóereje a szégyen, a fájdalom, a frusztráció. A szövegben, amiből az a hőstípus felsejlik, nem csupán a trauma-sorozat kötődik az iskolai térhez, hanem a karrierlehetőség is: a hős a tanári pályát választja.

A tipológiai kísérletünk kapcsán fontos hangsúlyoznunk, hogy itt nem leíró, különösen nem előíró akarat fogalmazódik meg („így kell, így lehet működni, vagy ilyennek lehet, ilyennek kell lenni”), hanem az én-narratíváknak az egyedini túlmutató rétegeihez próbáltunk hozzáférni valamelyest egy sajátos terepen: a fikciós szövegek iskolaelbeszéléseiben.

4. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk reményeink szerint minimálisan annyit képes volt bemutatni, hogy a vizsgálatba bevont alkotások – magyarországi cigány, roma szerzők művei – releváns pedagógiai vonatkozásokkal rendelkeznek, a tanárképzésbe való beemelésük az oktatási folyamat egy alternatív elemeként tekinthető, és egy plurális társadalom számára tényleges társadalmi haszonnal járhat. Hunyadyné fentebb többször hivatkozott művére (2006) alapozva hangsúlyozzuk annak lehetőségét, hogy a pedagógusjelöltek a prózaszövegek révén közvetetten pedagógiai tapasztalathoz juthatnak többek között a társadalomról, társadalmi folyamatokról, az iskola/tanár ebben betöltött (lehetséges) szerepéről. Egyes művek alkalmasak lehetnek új ismeretek szerzésére vagy korábban megismert pedagógiai fogalmi rendszer alkalmazására, továbbá a tanárszerep szempontjából hangsúlyos kompetenciafejlesztésre számos területen (pl. empátia, nézőpontváltás képessége, komplex gondolkodás, (ön)reflexió) (Hunyadiné, 2006, p. 21). A szemináriumi termekben való felhasználás teoretikus és módszertani szempontból sem esik távol a tanulmányunkban használt szövegmegközelítéstől. Fentebb hivatkoztunk a Learning by Design Model (Cope & Kalantzis, 2015) jelentésképző erejére, amely nem csupán a kutatót inspirálja, hanem a pedagógiai praxisban az interpretációkat végző hallgatókat, hallgatói csoportokat is segíti, továbbá a tevékenység- és élményalapú módszertani bázis könnyen válik a pedagógusjelöltek számára adaptálhatóvá későbbi pedagógiai gyakorlatukban is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andl, H., & Beck, Z. (2022). The narrative of reality, the reality of the narrative. In *Porto International Conference on Research in Education. Livro de resumos - Abstract Book*. Porto School of Education. p. 21. https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Abstracts_Book_ICRE22.pdf [2023.10.29.]
- Bogdán, P. (2016). A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(5-6), 127-136.
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85-110.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan London. <https://doi.org/10.1057/9781137539724> [2023.10.29.]
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai – A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L’Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Feischmidt, M. (2007). A megalapozott elmélet. In Kovács, É. (Ed.), *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet* (pp. 234-242). Néprajzi Múzeum – PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszék.
- Forray, R. K., & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum.
- Havas, G., Kemény, I., & Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum.
- Hunyady, Györgyné (2006). Pedagógikum a szépirodalomban. In Hunyady, Gyné, Nádasi, M., & Trencsényi, L., *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben* (pp. 15-35). Bölcsész Konzorcium.
- Jakab, A. Zs., Keszeg, A., & Keszeg, V. (2007). Emberek, életpályák, élettörténetek. Mire használható az élettörténet? In Jakab, A. Zs., Keszeg, A., & Keszeg, V. (Eds.), *Emberek, életpályák, élettörténetek* (pp. 7-11). Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék, Kriza János Néprajzi Társaság.
- Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio*, 5(1), 71-83.
- Óhidy, A. (2016). *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

- Réger, Z. (1978). Cigány osztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 8, 77-89.
- Schleicher, N. (2015). Találkozás egy fiatalemberrel: Kognitív metaforák az életút konstruálásában. In Bodor, P. (Ed.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus* (pp. 131-151). L’Harmattan.
- Zolnay, J. (2015). A roma diákok esélyei a közoktatásban. In Orsós, A. (Ed.), *A romológia alapjai* (pp. 249-270). Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wislocki H. Szakkollégium.

ABSTRACT

„SUCH TIME AND SUCH DISTANCE...” – HEROES OF NOVELS IN THE CLASSROOM

Our study presents a selection of findings from our ongoing research. The aim of this research is to investigate some key texts written by Hungarian Gypsy, Roma authors, focusing on the ways they depict schools and the potential careers and life stories that emerge through schooling, taking into account the complexities of the connection between school and society. The main element of consideration for this study is the hero of the novel: we seek to present different types of (resilient) heroes, emphasising that it is not us who are constructing a new typology of resilience, rather, it is the novels analysed which create types of heroes with a potential for resilience. In addition, our research calls attention to the versatility of these literary texts in teacher training.

Keywords: Gypsy, Roma, school, resilience, literary fiction

Andl Helga PhD, egyetemi adjunktus

PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék

andl.helga@pte.hu

Beck Zoltán PhD, egyetemi adjunktus

PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék

beck.zoltan@pte.hu

**AZ ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN
ZENÉT TANULÓ FELNÖTTEK MOTIVÁCIÓI EGY PILOT
KUTATÁS EREDMÉNYEI TÜKRÉBEN**

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a hazai és nemzetközi szakirodalom kutatási eredményeire alapozva a felnőttkori zenetanulás sajátosságaival foglalkozunk. Kutatásunk újszerűségét az adja, hogy egy kevésbé vizsgált mintán és annak egy speciális tevékenységén keresztül végzünk motivációkutatást. A felmérés céljai között szerepel a kutatásban részt vevők szocioökonómiai háttérének vizsgálata, zenei képzésükkel összefüggő motivációik feltérképezése, valamint az, hogy megvizsgáljuk családi és szociális hálójuk hatását és befolyásoló erejét zenei tanulmányaik kapcsán. Ezenfelül kutatói kíváncsiságunk arra is irányult, hogy felmérjük a vizsgálatban részt vevők gyermekkori zenei élményeinek hatását a későbbi zenei tanulmányaik tükrében, továbbá számba vesszük azon tényezőket is, melyek döntő szerepet játszanak a zenei képzést nyújtó alapfokú művészetoktatási intézmény kiválasztásában. Dolgozatunkban a 2023 tavaszán végzett pilot kutatás eredményeit mutatjuk be, melyet online kérdőíves technikával készítettünk alapfokú művészetoktatási intézményekben zenei képzésben részt vevő felnőtt tanulókkal (N = 22). A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy a gyermekkori zenei élmények közül a hangszeres órákon / ének-zene órákon való részvétel, a szülővel való közös zenehallgatás és az énekkari élmények voltak hatással a későbbi zenetanulási szándéokra. Emellett az eredmények azt mutatják, hogy inkább az intrinzik, azaz belső motiváló erők dominálnak, mintsem az extrinzik, azaz külső motívumok a felnőtt korú, zenei képzésben részt vevők motivációinak háttérében. A zenei képzést adó intézmény kiválasztásának szempontjai között erőteljesen megjelenik az intézményben tanító tanárok szakmai felkészültsége és személyiségük, a lakóhelytől való távolság, továbbá az intézmény formalizáltságának előnyei, valamint a szakmai közösség megléte. Az eredmények alapján a válaszadók támogató szociális háttérrel érkeznek, és zenei tevékenységük pozitív hatással van családi és közösségi életükre. Leginkább ez utóbbi eredménynek látjuk oktatáspolitikai fontosságát, ugyanis a felnőttkori zenei nevelés/képzés a kultúrafogyasztás örökítésében játszott szerepe szerint pozitív hatást gyakorol a képzésben részt vevők családi életére.

Kulcsszavak: felnőttek a zeneoktatásban, zenei nevelés, motiváció

Szaksztyály: Zenepedagógiai kutatások szaksztyály

1. BEVEZETÉS

A felnőttek zenetanulásának körülményeiről, annak motiváló erejéről hazai eredményeket kevésbé találunk, bármennyire is közkedvelt kutatási témának számít a kultúrakutatás, a felnőttkutatás és a motivációkutatás. A hazai kutatások inkább a gyermekek, tanulók oktatására fókuszálnak, a felnőttek zenei nevelésével kapcsolatban főleg külföldi tanulmányokat találhatunk.

Kutatásunk céljaként azt tűztük ki, hogy többféle aspektusból találjunk válaszokat a felnőttkori zenetanulás motivációival kapcsolatban. Jelen kutatás során a zenei képzésben részt vevő, alapfokú művészetoktatási intézményekben tanuló felnőttekkel végeztünk egy pilot kutatást, melyben igyekszünk képet kapni e felnőttek jellemvonásairól, motivációjáról, a motivációjukat befolyásoló erőkről és a képzéshez fűződő attitűdjükről. A vizsgálat során mind az intrinzik, mind az extrinzik motívumokat szeretnénk feltárni a zenetanulás kapcsán. A felmérés további célja megvizsgálni a kutatásban részt vevők szocioökonómiai hátterét, ezáltal azt is feltérképeznénk, hogy családi előzményeikben jelen vannak-e olyanok, akik tanultak már zenét életük során, illetve befolyásolták-e egyáltalán bármilyen mértékben a kutatásban részt vevők motivációit. Ehhez kapcsolódóan szeretnénk még kitérni a zenetanulás hatásaira és az ezzel kapcsolatos élményekre is vizsgálatunkban.

Kutatásunk során az amatőr vagy hobbizenészek rétegére koncentrálnak, akik életében extrakurrikuláris tevékenységként jelenik meg a zenetanulás, nem pedig kötelező elfoglaltságként.

2. A ZENEI KÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ FELNŐTTEK JELLEMZŐI

A Felnőttoktatási és -képzési lexikon szerint felnőtt tanulónak tekinthető az a „felnőtt korú ember, aki munkája mellett, vagy munkanélküliségként, ritkábban nyugdíjasként vállalja tudása rendszeres továbbfejlesztését. Ezért igyekszik magasabb szintű iskolai végzettséget szerezni, és előnyösebb munkavállalási lehetőséget adó szakképzettséghez jutni.” (Benedek et al., 2002, 154).

Durkó 1986-ban írt tanulmányában foglalja össze a felnőtt korú tanulók előnyös, illetve hátrányos sajátosságait. Munkássága a mai napig is alapját képezi a felnőtt tanulók megítélésének. A felnőttek vizsgálatakor nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, miszerint nemcsak fiziológiai és biológiai tekintetben, de tanulási szokásaikban is eltérőek a gyermek- és a felnőtt korú tanulók. Durkó előnyös jellemzőként sorolja fel, hogy a felnőttek magasabb fokú tudatossággal rendelkeznek, nagyobb az elkötelezettségük és kitartásuk, illetve társadalmi és művelődési motiváltságuk is erősebb. Mindemellett több élettapasztalattal rendelkeznek, jobban és letisztultabban látják önmagukat és képességeiket.

Kritikai érzékük fejlettebb, fegyelmezettebbek, és összpontosítani, koncentrálni is jobban képesek. A felnőtt korú tanulókra jellemző a gyakorlatorientált és a közvetlenül alkalmazható tudásanyag és ismeretek előnyben részesítése, ami összhangban áll Jarvis (2003) azon megállapításával, melyet a felnőttek tanulási képességei és elsajátítási módszerei tekintetében tett. Fontos kiemelni, hogy a felnőtt tanulók sokkal inkább képesek a komplex rendszerekben való gondolkodásra és a komplex tudásanyag elsajátítására (Durkó, 1986).

Hátrányos sajátosságaik között talán a legszembetűnőbb a nagyobb mértékű lekötöttség, ami miatt az időhiány és a fáradtság problémájába ütközhetnek. Emiatt a tanulás, a művelődés, az új ismeretek szerzése csak másod-, harmadfokú prioritást fog élvezni. Emellett fontos megemlíteni a korábbi, tanulással kapcsolatos negatív élményeket is, amit az esetleges lemorzsolódásokkal lehet összefüggésbe hozni (Durkó, 1986).

A zenetanulás során – habár bizonyos mértékben specifikus területről van szó – is megjelennek a felnőttek sajátos tanulási igényei. Gyakorta megesik – legyen szó formális, nonformális vagy informális képzési formáról –, hogy a felnőtt tanuló konkrét tervekkel, vágyakkal és igényekkel áll a tanár elé azzal kapcsolatban, hogy milyen darabokat szeretne megtanulni. Napjainkban elég sűrűn előfordul, hogy ez nem feltétlenül egy klasszikus mű, hanem egy kedvenc popszám, filmzene vagy dal (Sobol, 2019). A tanár ezekben a pillanatokban nehéz helyzetbe kerülhet, hiszen kétségtelen, hogy az adott tanuló képességszintjét, jelenlegi tudását szakmailag valószínűleg jobban fel tudja mérni, mint maga a tanuló, azonban a hosszú távú motiváció és érdeklődés fenntartásához mindenképpen szükséges a tanuló vágyait és kívánságait valahogyan beépíteni a képzés folyamatába.

Bowles (1991), Flowers és Murphy (2001), valamint Jutras (2006) kutatása alátámasztja a fenti gondolatot. Tekintve, hogy a felnőtt saját akaratából kezdi el a zenetanulást, szabadidőt, pénzt és energiát áldoz rá, így fontos, hogy pozitív élményeket, értéket kapjon a képzés során, és elengedhetetlen, hogy jól érezze magát az órákon. A felnőttek éppen ezért sokkal tudatosabban választják meg a képzést, amire jelentkeznek; stratégiai és tájékozott döntést hoznak a tevékenységről és az oktatóikról is (Roulston et al., 2015). A kutatások eredményei alapján felnőttkorban is nélkülözhetetlen a megfelelő mértékű motiválás, bátorítás, a közös gondolkodás, a jó, „partneri” viszony kialakítása ahhoz, hogy fennmaradjon a felnőtt tanuló érdeklődése és motivációja (Cooper, 2001; Speer, 1994).

Sobol (2019) tanulmányából hasonlóképpen rajzolódik ki a tanár-diák kapcsolat fontossága a felnőtt tanulók esetében, amit egy hármasszöveg indokol. Annak ellenére, hogy sokan szabadidős tevékenységnek, hobbinak gondolják a zenetanulást, korán kiderül, hogy zenei képességek, készségek nélkül nem lesz sikerélménye a tanulóknak.

A zene területén kezdőnek számító felnőtt már rengeteg személyes tapasztalattal rendelkezik a tanulással kapcsolatban. Vannak szokásai, rendszerezési szemlélete, munkaszervezési készsége. Emiatt kiemelten fontos feladata a tanárnak, hogy felmérje a tanuló egyedi igényeit, és ehhez alakítsa oktatói tevékenységét.

A harmadik érv fókuszában a felnőttek állandó motiválása áll. Annak ellenére, hogy erős motivációkkal érkeznek a zenei képzésbe, szükségük van a folyamatos megerősítésre ahhoz, hogy folytassák a munkát. A gyermekekhez hasonlóan esetükben is elengedhetetlen a biztatás, hogy folyamatosan járjanak az órákra, elvégezzék a kiadott feladatokat, és nem utolsó sorban, hogy rendszeresen gyakoroljanak.

Bowles 2010-es tanulmányában a felnőtteket tanító tanárokkal készített felmérés eredményeiről számol be (Bowles, 2010). Ennek alapján a megkérdezett tanárok arról nyilatkoztak, hogy felnőtt tanulóiknak saját maguk által meghatározott, fókuszált céljaik vannak, melyeket a tanárral együttműködve, rugalmasan kezelnek. Az elsődleges cél azonban mindenképp az, hogy élvezzék az órákat, és az órán megszerzett, elsajátított tudást a későbbiekben is tudják alkalmazni. Emellett célként határozták meg a zene szeretetének és megbecsülésének kialakítását. Igyekeznek úgy alakítani a tanári és tanulói elképzeléseket, hogy azok végeredményben reális, elérhető célként fogalmazódjanak meg. A tanárok kiemelik, hogy a gyermek és felnőtt tanulók számára is fontos a perspektivikus képzés, különböző célokat és életkoruknak megfelelő tananyagot állítanak össze, szem előtt tartva a felnőttképzésre jellemző oktatási metódust.

3. FELNŐTTKORI ZENETANULÁS

Kutatásunk kiemelkedő témája a felnőttkori tanulás egy specifikus szegmense, a zenetanulás, amely az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning) modelljében hazánkban is egyre inkább aktuálisabb és népszerűvé válik.

Jutras (2006) tanulmányában feltárja, hogy 1997-ben a *National Endowment for the Arts* vizsgálata során az USA-ban 25,8 millió 18 éven felüli felnőtt volt érintett jazz vagy klasszikus zenei közösségi vagy egyéni aktivitásban. Ezenfelül további 38,9 millió felnőtt énekelt oktatási keretek között ugyanebben az időszakban. Bowles (1991) azonban az eredmények alapján megállapítja, hogy noha a felnőttkori tanulás felfelé ívelő tendenciát mutat (Bowles, 2010), és az emberek attitűdje pozitív a művészeti tárgyak irányába, illetve esszenciálisnak tartják a művészeti képzést az önfejlesztésben és a minőségibb élet kialakításában, az adatok alapján ezek a tárgyak jóval elmaradnak az egyéb tudományok képzéseitől képest.

Sobol (2019) kutatási tapasztalata alapján is egyre nagyobb az érdeklődés a felnőttek körében a zenetanulás iránt. Ennek eredményeképpen egyre több magániskola és stúdió jön létre, melyek magánórákat, csoportos énekórákat, hangszeres és zeneelméleti képzést kínálnak a tanulóik számára.

Napjainkban egyre több, egyre változatosabb és kötetlenebb lehetőség nyílik meg a felnőttek előtt, hogy tovább képezhessék magukat akár kedvtelésből, akár átképzés vagy továbbtanulás céljából. A zenetanulás színtereit tekintve nem különbözik egyéb oktatási területektől, így itt is találhatunk formális, nonformális és informális képzési formát, illetve ugyanúgy történhet egyéni vagy csoportos foglalkozások keretében (Sobol, 2019; Veblen, 2012).

A zenetanulás kapcsán általában felmerül a kérdés, hogy milyen életkorban lehet/kellene elkezdni, egy adott kor után pedig az, hogy érdemes-e még egyáltalán belefogni a zenei tanulmányokba. Erre a dilemmára több felnőttkori zenetanulással foglalkozó kutatás (Bayley & Waldron, 2020; Bowles, 1991; Cooper, 2001; Flowers & Murphy, 2001; Jutras, 2006; Lawrence & Dachinger, 1967; Rohwer, 2013; Veblen, 2012) eredményei alapján a válasz az, hogy természetesen ez a terület sincs korhoz kötve, de tisztában kell lenni a ténnyel, hogy valószínűleg a művészi szintet nem fogja elérni a tanuló. Vannak olyan összetevői a képzésnek – mint például a hangszertechnika elsajátítása –, melyek az idő előrehaladtával nehezebben adaptálhatóak. Az érettebb kor, a tapasztaltabb individuum azonban más szempontból előnyt jelenthet, és segítheti a zenetanulási folyamatban az esztétikai és művészi érzék, a kreativitás és a zene megélését, ezen motívumok fejlesztését.

Különböző célokkal vághatnak neki az emberek a zenetanulásnak. Előfordulhat, hogy valaki azért kezd el zenét tanulni, hogy egy gyermekkori vágyát valósítsa meg, vagy szeretné felfrissíteni a korábban megszerzett tudását egy hosszabb kihagyás után, esetleg egyszerűen szeretne találni magának egy új hobbit, kikapcsolódási formát, vagy éppen az önismerete, önfejlesztése során újabb képességet, tehetséget fedezett fel önmagában, és szeretné azt jobban kiművelni.

Több kutatás alapján elmondható, hogy a felnőttek a legnagyobb érdeklődést a zongoratanulás irányában mutatták (Bowles, 1991; Cooper, 2001; Flowers & Murphy, 2001; Jutras, 2006; Lawrence & Dachinger, 1967). Az 1930-as években elhitették a fogyasztókkal, hogy ha zongorázni tanul az ember, akkor „az fejleszti az elméjét, segíti az önfegyelmét, megelőzi a melankóliáját, elégedettséggel fogja eltölteni, és általános kultúráját is növeli majd. Továbbá teljesítménye méltósággal fogja eltölteni, segít majd barátokat szerezni és egy jól szituáltabb közösséghez tartozni, emellett a közösség irányító egyénévé fog majd válni” (Roell, 1989, 275, idézi Flowers & Murphy, 2001, 27).

Lawrence és Dachinger (1967) kutatásuk eredményei alapján megállapították, hogy ahhoz, hogy valaki felnőttkorában is folytassa zenei tanulmányait, az alábbi készségek szükségesek: lapról olvasás, improvizációs és a hallás utáni játék. A tanulmány eredményei alapján az 1920-as, 1930-as és 1940-es években a vizsgált résztvevők 63%-a nem folytatta zenei tanulmányait felnőttkorában. Továbbá azt is kimutatták, hogy a zenészek túlnyomó többsége autodidakta módon tanult meg zenélni.

E kutatás (Lawrence & Dachinger, 1967) eredményei azt is kimutatták, hogy a gyermekkori gyakorlási hajlandóság, továbbá a következetes gyakorlás nincs összefüggésben azzal, hogy a tanulók felnőttkorukban folytatni fogják-e a zenetanulást. Emellett arról is beszámolnak, hogy a résztvevők kétharmada fontosnak tartja, hogy gyermekeik oktatásának részét képezze a zene, zeneórákat biztosítanak gyerekeik számára. Ezt azzal indokolják, hogy egy ilyen fontos döntést gyermekeik nem hozhatnak meg egyedül, irányítani, vezetni szükséges őket. Ezzel szemben a válaszadók kevesebb mint egyharmada a gyermek saját akaratából, az ő kérésére biztosítja részére a zenei képzést.

Cooper 2001-ben végzett kutatásában, melyben felnőtteket kérdezett a múltbéli és jelenlegi zenetanulásukról, azt az eredményt kapta, hogy 76%-uk esetében, akik már gyerekkorukban kezdték el a képzést, a szülők döntöttek arról, hogy zongorázni tanulnak, és csak 33%-uk tanulta a hangszer saját elhatározásából. A felnőttek 55%-a személyes készségeik fejlesztése végett, 45%-uk pedig saját örömeire hivatkozva kezdte el, illetve folytatta a zenetanulást. E tanulmányban is kirajzolódott a tanár személyiségének fontossága. A megkérdezettek úgy nyilatkoztak, hogy több dicséretet és elismerést kapnak tanáraiktól, mint kritikát. A válaszadók háromnegyede élvezte az óráit azért, mert szeretik a zenét, kihívással töltik el őket a feladatok, és támogatóak a tanárok. Azok közül, akik nem élvezték a zeneórákat, a gyerekek 48%-a és a felnőtt korú tanulók 42%-a hivatkozott a gyakorlásra és az órákra fordított időmennyiségre, illetve készségeik hiányára. A tanulmányban összességében megjelenik a készségek hiányának felismerése, ami a legtöbb esetben lemorzsolódáshoz vezetett. Emellett a tudományok iránti erősebb érdeklődés is okozhatja, hogy valaki nem folytatja zenei tanulmányait (Cooper, 2001).

Jutras (2006) kutatása alapján három fontos momentumot határozott meg a felnőttek zenetanulásának háttérében húzóó indokok mentén. Ezek a személyes indíttatású, a közösségi/kulturális előnyökkel kapcsolatos, illetve a készségfejlesztés központi motívumok. Eredményei alapján a három közül az utóbbi, azaz a készségfejlesztési motívumok kapták a legmagasabb értéket (96%), majd a személyes motívumok (78%) és végül a közösségi/kulturális motívumok (54%).

A készség szintű fejlesztés prioritása egyértelműen kimagaslott a válaszadók körében, bár azt is figyelembe kell venni, hogy a zongorázás sokkal több technikai tudást és képességet igényel egyéb szabadidős tevékenységekkel, például a táborozással vagy a túrázással szemben (Jutras, 2006). A vizsgálat rámutatott, hogy a motivációt a készségfejlesztés, a készségek finomítása, illetve a technikai tudás fejlesztése jelentette. A felnőtt korú tanulók kifejezetten érdeklődtek a technikai képességeik fejlesztése és a hangszer professzionálisabb kezelésének elsajátítása iránt. A vizsgálat fontos eredménye, hogy ezek mellett kimagasló érdeklődést tanúsítottak a zenei tudásuk bővítése, a zenehallgatás és a zeneelmélet irányába is. Ez az eredmény rámutat arra az összefüggésre, hogy nemcsak a technikai tudás érdekli a hallgatókat, hanem a zene struktúráját is szeretnék analizálni, megérteni annak érdekében, hogy az általuk megvalósítható legjobb interpretációt nyújtsák.

A személyes motívumoknál az önmegvalósítás eleme emelkedett ki, ami az álmok beteljesítését, a teljesítést, a személyes növekedés és a személyiség kiteljesedésének itemeit takarja. Szintén magas értékeket kapott a játék/élvezet, a mindennapi rutinból való menekülés és a stressz csökkentése (Cooper, 2001; Jutras, 2006). Emellett az önbizalom, az önfegyelem, az önbecsülés és az önkifejezés itemek is kidomborodtak fontos személyes motívumokként (Cooper, 2001; Jutras, 2006). A kutatók kiemelik, hogy a tanároknak fontos megismerniük a felnőtt tanulók valódi céljait, vágyait, szükségleteit ahhoz, hogy megfelelő programot, illetve tananyagot állítsanak össze. Ezek körvonalazása mellett abban is segíteni tud a tanár, hogy a tanulóval letisztazzák a közös, valamint az elérhető, reális célokat, ha esetleg a tanuló nincs ezekkel tisztában, vagy nem tudta ezidáig meghatározni őket.

A szociális/kulturális motívumok bizonyultak e vizsgálatban a legkevésbé fontosnak. Erre azt a-potenciális magyarázatot adja a kutató, hogy a zongora tipikusan az a hangszer, amelyen az ember csak egyedül tud gyakorolni. Más hangszeresek vagy az énekesek előtt számtalan lehetőség nyílik arra, hogy valamilyen közösségben, együttesben vegyenek részt, hiszen számukra ez lételem is, míg egy zongorista nem feltétlenül részesül ilyen élményben. Jutras azt is elképzelhetőnek tartja, hogy a kutatásban részt vevő zongoristák nincsenek azon a szinten, hogy komfortosan játsszanak egy együttes tagjaként. Mindazonáltal a zene szociális vonzata több kutatót is foglalkoztatott, és vizsgálják e zenészközösségek hatásait és jellemzőit (Allsup & Benedict, 2008; Coffman, 2007; Rohwer, 2013).

Rohwer (2013) tanulmányában a southwesti New Horizons Band együttes tagjainak házastársaival készített felmérést abból a célból, hogy a házastársak szemszögéből vizsgálja meg a zenei együttesben való tevékenység hatásait a közös életre. A válaszokból árnyalt képet kaphatunk a kérdést illetően.

A vizsgált minta többnyire nyugdíjas korosztály volt (életkor: 50–87 év, átlagéletkor: 69,09 év). A válaszadók körében volt, aki úgy nyilatkozott, hogy örül annak, hogy párja zenei együttes tagja, mert boldogabbnak, kiegyensúlyozottabban látja társát, azt tapasztalja, hogy egyfajta rutint, célt és feladatot ad számára. Emellett megjelentek a közösségépítés és a baráti kör bővítésének momentumai is. A válaszadók között voltak, akik az együttesben ismerkedtek meg, és azóta is együtt végzik a tevékenységet. Az eredmények azt tükrözik, hogy a felmérésben részt vevők úgy érzik, hogy házastársuk zenei együttesben való aktív részvétele kapcsolatukat erősebbé tette, egy olyan fontos tevékenységet adott, melyről érdemes beszélgetniük, közös programot teremtett számukra. Természetesen voltak olyan válaszok is, amelyek negatív érzéseknek adtak hangot, mert a partner aktív működése az együttesben sok időt vesz el a közös programokra szánt időből, illetve egészségügyi problémákat okoz (hátfájdalom, látásromlás, légzési nehézségek). Coffmann 2007-es tanulmányában a zenei együttesekben zenélők személyiségjegyeit vizsgálta Cattell *tizenhat személyiségfaktor* kérdőívének segítségével (*Sixteen Personality Factor Questionnaire*). Ennek alapján megállapította, hogy a vizsgált zenei együttesben a résztvevők alkalmazkodóbbak, tisztelettudóbbak, komolyabbak, jobban megbíznak másokban, és gondolkodásuk elvontabb.

Összegzésképpen elmondható, hogy a felnőttkori tanulás, a felnőttkori zenetanulás felfelé ívelő tendenciát mutat, egyre elterjedtebb, és egyre nagyobb rá az igény. Ez a jelenség ma már több kutatót foglalkoztat, és természetesen mindenki a saját szakterülete felől közelíti meg. Ez a mi kutatásunknak is új lendületet ad, és arra sarkall bennünket, hogy a továbbiakban mélyebbre ássunk a témában.

4. A KUTATÁS MINTÁJA ÉS A KUTATÁSI MÓDSZER BEMUTATÁSA

4.1. A MINTA MEGHATÁROZÁSA

Jelen kutatásunkban alapfokú művészetoktatási intézményben, zenei képzésben részt vevő felnőtt tanulókat vizsgálunk. A kutatási mintába egyrészt azon felnőtt korú tanulók tartoznak, akik 18. életévük betöltése után, azaz felnőttkorukban fogtak bele a zenei képzésbe, illetve azok is, akik már gyermekkorukban elkezdték a zenetanulást, de a 18. életévük betöltése után is folytatják ezt a tevékenységet.

Kutatásunk legfőbb irányelve e felnőttek motivációjának vizsgálata, ezért nem tettünk különbséget a tanult hangszerek (pl. billentyűs, vonós, fúvós, ütőhangszerek) és az énektanulás között. Viszont fontos kihangsúlyozni, hogy mindenképpen a zenetanulásra fókuszálunk, ami többlettudás, új készség megszerzésére irányul, így azokat, akik csak zenei tevékenységeket végeznek (pl. kórus, zenekar), és emellett nem vesznek részt egyéni zenei képzésen, nem vettük bele mintánkba.

Érdeklődésünk elsősorban a szóló színpadi tevékenység elsajátításával foglalkozó egyénekre irányul, és nem a közösségi zenélésben részt vevőkre.

A hangsúlyt ezúttal arra helyeztük, hogy megvizsgáljuk a felnőtt korú tanulók szocioökonómiai háttérét. Célunk volt, hogy megtudjuk, milyen háttérrel és honnan érkeznek ezek a tanulók, továbbá hogy milyen külső és belső motívumok sarkallják őket a zenetanulásra. Emellett kitérünk a családi háttérük és szociális hálójuk, illetve a kapcsolatok viszonyának felmérésére a zenetanulásukat illetően.

Annak érdekében, hogy egy kutatható, kimutatható, vizsgálható és kézzel fogható mintát tudjunk bevinni kutatásunkba, az alapfokú művészetoktatási intézmények felnőtt korú hallgatóit jelöltük ki célcsoportunknak. A 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 36. § 1/a pontja értelmében az alapfokú művészetoktatási intézményekben (fenntartótól függetlenül) 18 év felett is van lehetőség korhatár nélkül tanulni. A statisztikai eredmények (Köznevelési Statisztikai Évkönyvek, 2017–2019; Hagymásy & Könyvesi, 2016) alapján országon belül átlagosan 1000–1200 fő felnőtt korú tanuló vesz részt zenei képzésen az alapfokú művészetoktatási intézményekben.

Kutatásunk kapcsán öt kérdést fogalmaztunk meg:

1. Milyen szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, honnan „érkeznek” a kutatásban részt vevők?
2. Ha voltak gyermekkori zenei élményeik a kutatásban részt vevőnek, milyen hatással voltak a későbbi zenei tanulmányaikra?
3. Milyen motivációkkal érkeznek leggyakrabban a felnőttek a zenei képzésbe?
4. Mennyiben és miben befolyásolja a zenei képzésben részt vevő felnőttek zenei tanulmányait családi és szociális hálójuk?
5. Milyen tényezők hatnak az adott alapfokú művészetoktatási intézmény kiválasztására?

Előzetesen a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: A zenei képzésben részt vevő felnőtt korú tanulók leginkább városból, tehetősebb családból érkeznek, biztos anyagi háttérrel.

H2: Azok esetében, akik gyermekkorban valamilyen szinten kapcsolatba kerültek már a zenetanulással, korábbi zenei élményeik pozitív hatással lesznek arra, hogy felnőttkorban újra zenét tanuljanak.

H3: A felnőtt korú, zenei képzésben részt vevők belső, intrinzik motívumai dominálnak, így határozottabb, erősebb elképzelésekkel érkeznek a képzésbe, ami hosszú távon is fenntartja érdeklődésüket a tevékenység végzése iránt.

H4: A felnőtt korú, zenei képzésben részt vevő tanulók támogató és elfogadó szociális háttérrel érkeznek, azonban felnőttkorban ezek kevésbé számítanak a zenei tanulmányaik folytatása szempontjából.

H5: A felnőtt korú tanulóknál az intézményválasztás során kiemelt szerepet tölt be a lakóhelyük és az intézmény közötti távolság, továbbá a tanár szakmai hírneve, személyisége is kiemelten fontos ahhoz, hogy a tanuló motiváltságát, lelkesedését folyamatosan és hosszú távon is fenntartsa.

Jelen kutatásunkban célunk a mérőeszközünk tesztelése volt. Mintavételünk a hólabdamódszer alkalmazásával valósult meg, amelyet kapcsolati tőkénkre építve indítottunk el. A kérdőívet online formában juttattuk el a kitöltőkhöz.

4.2. A MÉRŐESZKÖZ BEMUTATÁSA

Vizsgálatunkhoz annak speciális tartalma miatt nem tudtunk standardizált kérdőívet használni, így – tanulmányozva hazai és nemzetközi tanulmányok elérhető kérdőíveit – megalkottuk saját mérőeszközünket.

A demográfiai, pályaválasztáshoz kapcsolódó, zenéhez fűződő attitűdöt és hozzáállást kérdések megalkotásához a segítséget túlnyomórészt a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karának és a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Program Zenepedagógiai kutatócsoportjának folyamatban lévő, szakgimnazisták pályaválasztási motivációira irányuló, 2023-as vizsgálatának kérdőíve adta. Földi és Józsa (2022) tanulmányában találkozhatunk a hangszertanulási motiváció kérdőívének magyar nyelvű adaptációjával, azonban a vizsgált korosztály különbözősége miatt nem tudtuk beépíteni a saját mérőeszközünkbe. A motivációt, illetve a résztvevő és a zene kapcsolatát vizsgáló kérdésekben Paterson (2008), Chin és Rickard (2012) kérdőívei adtak iránymutatást, emellett pedig még Wristen (2006) kutatása segített saját mérőeszközünk megalkotásában. Így sikerült összeállítani egy 37 kérdésből álló kérdőívet, melyet négy nagyobb egységre tagoltunk:

1. Demográfiai kérdések
2. Családi háttérre vonatkozó kérdések
3. Motivációs kérdések
4. Kultúrafogyasztásra vonatkozó kérdések

Mérőeszközünkben zárt és nyitott kérdéseket is alkalmaztunk. Emellett – főleg a motivációs kérdésblokkban – négyfokú Likert-skálát használtunk. Több kérdés esetében ezen pilot kutatás keretében zárt kérdés helyett célszerűbbnek találtuk a nyitott kérdés technikáját alkalmazni, amiatt, hogy a végleges mérőeszközünk megalkotásához segítséget nyújtsanak a most adott szabad válaszok. Az elemzést ez megnehezítette, de hasznos következtetéseket tudtunk levonni a kérdőív további használatához.

A kérdőívek kitöltése a Google felületén keresztül, online zajlott. A válaszadás önkéntes és anonim volt. A kérdőív linkjét az intézményvezetőknek küldtük ki, akik az intézményük felnőttkorú tanulóinak továbbították. A zárt kérdések kapott adatait az IBM SPSS Statistics 22 adatbáziselemző szoftver segítségével elemeztük. A nyitott kérdésekre adott válaszokat pedig a minta nagyságából kifolyólag manuálisan elemeztük. Fontos kihangsúlyozni, hogy a most végzett kutatásunk a mérőeszköz első kipróbálása volt, és a további nagymintás felmérés sikere érdekében a kérdőív kérdéseit még finomítanunk szükséges.

Jelen tanulmányunkban a demográfiai változók mellett a családi háttér és a motiváció kérdéseit tárjuk fel, azonban a kapott eredmények a minta nagysága miatt nem általánosíthatóak, csak iránymutatásként szolgálnak.

5. EREDMÉNYEK

5.1. A MINTA ÉS DEMOGRÁFIAI ÖSSZEFÜGGÉSEINEK BEMUTATÁSA

Kérdőívünket összesen 22 olyan felnőttkorú töltötte ki, akik alapfokú művészetoktatási intézményben zenei képzésben vesznek részt. A kitöltők nemek szerinti eloszlása nem egyenlő, tekintve, hogy a kutatásban résztvevők 86%-a (19 fő) nő, és mindösszesen 14% (3 fő) férfi. Életkorukat tekintve az átlagéletkor 28 év (17 fő átlagérték alatti, 5 fő átlagérték feletti), de igen nagy a szórás (10,862). A 18–23 éves korosztályba 14 fő tartozik (a legfiatalabb kitöltő 19 éves), a 24–29 éves korosztályba 3 fő, a 30–35 és a 42–47 éves korosztályba 1-1 fő, és végül a 48–53 évesek közötti tartományban is 3 fő szerepelt. Mintánk a kor változó tekintetében változatosnak, heterogénnek mondható.

Munkahelyi vagy foglalkoztatásuk státuszát tekintve a minta 50%-a még tanulói/hallgatói státuszban van. 32% (7 fő) teljes állásban, 14% (3 fő) vállalkozóként, 4% (1 fő) pedig félállásban/részmunkaidőben dolgozik. A nem és a foglalkozási státusz változók összevetése során szignifikáns eredmény született ($p = 0,000$). A nők tekintetében akkor is megmaradt a szignifikancia ($p = 0,002$), ha bevontuk az összehasonlításba a kor változót is. Ez alapján elmondható, hogy a nők esetében azon 18 és 23 év közöttiek tanulnak formális keretek között zenét, akik még mindig hallgatói státuszban vannak (esetükben felülreprezentáltság áll fenn: 2,5). A férfiak körében pedig érdekes eredmény, habár nem szignifikáns, hogy azon férfiak járnak zenei képzésre, akik foglalkozásukat tekintve vállalkoznak (100%), tekintet nélkül a korra, hiszen mind a 18–23 év (1 fő), mind a 48–53 év (2 fő) közöttiek ezt a mintát mutatták. Esetükben érdekes (de nem szignifikáns) eredmény, hogy mind a 3 fő több mint 6 éve tanul már zenét, és egyikük napi 2–3 órát is gyakorol zenei óráin felül.

A kutatásban részt vevők 59%-a (13 fő) párkapcsolatban vagy házasságban él, 36% (8 fő) egyedülálló, és 1 fő nem válaszolt a kérdésre. 3 főnek van már gyermeke (2–3 gyerek). A megkérdezettek 54,5%-ának lakóhelye 1–2 kilométerre van az alapfokú művészetoktatási intézménytől, ahova jár. A gyermekvállalás és a lakóhely és intézmény távolsága között szignifikáns ($p = 0,002$) összefüggés van, bár felülreprezentáltság áll fenn. Azok, akiknek nincs gyermekük (63%) 1–2 km-re laknak intézményüktől, míg azok, akiknek már van gyermekük, 3–10 km-ről járnak be a képzésükre. Ezt talán azzal tudjuk magyarázni, hogy valószínűleg a gyermekkel rendelkezők inkább külvárosban, kertvárosi övezetben laknak. Állandó lakóhelyüket tekintve a kitöltők közül 10 fő (45,5%) fővárosban, 1 fő (0,5%) vármegyeszékhelyen és 11 fő (50%) városban él. Szignifikáns kapcsolatot találtunk ($p = 0,000$) a lakóhely és az intézmény távolsága, a lakóhely típusa és aközött, hogy a kerületi alapfokú művészetoktatási intézményt választotta-e. Így megállapíthatjuk, hogy nagyban befolyásolja azt, hogy melyik képzési helyszínt választja az alany, hogy az milyen távolságra van lakhelyétől. Az ehhez kapcsolódó nyitott kérdések is ezt támasztják alá. A válaszokban leggyakrabban a távolság-közelség problémaköre szerepel, emellett viszont sokszor megjelenik a főtárgytanárra kiválasztása is. Ezt a jelenséget alátámasztja a szakirodalom is, miszerint a felnőttek zenei képzőintézményének kiválasztási folyamatában nemcsak az iskola könnyű elérhetősége, hanem az ott tanító tanárok szakmai híre is közrejátszik (Roulston et al., 2015). Ez a motívum leginkább azok válaszaiban fellelhető, akik nem lakhelyük kerületi alapfokú művészetoktatási intézményét választották (7 fő).

A vizsgált minta szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét tekintve az édesanyák/nevelőanyák két kategóriát alkottak. 27%-uk (6 fő) középiskolai érettségivel, míg 73%-uk (16 fő) főiskolai vagy BA/BSc diplomával rendelkezik. Az édesapák/nevelőapák már színesebb skálán mozognak. 18% (4 fő) nem érettségizett, 41% (9 fő) érettségivel, 32% (7 fő) főiskolai vagy BA/BSc diplomával, míg 1-1 fő mester- vagy egyetemi diplomával, illetve tudományos fokozattal rendelkezik. Érdekes eredmény, hogy a szülők legmagasabb végzettsége és a kitöltő legmagasabb végzettsége nem mutatott szignifikáns összefüggést az objektív és/vagy a szubjektív anyagi helyzettel.

Az objektív és szubjektív anyagi megítélés során átlagban nem tapasztalhatunk nagy kilengéseket. Arra a kérdésre, hogy saját és/vagy családi anyagi helyzetét hogyan jellemezné, a kitöltők 72,7%-a válaszolta azt, hogy mindenük megvan, és még jelentősebb kiadásokra, mint például nyaralás is telik. 27,3% a második opciót választotta, miszerint mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Az objektív anyagi helyzet felmérése során az átlag 9,4 volt (16 item). Ez alapján kijelenthetjük, hogy átlagon felüli a minta objektív anyagi helyzete. Azonban meg kell említeni, hogy a minimum érték 5, míg a maximum 14 volt, így bár a szórás csak 2,5, de az is megállapítható, hogy nagy az amplitúdó a két szélsőérték között.

A kitöltők közül 21 fő tanul klasszikus zenét, és csak 1 fő volt, aki népzenei tanult. A mintából 5 fő tanult több hangszeren (ideértve az éneklést is), így összesen 11 fő tanul zongorázni, 8 fő tanul magánéneket, 3-an tanulnak furulyázni, 2-2 fő tanul fuvolán, csellón és ütőhangszeren, 1 fő pedig klasszikus gitáron. Meglepő eredményként szolgált, hogy a minta 82%-a (18 fő) több mint 6 éve tanul valamilyen hangszeren játszani. Ez azt is jelenti, hogy nagy eséllyel egy vagy akár több hangszerből is alapvizsgát tettek már.

A megkérdezettek 64%-ában (14 fő) merült fel élete során, hogy zenei pályán folytatja karrierjét, közülük négyen mégis félbeszakították zenei képzésüket. Ami érdekes viszont – de e két változó nem mutatott szignifikanciát –, hogy azok közül, akikben nem merült fel a zenei pálya választása (8 fő) 7 főnek folyamatos a zenei képzése. A minta 41%-a (9 fő) úgy vallotta, hogy heti 1–2 alkalommal 30–60 percet tud gyakorolni még a zenei óráin túl, ugyanezt 32% (7 fő) heti 2–3 alkalommal 30–60 percben tudja beiktatni, de ezenfelül 1–2 főnek naponta is sikerül időt szakítania a gyakorlásra, akár 2–3 órát is.

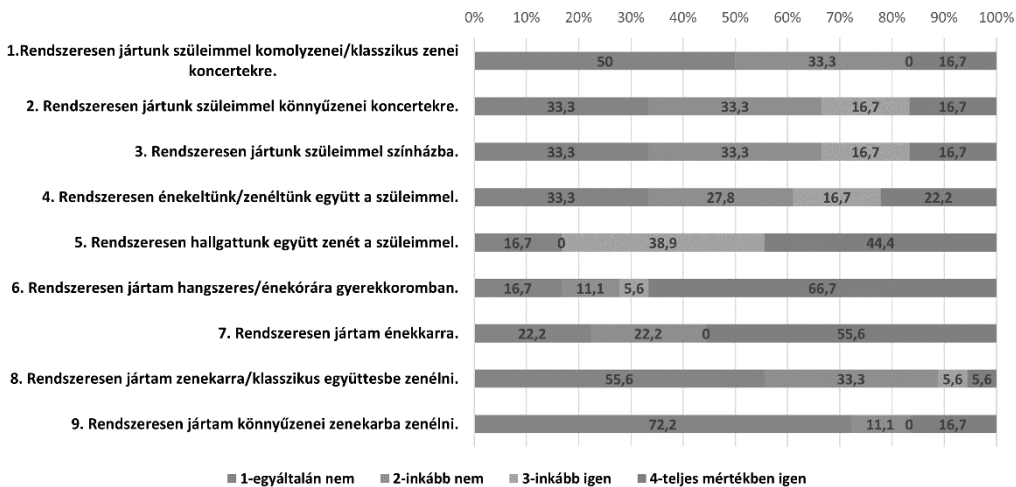
A fenti eredmények tükrében sem a zenei képzésben eltöltött idő, sem a gyakorlásra fordított idő, sem az, hogy több hangszeren játszik az alany, nem mutatott szignifikáns összefüggést abban a tekintetben, hogy miért nem a zenei pályát választotta. Ezt a jelenséget a nyitott kérdések alapján tudjuk feltárni, melynek eredményei egybecsengenek Cooper 2001-es kutatási eredményeivel. Azok esetében, akikben felmerült a zenei pályaválasztás, de végül mégsem ebbe az irányba mentek tovább, volt, aki nem érezte, hogy ebből később meg tudna élni, így egy másik szakmát vagy tudományterületet választott, melyről úgy gondolja, hogy a későbbiekben nagyobb eséllyel el tud majd vele helyezkedni. Más arra jött rá, hogy a zene csak szeretett hobbi az életében, mintsem karrier. Azoknál, akiknél nem is volt opció a zenei pálya választása, hasonló válaszok születtek, emellett megjelent egy másik változó, a tehetség kérdése, miszerint nem tartotta magát elég tehetségesnek ahhoz, hogy ebben az irányban folytassa tanulmányait.

5.2. CSALÁDI HÁTTERRE VONATKOZÓ EREDMÉNYEK

A demográfiai adatok során már említettük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét. A családi háttérre vonatkozó kérdésblokkban igyekeztünk képet kapni arról, hogyan is befolyásolhatja a kutatásban részt vevők motivációit a zenei képzésben való részvétel kapcsán. Érdekes eredményként könyveljük el, hogy a szülők zenei kötődésére vonatkozó kérdések közül egyik sem volt szignifikáns sem a szülők végzettsége, sem a kitöltő legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében.

A következő kérdésben próbáltuk felmérni, hogy a résztvevő milyen zenéhez köthető impulzusokat kaphatott, melyek esetleg arra sarkallták, hogy zenei pályát válasszon (1. ábra).

1. ábra: Gyermekkorában mennyire volt jelen az Ön életében a zene? (%)



(Forrás: saját ábra)

Az ábrán láthatjuk, hogy leginkább az aktív zenei tevékenység, a *hangszeres/énekórakon való részvétel* és az *énekkarban való részvétel*, továbbá a *szülőkkal való közös zenehallgatás* dominál leginkább a résztvevők zenei múltjának palettáján. A különféle együttesekben való zenélés és a komolyzenei koncertek közös, családdal történő látogatása szinte teljes mértékben kimaradt a résztvevők gyermekkorából.

Megvizsgálva azok csoportját, akik több mint 6 éve zenélnek, szignifikáns eredmény mutatkozott ($p = 0,048$) annak tekintetében, hogy *felmerült életében a zenei pálya választása*, és aközött, hogy *gyerekkorában rendszeresen járt énekkarra*.

A megkérdezettek 95,5%-a (21 fő) nyilatkozott úgy, hogy családja támogatja zenei képzését. Valószínűleg a nem egyenlő megoszlási arányok miatt ez a gyakorlással eltöltött idő változóval, továbbá a képzésben eltöltött évekkkel sem mutatott szignifikáns értéket. Emellett meglepő, de ez az adat a zenei pályaválasztással és a zenei képzés megszakításával sem mutat kapcsolatot. A nyitott kérdések alapján az esetek nagy többségében az anyagi támogatás jelent meg. Egyes esetekben „tisztán” anyagi támogatásként, másutt a tandíj költségeinek fedezéseként, majd pár válaszban a hangszer és egyéb eszközök biztosítása is előfordult.

Emellett fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a motiválás, lelkesítés, a támogatás és az ösztönzés különféle motívumai is megjelentek a válaszokban:

„Motiváltak, lelkesítettek, ha esetleg nem úgy ment a gyakorlás ahogy azt én vártam, valamint saját hangszert biztosítottak nekem.” (V15)

„Sokszor éreztem úgy, hogy nem erre a pályára való vagyok, már egészen kiskoromban is, de soha nem engedték, hogy feladjam, mert szerintük nagyon tehetséges vagyok hozzá.” (V20)

„Fizetik a zeneiskolai tanulmányaimat, vettek nekem fuvolát, otthon gyakorolhatok, autóval eljönnek értem a zeneóráim után, otthon beszélünk zeneművekről.” (V22)

Arra a kérdésre, hogy kinek a hatására kezdték el a zenetanulást, sokféle válasz érkezett. Négyen úgy nyilatkoztak, hogy kifejezetten az édesanyjuk hatására (inkább külső nyomásnak és kényszernek érződik), emellett megjelent természetesen a szülők, illetve a testvér (kiemelten nővér) hatása. A család után észrevehető az ismerősök, barátok, barátnő (kortárs közösség) befolyásoló szerepe. Érdekes, egyben kiemelendő, hogy megjelenik a tanár hatása is:

„Még ovis koromban bejött a furulyatanár az óvodába, és ott megtetszett, és elkezdtem órákra járni.” (V18)

„A volt csellótanárom hatására. Előadott az iskolában, és megtetszett a hangszer, így tanulni akartam.” (V11)

Szerencsére a külső hatások mellett pár résztvevőnél megjelentek a belső késztetés, a belső hajtóerő, illetve a saját ízlés motívumai:

„Belső készzetésből.” (V3)

„Saját akaratomból.” (V21)

„Gyerekkoromban szülő, felnőttkorban saját magam.” (V6)

„Őszintén, már nem emlékszem, menő dolognak tartottam a dobolást.” (V17)

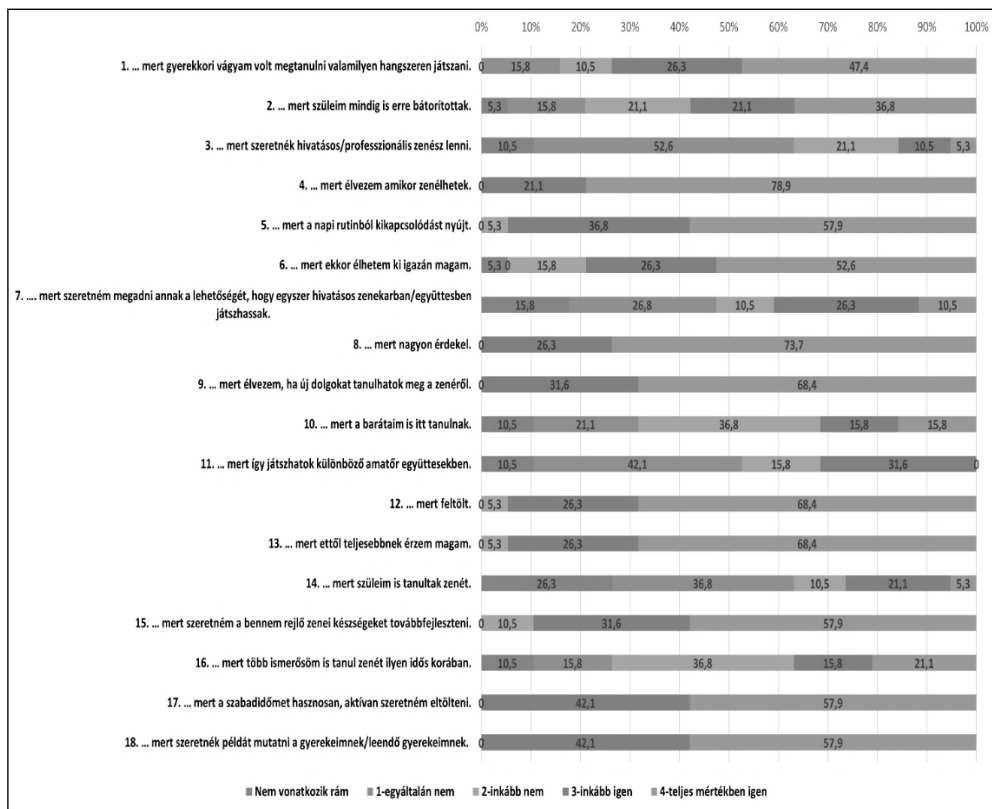
5.3. MOTIVÁCIÓRA VONATKOZÓ EREDMÉNYEK

A következőkben a kutatásban részt vevők motivációit szeretnénk bemutatni.

A válaszadók 86,4%-a (19 fő) már gyermekkorában elkezdte zenei tanulmányait, a minta mindössze 13,6%-a (3 fő) csak felnőttkorában. Ezen a ponton a kérdőív két irányt vett, a két csoport kétféle kérdésblokkot kapott – azonban figyelembe véve, hogy a második alcsoport mindösszesen 3 főből áll, sajnos nem kaptunk értelmezhető eredményeket.

A 2. ábrán a minta azon motivációs eredményeit láthatjuk, akik már gyermekkorukban is elkezdtek a zenetanulást. Kíváncsiak voltunk arra, hogy miért folytatják még mindig felnőttkorukban is.

2. ábra: Azért folytatom még mindig zenei tanulmányaimat, (%)



(Forrás: saját ábra)

A legpozitívabb eredményt az élvezettel (78,9%), a pusztá érdeklődéssel (73,7%), pozitív életérzéssel, a lélek feltöltődésével, az új információ/tudás szerzéséhez kapcsolódó elégedettségérzéssel kapcsolódik össze (68,4%). Emellett megjelenik a szabadidő hasznos eltöltése iránti vágy, továbbá az egyénben rejlő zenei tehetség kiaknázása, fejlesztése (57,9%), illetve a beteljesületlen gyerekkori vágyak is (47,4%). Ezzel szemben a legkevésbé jellemző a zenetanulás folytatása a szülői ráhatás és példamutatás, a barátok vonzása, illetve a professzionális zenésszé válás miatt. Ezek az eredmények azt a feltételezésünket erősítik meg, hasonlóan Cooper (2001) és Jutras (2006) kutatásában olvasottakhoz, hogy a felnőttkorban is zenetanulást folytatók körében az intrinzik, azaz belső motiváló erők dominálnak, továbbá az életkor előrehaladtával csökken a szülői befolyás jelentősége a zenetanulás kapcsán (Földi et al., 2022).

A nyitott kérdésre, mely a válaszadó zenetanuláshoz kapcsolódó céljáról érdeklődött, sok pontban megegyező válaszok születtek. Több esetben a feltöltődés, a szabadidő hasznos eltöltése, a saját maguknak okozott öröm, illetve a szakmai és/vagy személyiségbeli fejlődés jelent meg. Felmerültek emellett az élvezet, a kikapcsolódás, a zene mint különlegesség, illetve a biztos előadóvá válás kifejezések, egy esetben pedig megjelent a zene szeretetének továbbörökítése is motívumként:

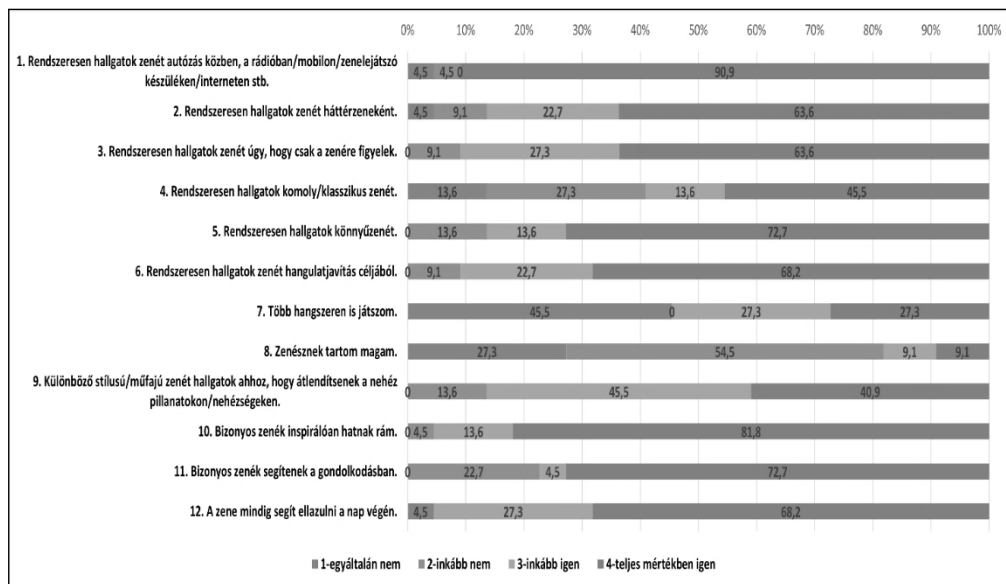
„Saját magam és a környezetem fejlesztése, adhassak valami különlegeset magamnak és az embereknek.” (V10)

„Nincs céloom vele, a saját fejlődésem, kikapcsolódásom érdekében járok zeneórákra.” (V2)

„A saját lelki világom boldogsága, a stressz levezetése, a leendő gyermekeimnek való példamutatás és a zene jótékony hatásának tapasztalati úton való átadása.” (V20)

A következő ábrán (3. ábra) a válaszadók zenéhez való viszonyáról próbáltunk képet kapni több állítás mentén. A minta nagyságából kifolyólag az adatok többváltozós elemzésre nem alkalmasak, így a gyakoriság- és keresztábra-eredményeket mutatjuk be.

3. ábra: A kutatásban részt vevők zenéhez való viszonya (%)



(Forrás: saját ábra)

Az ábrán szembetűnő, hogy szinte minden pontban pozitív visszacsatolás érkezett. Az állítások közül elsősorban kettőt szeretnénk kiemelni, melyek érdekesek az előző kérdések tükrében. Az egyik a *több hangszeren is játszom* állítás, melyre 6-6 fő *inkább igen* és *teljes mértékben igen* választ adott. Érdekes eredmény, hiszen a korábban feltett kérdésre, ahol meg kellett jelölni, hogy mely hangszeren tanulnak, csak 5 főnél volt egynél több hangszer megjelölve. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy akár társhangszereken is játszanak az illetők, melyen a játékot korábban sajátították el, vagy autodidakta módon további hangszeren is megtanultak. A másik érdekes eredmény, hogy 82%-uk *nem* tartja, vagy *inkább nem* tartja magát zenésznek. Ez a kérdés olyan megközelítésből érdekes, hogy vajon milyen szempontok döntenek arról, hogy ki zenész és ki nem. Ennek megítélésében vannak objektív faktorok, melyek döntenek (például a végzettség), viszont emellett több szubjektív érvet is fel lehetne sorakoztatni.

Fontos eredmény, hogy a zenei pályaválasztás felmerülése és a zenehallgatás kapcsán több állítás is szignifikáns kapcsolatot mutat. A zenei pályaválasztás lehetősége és aközött, hogy az illető rendszeresen hallgat zenét csak arra figyelve ($p = 0,012$), a 14 főből 2 fő *inkább igen*, 12 fő pedig *teljes mértékben* rá jellemzőnek ítélte az odafigyelő, értő zenehallgatást. Mindemellett fontos kiemelni azt is, hogy azok közül is nyilatkoztak pozitívan erről az állításról (6 fő), akiknél nem merült fel a zenei pályaválasztás. Ugyanennél az összehasonlításnál a hangulatjavítás céljából való rendszeres zenehallgatás állítással is szignifikáns a kapcsolat ($p = 0,040$). Ez összhangban áll az előző oksággal, továbbá azzal, hogy valószínűleg érzékenyebben reagálnak a zenére. A pályaválasztás és a több hangszeren való játék között ($p = 0,009$), valamint hogy ki tartja magát zenésznek ($p = 0,034$) további kapcsolat mutatható ki. A 12 főből, akik *inkább igennel*, vagy *teljes mértékben igennel* válaszoltak arra a kérdésre, hogy több hangszeren játszanak, 11 életében előkerült a zenei pályaválasztás gondolata. Azonban érdekes összefüggés mutatkozott a *zenésznek tartom magam* állítás esetében, mivel mind azok esetében, akiknél felmerült a zenei pálya lehetősége (9 fő), mind azoknál, akiknél nem (8 fő), a kérdésre *nemmel* vagy *inkább nemmel* válaszoltak.

A zenéhez való viszony mellett fontos kérdés a tanult hangszer választásának háttere. Erre a kérdésre nagyon sokféle válasz érkezett. Üdítő élmény olvasni őket, már csak abból kifolyólag is, mert egyik válaszban sem volt külső ráhatásnak nyoma. Voltak, akik azért választották, mert szerintük az a legszebb, a legjobb hangszer, mert annak van a legszebb és legkifejezőbb hangja. Volt, aki beemelte a tényezőik sorába, hogy azért választotta az adott hangszert, mert kihívást jelent számára, vagy mert segít a személyiségfejlődésében, vagy ez illik hozzá. A válaszok között találunk igen kifejezőeket is:

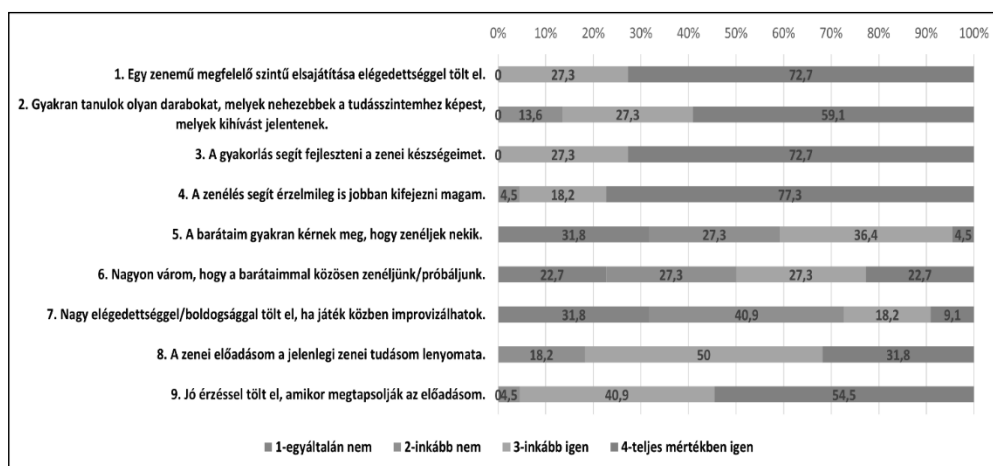
„Fuvolát együtt választottuk, az éneknél pedig rájöttem, hogy milyen jelentős alap volt a gyerekkori kórusélet, és szerettem volna énekelni.” (V6)

„Nem a zongora az első hangszer, amin már játszottam életem folyamán, kezdtem a furulyával, majd hegedültem, és még magánénekre is jártam évekig, mindegyiket azért, mert tetszett a hangszer és a hangja, az amiket el lehet rajtuk játszani, ezért választottam ezeket.” (V18)

„A zongorát tartom a legszebb hangszernek. Mindig is szerettem a zongoradarabokat, kis koromtól kezdve, így nem volt kérdés: ez a hangszer áll hozzám a legközelebb. Számomra a zongora az egyik olyan hangszer, ami minden érzést képes kiváltani az emberből.” (V21)

A 4. ábrán a kitöltők gyakorláshoz fűződő viszonyáról próbáltunk képet kapni.

4. ábra: A kutatásban részt vevők gyakorláshoz való viszonya (%)



(Forrás: saját ábra)

Szembevetendő, hogy a barátokkal való közös zenélés, a barátok és az egyén zenéléshez kapcsolódó tevékenysége, továbbá az improvizációval, a szabad játékkal kapcsolatos érzések jellemzőek legkevésbé. Ez egybecseng Jutras (2006) kutatási eredményeivel, miszerint a három, zenetanulás háttérében álló motívum közül a szociális/kulturális motívum került a harmadik, utolsó helyre. Ezzel szemben fontos szerepet kap a zenei képzés során a kihívás (2. állítás), a pozitív visszacsatolás (1., 2., 3., 9. állítás), a munka elvégzésének nélkülözhetetlensége (1., 2., 9. állítás), az önértékelés és a saját képességek reális felmérése (1., 3., 8., 9. állítás).

Érdekes, egyben kézenfekvő eredményt kaptunk a gyakorlással eltöltött idő és a jó érzéssel tölt el, amikor megtapsolják az előadásom állítás összehasonlításakor, ugyanis viszonylag erős szignifikancia mutatkozott ($p = 0,005$). A mintából 40,9% (9 fő) az inkább igen és 54,5% (12 fő) a teljes mértékben igen választ adta erre a kérdésre.

Ezáltal megállapíthatjuk, hogy nélkülözhetetlen a pozitív külső visszacsatolás ahhoz, hogy valaki folytassa a rendszeres gyakorlást és a kitartó munkát. Megállapításunkat Cooper (2001), Sobol (2019), valamint Speer (1994) eredményei is megerősítik annak tekintetében, hogy hasonlóan a gyermekekhez, felnőttkorban is nélkülözhetetlen a megfelelő mennyiségű pozitív visszacsatolás a zenei képzés során.

Fontos eredmény, hogy ezt a kérdésblokkot összevetve a zenetanulással töltött évekkel szignifikáns eredményt kaptunk. A minta 27,3%-a (6 fő) *inkább igen*, míg 72,7%-a (16 fő – mindenki több mint 6 éve tanul) *teljes mértékben* egyetértett azzal, hogy elégedettséget érez, ha egy művet megfelelő szinten sajátít el ($p = 0,001$).

Az eddigi zenetanulási tapasztalataik leírására vonatkozó kérdésre adott válaszoknál többnyire csak pozitív élményekkel találkozhatunk: sikerélménynek érzik, egy izgalmas utazáshoz hasonlítják, örömforrásként azonosítják, a hála érzése is megjelenik mind a tanáruk irányába, mind pedig azzal kapcsolatban, hogy megtérül a gyakorlásba fektetett energiájuk:

„Egy izgalmas utazás keresztülmenni a fejlődés egyes szakaszain.” (V1)

„Öröm, alázat, szembesülés a saját korlátokkal, teljesen kikapcsol.” (V6)

„A zenetanulás hatalmas fejlődést adott többek között a gondolkodásban, koncentrációban, felszabadít, kikapcsol.” (V12)

„Felszabadító érzés, amikor egy zenei darabot az elejétől a végéig el tudok játszani, és hallgatható. :)” (V13)

„A lelkesedésem nagyban függ a tanárom személyétől. Kedvesebb, lelkesebb tanárral sokkal gyorsabban tudok új dolgokat tanulni, és motiváltabb is vagyok.” (V15)

„Mindig öröm, amikor megtanulok egy újabb darabot, mert akkor büszke lehetek magamra, hogy ez is sikerült, és nagyon jó érzés, ha ezt a családomnak is bemutathatom.” (V18)

„Segítőkéz tanárain voltak, akik biztosítják zenei tudásom elsajátítását a tanórák alatt. Az órák kikapcsolódást, feltöltődést nyújtanak.” (V19)

„Minden zeneórám feltöltött, és a lelkem megnyugodott, ha csellózhattam. A zongora számomra egy csodás hangszer, és mindig is szerettem volna megtanulni.” (V20)

„A kezdetektől fogva csak jó tapasztalataim vannak, mindig megfelelő oktatásban részesültem. Folyamatos volt a fejlődés, és mindig volt kellő motiváció a folytatáshoz. A zene által nagyok sok jó embert sikerült megismernem, egy másik világ nyílik meg azok számára, akik a zene segítségével szeretnék még inkább kifejezni önmagukat. Én ezt már kisgyerekként megtapasztalhattam, és ez önmagamban is rengeteget ad és adott a személyiségemhez is amellet, hogy egy olyan képességet fejleszthetek, amit sokan mások nem tesznek.” (V21)

A pozitív élmények mellett azért előkerülnek a nehezebb pillanatok is, viszont végeredményben ennek is pozitív a kicsengése. Ezek a nyilvános szereplésre és az olykor hosszadalmas és gyakorlást nem nélkülözhető cél elérésére vonatkoznak:

„Mára eljutottam oda, hogy fellépéskor minimális a lámpalázam, és élvezem, ha előadhatok.” (V5)

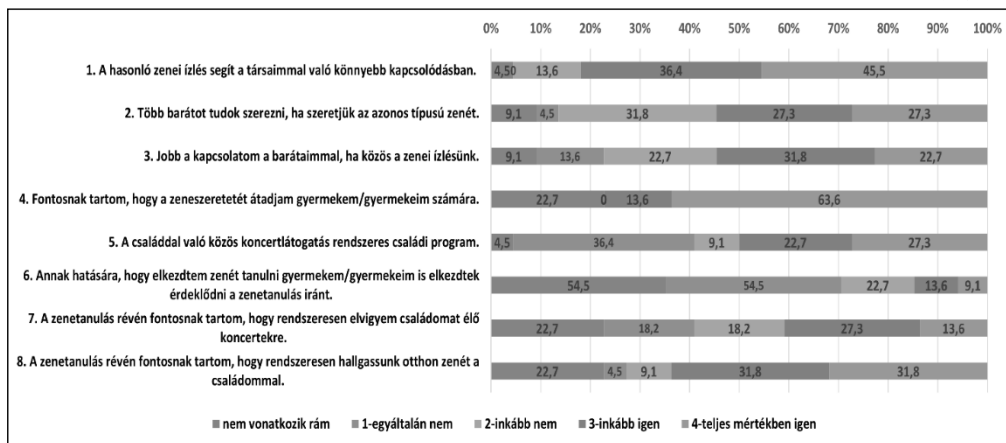
„Néha rögs úton megy, de általában célhoz ér.” (I6)

„Hosszú távon megtérül a gyakorlásokba vetett energia.” (VI4)

Az utolsó kérdés során (mit jelent számodra a zene) a fentieket ismétlő, azonos motívumok jelentek meg, mint a kikapcsolódás, öröm, gyógyír, önkifejezés, lelki fejlődés, szabadság, felszabadulás.

A következő kérdés arra irányult, hogy a kutatásban részt vevők szociális és/vagy családi életére milyen hatással van (ha van) a zenetanulás (5. ábra).

5. ábra: A zenetanulás hatása a kutatásban részt vevők szociális/családi életére (%)



(Forrás: saját ábra)

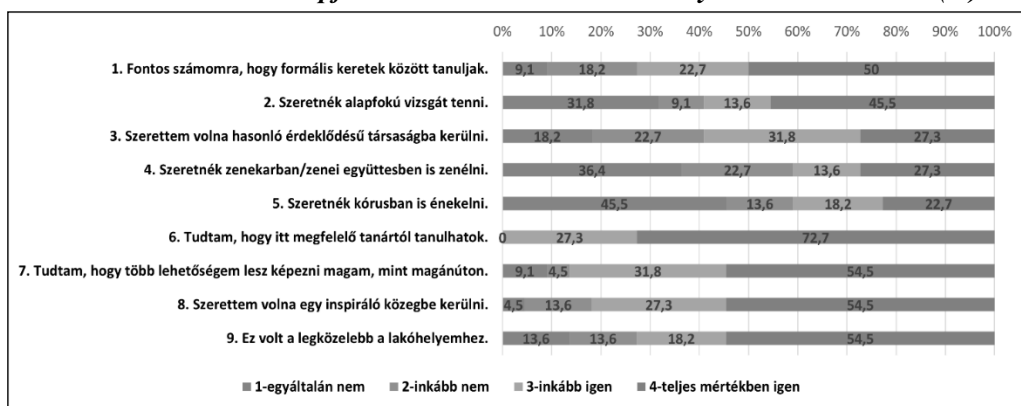
A legszembetűnőbb eredményt a 4. állítás kapcsán látjuk, ahol a kitöltők 63,6%-a – (14 fő) *teljes mértékben* és további 3 fő *inkább igen* válasszal – fontosnak tartja a generációk közötti zenei transzferet. Az is kiderül az eredményekből, hogy a közös zene szeretete segít az emberekkel, ismerősökkel, barátokkal való könnyebb kapcsolódásban és a kapcsolat fenntartásában. További pozitív eredményként számolható el, hogy a zenetanulás kihat a családi életre, ezen belül a gyermek nevelésére is. Az utolsó állítás pedig arra enged következtetni, hogy a zenetanulás hatással – a kultúrafogyasztás örökítésében játszott szerepe szerint pozitív hatással – van a családi életre.

Mindemellett megjelenik az igény a közös zenehallgatásra, az élő koncertek közös látogatására, majd ezen túlmenően a zene aktív művelésére.

Megvizsgálva a fenti kérdéssort a gyermekvállalás kérdésével, szignifikáns kapcsolat mutatkozott ($p = 0,041$) a 8. állítással összevetve, mely szerint a zenetanulás miatt fontossá vált, hogy családjával együtt otthon is rendszeresen zenét hallgassanak. A gyermekek többsége (2 a 3 főből – felülreprezentáltság áll fenn) *teljes mértékben* egyetért ezzel a kijelentéssel.

Az 6. ábrán az alapfokú művészetoktatási intézmények kiválasztásában érvényesülő szempontok jelentőségének megoszlását láthatjuk.

6. ábra: A kiválasztott alapfokú művészetoktatási intézmény mellett szóló érvek (%)



(Forrás: saját ábra)

Az egyik legpozitívabb eredmény – összhangban egy korábbi kérdés válaszaival –, hogy a kitöltők 27,3%-a (6 fő) az *inkább igen*, míg 72,7%-uk (16 fő) a *teljes mértékben igen* választ adta arra az állításra, miszerint a képzési intézményük kiválasztásában kulcsfontosságú szerepet játszott annak tudata, hogy megfelelő szakmai felkészültségű tanároktól tanulhatnak. Korábbi nyitott kérdéseink során, ahol ugyancsak az intézményválasztásukra irányult az érdeklődésünk, indokaik között szerepelt a tanár személyének (és nem csak az intézménynek) választása.

Nem elhanyagolható eredmény, hogy a válaszadók 50%-ának *teljes mértékben* fontos az, hogy formális keretek között tanuljon (további 22,7% is *igennel* választott), és csak pár százalékkal lemaradva (45,5%) kiemelten fontos, hogy alapfokú vizsgát is tudjon tenni az illető (további 13,6% is *igennel* választott). Ehhez kapcsolódva fontos kiemelni azt is, hogy 31,8% (7 fő) *inkább igen*, és 54,5% (12 fő) *teljes mértékben* egyetért azzal, hogy több lehetőséget kap formális keretek között a fejlődésre, mint magánúton.

Amellett, hogy az intézményes keretek milyen előnyökkel járnak, fontos volt a közösség motívuma is. A közösség iránti vágy nyilvánul meg abban, hogy 27,3% *teljes mértékben* (további 31,8% is *igennel* válaszolt) hasonló érdeklődésű társaságba szeretne kerülni, illetve 27,3% *inkább igen* és további 54,5% *teljes mértékben* szeretett volna inspiráló közegbe bejutni. A hasonló érdeklődésű közösség mellett a szakmai csoportok is megjelennek az igények és motiváló tényezők között, úgymint a zenekarba és énekarba való bejutás, az együtt zenélés lehetősége. Természetesen úgy, mint a korábban feltett nyitott kérdés során, kiemelkedően fontos az intézmény távolsága a képzésben részt vevő lakóhelyétől (54,5% *teljes mértékben*, további 18,2% is *igennel* válaszolt). Ezt az is bizonyítja, hogy erős szignifikáns kapcsolat ($p = 0,001$) mutatkozik a zenetanulással eltöltött évek és az iskola alany lakóhelyétől való távolsága között: 12 fő értett egyet azzal, hogy fontos a távolság a lakóhely és a képzés helyszíne között, és mind a 12 fő több mint 6 éve tanul már zenét.

Ismét előkerült a szignifikancia az énekarban való éneklés igénye és a zenei pálya felmerülése között ($p = 0,018$). Így megállapítható, hogy az énekkarnak mind gyerekkorban, mind pedig felnőttkorban igen nagy befolyásoló ereje van a zenei pályán való továbbtanulás tekintetében, de legalábbis pozitív motivációs tényezőként szolgál.

6. ÖSSZEGZÉS

Jelen dolgozatunkban a 2023 tavaszán végzett pilot kutatásunk eredményeit mutattuk be, amely során a zenei képzésben levő felnőttek szocioökonómiai háttérét, a zenetanulási motívációikat figyeltük meg, valamint eredményeink tükrében megvizsgáltuk, hogy milyen tényezők befolyásolják képzési intézményük kiválasztását. Emellett családi és szociális hálójuk zenetanulásukra hatást gyakorló motívumaira is kiterjedt vizsgálatunk.

Első hipotézisünk, miszerint a zenei képzésben részt vevő felnőtt korú tanulók leginkább városból, tehetősebb családból, biztos anyagi háttérrel érkeznek, részben nyert alátámasztást. A kitöltők szinte 100%-a érkezett városból, de arra tekintettel, hogy jelen vizsgálatunk egy pilot kutatás, mintája pedig nem tekinthető reprezentatívnak, így ezt az eredményt csak kiindulási pontnak tekinthetjük. Anyagi helyzetük megítélésekor elmondható, hogy mind az objektív, mind a szubjektív anyagi megítélésre adott válaszaik alapján jól szituált családokról beszélhetünk. Azonban ez az eredmény is csak irányadásra szolgálhat a minta kis létszáma ($N = 22$) miatt.

Második hipotézisünk szerint azok esetében, akik gyermekkorban valamilyen szinten kapcsolatba kerültek már a zenetanulással, korábbi zenei élményeik hatással lesznek arra, hogy felnőttkorban újra zenét tanuljanak. A kapott eredmények tükrében éles állásfoglalást nem tennénk, tekintve a kis elemszámú mintát ($N = 22$).

Azonban a gyermekkori zenei hatások közül a hangszeres/énekórákon való részvétel, az énekkarban való korábbi részvétel, illetve a szülőkkel való közös zenehallgatás élményei emelkedtek ki. A korábbi énekkari élmény szignifikáns összefüggést eredményezett a zenei pályaválasztás felmerülése kapcsán a zenei képzésben több mint 6 éve részt vevők körében ($p = 0,048$). Emellett fontos eredmény, hogy a zenei pályaválasztás és a rendszeres zenehallgatási szokások között is erős a kapcsolat ($p = 0,012$).

Harmadik hipotézisünk, mely szerint a felnőtt korú zenei képzésben részesülők belső, intrinzik motívumai dominálnak, így határozottabb, erősebb elképzelésekkel érkeznek a képzésbe, ami hosszú távon is fenntartja érdeklődésüket a tevékenység végzése iránt, megerősítést nyert. A minta kis létszáma miatt nem tudunk érdemi eredményeket kapni azon válaszadóknál, akik csak felnőttkorukban kezdték el zenei tanulmányaikat. Azonban azon felnőttek válaszai alapján, akik fiatalabb korban kezdték el a zenei képzésüket, és felnőttként még mindig folytatják azt, egyértelműen a belső motívumok domináltak. Ezek között az élvezet, a pusztán érdeklődés, pozitív életérzés, a lélek feltöltődése és az új ismeretek, tudás elsajátítása miatti elégedettségérzés jelentek meg többek között. A nyitott kérdésekre adott válaszok hasonlóképp alátámasztották, hogy mivel nagyobb valószínűséggel választották saját maguk ezt a tevékenységet, kitartásuk és célkitűzésük is jelentős. Érdekes eredmény viszont, hogy ebben a korosztályban a kortársak motiváló hatása nem mutatott szignifikáns összefüggéseket. A saját elhatározás, a belső készítetés került előtérbe a zenei képzésben való részvétel során, illetve a sikerélmény, a befektetett idő és energia pozitív visszatükröződése, az elégedettség érzésének fontossága és nem mellesleg a kihívások jelentősége is megmutatkozott.

Negyedik hipotézisünk alapján, melyben azt feltételezzük, hogy a felnőtt korú, zenei képzésben részesülő tanulók támogató és elfogadó szociális háttérrel érkeznek, ami azonban felnőttkorban kevésbé releváns a zenei tanulmányaik folytatása szempontjából, részben teljesült. A megkérdezettek 95,5%-a egyértelműen úgy nyilatkozott, hogy családja támogatja zenei képzésben való részvételét. Az anyagi támogatáson túl a motiválás, lelkesítés és a folytatásra való ösztönzés is megjelent a válaszokban. Ezzel szemben a barátokkal való közös zenélés kevésbé volt motiváló hatással a megkérdezetteknek, viszont a zenetanulás hatásai az egyén szociális életében előremutató eredményeket mutattak. A kitöltők több mint kétharmada fontosnak tartja, hogy továbbadja gyermekei vagy leendő gyermekei számára a zene szeretetét. A válaszok alapján a zenetanulás kihat a családi életre, ezen belül a gyermek nevelésére is. Mindezek mellett a zene közös szeretete segít az emberekkel, ismerősökkel, barátokkal való könnyebb kapcsolódásban és a kapcsolat fenntartásában.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a zenetanulás hatással – a kultúrafogyasztás örökítésében játszott szerepe szerint pozitív hatással – van a családi életre. Mindemellett megjelenik az igény a közös zenehallgatásra, az élő koncertek közös látogatására, majd ezen túlmenően a zene aktív művelésére.

Ötödik hipotézisünk, miszerint a felnőtt korú tanulóknál az intézményválasztás során kiemelt szerepet tölt be a lakóhelyük és az intézmény közötti távolság, továbbá a tanár szakmai hírneve, személyisége is kiemelten fontos ahhoz, hogy a tanuló motiváltságát, lelkesedését folyamatosan és hosszú távon is fenntartsa, egyértelműen pozitív megerősítést kapott. Az intézmény lakhelytől való távolsága nagyban befolyásolja azt, hogy melyik képzési helyszínt választja az alany. Ezt az eredményt a nyitott kérdésre adott válaszok is alátámasztják. Emellett az is kiderült, hogy az intézmény választásában a szaktanárok, mind a szakmai tudások, mind a személyiségjegyeik révén meghatározó szerepet töltenek be. Mindemellett fontos további szempont az iskolaválasztásnál az intézmény adta inspiráló zenei közösség megléte, illetve az intézmény formalizált kerete, mely lehetőséget biztosít az alapfokú vizsga letételére.

A minta kis létszáma miatt eredményeink nem általánosíthatóak. A felállított hipotézisek igazolásához és/vagy cáfolásához további összefüggések vizsgálata szükséges, de a kapott eredményeket kiindulási pontnak és irányadónak tekintjük, ami arra ösztönöz minket, hogy kutatásunkat nagyobb, várhatóan reprezentatív mintán folytassuk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Allsup, R. E. & Benedict, C. (2008). The Problems of Band: An Inquiry into the Future of Instrumental Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 16(2), 156-173. doi:10.2979/pme.2008.16.2.156.
- Bayley, J. G. & Waldron, J. (2020). “It’s never too late”: Adult students and music learning in one online and offline convergent community music school. *International Journal of Music Education*, 38(1), 36–51. <https://doi.org/10.1177/0255761419861441>
- Benedek, A., Csoma, Gy. & Harangi, L. (Eds.), (2002). *Felnőttoktatási - és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház.
- Bowles, C. L. (1991). Self-expressed adult music education interests and music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 191-205.
- Bowles, C. L. (2010). Teachers of Adult Music Learners: An Assessment of Characteristics and Instructional Practices, Preparation, and Needs. *National Association for Music Education*, 28(2), 50-59. <https://doi.org/10.1177/8755123310361762>

- Chin, T. C. & Rickard, N. S. (2012). The Music use (Muse) Questionnaire: an instrument to measure engagement in music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(4), 429-446.
- Coffman, D. D. (2007). An exploration of personality traits in older adult amateur musicians. *Research and Issues in Music Education*, 5(1).
- Cooper, T. L. (2001). Adults' perceptions of piano study: Achievements and experiences. *Journal of Research in Music Education*, 49, 156-168.
- Durkó, M. (1986). A művelődés szempontjából előnyös és hátrányos felnőttkori sajátosságok In Durkó, M. (Ed.), *Andragógia 3*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Durkó, M. (1988). *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó
- Flowers, P. J. & Murphy, J. W. (2001). Talking about music: Interviews with older adults about their music education, preferences, activities, and reflections. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20, 26-32.
- Földi, F. & Józsa, K. (2022). A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja. *Iskolakultúra*, 32(5), 96-109. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.96
- Földi, F.; Szabó, N. & Józsa, K. (2022). A szülők motiváló szerepe a hangszertanulásban. *Neveléstudomány*, 10(4). 5-18. DOI: 10.21549/NTNY.39.2022.4.1
- Hagymásy, T. & Könyvesi, T. (2016). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/2015*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma és Köznevelésért Felelős Államtitkársága, 133. https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index
- Hagymásy, T. & Könyvesi, T. (2017). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma és Köznevelésért Felelős Államtitkársága, 133. https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index
- Hagymásy, T. & Könyvesi, T. (2018). *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2016/2017*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma és Köznevelésért Felelős Államtitkársága, 134. https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index
- Jarvis, P. (2003). Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. *Tudásmenedzsment*, 4(1), 8-19.
- Jutras, P. J. (2006). The Benefits of Adult Piano Study as Self-Reported by Selected Adult Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 97-110.
- *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2017/2018*. (2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Köznevelésért Felelős Államtitkársága, 157. https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index

- *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019.* (2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Köznevelésért Felelős Államtitkársága, 172. https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index
- Lawrence, S. J. & Dachinger, N. (1967). Factors relating to carryover of music training into adult life. *Journal of Research in Music Education*, 15, 23-31.
- Paterson, J. (2008). Why choose music? A study in parental motivation toward formal music learning and the cultural beliefs regarding its benefits. University of Sydney.
- Roell, C. H. (1989). *The piano in America, 1890-1940*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rohwer, D. (2013). Making Music as an Adult: What do the Spouses Think? *Texas Music Education Research*, 40-46.
- Roulston, K., Jutras, P. & Kim, S. J. (2015). Adult perspectives of learning musical instruments. *International Journal of Music Education*, 33(3), 325–335. <https://doi.org/10.1177/0255761415584291>
- Sobol, N. (2019). Lifelong Learning: Music adult education. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 58(1), 17-22.
- Speer, D. R. (1994). An analysis of sequential patterns of instruction in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 14-26.
- Veblen, K. (2012). Adult music learning in formal, informal, and nonformal contexts. *The Oxford Handbook of Music Education*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190660772.013.42>
- Wristen, B. (2006). Demographics and motivation of adult group piano students. *Music Education Research* 8(3), 387-406.

ABSTRACT

MOTIVATIONS OF ADULTS LEARNING MUSIC IN ELEMENTARY ART EDUCATION INSTITUTIONS IN THE REFLECTION OF THE RESULTS OF A PILOT RESEARCH

In our study, based on research results from Hungarian and international literature, we explore the peculiarities of adult music learning. The novelty of our research lies in the fact that we conducted motivation research with a less-studied sample engaged in a unique activity related to music education. We investigate its influence on the musical studies of these adults. Additionally, our research aims to assess the impact of participants' childhood musical experiences on their later music studies. We also consider the factors that play a decisive role in selecting a basic art education institution for music training.

In this thesis, we present the results of a pilot study conducted in the spring of 2023. This research employed an online questionnaire technique and involved 22 adult students participating in music training in elementary art education institutions (N = 22). Regarding the research results, it can be observed that among childhood musical experiences, participation in instrumental or singing lessons, listening to music with parents, and choir experiences had an impact on the intention to learn music later in life. Furthermore, the results indicate that intrinsic, internal motivational forces predominate over extrinsic, external motives among participants in adult music training. The selection of the institution providing music training is influenced by factors such as the professional and personal qualities of the teachers, proximity to the students' place of residence, the advantages of the institution's formalization, and the existence of a professional community.

Based on the results, it is apparent that the respondents typically come from a supportive social background, and their musical activities have a positive effect on their family and community life. The educational policy implication of this finding is that adult music education and training have a positive impact on the family lives of those participating in the programs, contributing to the perpetuation of cultural consumption.

Keywords: adults in music education, music education, motivation

Pótfi Melinda, PhD hallgató

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori
Program

melinda.potfi@gmail.com

Váradi Judit, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

judit.varadi.06@gmail.com

III. FÓKUSZBAN A FELSŐOKTATÁS

FENNTARTHATÓ INNOVÁCIÓ: A „KODOLÁNYI” ESETE

ABSZTRAKT

A „jó gyakorlatokat” (best practices) a pedagógiában az Oktatási Hivatal regisztrálja. Ahhoz, hogy egy iskolai újítás bekerülhessen, „akkreditáltatni” kell. A jó gyakorlatok nyilvánosak, válogatni lehet belőlük. A jó gyakorlatokat értékelik, terjedésüket, fölhasználásukat követik. Hogyan lehet tartóssá tenni egy innováció eredményét? Ha adminisztráljuk, bevezetjük, kötelezővé tesszük, azzal megtörjük a spontaneitását és önkéntességét. Ha viszont nem próbáljuk megőrizni és hasznosítani, akkor az innovatív energiák szétforgácsolódnak, a legtöbb innováció észrevétlenné válik, megmarad magánkezdeményezésnek. Ezzel a dilemmával foglalkozunk a következőkben. Előbb elméletben járjuk körül a dilemmát, majd bemutatunk egy esetet, hogy elgondolkodjunk rajta. Végül levonjuk a legfőbb tanulságot: innovátorok és adminisztrátorok kívánatos partnerségét. Ami egyben ahhoz is segít, hogy kitaláljuk a pedagógiai innovációk sikeresebb menedzselését.

Kulcsszavak: „jó gyakorlat”, innovátorok, adminisztrátorok

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. BEVEZETÉS

A „jó gyakorlatokat” (best practices) a pedagógiában az Oktatási Hivatal regisztrálja. Ahhoz, hogy egy iskolai újítás bekerülhessen, „akkreditáltatni” kell. A jó gyakorlatok nyilvánosak, válogatni lehet belőlük. A jó gyakorlatokat értékelik, terjedésüket, fölhasználásukat követik. A sikeres pedagógiai innovációk beszámítanak a pedagógus teljesítményébe (Metka et al., 2020). Egy oktatási kormányzat, ha kézbe veszi a pedagógiai innovációk ügyét, nem is tehet egyebet. Az eredmény, sajnos, nem váltja be a hozzá fűzött reményt. Aki ilyen gyűjteményből dolgozik, annak nem a saját újítása jár az eszében, hanem a másoké.

Hogyan lehet tartóssá tenni egy innováció eredményét? Ha adminisztráljuk, bevezetjük, kötelezővé tesszük, azzal megtörjük a spontaneitását és önkéntességét. Ha viszont nem próbáljuk megőrizni és hasznosítani, akkor az innovatív energiák szétforgácsolódnak, a legtöbb innováció észrevétlenné válik, megmarad magánkezdeményezésnek.

Ezzel a dilemmával foglalkozunk a következőkben. Előbb elméletben járjuk körül a dilemmát, majd bemutatunk egy esetet, hogy elgondolkodjunk rajta. Végül levonjuk a legfőbb tanulságot: innovátorok és adminisztrátorok kívánatos partnerségét. (Ami egyben ahhoz is segít, hogy kitaláljuk a pedagógiai innovációk sikeresebb menedzselését.)

2. AZ INNOVÁCIÓRÓL

Az innovációt a fejlődés előmozdítójának, a haladás motorjának szokás aposztrofálni. Ha a fogalomra rákeresünk az interneten, újból és újból ezzel a meghatározással találkozunk, függetlenül attól, milyen nyelven keresünk és függetlenül attól is, milyen konkrét téma érdekel (vö. Moulaert et al., 2013; Moulaert et al., 2019). Ha – amint az alábbiakban – megpróbáljuk áttekinteni egy mai, rendszerváltás után kialakult egyetem történetét, minden mérlegelésben, minden lépésben az innovációba ütközünk. Maga az az ötlet, hogy „hosszú létre magánintézményt a felsőoktatásban”, mell-beverően új. Hiszen főiskolát, egyetemet nem egyszerű polgárok szoktak alapítani, hanem magas rangú kormányok, kormányhivatalok! A rendszerváltás eufóriájában azonban ez az újdonság nagyon csábító és megvalósítható lépésnek látszott.

A rendszerváltást közvetlenül követő években számos új főiskola alapult szerte az országban és külső határaink mentén. Az újonnan alapított intézmények zöme azonban nem tudott fennmaradni a 2000-es években, részint belső problémáik, még inkább az EU-s belépés és a felsőoktatási törvénykezés szabályai következtében (Márkus & Kozma, 2019). E tényezők mellett persze a versenyhelyzet is okozott vesztes pozíciót (vö. például a mezőtúri felsőoktatás veszített harcát a megyeszékhellyel szemben). A nem állami fenntartásúak közül az egyházi egyetemek maradtak meg stabil vagy éppen növekvő súllyal, mint például a Pázmány Péter Egyetem. A rendszer szintű állami felsőoktatás mögött védelmül maga az állam áll, de az államilag támogatott egyházak is erős háttérrel jelennek. A magánszféra mögött nem volt ilyen védővonal (talán a következő években kialakul majd). Hogyan tudott fennmaradni mégis néhány nem állami és nem egyházi fenntartású egyetem? Ennek két oka van: a főszereplő, meg a mecénás.

A székesfehérvári székhelyű Kodolányi János Egyetem közéjük tartozik. Pályafutásának nyomon követése azért különösen tanulságos, mert a felsőoktatás magánosításának mai hullámával összevetve „koraszülött” intézmény. Úgy is mondhatjuk, hogy szerencsésen megmaradt a rendszerváltás kül- és belföldi „újszülött egyetemei” közül (Kozma, 2004). A történet egy társadalmi innovációról szól, amely alulról indult, megpróbált szétterjedni, háttérében nem is egy, hanem számos közösség állott, és változott formában, de máig működik (Kozma, 2019). Vajon miért?

3. AZ EGYETEM TÖRTÉNETE

A székesfehérvári József Attila Gimnázium kiváló szakmai munkaközösségének ötlete volt egy főiskola létrehozása 1991-ben. Két ambiciózus fiatal tanár, Rockenbauer Lajos és Szabó Péter Ottó kezdeményezésének köszönhető a főiskola alapítása. Rockenbauer Lajos lett 1992-95-ben az első főigazgató, aki ma egy kiemelkedő székesfehérvári gimnáziumot vezet. Dr. Szabó Péter Ottó 2000-től napjainkig az egyetem rektora. Andrásfalvy Bertalan oktatási miniszter támogatta a kezdeményezést, hiszen Székesfehérvár, a nagy múltú, gazdaságilag is jó adottságokkal rendelkező város, amelynek évszázados próbálkozása van önálló felsőoktatási intézmény megszervezésére. A város akkori polgármestere, dr. Balsay István is fontosnak tartotta, hogy a városban legyen felsőoktatás, és a magán kezdeményezésként induló, nem önkormányzati vagy kormányzati főiskola megszervezését örömmel üdvözölte. A város ingyenes használatba adta a leendő főiskolának a Szabadságharcos út 59. szám alatti, addig a helyi MSZMP által használt üres épületet, amely a mai napig helyet ad az egyetemnek. Az önkormányzat az eszközök fejlesztését 3,5 millió forinttal támogatta és a Világbank támogatását is elnyerték, ami hozzásegített a legmodernebb eszközök beszerzéséhez. A birtokviszonyok nehezen követhetők, mert rengeteg vállalkozás tulajdonában volt az épület, ráadásul banki jelzálog terheli.

Az új főiskola 1992. április 30-án kezdhette meg hivatalosan a tevékenységét, egy új típusú polgári értelmiség képzését. A létrehozásért és működésért felelős alapítványt és magát az iskolát is az író munkássága iránti tiszteletből és a városhoz való kötődése alapján *Kodolányi János Főiskola* névre keresztelték. 1992. szeptember 14-én 147 hallgatóval és 25 tanárral vette kezdetét tevékenysége a tandíjköteles hároméves angol, illetve német nyelvtanár képzéssel. Ez kiemelkedően fontos és népszerű vállalkozás volt, hiszen a kötelező orosz nyelv helyébe lépő nyelvekből nem volt elég tanár.

Az indulás az alapítástól csaknem másfél évtizeden át diadalmenetnek látszott. A hallgatói létszám rögtön az indulás után 3000 körülire nőtt (2004-ben már 12 000 volt!). Sokféle szakon képezték a beiratkozókat a hagyományos bölcsészettől, társadalomtudománytól az országos szinten is újdonságnak számító kommunikációs, művészet-irányító szakokig.

A térségben mindeddig gyakorlatilag hiányzott a felsőoktatás, így egy új intézmény megalapítása, indítása fokozott várakozást keltett. Különösen vonzó képzési kínálata szinte minden igényt kielégített. Kiemelkedőek és országosan egyedülállóak az újságírói, a turisztikai, a jazz-hangszer és jazz-ének képzések. 1995-től saját rádiót működtetett közel két évtizedig, 1997-ben megkezdődött az intézményhez tartozó szakközépiskola és egyéb intézmények szervezése is, melyek szintén az író nevét viselik. A nagy érdeklődésre való tekintettel az országon belül Budapesten, Siófokon és Orosházán létesítettek képzőhelyet.

A legdinamikusabb fejlődés éveiben 10 képzőhelyen folyt az oktatás: Budapest, Szekszárd, Szombathely, Debrecen, Kaposvár, Pécs, Salgótarján, Tatabánya, Nyíregyháza, Székesfehérvár, majd ezekről a helyekről fokozatosan kivonult a helyi irányítással nem egyező nézetek miatt. Ezekon kívül Ausztriában (Fürstenfeld) és Ukrajnában (Rivnye) is létesült fiók-főiskola. A gyakorlati képzést középpontba helyezve több vállalkozással, intézménnyel, televízióval, újság szerkesztőséggel kötött megállapodást. Ezek a kapcsolatok biztosították, hogy innovatív, naprakész, megfelelően felkészített, jól képzett szakemberek kerüljenek ki a munkaerőpiacra. A gyakorlati képzést az egyetem saját tévéstúdiójában, professzionális hangstúdiójában, folyóirataiban, kutató és fejlesztő intézetében biztosította a hallgatók számára. Országosan elsőként helyezte online térbe a képzéseit, ilyen módon még több hallgatóhoz jutva. A beruházásai is jelentősek. Kiemelkedő például a 30 millió forintos beruházás, amely a Microsoft Live Meeting 2007 videokonferencia rendszerbe való belépést tette lehetővé. Felismerve a Lifelong Learning koncepció fontosságát, képzéseit a tagiskolák helyi adottságaihoz igazította. Számos hazai és nemzetközi elismerésben részesült egyedi minőségirányítási rendszer kiépítéséért, szakmai programjáért. Saját, államilag elismert nyelvvizsga rendszerrel, saját nyelvi program oktatásával büszkélkedhetett.

3.1. RÉSZVÉTELI TENDENCIÁK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásban a gyors fejlődés a kilencvenes években indult meg. A hallgatói létszám növekedésének forrását az évtized első felében nem utolsó sorban a tanulmányaikat politikai vagy egyéb okokból elhalasztani kényszerültek jelentették. De a megnyíló lehetőségek tömegesen nyújtottak olyanoknak is továbbtanulási irányokat, akik bármilyen okból korábban nem jutottak hozzá.

Országos viszonylatban a kilencvenes években évente átlagosan 40 ezerrel nőtt a diplomások száma a 15-74 éves népességben belül, de a növekedés mértéke nem maradt ilyen magas. A korábbi felsőoktatási expanzió pozitív hatása tehát a 2010-es évek közepéig kitartott, annak ellenére, hogy a felsőoktatásban tanulók létszáma ekkor már hosszú ideje csökkent. A visszaesés azonban csak ezután kezdte éreztetni hatását (Katona, 2002).

A felsőoktatási expanzió 2005-2006-ban megtört, amit a jelentkezők évente enyhén csökkenő száma jelzett. A nappali képzésben résztvevők száma pedig a 2000-es évek második felében indult jelentős csökkenésnek. Gyakorlatilag évről évre egyre kevesebben tanultak egyetemen vagy főiskolán. Egy természetes korrekció a demográfiai változások miatt érhető lenne, hiszen a születések számának a visszaesése magával hozhatja, hogy csökken a felsőfokú végzettséget szerzők száma is.

Magyarországon azonban olyan erőteljes volt ez a folyamat az évtized második felében, hogy átmenetileg országosan megállt a diplomások arányának a növekedése. Egyes korosztályokban, különösen a fiatalok, a felvételre jelentkezők körében pedig még csökkenést is láthattunk.

A demográfiai tendenciák következtében a fiatalok száma tizedére csökkent 2019-re, a 20-24 éves korosztály felsőoktatásban való részvétele pedig 16%-kal lett alacsonyabb mint 2012-ben volt. A felsőoktatási intézmények nappali munkarendű képzésein 2010-ben 240,7 ezer, 2020-ban 204,8 ezer hallgató folytatta tanulmányait. A nem nappali munkarendű képzésben tanulók száma 82,8 ezerre, 1,3 ezer fővel emelkedett a felsőoktatásban az előző tanévhez képest.

Ez a folyamat makacsnak bizonyult. Az Állami Számvevőszék 2021-es jelentése szerint csupán néhány szakon - főként műszaki területen - történt a hallgatói létszám kisebb növekedése, másutt továbbra is csökkenés figyelhető meg. Ezek a tendenciák az ország főként vidéki egyetemlein, főiskoláin bontakoztak ki - kivételt képeznek a budapesti intézmények, különösen az ELTE -, és sújtották azokat a kisebb intézményeket is, amelyek a kilencvenes évek óta alapultak, és működtek. Így a Kodolányi is kénytelen volt szembesülni azzal, hogy a jelentkezők és a hallgatók száma drámaian csökken.

A Kodolányin (akkor még főiskola volt) 2000 előtt 3500-4000 körül volt a hallgatók száma, a 2010-es évek végére ez a szám mintegy tizedére esett vissza. Az állami finanszírozásban részesülő hallgatók számának alakulása még drámaibb képet mutat: a 2000-es évek elején a hallgatók ötöde, hatoda állami finanszírozással tanulhatott, 2015-19 között egyetlen hallgató sem részesült állami támogatásban, ösztöndíjban! A 2001-2002-es tanévekben közel 4000 hallgató kezdte meg tanulmányait, a 2014-es évben ez 550 főre csökkent. A 2021-es statisztikai adatok már a felsőoktatásban tanulók számának növekedését mutatják, ami az egyetemre felvettek (750 fő) és az állami támogatásban részesülők (37 fő) létszámából is kimutatható.

A hallgatói létszámok adatait azért emeltük ki, mert véleményünk szerint ez jelzi legérzékenyebben az egyes intézmények vonzását olyan körülmények között, amikor nincsen bürokratikus beavatkozás a döntésekbe. Mivel a felsőfokon továbbtanulók száma általánosságban is csökkent, a Kodolányi működése ebből a szempontból azért kirívó, mert a csökkenés hatalmas méretű, ami fenyegette az intézmény létét is.

Ez ellentmondani látszik annak, hogy 2009-ben a Kodolányi lett Magyarország legjobb főiskolája, alapítványi, illetve magánintézménye, s e rang megőrzésért mindent elkövetnek napjainkig is. Tudatos külkapcsolat építő politikájuknak köszönhetően növekedett a külföldi hallgatók létszáma, jelentős a hallgató- és oktatócsere.

A nemzetközi trendeket követve - igazodva a munkaerőpiaci igényekhez - a folyamatosan bővülő képzési lehetőségek, a korszerű oktatási módszerek, ismeretek vonzóvá tehetik az intézményt annak ellenére, hogy szigorú a rend - a tanulmányi és a vizsgarend -, magas a felvételi ponthatár. Az innen kikerült diplomások 90%-a hat hónapon belül munkahelyet talál, vagy vállalkozást létesít. A főiskola saját publikációi adják hírül ezeket az öröndetes híreket.

Jelenleg mindebből annyit látunk, hogy a székhely önkormányzata és a főiskola vezetése között megromlott a kapcsolat. Elsősorban ennek volt tulajdonítható, hogy a főiskola 2017-ben "kivonult" Székesfehérvárról, központját a távoli kisvárosba, Orosházára tette át, ahol korábban is jelen volt speciális képzésekkel. (Ez volt a Kodolányi mélyreszállása, a legmélyebb pont.) Hogy éppen miért esett Orosházára a választás? 2004. óta folytat itt olyan képzéseket az egyetem, amelyek részei a székhelyen folyó oktatásnak. Ennél azonban fontosabb kérdés, miért választott másik székhelyet a sikeres intézmény? Az épületek, amelyek Székesfehérváron már csaknem húsz éve a használatában voltak, tulajdonában maradtak abban a reményben, hogy ismét működni tud majd. Megmaradtak kihelyezett képzései is. A 2017-es székhelyváltást a vezetők személyének módosulása követte, és megindult a főiskola egyetemmé minősítésének folyamata. 2018-ban vált a Kodolányi Főiskola egyetemmé. 2020-ban a magánegyetemet a Docler Holding nevű nemzetközi vállalkozás vásárolta meg - a hosszú távú stabil működés érdekében – amelynek tulajdonosa, Gattyán György egykor maga is hallgatója volt a főiskolának.

2021-ben 30 éves jubileumát ünneplő Kodolányi János Egyetem Budapesten, Székesfehérváron és Orosházán van jelen, de rugalmas távoktatásban a világ minden tájáról vannak hallgatói. 33 országban 170 partnerintézménnyel van kapcsolata! A kommunikáció, a gazdálkodás és a turisztikai képzéseken túl a társadalomtudományok és informatika is elérhető, valamint olyan különleges képzések, mint a könnyű - és jazz zenei vagy az üzemmérnök informatikus szak. Ezek mellett vannak szakirányú továbbképzések is (például az üzleti tréner, a szakfordító vagy a protokoll), valamint nyelvvizsgaközpont is működik az intézményben (Dr. Szatmári Péter rektorhelyettes közlése, Portfolio, 2021). 2020-ban a Magyar Rektori Konferencia magánintézményi tagozatának Dr. Szabó Péter Ottó, a Kodolányi alapító rektora lett az elnöke. A választás azért rá esett, mert a magán felsőoktatás működésének területén ő a hazai felsőoktatás legnagyobb tapasztalattal rendelkező vezetője. 2021. február 1-jével az egyetem szenátusi döntés alapján Székesfehérvárra tette vissza a székhelyét.

3.2. KONKRÉT KONKLÚZIÓ

Az egyetem alapításakor már szem előtt tartotta Szabó Péter Ottó és Rockenbauer Lajos, hogy csak akkor lehet sikeres egy magániskola, ha újabb, jobb programokat, képzéseket kínál más hazai felsőoktatási intézménynél. Munkájukat kreativitás és rengeteg jó ötlet jellemezte, új tantervi programokat dolgoztak ki alaposan, és ezeknek a törekvéseknek köszönhető a létszámbővülés, a fennmaradás. A rektor prioritásnak tartja az állandó technológiai fejlesztést és a jól felkészült oktatói gárdát. A munkapiaccal való aktív kapcsolat, a gyakorlati szakemberek bevonása az oktatásba fontos ahhoz, hogy a diákok olyan többlettudással kerüljenek ki az intézményből, amely sikeressé teszi őket a versenyhelyzetben. A kooperatív tanulási modell, a hallgatók személyre szabott portfóliója, a mentorálás, a hallgatói élményvizsgálat, a távoktatási anyagok kidolgozottsága, a hozzáférhetőség a Moodle rendszerben az e-learning tananyagokhoz, online konzultációs lehetőségekhez, mind innovatív megoldás. Az egyetem által kidolgozott egyedülálló PIQ & Lead modell az egész felsőoktatás számára követendő példa. A Nemzeti Kiválóság Díjat a kreatív és innovatív szervezeti kultúra működéséért kapta. A kezdetektől napjainkig csak a programok, a tanszékek, a képzések bővülése, a technológiai és a kommunikációs megoldások fejlődése tapasztalható, érezhető az egyetem életében. Minden nehézség ellenére nincs törés – leszámítva a 2014-2019 közötti jelentős létszámcsökkenést – az előrelépésben, ami látszik az egyetem fokozásában, a gazdasági növekedésben. A jövőt nehéz előre megmondani, de a jelenlegi tendenciák a további létszámnövekedést jósolják.

Dehát kié az egyetem? Ezt kérdezte Kozma Tamás, és ez a kérdés történetünk szempontjából is feltehető (Kozma, 2004). Ez a történet számunkra azért kulcsfontosságú, mert tanulmányozásával követni tudunk egy majdnem lehetetlen innovációt: egyetem sikeres létrehozását egy középvárosban, helyi felsőbb iskolai alapok nélkül, magánereóből a 21. századi Magyarországon. A kérdésre e történet azt a választ adhatja, hogy a működtetőké és a használóké.

A mai egyetem rektora, az egykori főiskolaigazgató pontosan tudni véli, milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a magánegyetem túlélje a belső és külső váltásokat: prémium-kategóriás felsőoktatási intézményként kell működni, folyamatosan vizsgálni, milyen képzés van vagy nincs Magyarországon és pótolni a hiányokat, vagy sokkal jobban csinálni. Nemzetközi brand-nek kell lennie és nem szabad egy oktatási helyszínhez kötődni, tudni kell kapcsolatokat kialakítani.

Ha megpróbáljuk meghatározni, miért nevezhetjük ezt a történetet sikeres társadalmi innovációnak, akkor az egyetem megalapításának minden lépését külön-külön is megújítónak tekinthetjük. Az egykori főiskola a rendszerváltás legforróbb éveiben jött létre, ötletadói és szervezői fiatal tanárok voltak, akik városukban valami új és hasznos iskolát akartak létrehozni.

Alapítványt szerveztek, amely nevet és tekintélyt adott vállalkozásuknak. Így meg tudták szerezni a város új és tekintélyes polgármesterének támogatását, és együttesen a felelős miniszter hozzájárulását is. Az egykori orosz tanárok sikeres átképzése az indulás egyik forradalmi lépése volt. Hatalmas igény mutatkozott rá, ennek felfedezése és kielégítése egyike volt a kezdet rendkívül sikeres innovációinak. Ma úgy látjuk, hogy ez az indítás adhatta azt a hatalmas kezdő lökést, amely fenntartotta és fejlődésre serkentette az új főiskolát. Ne hagyjuk figyelmen kívül azt sem, hogy önköltséges képzésekről volt szó, a hallgató vagy önmaga finanszírozta képzését, vagy sikerült támogatást szereznie iskolájától, városától. A nagy létszámú hallgató biztosította fennmaradást, és megadta a fejlődés lehetőségét. Hogy miért éppen ez az új intézmény és nem a hagyományos felsőoktatás más iskolája vette észre és realizálta ezt az oktatást? Ez az innováció egyik döntő kérdése, döntő pontja, mert innen indulhat maga a megújulás folyamata.

Persze általában a jó indulás után sincsen szavatolva a siker. Ám azt látjuk, hogy a vezetés első jelentős akcióit újabb innovációk követték. Ennek tekinthetjük az új szakok kiválasztását és indítását. A tömegkommunikáció, a média, az alkotó tevékenység ezeken a területeken nem hagyományos felsőoktatási szakok, de vonzóak a fiatalok jelentős csoportjai számára. Ez is olyan innovációs csomag volt, amely az intézmény fennmaradásában és fejlődésében segített.

Bő tíz évvel az indulás diadala után kezdtek sűrűsödni a problémák. Fent bemutattuk, hogy országosan is mélypont felé közeledett a felsőoktatás egésze különböző demográfiai és társadalmi okok következtében. Itt a helyzetet súlyosbította, hogy megszűnt a jó együttműködés a városi vezetéssel, ami az évtizede használt épületek helyzetét tette kérdésessé. A diákok jelentősen csökkenő száma az iskola létét is fenyegette. Ekkor az intézmény vezetése újra váratlan és innovatív lépést tett: szimbolikusan áthelyezték az iskolát Orosházára, ott szervezve meg a vezetést, oktatást.

Ezt a döntést és következményeit empirikusan megvizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy a hagyományostól ennyire elszakadó intézmény egyúttal azt is kockáztatja, amiért eredetileg meghívta és letelepítette a város. Az egyetem mellett leginkább a presztízsféltők kardoskodtak, nekik pedig inkább hagyományos, semmint formabontó felsőoktatásra lett volna szükségük. Az egyetem ezt csupán kétséges eredménnyel nyújtja. A hagyományörzők úgy gondolják, hogy a város központjában álló, hagyományos gimnázium – még ha épülete nem eléggé hagyományos is ahhoz képest, amilyen tradíciót neki tulajdonítanak – jobban kifejezi az iskolaváros jellegét, mint egy modern működésű, átalakulása közepén tartó intézmény, még ha hivatalosan egyetemnek nevezik is. Végül is nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. És bár képzési helyként ma is működik, ma már nem akar, és nem tud az eredeti intézmény helyére lépni (Forray & Kozma, 2021).

Az egyetem központja visszakerült eredeti helyszínére, de budapesti székhelyén továbbra is működik. Felületesen szemlélve úgy tűnik, mintha csupán a tőke befektetése konszolidálta volna helyzetét. A története – szándékunk szerint – viszont valójában azt mutatja be, hogy csak folyamatos készenléttel, csak folyamatos innovációval biztosítható egy vállalkozás fennmaradása és fejlődése akár egyetemről, akár más működő szervezetről van szó.

Mi ennek a történetnek a mondanivalója? Látszólag a Kodolányiról szól. Valójában azonban többről: egy helyi kezdeményezésű megújulásról. Adott tehát egy intézményalapítás, amelyet alulról kezdeményeztek a kor (rendszerátalakítás első szakasza) viszonyai között (innováció). Problémát jelentett a város saját felsőoktatási intézményének létesítése, a város felsőoktatásának megteremtése, amelyet meg akartak oldani. Miután megvalósult az álom, létrejött az akkori főiskola, alternatív utat a Magyarország számos városába kihelyezett tagozatokban láttak, ami azonban újabb problémákat, iskola- és állami vezetők közötti nézeteltéréseket generáltak. Az összebékítés sikertelenné vált, kiutat a saját intézmény szervezésében találtak, ám belegabalyodtak a pártpolitikai csatározásokba, és kis híján megszűntek, amikor megjött a Mecénás (persze, nem magától jött).

4. ÁLTALÁNOS KÖVETKEZTETÉSEK

Hogyan tartható fenn az innováció anélkül, hogy elbürokratizálódna? A válasz kormányzat és civil mozgalom partnerségében rejlik. Társadalmi mozgalom kell ahhoz, hogy egy kihívással új módon nézzen szembe a közösség. Szélesesen megalapozott közösségi tanulás kell hozzá, amelyre azután szervezett képzéseknek kell épülniük. A helyi hős akkor sikeres, ha eltalálja az innovációs mozgalmat, nyilvánosságra hozza az új megoldásokat, amelyeket a közösség kezdeményez, a kormányzat pedig enged, sőt támogat. A kezdeményezésnek alulról kell indulnia, a támogatásnak kívülről és „oldalról”. A partnerség innovátorok és adminisztrátorok, civilek és hivatalosok között az innovációk fenntarthatóságának kulcsa.

Társadalmi innováció. Az innovációval foglalkozók egy része úgy gondolja, hogy a gazdasági innovációkat társadalmi innovációknak kell kísérniük. Vagyis azokat is be kell vonni az innovációkba, akik majd végrehajjták. Az innovációkkal foglalkozók másik csoportja társadalmi innováción mozgalmat ért. A gazdasági megújulás társadalmi folyamat, amelyet előkészít és végigkísér a közösségekben végbemenő átalakulás (Moulaert et al., 2013).

Jellemzők. Az innováció akkor indul be, amikor egy közösség problémával szembesül. A megoldás alternatív útjai merülnek föl, a kiválasztott megoldást pedig el kell fogadtatni a közösséggel.

A hagyományos rutin és az új ötletek képviselői ütköznek össze. E harcból egy vagy több hangadó emelkedik ki - kulcsemberek, változásmenedzser, „helyi hős” -, aki a közösség vezetőjévé válhat; ha viszont rossz megoldást javasolt, kudarcot vall, és elfelejtődik. Egy-egy probléma sikeres megoldása a közösség emlékezetének részévé válik, hozzájárulva a közösség identitástudatához (Kozma, 2022).

A vonatkozó irodalom (Moulaert et al., 2013) kiemeli a tudás fontosságát. Új tudás - ismeretek, jártasságok, készségek (kompetenciák) - akkor terjednek el, amikor a kihívást a korábbi tudásokkal már nem lehet megoldani (ami az új technológiák terjedésére általában is igaz). Egyesek (Németh, 2011) úgy értelmezik ezt, mint a képzett munkaerő szükségletét. Mások a területfejlesztés alternatív útjának tartják a beruházásokat a képzésbe és kultúrába (Osborne, 2014). Az innováció mint társadalmi mozgalom esetében azonban nem egyszerűen iskoláról van szó. Hanem olyan tanulásról, amely iskolában és iskolán kívül az egész közösségben egyaránt folyik (közösségi tanulás, szociális tanulás, vö. Bandura, 1977; Forray & Kozma, 2013). Ez a fölfogás annyira fontosnak tartja a tanulást, hogy képviselői egyenesen „tanulóközösségeket (tanuló városok, tanuló régiók) emlegetnek, mint az átalakulás kezdetét. A tanuló közösségekben élők, részt vevők a főszereplői, egyben a föltételei is annak, hogy az innovációk mozgásban tarthassák a közösséget (Florida, 2002; Kozma, 2015).

Így értelmezve, életünk telve van innovációval. Hiszen az élet – egyéni csakúgy, mint a közösségi – maga is problémák láncolata, amelyeket így vagy úgy meg kell oldanunk ahhoz, hogy tovább léphessünk. Az innovációk láncot alkotnak, és mozgásban tartják a közösséget. Így válik a társadalmi innováció problémamegoldásból mozgalommá. Az innovációkhoz különböző közösségi (politikai) szemléletek és aktivitások társulnak (Moulaert et al., 2013; Velics, 2022). Kezdve a közösségfejlesztésen, folytatva az alternatív mozgalmakon, el egészen a társadalomkutatás szokatlan módszereiig: résztvevő megfigyelések, akciókutatás, szociálnarratológia (vö. legutóbb: Szőke-Milinte, 2022).

Elmélet és valóság. Ez a teória. A valóság konfliktusokkal terhes, amint számos esettanulmány mutatja (Márkus & Kozma, 2019). Ez minden mozgalommal együtt jár, amely spontán módon keletkezik. Mozgását, dinamikáját a spontaneitása váltja ki, amely miatt (ha sikeres) eredménye egyre ismertebbé válik, kiterjed, elterjed. Újabb innovációkat ihlet, amelyek folytatják, kiegészítik, magasabb szintre emelik az egyszeri megújulást. Az innováció lappangó szakaszát töréspont zárja le, ahonnan aztán ugrásszerűen ismertté válik, és terjedni kezd. Így terjednek megismerések, fölfedezések, divatok (Nicholls & Murdoch, 2012).

Minden innováció terjedésének megvan a csúcspontja, ahonnan stagnálni kezd, mert az eredménye aktualitását veszti, és elfelejtődik. Mindebből adódik a kérdés: hogyan lehet az innováció eredményét állandósítani?

Az egyszeri fölismerések megragadásához és megőrzéséhez szervezés kell; az, hogy a közösség, amely az új problémára új megoldást talált, ötletből gyakorlatot formáljon. Az innováció megújít, az adminisztráció az, ami állandósít.

A dilemma. Az innovációkat úgy lehet tartósítani, ha az újítást megszerzik; akkor viszont elveszti a spontaneitást és a kezdeményezést. Ha mindenki csak azt teszi, amihez ért, akkor nem marad olyan, aki az új kihívással szembenéz; mert az új kezdeményezések a hagyománnyal, mindennapi tudásunkkal szemben születnek meg.

Etzioni (1968) tanulmányában a szervezetek szociológiájával foglalkozva ideális állapotnak azt vázolta föl, amikor a közösség újításai és stabilitása egyensúlyban vannak: az újító erők fejlesztik a közösséget, a stabilizáló erők pedig megmentik a sodródástól és a széteséstől. Ez ideális állapot ugyan, de Etzioni megpróbálta ezt az egyensúlyi állapotot a valóságban is megtalálni. Amit hozzá társított, az izraeli kibuc mozgalom. A kibuc mozgalom története azokról szól, akik évtizedeken át igyekeztek az újítást és a stabilitást egyensúlyban tartani.

Ferguson (2017) a *Tér és Torony* című könyvében ezt a dilemmát úgy fogalmazza meg, mint a vásári forgatag és fölöttük álló vár szembenállását. A társadalmi innovációkat a vásári forgatag illusztrálja, ahol folytonos a változás, ami biztosítéka a folytonos megújulásnak. Ezzel áll szemben a Torony (a Vár), amely állandósítja az elért eredményeket, ezért akadályozza a változást. A két erő dinamikus egyensúlyban van; azaz néha az egyik, máskor a másik kerekedik felül. Vitatható történelemszemlélet - bármennyi izgalmas példával igyekszik alátámasztani a szerző -, de a dilemma bemutatásához remek. Velics Gabriella (2021) szerint: “A közösségi rádiózás az 1990-es évek elején, mint civil innováció került be a hazai gyakorlatba. A médiajogi szabályozás állandósította és keretek közé emelte, de működtette is a hazai közösségi rádiós rendszert, azonban a média jogi szabályozásának megváltozásával (2010. évi CLXXXV. törvény) a civil háttérű rádiók élettere beszűkült, elvesztették frekvenciájukat és az online térben próbálnak tovább működni, vagy beszüntették tevékenységüket”

Mennyi valósítható meg az innovációból, és mennyi marad meg utópiának? A bemutatott eset azt jelzi, hogy az újítások fenntarthatóvá válhatnak - anélkül, hogy a dinamikáját elfojtották volna. Egyúttal azt is megállapíthatjuk, hogy csak akkor válnak fenntarthatóvá, ha saját belső dinamikájuk (vezetés, technikák módosítása, alkalmazkodása) is megmarad. Úgy gondoljuk, hogy a bemutatott eset ezt nagyon világosan példázza.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1000185.TV&txtreferer=99200033.TV>
(2022.07.15)
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Etzioni, A. (1968). *The Active Society*. The Free Press.
- Ferguson, N. (2017). *The Square and the Tower*. Milton Keynes.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. Basic Books.
- Forray, R. K. & Kozma, T. (2013). Községi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra*, 22(10), 3-21.
- Forray, R. K. & Kozma, T. (2021). The locals and their new university – A case study of social innovation. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 11(4), 463 - 477. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00039>
- Katona, T. (2002). Mennyiség vagy minőség - gondok a felsőoktatásban. In Hetesi, E. (Ed.), *A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje* (pp. 143-151). JATE Press. <http://eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39388>
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? Új Mandátum*. <http://mek.oszk.hu/08900/08962/08962.pdf>
- Kozma, T. (2015). *Tanuló régiók Magyarországon - az elmélettől a valóságig*. CHERD.
- Kozma, T. (2019). A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség* 10, 1: 5-11. http://www.kulturaeskozsoseg.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=101
- Kozma, T. (2022). *Innováció és tanulás*. Gondolat Kiadó.
- Márkus, E. & Kozma T. (Eds.) (2019), *Learning Communities and Social Innovations*. Debrecen: CHERD & Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/264196>
- Márkus, E. & Kozma, T. (2019). *Learning Communities and Social Innovations*. Debrecen University Press.
- Metka, K., Barbarics, Gy., Molnár, I. M. & Reikort, A. (2020). *Innovatív jó gyakorlatok gyűjteménye*. Oktatási Hivatal.
- Moolaert, F. & Mccallum, D. (2019). *Advanced Introduction to Social Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Moolaert, F., Mccallum, D., Mehmood, A. & Hamdouch, A. (2013). *The International Handbook on Social Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- Németh, N. (2011). *A helyi kezdeményezésű gazdaságfejlesztési programok vizsgálata*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Nicholls, A. & Murdock A. (2012). The nature of social innovation. In Nicholls, A. & Murdock, A. (Eds.). *Social Innovation*. Palgrave Macmillan.
- Osborne, M. (2014). Learning cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 4(3), 23-31. Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium.
- Szatmári, P. (2021). Vállalatszerű működés a felsőoktatásban - Eljött a magánegyetemek ideje? *Portfolio*. <https://www.portfolio.hu/uzlet/20210127/vallalatszeru-mukodes-a-felsooktatásban-eljott-a-maganegyetemek-ideje-466648> (2022.07.15)
- Szőke-Milinte, E. (2022). A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben. *Máltai Tanulmányok*, 4(1), 24-43.
- Velics, G. (2021). *A közösségi rádiózásról (1993-2008)*. Fakultás Kiadó.
- Velics, G. (2022). Digitális közösségépítés és élményteremtés az egyetemi távolléti oktatás időszakában. *Jel-Kép*, 2022(1), 75-90.

MELLÉKLET

Az esetleíráshoz felhasznált internetes források:

- Az Erasmus fontos lehetőség. <https://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/az-erasmus-fontos-lehetoseg-85> (2022. 01. 18. 21:23)
- Elmúlt évek statisztikái. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evек/!ElmultEvek/index.php/elmult_evек_statisztikai/intezmenyenkent-idosorosan?filters%5Bsta_int_id%5D=19 (2022. 02. 03. 14:15)
- Évtizedes negatív trend tört meg a magyar oktatásban. <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20200610/evtizedes-negativ-trend-tort-meg-a-magyar-oktatasban-436188> (2022. 02. 03. 13:01)
- Főiskola. Somogyi Hírlap, 2002. június (13. évfolyam, 126-150. szám)2002-06-21 / 143. szám https://library.hungaricana.hu/hu/view/SomogyMegyeiHirlap_2002_06/?pg=322&layout=s&query=kodol%C3%A1nyi (2022. 02. 04. 07:44)
- Kodolányi János Egyetem <https://www.kodolanyi.hu/> (2022. 02. 03. 15:38)
- KSH Oktatás adatok, 2020/2021 <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> (2022. 02. 03. 15:40)

- Megalakult a főiskolai tanács. Fejér Megyei Hírlap, 1992. június (48. évfolyam, 128-153. szám) 1992-06-11/137. szám
https://adt.arcanum.com/hu/view/FejerMegyeiHirlap_1992_06/?query=kodol%C3%A1nyi&pg=114&layout=s (2022. 02. 03. 22:02)
- Oktatási Közlöny, 2002. március-június (46. évfolyam, 4-17. szám) 2002-06-03 / 16/I. szám https://adt.arcanum.com/hu/view/MuvelodesiKozlony_2002-2/?pg=0&layout=s&query=kodol%C3%A1nyi (2022. 01. 28. 14:20)
- Szabó Péter: A KJE nemzetközi brand. <http://www.kodolanyi.hu/kv/cikk/dr-szabo-peter-a-kje-nemzetkozi-brand-1197> (2022. 02. 04. 06:51)
- Tanulás és váltás élethosszig. Kelet-Magyarország, 2003. február (63. évfolyam, 27-50. szám)2003-02-17 / 40. szám.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/KeletMagyarország_2003_02/?query=kodol%C3%A1nyi&pg=222&layout=s (2022. 02. 04. 07:48)
- Unilife: Mi történt a felsőoktatásban 2012 óta? – a legfrissebb elemzés
<https://unilife.hu/egyetem/20210409-mi-tortent-a-felsooktatásban-2012-óta-a-legfrissebb-elemzes.html> (2022. 02. 03. 13:41)
- Uniós bizonyítvány. Tolnai Népujság, 1997. szeptember (8. évfolyam, 203-228. szám)1997-09-02 / 204. szám.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/TolnaMegyeiNepujsg_1997_09/?pg=12&layout=s&query=kodol%C3%A1nyi (2022. 01. 23. 22:08)
- Vállalatszerű működés a felsőoktatásban - Eljött a magánegyetemek ideje?
<https://www.portfolio.hu/uzlet/20210127/vallalatszeru-mukodes-a-felsooktatásban-eljott-a-maganegyetemek-ideje-466648> (2022. 02. 03. 14:38)
- Vitéz József: Változás a Kodolányi főiskola kuratóriumában: A múltat elfeledni. 1999. 12. 23.
https://magyarnarancs.hu/belpol/valtozas_a_kodolanyi_foiskola_kuratoriumaban_a_multat_elfeledni-60891 (2022. 01. 26. 23:01)
- Vörösmarty Rádió. <https://www.vorosmartyradio.hu/page.php?id=1> (2022. 01. 19. 7:45)

ABSTRACT

SUSTAINABLE INNOVATION: THE CASE OF ‘KODOLÁNYI’

Best practices" in pedagogy are registered by the Office of Education. In order for a school innovation to be included, it must be "accredited". Good practices are public and you can choose from them. Good practices are evaluated, their spread and use are monitored. How can the result of an innovation be made permanent? If we administer it, introduce it, make it mandatory, we break its spontaneity and voluntariness. However, if we do not try to preserve and utilize them, the innovative energies will be fragmented, most innovations will go unnoticed and remain private initiatives.

We deal with this dilemma in the following. First, we go around the dilemma in theory, and then we present a case to think about it. Finally, we draw the main lesson: the desirable partnership of innovators and administrators. Which also helps us figure out a more successful management of pedagogical innovations.

Keywords: “best practices”, innovators, administration

Dr. Forray R. Katalin, prof. emerita,
Pécsi Tudományegyetem
forrayrk@gmail.com

Dr. Kozma Tamás, prof. emeritus
Debreceni Tudományegyetem
kozmat3@gmail.com

Bognár Mária, doktorandusz
Pécsi Tudományegyetem
bognar.maria.2020@gmail.com

HIGHER EDUCATION TEACHERS' CONCEPTION OF TEACHING PROBLEM-SOLVING

ABSTRACT

Enhancing problem-solving skills among students requires changes in teaching conceptions and approaches. Research has demonstrated that teachers' conceptions about teaching play an essential role in determining their classroom practice. Studies in different disciplines, specifically in STEM (Science, Technology, Engineering, Math) education, have shown that teachers' conceptions of problem-solving are divergent and affect the ways they construct the classes. However, there has not been a common perspective, and understanding of what conceptions of teaching solving as a construct might encompass that can be used to address studying teachers' conceptions in different disciplines. Hence, this paper aims to unfold dimensions of the conceptions of teaching problem-solving and unravels the derived concepts of 'problem', the process of problem-solving and the role of the teacher.

Keywords: conceptions of problem, conceptions of problem-solving, teachers' conception, teachers' role

Szakosztály: Felsőoktatás-kutató szakosztály

1. INTRODUCTION

Higher education institutions attempt to equip graduates with problem-solving skills, as it has become prevalent to tackle complex problems encountered in their professional lives. Developing problem-solving abilities in students requires a shift in how educators conceptualise teaching, including their beliefs and methods. It has been shown that the way teachers approach teaching is influenced by their conceptions, and this is often reflected in their students' learning (Chan & Elliott, 2004; Kember & Kwan, 2002; Trigwell et al., 2002). While there is empirical evidence supporting this idea, there is a scarcity of research addressing teachers' conceptions of teaching problem-solving. On the other hand, no conceptual clarity exists on what teaching problem-solving as a concept might constitute.

Therefore, the objective of this paper is to provide a clear conceptual understanding of key components in teaching problem-solving, which has emerged through the comprehensive review of the work done on problem-centred instructional models and theories. The cross-checking of the references has revealed the main theoretical and empirical work which has been done in the area, and only the most cited authors and works have been selected. Throughout the literature review, the focus has been made on elements which have been emphasised within the majority of scientific papers regarding the building elements of problem-centred instruction. Hence, three pillars have become apparent, they are the concept of 'problem', the process of 'problem-solving' and the role of the teacher in the process of teaching problem-solving.

2. NATURE OF 'PROBLEM' IN PROBLEM-SOLVING INSTRUCTION

Drawing upon a literature review focused on instructional practice for problem-solving, three pivotal dimensions that are essential to consider when defining the concept of teaching problem-solving have emerged. These dimensions encompass the nature of the problem, the process of problem-solving and the role of the instructor (teacher) in the process.

The departure point for designing problem-solving instruction is the problem itself and understanding the nature of it will inform us how academics practice it. According to Jonassen (1997), problems may differ in structuredness, complexity and abstractness. Structuredness in problem-solving, as discussed by Jonassen (1997), distinguishes well-structured and ill-structured problems. Well-structured problems require the application of a limited set of concepts, rules and principles. These problems typically have predictable solutions, clear problem statements and prescribed solution processes. They are closely tied to the content studied in the textbook. In contrast, ill-structured problems emerge from specific real-world contexts and lack clear definitions or well-specified elements. They don't have a single predictable solution, may involve multiple content domains, and often require learners to define the problem and identify the necessary information and skills. Jonassen and Hung (2008) suggest parameters that define the structuredness of the problem. The first parameter, in transparency, refers to the degree of uncertainty, unknown, which makes it difficult for the problem solver to make predictions or find a solution. Next is heterogeneity of interpretations which is one of the main characteristics of ill-structured problems, and usually provides learners the diversity or solutions, the ways of interpretations and sometimes conflicting ones. Furthermore, one of the most important aspects that define ill-structured problems is their interdisciplinary nature. Given that, real-life problems can't always be addressed with a single perspective, the inclusiveness of it with multiple fields makes the problem structurally more complex.

Dynamicity and Legitimacy of competing alternatives are the last two parameters that define the nature of the problem and refer to the possibility of adjusting and changing the explored solution according to the needs (Jonassen & Hung, 2008).

Thomassen and Stentoft (2020), based on their practice of problem-based learning, distinguish two more characteristics of problem, authenticity and exemplarity. Making problems authentic helps graduates to adapt easily to their work situation tasks and enables them to take ownership of their learning. Exemplarity calls attention to the outcome of the problem-based task, which is supposed to be equipping students with transferable skills and foster learners' ability to apply the knowledge they acquire in different context. The second distinctive feature, complexity, is determined by several factors, including the number of elements, functions, or variables involved in a problem, the level of interconnectivity among the elements, and the nature of functional relationships among them. Complexity focuses on how many, how clearly and how reliably components are represented, both explicitly and implicitly, in the problem. Therefore, complex problems require a greater number of cognitive operations and it's recognised that well-structured problems are distinguished with more complexity. The degree of complexity of a problem is determined by four major parameters: the breadth of knowledge required, the attainment level of domain knowledge, the intricacy of problem-solving procedures, and relational complexity. The breadth of general and domain knowledge that a problem solver needs to possess defines the complexity, which is interlinked with the difficulty of grasping the concepts that are involved. The next parameter, intricacy, determines the steps or barriers that the problem solver needs to take, and it's always linked with the time sequence. Lastly, relational connections of the concepts, whether it's linear, or bidirectional develop the problem as complex (Jonassen & Hung, 2008).

Finally, Problem representations allude to how problems are portrayed and perceived by learners. In everyday and professional contexts, problems are inherently tied to their environments. The decision the instructor should make is whether problems should be represented in their natural complexity, modality or simplified for simulation. This is the reason why they need to use or not contextual cues, prompts, and hints to guide learners within the problem space (Jonassen, 1997). Considering this element while designing the problem for instruction is vital because it guides the types of action that need to be taken to solve a problem. Evidently, it refers to the mental or physical model a problem-solver creates to capture the comprehension of a problem, including elements, relationships, goals, and operations (Singer et al., 2012).

Therefore, this conceptual review of the nature of the problem convinces us to explore the conceptions academics have about the 'problem' they design or utilise in their teaching practice to analyse what type of problems students are encountering and whether this can be the possible reasons for success/or not successful acquisition of problem-solving skills.

3. PROCESS OF PROBLEM-SOLVING IN PROBLEM-CENTERED INSTRUCTION

As it has been highlighted, one of the problems that hinders the acquisition of problem-solving skills is the way students are involved in the cycle of problem-solving. The problem-solving process is not arbitrary, and it's based on principles of cognitive psychology, educational research on the learning process and knowledge acquisition, the best practice of problem-solving methodologies, as well as the models of the real-life problem-solving process (Gijsselaers, 1996; Jonassen, 2000; Mayer, 1992; Merriënboer, 1997). Therefore, understanding the process of problem-solving is crucial for teachers to create the instructional practice that enables learners to engage in the process where the underpinnings of this cycle are acknowledged. Concerning this, in this section, we examine several instructional design models that are commonly used to introduce the phases of the problem-solving process.

In Merrill's (2002) first Principles of Instruction, he identifies five foundational principles common to various instructional theories. He highlights the central importance of problem-solving in creating truly effective learning experiences. He outlines how this process engages learners in four distinct phases of learning a) activation of prior experience b) demonstrations of skills, c) application of skills and d) integration of these skills into real-world activities (Merrill, 2002, p.44). The activation phase entails using previous experiences as a basis for acquiring new knowledge. In the demonstration phase, learners are shown how to apply the new knowledge in a manner consistent with the learning objectives, using various means of demonstration. The third phase involves applying the new knowledge or skills to solve problems, with learning being most effective when the practice and post-test are aligned with objectives. This can take different forms, such as recalling information, identifying different parts, doing a procedure, predicting outcomes, or identifying faults. Finally, the integration phase encourages learners to explore personal and creative ways of using their new knowledge or skills and publicly demonstrating their understanding (Merrill, 2002).

As stated earlier in this paper, other models of instructional practice, such as Jonassen's (1999) Constructivist Learning Environments (CLE), or Van Merriënboer's (1997) four-component instructional Design model (4C/ID), cognitive apprenticeship as a theory-based approach to teaching and learning incorporate the principles of Merrill's first instruction.

Nelson's theory of Collaborative Problem Solving (1999) underscores the importance of practical problem-solving and places a stronger emphasis on its application over demonstration. Her goal is to provide a comprehensive framework for creating authentic learning environments that foster critical thinking, creativity and complex problem-solving skills, all while enhancing essential social interaction.

Nelson's guidelines, which are grouped into nine process activities, start from the initial problem definition and role assignments to interactive problem-solving processes and finalisation of solutions or projects (Nelson, 1999 as cited in Merrill, 2002).

One of the popular problem-solving models, called IDEAL, which is used in workplace learning, suggested by Bransford and Stein (1984) describes the process following way: „Identifying potential problems, Defining and representing the problem, Exploring possible strategies, Acting on those strategies, and Looking back and evaluating the effects of those activities” (Jonassen, 2000, p.65).

The next instructional model that also places a strong emphasis on problem-solving is Problem-Based Learning (PBL), which has developed different models (Aalborg, Maastricht seven-step, open-ended PBL, etc.). Still, instructional phases of the process of the problem-solving can be clearly considered as similar. The Problem - Based learning process typically unfolds as follows: Identifying the problem, activating existing knowledge, identifying the knowledge gap, acquiring knowledge (doing research), critically analysing, reviewing, and evaluating the obtained information, reflecting (throughout the process or after), sharing solution and assessing (Schmidt et al., 2011).

One more instructional design that supports using real-life scenarios and problem-based activities is the context-based learning model and notably, it also has certain phases to follow. Learners encounter new knowledge in practical settings and start conceptualising the experience through the lens of academic concepts derived from different fields. Following this, the learner applies these conceptual frameworks and theories to engage with real-life situations and problems. Learner witnesses the utilisation of the knowledge she/he inquired. Finally, the outcomes of the learning are delivered in different ways, such as presentations, reports, web pages, or theses (Rose, 2012).

4. ROLE OF TEACHER IN PROBLEM-CENTERED INSTRUCTION

Studies on conceptions of teaching and learning place great emphasis on finding how teachers see their roles in the process, what is good teaching, what they consider is important in teaching, how they experience it, etc. (Åkerlind, 2004; Gow et al., 1992; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007). However, the literature does not provide a concise picture of how teachers conceptualise their role when teaching problem-solving. This dimension is important for several reasons; first, promoting student-centred pedagogy is still an actual topic which provokes the thought that teachers still struggle to see students as co-creators of knowledge, and second, the tutor's role is the area of discourse in problem-centred instructional design, practice.

Extensive research has been done regarding the role of a tutor in Problem-based learning, which convinces us to think that there are common expectations and standards for teachers when it comes to problem-centred instruction.

The tutor of a PBL is the person responsible for activating or facilitating the group to ensure that students progress to the required degree through the problem. The tutor does this by questioning, probing, encouraging critical reflection, suggesting, and challenging in helpful ways, but only when necessary (Edelbring et al., 2020). The tutor's role is not authoritarian, and they should rather have expertise in group facilitation than in a subject area. Tutors do not act as lecturers by answering the students' questions. Instead, the tutors ask metacognitive questions aiming to challenge the students to critically review their new knowledge, the literature and the collaboration when formulating new goals for their learning (Sjögren & Köhler, 2021). It should be highlighted that in problem-centred instruction, the subject-matter expertise is not underrated, but the presence of social congruence within the cognitive congruence is strongly emphasised (Chng et al., 2011). A second important aspect is how the teacher interacts with the problem. There is a consideration that the well-structured problem, which is designed by the teacher, always remains with teachers as students don't interact with the process of identifying and formulating it. Teachers must engage students in the problem, spark discussion, empathise with students' ways of thinking, and resist any temptation to take over the learning process (Williams et al., 2011). The tutor should provide guidance; the group needs to solve the problem on their own; level of involvement depends on how adapted the group is to Problem-based learning instruction (Nicolau et al., 2021). The study revealed that when experienced tutors intervened to facilitate the group dynamic, they did it for the following reasons: (1) to develop and maintain an orderly and effective discussion forum so that every student can take up individual and group responsibility to do their best in a tutorial. Tutors emphasised the principles of PBL to the students to elevate their understanding and application of PBL so that students' behaviour could be transformed from traditional passive learning to an active learning mode. (2) To create a healthy and stable learning environment for the students. To achieve this goal, tutors stimulated the group dynamic and found solutions to deal with negative interpersonal situations while strengthening and promoting positive interpersonal interactions (Lee et al., 2020).

In light of our analysis, it's evident that designing instructional practice of problem-solving is a daunting task which requires careful consideration of problem type, phases of problem-solving and the ways teachers should position themselves in the process of classroom instruction. On the other hand, it encourages us to set the objective for future study and explore what the conceptions of teaching problem-solving among academics in higher education institutions, specifically how they conceive the problem, the process of problem-solving and their role are. This research will allow us to examine the conceptions and their alignment with practical approaches and will shed light on how problem-solving is taught.

REFERENCES

- Åkerlind, G. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216679>
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chng, E., Yew, E. H. J., & Schmidt, H. G. (2011). Effects of tutor-related behaviours on the process of problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9282-7>
- Edelbring, S., Alehagen, S., Mörelius, E., Johansson, A., & Rytterström, P. (2020). Should the PBL tutor be present? A cross-sectional study of group effectiveness in synchronous and asynchronous settings. *BMC Medical Education*, 20(1), 103. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02018-3>
- Gijsselaers, W. H. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 13–21. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966805>
- Gow, L., Kember, D., & Sivan, A. (1992). Lecturers' Views of their Teaching Practices: Implications for Staff Development Needs. *Higher Education Research & Development*, 11(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/0729436920110203>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65–94. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Pennsylvania State University.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Jonassen, D., & Hung, W. (2008). All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 219–239). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_10
- Lee, H., Ham, H., & Kwon, H. (2020). Research trends of integrative technology education in South Korea: A literature review of journal papers. *International journal of technology and design education*

- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. W.H. Freeman.
- Merrienboer, J. J. G. van. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. <https://research.utwente.nl/en/publications/training-complex-cognitive-skills-a-four-component-instructional->
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Nicolaou, S.A., Heraclides, A., Constantinou, C.S., Loizou, S., Gillot, D.J., (2021). One size does not fit all: PBL tutor training and development. *Interdisciplinary journal of Problem-based learning*, (15)2 Fall <https://doi.org/10.46809/jpse.v4i5.71>
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' conceptions of good teaching in the units of high quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3–4), 355–370. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.009>
- Rose, D.E. (2012). Context-based learning. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 799–802). Springer US.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Singer, S. R., Nielsen, N. R., & Schweingruber, H. A. (2012). *Discipline-based education research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. The National academies press.
- Sjögren, E., & Köhler, A. K. (2021). The critical friend – a way to develop as a tutor in problem-based learning groups. *Högre Utbildning*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.3313>
- Thomassen, A. O., & Stentoft, D. (2020). Educating Students for a Complex Future – Why Integrating a Problem Analysis in Problem-Based Learning has Something to Offer. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i2.28804>
- Trigwell, K., Prosser, M., Marton, F., & Runesson, U. (2002). Views of Learning, Teaching Practices and Conceptions of Problem Solving in Science. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 241–264). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_11
- Williams, J. C., Alwis, W. a. M., & Rotgans, J. I. (2011). Are tutor behaviors in problem-based learning stable?: A generalizability study of social congruence, expertise and cognitive congruence. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 16(4), 505–515. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9295-2>

ABSZTRAKT

A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ TANÁROK KONCEPCIÓJA A PROBLÉMA MEGOLDÁS TANÍTÁSÁRÓL

A tanulók problémamegoldó készségeinek fejlesztése megköveteli a tanítási koncepciók és megközelítések megváltoztatását. A kutatások kimutatták, hogy a tanárok tanítással kapcsolatos elképzelései alapvető szerepet játszanak az osztálytermi gyakorlataik meghatározásában. Különböző tudományterületek oktatásán, kifejezetten a STEM (Science, Technology, Engineering, Math) oktatásban végzett tanulmányok kimutatták, hogy a tanárok problémamegoldásról alkotott elképzelései eltérőek, és befolyásolják a tanórák felépítésének módját. Ezen felül nem létezik közös perspektíva és felfogás arról, hogy a tanítási megoldás mint konstrukció milyen alapkoncepciókat foglalhat magában, amelyek felhasználhatók a tanárok különböző tudományterületeken alkotott elképzeléseinek tanulmányozására. Erre válaszul, ez a tanulmány a problémamegoldás tanítás koncepcióinak dimenzióit kívánja kibontani, és feltárja a „probléma” fogalmait, a problémamegoldás folyamatát, valamint a tanár szerepét.

Kulcsszavak: problémafelfogások, problémamegoldás alapkoncepciói, akadémikusok alapkoncepciói, akadémikusok szerepe

Nattia Bendeliani, Phd-hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

bendeliani.nattia@gmail.com

AZ OKTATÓI MOTIVÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Kvalitatív kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy mely módszerek alkalmasak arra, hogy a hallgatók tanulását segítsék, hogy sikerüljön felkelteni az érdeklődésüket, és kellően motiválni őket, egy nehéz időszak után, visszatérve az online oktatásból a jelenléti oktatási környezetbe. Azt térképeztük fel, hogy az oktatók milyen post-Covid hatást tapasztaltak, a hosszú online oktatási időszak után, a jelenléti oktatási környezetben. A mély interjúk során arra is kerestük a választ, hogy miként lehet egy oktatót motiválni? A kutatásunkat az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karán végeztük Székesfehérváron. Megállapítható, hogy a hallgatók igényeit az oktatók többsége igyekezett figyelembe venni, változtatni az oktatási módszereken. Többen említették fontos szempontként, hogy céljuk az oktatást gyakorlat-orientáltabbá tenni, figyelni az elmélet – gyakorlat arányára, a különböző motivációs lehetőségekre, például a megajánlott jegy, tesztek, videók, interaktív órák tartásával.

Kulcsszavak: motiváció, Covid hatása, felsőoktatás, oktatói nézőpont

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. BEVEZETÉS

A motiváció a tanulmányi teljesítmény lényeges eleme, a motiváció magas szintje összefügg a jó tanulmányi teljesítménnyel (Kusurkar et al., 2013). A magasan motivált diákok nagyobb erőfeszítést fordítanak a tanulásra, ami jobb eredményekhez vezet (Gottfried et al., 2013). A magas motiváció háttérében több tényező állhat. A hallgatói lemorzsolódás Tinto-féle modellje (1998) azt állítja, hogy az akadémiai integráció, az egyik fő tényező a hallgatói lét fenntartásában. Vagyis minél inkább úgy érzik a hallgatók, hogy intellektuális igényeiket kielégítik az egyetemen, és minél inkább azonosulnak vele, annál valószínűbb, hogy a hallgatók nem hagyják abba idő előtt a tanulmányaikat (Tinto, 1998).

Tinto modelljének második tényezője a társadalmi integráció, vagyis a diákok társas kapcsolatai a diáktársaikkal és a tanárokkal. Ez a tényező összhangban van az önmeghatározás elméletével, amely szerint a kapcsolat iránti igény a motiváció egyik legfontosabb eleme (Deci & Ryan, 2000).

Azok a hallgatók, akik többet lépnek kapcsolatba társaikkal és oktatóikkal, általában nagyobb elégedettségről és motivációról számolnak be, mint azok a hallgatók, akiknek kevesebb a társas interakójuk (Wentzel, 2017; Trollian et al., 2016). Az egyetemi órákon való részvétel elsődleges motivációjaként határozta meg Vlachopoulos és Jan (2020) a részvétel elvárását, az értékelésekkel kapcsolatos ismeretek megszerzésére és annak kiderítésére való törekvést.

Komplex kutatást végeztünk, mely két részből tevődött össze. Egyik részében kvantitatív kutatást végeztünk (Bekk & Pogátsnik, 2022) az egyetemi hallgatók körében, melyben azt vizsgáltuk, hogy különböző személyiségű hallgatókat mi motiválja a felsőoktatásban. Jelen tanulmányunkban a kutatás másik fázisát mutatjuk be, melyben kvalitatív módszert alkalmazva azt vizsgáltuk, hogy mely módszerek alkalmasak arra, hogy a hallgatók tanulását segítsék, hogy sikerüljön felkelteni az érdeklődésüket, és kellően motiválni őket egy nehéz időszak után. A Covid miatti bezárások és online oktatásra való áttérés miatt, közel másfél éven keresztül minimális volt a személyes kontaktus, és így pont a diáktársakkal és az oktatókkal való személyes kapcsolat hiánya miatt jelentősen csökkent a hallgatók motiváltsága. Az első fázisban végzett kutatásunkat most egy másik aspektusból szerettük volna megvizsgálni, azt tanulmányoztuk, hogy az oktatókra milyen hatással van a Covid 19 utáni oktatás. Hogy tudják elérni, hogy a hallgatók motiváltabbak legyenek, milyen tanítási módszereket alkalmaznak, miben kellett változtatniuk a Covid 19 előtti oktatásukhoz képest. A mély interjúk során arra is kerestük a választ, hogy miként lehet egy oktatót motiválni? Kell-e motiválni?

2. A KUTATÁS MÓDSZERE, A VIZSGÁLT MINTA, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatásunkat az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karán végeztük Székesfehérváron. A kutatás kvalitatív módszert alkalmazott, egyéni, személyes jelenléttel lefolytatott mélyinterjúk formájában, félig strukturált interjú kérdésekkel. A mélyinterjú során a válaszadó oktatók a saját szavaikkal mondhatták el a gondolataikat, érzéseiket, így pontosabb, és összetettebb információt tudtunk összegyűjteni. A mélyinterjúk során a nem hangadó egyének véleményét is jobban megismerhettük, ez nagy előnye a fókuszcsoportos beszélgetésekkel szemben. Az interjúk időtartama 45-60 perc között alakult.

A megkérdezett oktatók kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy minden szakról kérdezzünk olyan oktatót, aki nappali tagozaton is tanít. Összesen 13 oktató megkérdezésére került sor, ebből 4 női és 9 férfi a nemek aránya. Fontos szempont volt a mintavételnél, hogy mindegyik intézet oktatói közül vegyenek részt az interjúban, a Mérnöki Intézetből 6 fő, a Természettudományi és Szoftvertchnológiai Intézetből 2 fő és Geoinformatikai Intézetből 5 fő került megkérdezésre.

A megkérdezett oktatóknál további szempontként vettük figyelembe az alábbiakat:

- legyen olyan megkérdezett oktató, aki alapozó tárgyat tanít, és olyan is, aki szak specifikus tárgyakat oktat,
- nemek aránya,
- korosztály,
- oktatásban eltöltött évek száma, valamint,
- minden évfolyamon tanítson.

Kutatási kérdéseink, melyekre az interjú során kerestük a választ:

1. Milyen módszert, milyen eszközöket alkalmaznak az oktatók annak érdekében, hogy a hallgatók figyelmét felkeltsék az órák során, mennyiben változott ez a Covid időszak online oktatása után, visszatérve a jelenléti oktatáshoz?
2. Az egyetemi oktatókat, hogyan miként lehet motiválni, szükséges-e motiválni őket?

Az interjúk során feltett kérdések körét igyekeztünk széles körben összeválogatni, több témakört érinteni, melyek szükségesek ahhoz, hogy az oktatók lelkiismeretesen, kellően motiváltak, a mai technológiának megfelelő színvonalas oktatást tudjanak folytatni.

A beszélgetések során kirajzolódott, hogy kik azok az oktatók, akik felsőbb éves hallgatókat tanítanak és kik azok, akik első évfolyamon oktatnak. Más motivációjuk és nézeteik vannak a különböző évfolyamon oktatóknak. Összesen 15 előre meghatározott kérdést tettünk fel, melyek között szerepel, hogy milyennek látják a hallgatókat az oktatók, milyen oktatási módszereket használnak, a számonkérés miként történik, mi az, ami jól működik vagy nehézséget okoz és mi az, ami az oktatót motiválja az oktatásban? Az interjú készítéseknél a beszélgetéseket oktatói beleegyezéssel rögzítettük, majd a feldolgozás során a hangfelvételek segítségével szövegelemzési módszert alkalmazva elemeztük a felvételeket.

3. A VÁLASZOK BEMUTATÁSA A KUTATÁSI KÉRDÉSEK MENTÉN

Milyennek látja a mai hallgatókat?

Az interjúk során azt figyeltük meg, hogy több első évfolyamon tanító tanár is említette, hogy a hallgatók alapképességei hiányosak. Ilyen például a szövegértési, értelmezési és fogalmazási készségek, matematikai alapok, értő és logikus gondolkodás. Nehezen kommunikálnak és nehezen tanulnak a hallgatók. Nem terhelhetők.

Sok egyszerre a tananyag és nincs olyan tanulási technikájuk, amivel ezt fel tudnák dolgozni. Magolni próbálnak, ami az elméleti előadáson elhangzik azt nem tudják a gyakorlatban alkalmazni. Felületesen próbálnak tanulni. Inkább azt szeretnék megtanulni, mit hol találnak meg, abba akarnak elmélyülni, ami számukra hasznos és fontos.

Nehéz fenntartani a figyelmüket, hiányzik a szorgalom és a lelkesedés. Ha nem érti mit mondunk, nem tudjuk lekötni őket.

Amit még nehézségként látnak, hogy a hallgatók érdektelenek az adott témában, nem akarnak szakmában dolgozni, szülői segítséggel választották az adott szakot.

A felsőbb éven oktató kollégák két csoportra bontották a hallgatókat. Az egyik csoportba azok tartoznak, akik diplomát szeretnének, de nem feltétlenül a szakmában fognak elhelyezkedni, „papír kell nekik”, a másik fele pedig azok a hallgatók, akik nagyon érdeklődnek, akarják csinálni a feladatokat, lelkesek, céltudatosok. A Covid alatt több E-learning-es tantárgy is elkészült, a tapasztalat azt mutatja, hogy nem szántak elég időt a hallgatók arra, hogy önállóan tanuljanak meg 1-1 témakört. A tudás anyag nem mindig érdekli őket. „Ezt csak addig kell tudni ameddig levizsgázunk belőle és utána nem.”

„Kevés az olyan hallgató, aki eltökélt szándékkal végzi tanulmányait, mert ő például villamos mérnök szeretne lenni, jellemzőbb, hogy a szülőktől hallott róla, közel van, vagy egyéb ok, tehát nagyon ritka az, aki határozott céllal azért jött ide mert ő márpedig villamosmérnök szeretne lenni. ”

„Tipikus 21. századi gyerekek, abszolút a közösségi médiával megfertőzött internetbe születő gyerekek, akiket másképp kell emiatt megközelíteni, amikor tanítunk.

„Abszolút része az életüknek a változás viszont szerintem ezáltal, hogy a kommunikációjuk az online térben nagyobb mértékben zajlik emiatt picit introvertáltabbaknak látom őket.”

„A mai hallgatók folyamatosan változnak, ez egy természetes folyamat, a változásban vannak, megváltozott körülöttünk a világ, más, sokkal több inger éri őket, és sokkal nehezebb kiszűrni belőlük, hogy mi az, ami fontos lenne, hogy megtanulják, vagy mi nem, meg kell tanulniuk mindig az adott tanárt, hogy mit gondol fontosnak a világról és akkor tudnak majd reagálni az adott tanárnak az elvárásaira.”

„Azt gondolom, nem ismerik magukat, tehát nem ismerik a saját tanulási motivációjukat, módszereket, hogy mi alapján tudnak tanulni. Nem tanultak meg tanulni. Ők ezt el is mondják, érzik és hiányolják, hogy nem tudnak tanulni.”

Milyen oktatási módszereket használ?

Általánosságban elmondható, hogy a fiatalok figyelme körülbelül 20-25 percig tartható fent. Az elmondások szerint az oktatók ilyenkor igyekeznek visszahozni a figyelmet különböző technikákkal. Például többen említették a személyes történet elmondását. Erre mindig felfigyelnek.

Az előadások függenek a hallgatói létszámtól. Elsősorban prezentációs előadást emelnénk ki, de előadás keretén belül is van gyakorlati példa.

Általában az oktatók évközben szabályt nem szoktak szó szerint visszakérni, a feladatmegoldásból látszik, hogy érti-e vagy sem a hallgató az adott tananyagot, az előadások interaktívak, megbeszélik az adott témakört.

Kis létszámú csoportokban jobban lehet dolgozni, szimulációs programok használatára van lehetőség, tesztek kitöltésére, ami nagy előnye, hogy azonnal látszik a végeredmény. YouTube videót többen mondták, hogy használják bemutató jelleggel, például gyártási módszereknél, és a későbbiekben ezeket elemzik.

Gamifikált oktatási módszer-, játékos elemek bevitelével, pontok gyűjtése, az oktatás összekötése különböző készségek fejlesztésével szintén hatékony módszerek bizonyult.

„Mikor programozást oktatok akkor nagyon sokszor úgy kezdem a gyakorlati órát, hogy viszek be egy logikai készségfejlesztő játékot, 10 perces csak, tehát olyan sok időt nem vesz el az órából és csapatban játsszuk ezt, tehát ott fejlesztjük a csapatmunkát a logikai gondolkodást, mintha így beindítaná az agytekervényeket és utána állunk neki programozni, legyen egy erő mozgatója a dolognak, felébredjenek.”

Kifordított tanterem módszer szintén a kiemelt hasznos és motiváló eszközök között került említésre az interjúk során. „Előre adok ki anyagrészt, utána kell nézni, közösen megbeszélik mit értettek meg belőle.”

A teszteseteket nagyon szeretik a hallgatók, kétfajta használnak legfőképp az oktatók gyakorlásnak– Kahoot vagy Moodle tesztet.

Vezér-majom elv alkalmazása is említésre került: „Nem tudsz sok emberrel mit kezdeni akkor ki kell választani 1-2 embert (majmot), akik csinálják a feladatokat, kapnak plusz pontot, eljutnak a feladatuk beadásáig, sok pontot fognak kapni, ez behúz sok embert a jó oldalra, mert zavarja őket, hogy a többiek sok pontot kaptak, akik meg még nem adták le ők a: futottak még kategória.”

Ötletként merült fel a rugalmas óravezetés. Az előadások és gyakorlatok összemosódása. Igény szerint tartani a szüneteket.

Fontos kiemelni annak a fontosságát, ha a hallgató tudja, hogy mit miért csinál, sokkal szívesebben csinálja és jobban elfogadja az adott feladatot.

Nehézségként emelték ki, hogy a hallgatók nem tudják a lényegét megragadni és leírni, még akkor sem, ha rászólunk, hogy írják le.

Az előadásokon az oktatók sokszor céloznak arra, hogy mi lehet a zárthelyi dolgozatban. Ezzel segítve a célirányosabb felkészülést.

Hogy történik a számonkérés?

A megkérdezett oktatóknál elmondható, hogy az oktatás során elmélet mellett gyakorlatot is tartanak. Szorgalmi időszakban a számonkérést két részre bontják.

Az elméleti órákon átlagosan két zárthelyi dolgozatot íratnak a félév során 1/3-1/3 arányban elosztva. A dolgozatok elméleti és gyakorlati/számítási aránya változó. Ami általánosan elmondható, hogy a gyakorlati tudást kérdezik elsősorban, az elméletet pedig vizsgán. A zárthelyi dolgozatok különböző módon zajlanak. Van, aki papírformában órán íratja a dolgozatot és van, aki teszt formájában.

A gyakorlati órákon is van számonkérés. Az egyik fajtája beadandó formájában készül, szaktól függően, mérés és számolás vagy számolás gyakorlati példán keresztül. Ezt otthon tudják végezni a hallgatók, emellett gyakorlaton végzett beszámoló is van. Több kolléga említette, hogy a beadandó feladatot be kell mutatni a hallgatóknak egy prezentációval is. Ezzel egyúttal fejlesztik a kommunikációs és prezentációs kompetenciájukat is, hogy mire záróvizsgára és szakdolgozat védésre kerül a sor, megfelelően ki tudjanak állni. Klasszikus házi dolgozat, kutatással is előfordul több tantárgyból. Többen említették a napi témák feldolgozását, ami hatással van az életükre- vitafórum formájában. Esettanulmányok feldolgozása, TikTok video készítése.

Fontosnak tartjuk kiemelni, bár külön kérdésként nem hangzott el, de a kollégák elmondták ennél a kérdésnél, hogy milyen lehetőséget biztosítanak a felkészülésre. A Moodle rendszer fontosságát szeretnénk kiemelni, a tananyagokat és a felhasználható irodalomjegyzéket ide töltik fel az oktatók és a rendszer kínál olyan lehetőséget is, hogy teszt készítése. Ezt nemcsak számonkérésre használják az oktatók, hanem gyakorló teszteket is tesznek fel, amit nagyon szeretnek a hallgatók, mert ezekből könnyebben tudnak tanulni és annyiszor töltik ki, ahányszor szeretnék. Pozitív visszajelzésként kaptuk, hogy a fogalmak definícióit is ezen keresztül könnyebben tanulják meg.

Motivációként is használják az oktatók, például egyik kolléga a következőt kínálja fel lehetőségként a hallgatóknak:

„Minden feladat típushoz van gyakorló teszt óra után kapják meg két hetük van kitölteni, ahol, ha eléri a hallgató a 80%-ot plusz pontot kap a zh-n, a plusz pontért sokan megcsinálják. (50% kell az aláíráshoz)”

Gyakorlati feladatként emelnénk ki a videó készítését, elemzések készítését, játszva tanulást, interaktív játékokkal.

Van olyan oktató, aki minden órán 10-15 perces dolgozatot írat, mely lehet számolás, illetve gondolkodós. Ezzel pedig a logikai kompetenciáját fejleszti a hallgatóknak.

A vizsgán való számonkérésnél az oktatók a szóbeli vizsgát részesítik előnybe, mert elmondásuk szerint „ott tudnak segíteni a hallgatónak”. Jobban el tudja mondani a hallgató, amit tud. Míg a szorgalmi időszakban a gyakorlati számonkérésen volt a hangsúly, a vizsgán az elmélet kap nagyobb teret.

Az oktatás során mit gondol mi az, ami jól működik?

Az alábbiakat emelték ki a mélyinterjúk során a megkérdezett oktatók:

- Sok a tananyag az egyes tárgyakhoz, könnyebben tudnak tanulni a hallgatók
- Videofelvételek
- Tesztek
- Kevés az elmélet és sok a gyakorlati példa
- Családias légkör. Hallgatók-oktatók között jól működik a kommunikáció órán és órán kívül, jó légkör, ismerjük a hallgatókat név szerint
- Duális képzés
- Gyakorlatorientált oktatás
- Hagyományörzés
- Patronáló rendszer erősíti az elsős évfolyamokat, kevesebb lemorzsolódás
- Tudományos diákkör
- Folyamatos fejlődés
- Matlab oktatás és felhasználás
- Szakkollégium
- Csoportmunka és a végén az eredmények bemutatása
- Demonstrálás
- Könyvtár

Az oktatás során mi az, ami nehézségeket okoz?

A hallgatói részről a figyelem fenntartása nehéz. A munkafegyelmet nehezen tartják. Nem értik meg a hallgatók órán a tananyagot, nehezen gondolkodnak. Csak azt a feladatot tudják megoldani, ami órán elhangzott. Ha kicsit módosítva van ugyanaz a feladat már nem tudják megoldani. Az elmúlt években egyre többször jelentkező nehézség, hogy a hallgatók nem tudnak jegyzetelni. Azt gondolják, hogy a prezentáció elég. Oktatói oldalról talán arra kéne jobban figyelni, hogy nagyobb hangsúly legyen azon, hogy mi az elvárás egy-egy tantárgyból.

„Sokat várunk tőlük. Egyszerre szeretnénk, hogy gondolkodó mérnökök legyenek és közben oldják meg a feladatot az elmondottak szerint.”

Sok a tananyag, amit meg kell tanítani egy félév során a tematika alapján, nehéz teljesíteni, úgy, hogy a hallgató meg is értse a tananyagot és időbe is beleférjünk. Az óraszámok csökkentek az elmúlt évek során, kevés a főállású oktató és sok az óraandó kolléga.

A hallgatói oldalról, a mai nappali tagozatos diákok nagy része dolgozik a tanulás mellett. A munkát és az egyetemet nehezen tudják összeegyeztetni. A tanóráikat összesűrítik pár napra, fáradtak, nem tudnak jól teljesíteni.

Mivel fej - kvóta alapú a finanszírozásunk a sok feltétel és megkötés mellett nehéz tartani a színvonalat.

Másik területen a technikai támogatás az, ami kihívásokat jelent, vetítési nehézségekbe ütköznek az oktatók. Műszaki háttér: internet, hálózat, elavult géppark. Szerver hiánya, ahova menteni lehet.

Sűrűn vannak személycserék.

„Szervezeti struktúrák, kontroll hiánya, a konkrét feladatok leosztása hiányzik.”

Több kolléga említette az anyag és eszközbeszerzés nehézségeit, mely komoly hátráltatás az oktatás és kutatás során. Az oktatókra sok munka hárul, oktatás, kutatás, cikk írás. Úgy érzik nehéz mindenhol jól megfelelni, teljesíteni.

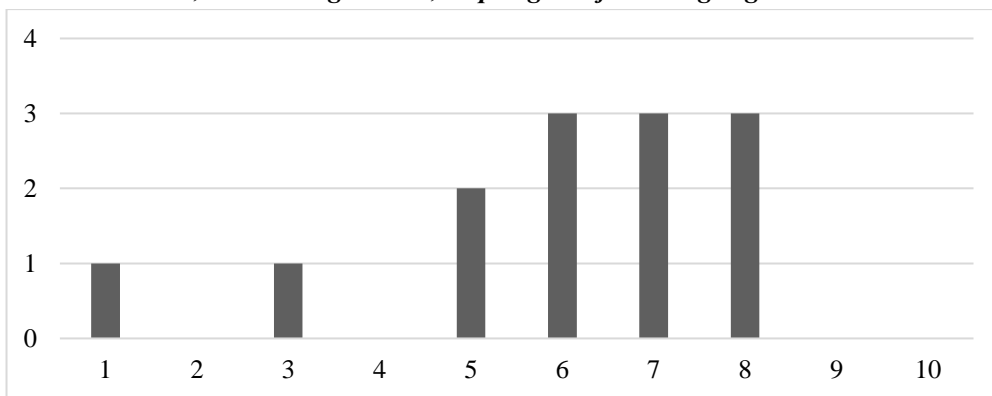
Ha nehézségekbe ütközik, hogy oldja meg?

Többféle nehézségi fajta merült fel a beszélgetések során. Ezek közül az egyik fajta, ha a hallgatók nem oldják meg a kiadott feladatokat, hogy lehet rávenni őket, hogy elvégezzék. Alapozó tantárgyaknál mindennapi probléma, hogy nincs megalapozott tudásuk a korábbi tanulmányaikból, ismételni/újra tanulni kell velük a korábbi tananyagot, ahhoz, hogy tovább tudjanak menni az oktatók a tananyaggal. A hallgatók részéről probléma a hozzáállás.

Technikai dolgok elakadásánál az oktató maga, vagy hallgató segít vagy másik kolléga megoldani a problémát. Itt elsősorban előadás előtti számítógép – projektor összehangolási problémák kerültek szóba.

Több kolléga érzi azt, ha problémába ütközik önerőből kell megoldania.

**1. ábra: A munkáltató Ön szerint megteremti-e a technikai hátteret?
1-10 skálán, ahol 1 a legkevésbé, 10 pedig a teljesen megelégedett mindennel.**



(Forrás: saját szerkesztés)

A válaszok széles skálán jelentek meg, az 1-10-es skálán, 1-8-ig születtek elégedettségi értékek. A 13 válaszadó átlagos elégedettsége 5,92, a medián 6, a szórás 2,06.

Több oktató szavakkal is kiegészítette a számot, elhangzott például, hogy nagyon sok használati eszközt az oktatók vesznek meg maguknak, hogy tudják használni az oktatás során ezzel növelve az oktatás színvonalát.

A munkáltató Ön szerint megteremti-e a szakmai fejlődéséhez szükséges eszközöket?

Fontos elvárás a publikációk száma és minősége, valamint a tudományos fokozatok megszerzése. Az oktatók nehézségként élik meg a magas óraterheltség mellett, hogy kevés idő jut a kutatási tevékenységre. Ennél a kérdésnél is szóba került több alkalommal a demonstrátori szerep. Nemcsak a hallgatóknak segít a demonstrátor, hanem az oktatóknak is. Például kis zárthelyi dolgozat javításában. A demonstrátorok magas motiváltságú felsőbb éves hallgatók, akik a társaik tutorálása által sokat fejlődnek a tudásukat tekintve, és példát is mutatnak fiatalabb évfolyamon tanuló társaiknak.

Ha lehetősége lenne elmenni oktatási módszertan továbbképzésre részt venne-e ilyeneken?

A megkérdezettek kétharmada elmenne ilyen továbbképzésre, de van, aki egyértelműen elzárkózik ettől a lehetőségtől. Volt olyan válaszadó is, aki nyugdíj előtt áll és szívesen átadja a lehetőséget a fiatalabb kollégáknak.

Milyen motivációs eszközöket használ, hogy a hallgatók érdeklődését felkeltse az oktatás során?

Ennél a kérdésnél a válaszok tekintetében voltak átfedések a 2. kérdéssel „*Milyen oktatási módszereket használ?*”

Ilyen volt például, hogy a zárthelyi dolgozatokba beleszámít a tesztek kiöltése plusz pontért, videók készítése. Voltak kollégák, akik azt mondták, hogy bármi pluszt hoz, amit önszorgalomból csinál és előadja bele fog számítani a vizsgába vagy a zárthelyi dolgozatba. Social média eszközök, Kahoot, TikTok.

Fontos a hallgatóknak a pozitív szavak, a dicséret. Ha megcsinálnak egy leadandót, motiválja őket a javítás lehetősége, ha nem ötös. Szeretik a versenyt, például, ha van egy gyakorlati példa, megadott feltételek mellett, az első három csoport, aki leadja a feladatot a feltételeknek megfelelően, mentességet kap az egyik dolgozat alól.

Igyekeznek az oktatók rámutatni arra, hogy a gyakorlatban hol és mikor tudják használni a tanult tananyagot.

Egyre nagyobb teret kap a megajánlott jegy lehetősége, ami szintén nagy motiváló erővel bír.

A cél meghatározása, példabeszéd, ha a saját kezükkel meg tudnak csinálni valamit az mindig erőt ad a hallgatóknak.

Oktatóként Önt mi motiválná jobban az oktatásban?

Leginkább az motiválja az oktatókat, hogy azt csinálják, amit szeretnek. Sok energiát ad nekik, ha a hallgatók figyelnek órán, kérdeznek, pozitív a hozzáállásuk. A megkérdezettek közül majdnem mindenkinek fontos az oktatói munka hallgatói véleményezése. Elolvassák és a negatív véleményeken igyekeznek változtatni. A pozitív visszajelzés pedig szárnyakat ad nekik.

„Mikor kiállok a tanteremben a hallgatók elé, minden elfelejtődik.”

„Ha ők jól vannak én is jól leszek.”

A másik motiváló tényező az anyagi juttatás és a köszönet.

„A pénz is számítana, néha úgy érzem, hogy rengeteg energiát befektetnek és még csak anyagi dolog sincs utána, ami mondjuk boldoggá tenné, hogy legalább több pénzt kapok érte. Ha valami olyat csinálsz, amit szeretsz és erődön felül, akkor a pénz igenis motivál, tud segíteni, hogy kitarts és könnyebb legyen az életed többi területe, hogy ne kelljen aggódni dolgokon, hogy hogyan csináld. Elismerés a munkáért, motivál a későbbiekben egy nagyobb teljesítményre, mert tudod, hogy lesz kompenzáció, lehet erőn felül csinálni mindent.”

Ami még motiváló tényező a kutatásfejlesztés. Annak örülnének, hogyha több lehetőségük és idejük lenne erre.

Menyire tartja fontosnak az elméleti és a gyakorlati oktatást? Mire milyen hangsúlyt fektet?

Az oktatók elmondása szerint van olyan tantárgy, ahol az előírt előadást és gyakorlatot szigorúan betartják minden időkeretet kihasználva, és vannak olyan órák, ahol rugalmasabban tudják kezelni a két részt.

Azokon az órákon, ahol rugalmasan lehet haladni a tananyaggal, ott azt mondták a kollégák, hogy annyi elméletet mondanak el, amennyi szükséges, a nagy része az óráknak gyakorlat, a többi elméletet feladják önálló tanulásra, természetesen segédletekkel. Ha százalékban kéne megmutatni akkor a 40-60% -ot mondtak elméletre és gyakorlatra.

Több tantárgynál nehéz elkülöníteni az elméletet és gyakorlatot, ma már inkább összemosódnak.

Számonkérésben nem változna az elmélet gyakorlat aránya csak a gyakorlatban.

Hány éves oktatási tapasztalattal rendelkezik?

A megkérdezett oktatóknál igyekeztem arra figyelni, hogy különböző oktatási tapasztalattal rendelkezzenek. A megkérdezettek: 8, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 25 és 28 éves oktatási tapasztalattal rendelkeznek.

Mennyire dolgoznak csoportokban a hallgatók?

A csoportok kialakítása változó, hol az oktató mondja meg ki kivel legyen és van mikor a hallgatók rakhatják össze a csoportokat. A páros gyakorlatoknál szoktak figyelni az oktatók, hogy egy jó és egy kevésbé jó kerüljön párba.

Ezekkel a feladat típusokkal a hallgatók az együttműködést, a kommunikációt, a csapatszellemet, alkalmazkodás- kompromisszum készséget, empátiát tudják fejleszteni és erősíteni.

Hogy tud a hallgató kapcsolatot tartani az oktatóval?

A digitális technikának köszönhetően az oktatók nagyon rugalmasak a hallgatókkal, bármilyen fórumon elérhetők. A következőket emelném ki: E-mail, Teams, Messenger, személyes beszélgetés, előre egyeztetett időpontban. Ami még megjelent az online tér erőteljesebbé válásával, az az, hogy megszűnt a munkaidő fogalma. Már nemcsak munkaidőben keresik meg a kollégákat a hallgatók, hanem hétvégén és késő este is. Persze itt az oktatónak van egy szabad tere és dönt, hogy válaszol-e vagy sem.

4. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

A kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy az egyetemen tanító oktatókat, hogyan tudjuk motiválni, szükséges-e a motiválni őket? Mit tesznek az oktatók annak érdekében, hogy a hallgatók figyelmét felkeltsék az órák során.

Megállapítható, hogy a hallgatók változó igényeit az oktatók többsége igyekezett figyelembe venni, változtatni az oktatási módszereken. Többen említették fontos szempontként, hogy céljuk az oktatást gyakorlat-orientáltabbá tenni, figyelni az elmélet – gyakorlat arányára, a különböző motivációs lehetőségekre, például a megajánlott jegy, tesztek, videók, interaktív órák tartásával.

Gyakori az oktatás világában is az a nézet, hogy a fiatalok nem elég szorgalmasak és kitartóak, hogy képtelenek a kemény munkára és általánosan jellemzi őket, hogy kevésbé képesek bármire, mint az idősebb generáció tagjai. Ennek oka lehet, hogy az idősebb oktatói generáció által hangoztatott normák már egyáltalán nem érvényesek. A 21. századi fiatal generáció sem kevésbé érdeklődő, mint elődeik, de meg kell ismerni a tanulási attitűdjeiket, átalakítani a tanári gondolkodást, módszereket, hogy a 21. század gyorsan változó világában a felsőoktatás is képes legyen folyamatosan megújulni.

Összességében elmondható, hogy a magukat motiváltabbnak tartó oktatók sokkal többféle eszközzel és módszerrel próbálkoztak az óráikat érdekesebbé és változatosabbá tenni, hogy a Z generáció digitális bennszülött fiataljait, az online oktatásból a jelenlétibe visszatérve jobban tudják motiválni a tanulásra.

A beszélgetések során azt tapasztaltuk, hogy nagy szüksége van az egyetemi oktatóknak is arra, hogy elismerjék a munkájukat, kapjanak visszacsatolást nemcsak a hallgatóktól, hanem a kollégáktól, a vezetőségtől is, hogy mi az, ami jól működik és mi az, amin változtatniuk kellene.

A vizsgált egyetemi kar kisebb hallgatólétszáma miatt nagyon családias, hallgatóbarát, ami kivételes jellemző, és rengeteg előnnyel jár, hogy családias a légkör, viszont azt gondoljuk, hogy az oktató munkatársak is ugyanolyan fontosak, mint a diákok. Minden oktató, akit megkerestünk szívesen segített, mesélt, és a végén megköszönte, hogy megoszthatta a gondolatait. Az interjúk során mélyebb ismeretet szereztünk az oktatók módszereiről, hozzáállásáról, véleményéről a motiváció témakörében.

Az oktatók külön kiemelték a könyvtár működését, sokat segítenek az ott dolgozó munkatársak a szakirodalom felkutatásában.

A hallgatói és oktatói oldalt is megvizsgálva, azt látjuk, hogy az oktatók szeretnék jó szakembereket nevelni és kiengedni a munkaerőpiacra, mindent megtesznek azért, hogy ez megtörténjen, a hallgatók pedig szeretnék minél gyakorlatiasabban kikerülni az életbe. Úgy gondoljuk, hogy több kommunikációra lenne szükség annak érdekében, hogy mind a két fél célja megvalósuljon. A célok eléréséhez két workshop megvalósítását javasoljuk.

Az első workshopon oktatók és hallgatók vegyesen vennének részt. Először megfogalmazzuk, hogy a mai felsőoktatásban mi az, ami problémát okoz a tanulásban és tanításban, ezt átalakítjuk feladattá és megoldásokat keresünk rá.

A cél, hogy mind a hallgatók és mind az oktatók megbeszéljenek olyan tanítási módszereket, ami segítségével a diákok motiváltabbak lesznek, az órákon jobban figyelnek, céltudatosabban fognak tanulni. Az oktatóknak lehetőségük lesz megismerni, hogy a mai hallgatók hogyan gondolkodnak, ha szükséges, ennek meneten át alakítani a tantárgyuk struktúráját, megtartva a fontos elméleti és gyakorlati tartalmakat, célorientáltan rámutatva a lényeges elemekre. A műhelymunka megvalósításához a jelen-jövő modell alkalmazását tervezzük.

Javasolnánk, hogy a megrendezésre kerülő workshopon minden szokról minden évfolyamon tanító oktatóból legalább ketten vagy hárman legyenek jelen és a hallgatók közül szakoknak megfelelő arányban évfolyamonként közel egyharmad része.

Ezt követően lenne a második workshop, ahol csak oktatók vesznek részt és megbeszélik az előző workshop tapasztalatait, javaslatokat tesznek tanítási módszerekre, újításokra a felsőoktatásban, jó gyakorlataikat és tapasztalataikat megosztva egymással.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bekk, T. & Pogátsnik, M. (2022). Motiváció lehetőségei a felsőoktatásban covid-19 után személyiségjellemzők alapján. *Opus et Educatio*, 9(3).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Gottfried, A.E., Marcoulides, G.A., Gottfried, A.W. & Oliver, P.H. (2013). Longitudinal pathways from math intrinsic motivation and achievement to math course accomplishments and educational attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 68–92.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in health sciences education*, 18, 57-69.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Trolian, T.L., Jach, E.A., Hanson, J.M. & Pascarella, E.T. (2016). Influencing Academic Motivation: The Effects of Student–Faculty Interaction. *Journal of College Student Development* 57, 810-826.
- Vlachopoulos, P. & Jan, S. (2020). Exploring modes of lecturing as a teaching method in higher education: Student attendance, preference, and motivation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 15.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (586–603). The Guilford Press.

ABSTRACT

TRACKING TEACHER MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION AFTER COVID

In the research presented here, we investigated which methods can be used to support students' learning, to stimulate their interest and to motivate them after a difficult period of returning from online education to the face-to-face learning environment. We explored the post-Covid effects experienced by the instructors after a long period of online education in a face-to-face teaching environment. During the in-depth interviews, we also sought answers to the question: how can an instructor be motivated?

Our research was conducted at the Alba Regia Faculty of Technology of Óbuda University in Székesfehérvár.

The majority of teachers have tried to take into account the needs of the students and to change their teaching methods. Several of them mentioned as an important aspect that their aim is to make teaching more practice-oriented, to pay attention to the theory-practice ratio, to different motivational possibilities, for example by offering a grade, tests, videos, interactive lessons.

Keywords: motivation, Covid effect, higher education, instructor perspective

Bekk Tímea, mestertanár

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

bekk.timea@amk.uni-obuda.hu

Takács Éva, mestertanár

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

takacs.eva@amk.uni-obuda.hu

Dr. Tarsoly Péter, PhD, adjunktus

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

tarsoly.peter@amk.uni-obuda.hu

Dr. Pogátsnik Monika, PhD, egyetemi docens

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

**Szűcs Boglárka – Kiss Barbara – Béres Tamás – Huszár Zsuzsanna
– Polonyi Tünde – Mónus Ferenc**

**KÖRNYEZETI NEVELŐK ÉS A KÖRNYEZETVÉDELEM
IRÁNT ELKÖTELEZETT FIATALOK PSZICHÉS
KÖZÉRZETE: MOTIVÁCIÓ, NEHÉZSÉGEK, MEGKÜZDÉS
ÉS A KIÉGÉS MEGELŐZÉSE**

ABSZTRAKT

Hazai környezeti nevelő szakemberek és környezetvédelemmel foglalkozó egyetemi hallgatók motivációs tényezőit és kiégésükkel kapcsolatos megküzdési mechanizmusait vizsgáltuk fókuszcsoporthoz tartozó interjúk segítségével. Feltételezésünk szerint a környezeti problémák megoldásán munkálkodó személyek kiégési kockázatnak vannak kitéve azáltal, hogy beavatkozási lehetőségeik korlátozottak, ezért munkájukat gyakran kísérheti az eredménytelenség érzése, vagy a szakmai elismerés hiányából fakadó frusztráció. Kutatásunk alapján elmondható, hogy válaszadóinknál hangsúlyos az izoláció és a meg nem értettség érzése, szakmai és magánéleti identitásuk között egyfajta hasadás rajzolódik ki. A későbbiekben szeretnénk megvizsgálni, hogy a kutatásunk során tapasztalt jelenségek mennyire általánosíthatóak egyéb környezet-, természetvédelmi, de nem nevelési tevékenységgel foglalkozó szakmák esetében.

Jelen tanulmánynak nem célja a kiégés terápiájának meghatározása, a megelőzésre azonban számos technikát bemutatunk a válaszadók eszköztárából. Mindemellett szükségesnek látjuk az intézményes prevenciót, a segítségnyújtást, az önreflektív technikák elsajátítása mellett minden olyan közösségi elem erősítése is fontos, ami segít elkerülni az izolációt, formális vagy informális szupervíziós lehetőséget biztosít és teret enged a közösség és a humor gyógyító erejének.

Kulcsszavak: környezettudatosság, környezeti nevelés, kiégés, megküzdés, fókuszcsoporthoz tartozó interjú

Szakosztály: Környezetpedagógia szakosztály

1. BEVEZETÉS

Kutatásunkban környezeti nevelőkkel és környezetvédelemhez köthető tevékenységek kapcsán aktív szerepet vállaló egyetemi hallgatókkal beszélgettünk fókuszcsoportos interjúk keretében abból a célból, hogy képet kapjunk arról, hogyan tartják fenn motivációjukat annak ellenére, hogy rengeteg feszültséget, frusztrációt generál bennük az, hogy a társadalomban kisebbségben vannak, és munkájuk eredményessége nem tudja követni a környezeti problémák keletkezésének léptékét és ütemét. Mindezek miatt feltehetően a kiégés tekintetében is kockázati csoportba tartoznak, kiégéssel kapcsolatos érzéseiket, megküzdésüket viszont eddig nem nagyon vizsgálták.

A környezeti nevelői munka mások viselkedésének megváltoztatására irányuló, az élet számos területét érintő komplex tevékenység, amelynek hatása, eredményessége azonban többnyire csak hosszú távon és mozaikosan érhető tetten. A gyors visszacsatolás hiányán túl további nehézséget okoz, hogy a környezeti problémák mérsékléséért, a természeti értékek megőrzéséért dolgozó, aggódó szakemberek és önkéntesek a társadalmi átlagnál gyakrabban szembesülnek a természeti környezet állapotromlásával, rendszerszintű gondolkodásuknál fogva viszont jobban átláthatják a társadalmi-, gazdasági-, és természeti folyamatok összefüggéseit, hatásmechanizmusait. A negatív természeti folyamatok megváltoztatását célzó szemléletformáló tevékenységük eredménye ugyanakkor túl lassan érvényesül a degradáló folyamatok sebességéhez képest, így munkájukat gyakran kíséri frusztráció, eredménytelenség érzése, sőt sokszor a meg nem értettség érzelmi terhe és a szakmai tudásuk elismerésének hiányából fakadó csalódottság is. Mindeközben a természethez való szoros érzelmi kötődésükből fakadóan folyamatos aggodalommal, veszteségérzéssel, érzelmi izolációval és az ezen problémák iránt kevésbé érzékeny többségi társadalom távolságtartásával is meg kell küzdeniük (Mihók et al., 2021). Az általuk érzékelt problémákat mások gyakran nem tartják kiemelten figyelmet érdemlőnek, eltagadják, bagatellizálják (Usher et al., 2019; Kovács et al., 2023), így azokat gyakran nem tudják másokkal kielégítően megbeszélni.

2. A KUTATÁS CÉLJA, ELŐZMÉNYEI

A Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem közös fókuszcsoportos kutatása keretében hazai környezeti nevelők és a környezetvédelemmel kapcsolatos tevékenységekben résztvevő egyetemi hallgatók motivációját vizsgáltuk. A vizsgálat középpontjában az állt, hogy milyen elsődleges motivációk vezérlik és tartják őket az adott szakmában vagy a környezetvédelmi tevékenységekben, valamint milyen mértékben érinti őket a kiégés veszélye, és milyen megküzdési stratégiákat alkalmaznak annak megelőzésére. A megküzdési mechanizmusok feltárása támpontot adhat az esetleges stressz és túlterhelés veszélyeinek

csökkentésében, illetve elősegítheti a hosszú távú teljesítmény és motiváció fenntartását az adott területen. Kutatásunk célja tehát a környezeti problémákkal és megoldásukkal foglalkozó szakemberek, illetve fiatalok olyan pszichés nehézségeinek megismerése, amelyek szakmai tevékenységükből fakadnak, hogy ezek ismeretében hozzájáruljunk a nehézségek leküzdését célzó akár egyéni, akár társadalmi megoldások kidolgozásához. A szakirodalmi előzmények alapján körüljárjuk a kiégés és a megküzdési stratégia fogalmát, továbbá az érzelmi megterhelés néhány feltárt összetevőjére is utalunk a környezetvédelem sajátos területéhez kapcsolódva.

2.1. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

A kiégés, más néven burnout szindróma napjainkban egyre gyakrabban előforduló probléma, amely gyakran a munkahelyi stresszből, munkahelyi feladatokból, illetve az azokra adott egyéni reagálási módokból adódóan jöhet létre, de előfordulnak esetek, amelyekben az iskolai túlhajtottság idézi elő ezt a pszichés állapotot. A magas követelményeknek, az erős munkahelyi stressznek, valamint a kevés munkahelyi támogató erőforrásnak van óriási szerepe a zavar kialakulásában (Judd et al., 2017). Az egész folyamat megfeleltethető egy pszichológiai erózióknak, amelyben az érintett személy először egy elkötelezett, belső lendülettel vezérelt, elhivatott állapotot él meg a munkavégzésben, amelynek célja, hogy a személy sikereket érjen el munkája során. Ennek érdekében akár képességeit vagy belső erőforrásait meghaladóan több energiát és időt fektet munkájába, amely fokozatosan felemészt munkájára, illetve az élet többi területére is fordítható energiáit. A kiégés kiteljesedését követően a személyek többféle negatív érzelmet élnek meg: fásultságot, kimerültséget – mentálisan, és sokszor fizikálisan is -, hatékonyságromlást, eredménytelenséget, továbbá cinikus hozzáállás alakulhat ki náluk. Ezek tartósan rányomják bélyegüket a munkára, a hétköznapi hangulatra, a társas és a családi kapcsolatokra is. Tekintve, hogy a szociális környezet, maga az interperszonális közeg jelentős tényezők a szindróma kialakulásában, méltán gondolhatjuk, hogy életünk munkán kívüli aspektusaiban is mérhető a jelenség – például jelen lehet a családban, ezen belül például a szülő-gyerek kapcsolatokban (Procaccini & Kiefaber, 1983), vagy a házastársak között is (Pines, 1996). Fontos továbbá, hogy az egyéni dimenzió túl, a munka világával való szoros összeköttetésből adódóan nem szabad figyelmen kívül hagynunk nagyobb munkaköri csoportok, szervezetek szintjén, vagy országos előfordulását tekintve sem a kiégés jelenlétét (Kiss et al., 2018). Ezek alapján összefoglalva, a kiégés olyan pszichológiai szindróma, amely egy hosszú távon megjelenő választ foglal magában az egyént érő munkahelyi, személyek közötti stresszt kiváltó tényezőkre. Három dimenziója különíthető el ennek a pszichológiai válasznak.

Az érzelmi vagy emocionális kimerültség, a deperszonalizáció, valamint teljesítménycsökkenés – ezek azok a faktorok, amelyek alapján a kiégés mértéke is meghatározható kérdőíves vagy egyéb eljárások folyamán (Maslach & Jackson, 1981). A kiégésben érintett személyek annak következtében, hogy kevésbé hatékonyak munkájukban, az elismerés hiányának érzésével néznek szembe, amely értelemszerűen csak tovább ront a szituáción (Maslach & Leiter, 2006). A kiégés általában észrevétlenül kezdődik el, akár évek alatt jön létre, és több fázison keresztül (stagnálás, kiábrándulás, frusztráció, apátia), hosszú idő alatt teljedhet ki (Mihálka, 2021). A kiégés folyamatát leginkább segítő munkakörökben (pl. egészségügyi és szociális) vagy iskolai kontextusban (tanárok, diákok; pl. Kóródi et al., 2023) vizsgálják, így a témában hazánkban is ezek a vizsgálatok találhatóak meg legnagyobb számban (Mihálka, 2021). A kiégés tüneteinek megjelenésével összefüggést mutatnak például a motivációs tényezők. Míg az extrinzik motiváció gyenge pozitív kapcsolatot mutat a kiégéssel, az intrinzik motiváció esetében negatív együttjárás figyelhető meg a két tényező között (vö. Jagodics et al., 2021).

A környezeti nevelői és környezetvédelmi tevékenységet nem soroljuk hagyományosan a segítő munkakörökhöz, bár az őket érő pszichés hatások sok tekintetben hasonlóan mondhatóak, továbbá rendkívül sok komponensből állnak. Jellemző, hogy céljaik elérése érdekében energiájukat az aktivizmus által hirdetett életszemléletbe fektetik, valamint a társadalom látókörének tágítása céljából megmozdulásokat szerveznek, mindeközben saját életükben és a mások véleményformálása céljából is lendületesnek és eltökéltnek kell maradniuk, különben önellentmondásba kerülnének. Munkájuk során negatív, akár degradáló vagy durván kritizáló visszajelzéseket is kapnak, hiszen az aktivizmus gyakori alapfelvetése, hogy kisebbséget képvisel, amely olyan tömegekkel áll szemben, akiknek valamilyen módon szeretné felnyitni a szemét, illetve befolyásolni látásmódját és cselekvéseit (Cox, 2011).

A környezeti nevelők továbbá, a segítő szakmában dolgozó személyekhez hasonlóan, érzelmileg nagyobb igénybevételnek vannak kitéve személyközi kapcsolataikból adódóan, így előfeltevésünk szerint a kiégés és az emocionális kimerülés tekintetében fokozott kockázati csoportot alkotnak. Logikailag tehát következtethetünk arra, hogy ezen okok miatt az átlagpopulációhoz képest valószínűleg magasabb a szindróma előfordulási aránya a kisebbségi álláspontot képviselő, és az adott ügyért aktívan tevékenykedő személyek – például a környezeti nevelők - körében.

Egy, a területen lezajlott kutatás szerint az említett tényezők együttesen a poszttraumás stressz tünetegyütteséhez (PTSD) hasonló állapotot idézhetnek elő az érintett szakemberekben és önkéntesekben, és fokozottan fenyegeti őket a kiégés veszélye (Fraser et al., 2013).

Tevékenységük azonban vitán felül hasznos és nélkülözhetetlen a társadalom egésze számára, mentális egészségük támogatása közügy kell, hogy legyen. Ennek ellenére hazai és nemzetközi terepen is kevésbé kutatott, hogy milyen pszichés nehézségeknek vannak kitéve a környezeti nevelésben, illetve a környezetvédelemben aktívan tevékenykedők, valamint, hogy e nehézségek és a velük való megküzdés hogyan befolyásolja a szakmában való hosszú távú működésüket, hatással van-e a mindennapi életükre, mentális egészségükre.

A megküzdési stratégia vagy coping célja általában a stressz enyhítése, az adaptáció és az azzal járó érzelmi feszültség csökkentése adott pszichológiai folyamatok, attitűdök, módszerek alkalmazásával. Folkman és Lazarus (1980) meghatározása szerint a megküzdési mechanizmus „kognitív és viselkedéses erőfeszítéseket, cselekvéseket foglal magában, amelyek segítségével az egyén képes kezelni, csökkenteni és megszüntetni az erőforrásait igénybe vevő, külső és/vagy belső konfliktusokat” (Folkman & Lazarus, 1980). Kulcsfontosságúak a kiegyensúlyozott pszichés állapot és munkateljesítmény megőrzése szempontjából, kutatásuk hozzájárulhat ahhoz, hogy ismereteink bővüljenek a stresszhelyzetek hatékony kezeléséről, ezáltal az egészség- és pszichés jóllét megőrzéséről. Az alkalmazott stratégia változhat az adott helyzettől, a személyes erőforrásoktól és a külső környezettől függően is, széles skálán mozognak, de alapvetően két nagy csoportba - problémaközpontú és érzelempözpontú – sorolhatók, ezek azonban általában nem határolhatók le élesen. Skinner et al. szerint a legtöbb megküzdési stratégia bizonyos szinten mind a probléma-, mind az érzelempözpontú stratégiákba besorolható (Skinner et al., 2003). A problémaközpontú stratégia során a stressz kezelésére és kontrollálására, problematikus szituáció megoldására, a stressz forrásának megszüntetésére vagy megváltoztatására összpontosít az egyén. Ilyen megküzdési mechanizmus például a megoldási terv készítés, az információ vagy társas támogatás keresés, szakember vagy baráti segítség, pozitív gondolkodás, a humor használata vagy akár a stresszhelyzetből való kivonulás. Carroll (2020) azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy amikor a probléma fajsúlya révén meghaladja a személy erőforrásait, amelyekkel problémafókuszú módon küzdhetne meg, a felsorolt megküzdési módok nem elég hatásosak (Carroll, 2020). Ilyenkor előtérbe kerül az érzelempözpontú megküzdés alkalmazása (Ben-Zur, 2020). Ez az esetek jelentős részében kevésbé hatékony, mint a problémafókuszú stratégiák, mivel nem a helyzet megváltoztatására irányul, hanem csak az általa kiváltott emóciók kezelésére. Ide soroljuk például a figyelem elterelését a problémával kapcsolatos aggodalmakról, relaxációs technikák alkalmazását, vagy épp meghallgatás kérését barátoktól, családtól, szakembertől – annak az igénye nélkül, hogy tippeket kapjon a személy a probléma megoldására (Carroll, 2020).

A környezetvédelemmel foglalkozó szakemberek esetében a munkájuk hasznosságára vagy negatív külső megítélésére vonatkozó érzelmeik megélését, feldolgozását számos nemzetközi tanulmány vizsgálja. Pihkala (2020) tanulmányában úgy véli, hogy a környezetkutatók az elsődleges negatív tapasztalatok és megítéléséhez kapcsolódó trauma mellett ún. másodlagos traumáktól is szenvednek, amelyek környezeti problémákkal kapcsolatosak, megjelenésük akkor tapasztalható, amikor mások szenvedéséről hallanak vagy olvasnak. Pihkala (2020) szerint nagyon kevés támogatási struktúra létezik a másodlagos traumát átélő hallgatók és kutatók számára.

A tudományos kutatások és a média kommentárjai gyakran hivatkoznak a reményre, mint a természetvédő, környezetvédő közösség számára szükséges ún. védőbástyára a kétségbeesés ellen. A környezeti gondolkodással összefüggésben vizsgálta a kapcsolódó érzelmi dimenziókat, kiemelten a remény mibenlétét Park et al. (2020) tanulmánya. Több dimenziójában kutatták a fogalom értelmezését, és úgy találták, hogy a remény egy sokrétű érzelmi állapot vagy motivációs attitűd, amelynek számos altípusa van, beleértve a hiteles (vagy aktív), passzív, hamis és radikális remény-érzelmi típusokat.

A pozitív gondolkodás fontosságát hangsúlyozza McAfee et al. (2019) tanulmánya is. Megállapításuk szerint a példátlan környezeti változások korszakában az optimizmus segíthet egyesíteni az embereket a cselekvésben. A tagadás elkerülése és a valóság talaján maradás érdekében azonban azt is elismerjük, hogy egyensúlyra van szükség az optimizmus és a pesszimizmus között. Ez az egyensúly nem csak fokozhatja a közvélemény elkötelezettségét a sürgető környezetvédelmi kérdésekben, hanem ösztönözheti a tudományos, a kormányzati, a köz- és az ipari szektorok közötti hatékony együttműködést is a környezetvédelmi kérdések megoldása érdekében. (McAfee et al., 2019). A környezeti problémák keletkezésének gyorsasága és a természet veszteségeinek érzékelése (például a fajok, élőhelyek eltűnése, degradálódása) jelentős feszültséget és frusztrációt generál az érintettekben. Mindeközben meg kell küzdeniük a többségi társadalom részéről érkező negatív visszajelzésekkel és a meg nem értettséggel is.

3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA, MÓDSZEREK

3.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZERE

A kutatásban két online fókuszcsoportos interjút készítettünk öt-öt fővel, az egyik csoportba tapasztalt (több évtizedes szakmai előélettel rendelkező) környezeti nevelőket, a másikba környezeti problémák iránt fokozottan érzékeny egyetemi hallgatókat hívtunk meg. A kutatás kérdései a környezetvédelemmel kapcsolatos attitűdre, primer motivációra, a hatékonyság gátjaira, a szakmai és a magánélet egyensúlyára, a szakmai kiegészésre való veszélyeztetettségre és a szemléletformáló tevékenységek során felmerülő problémákkal való megküzdésre irányultak.

Az interjúkat ugyanazon két kutató moderálta. A kérdések kellően orientáltak a válaszokat, és az elemzés tartalmi szempontjaiként is kiemelték maradtak. Az interjúk során készült videofelvételt több ízben végighallgattuk, a beszélgetéseket lejegyeztük, annotáltuk.

3.2. A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉS MÓDSZERTANA

A fókuszcsoporthoz olyan társadalomtudományos, jellemzően kvalitatív adatgyűjtési módszer, amely a vélekedések interakcióján keresztül, többnyire vitahelyzeteket is generálva igyekszik megismerni a fókuszba állított jelenségekkel kapcsolatosan az érintettek, illetve az általuk képviselt csoportok véleményét, percepcióját. A fókuszcsoporthoz olyan kutatási módszer, ahol a kutatásnak előzetesen körvonalazott tartalmi fókusza van, amely tartalmi fókusz megtartásával egy kisebb csoport, felkészült moderátor és egy moderátor asszisztens közreműködésével folytat irányított, kontrollált és rögzíthető módon kivitelezett beszélgetést. A fókuszcsoporthoz módszertana szerint meghatározandó az adott kutatás célja, tartalmi fókusza, a kapcsolódó témakörök, a tervezett kérdéssor, valamint a rögzített beszélgetés elemzésének módszere (vö. Babbie, 2001, p. 339).

A fókuszcsoporthoz megtervezésének fontos mozzanata a kérdések és feladatok összeállítása. A vezérfonál nem csak az érintendő témákat sorolja fel, hanem meghatározza a témablokkok és az egyes kérdések, a projekciós feladatok és a stimulusok bemutatásának sorrendjét, és azt is, hogy ezeket milyen módon, milyen nyelvezettel tárjuk majd a résztvevők elé (Vicsek, 2006). A fókuszcsoporthoz vizsgálatokhoz kis létszámú, ugyanakkor a vizsgált téma szempontjából célzott vizsgálati csoportokat alakítanak ki, melyekben nem cél a reprezentativitás. A fókuszcsoporthoz tagjai semmilyen alapsokaságot nem reprezentálnak. A kutatásokban egy adott témakörben mindig több fókuszcsoporthoz hívnak össze és elemezik. A technikát nem leíró, hanem feltáró módszerként alkalmazzák (Babbie 2001, p. 340).

A fókuszcsoporthoz sajátossága az adatok interaktív konstruáltságából fakad. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők egymás gondolataira építve, az elhangzó percepciókat és ötleteket korrigálva alakítják ki a saját álláspontjukat. A fókuszcsoporthoz interjúban tehát a csoportdinamikai hatások kifejezetten fontosak. A csoporthatás várt előnye, hogy a csoport egyik tagjának tapasztalata, véleménye ösztönzőleg hathat másokra saját véleményük kifejtésében (Boncz, 2015).

A fókuszcsoporthoz differentia specificája a diszkurzív szinergia. Ebből adódóan a fókuszcsoporthoz esetében a csoportinterjúban jelentkező társas befolyásolás törvényszerű és lényegi jegy, nem pedig módszertani defektus.

Éppen ez a társas befolyásolás teszi lehetővé ugyanis, hogy a fókuszcsoporttal olyan jelenségeket is képesek legyünk vizsgálni, amelyekről az emberek hajlamosak azt gondolni, hogy nincs is róla véleményük, vagy, hogy a véleményformáláshoz nincs elegendő személyes tapasztalatuk (Oblath, 2006).

Mivel a módszerek az a speciális jellemzője, hogy a megfogalmazódó nézetek egymást kölcsönösen és folyamatosan befolyásolva alakulnak ki, az elemzés szempontjából ez azzal a következménnyel jár, hogy a fókuszcsoportban elhangzó állításokat soha nem lehet önmagukban értékelni, hanem mindig a csoportbeszélgetések egésze kell, hogy legyen a fókuszcsoportos elemzések tárgya. Egy fókuszcsoportos beszélgetés kutatási eredményét elsősorban a konszenzusos - és az így vitatott - megállapítások adják. Megbízható összehasonlítást elsősorban a csoportok (és nem különböző csoportokban elhangzó egyéni vélekedések) között végezhetünk (Oblath, 2006).

3.3. A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK TÉMAKÖREI

A fókuszcsoportos interjúk során a beszélgetést orientáló kutatói kérdések mindkét csoportban azonosak voltak, és a kérdések sorrendje is azonos volt. Mindkét csoportban hét kérdéskört jártunk körül. A bemutatkozás néhány perces szakaszát követően a hét témakör a következő volt:

- a környezettudatossághoz kapcsolódó egyéni aktivitások,
- ennek elindító és fenntartó motivációs tényezői,
- az interjúalanyok által személyesen megtapasztalt nehézségek,
- az interjúalanyok megoldásmódjai a nehézségek esetén egy-egy konkrét, megélt esetben,
- az interjúalanyok megküzdési módjai általában az életük más területein,
- az interjúalanyok által megélt, a kiegésző szempontjából releváns tapasztalatok és kockázati tényezők a környezeti aktivitásukkal összefüggésben,
- az interjúalanyok vélekedése a kiegésző és a környezetvédő életmód összefüggéseiről.

Az fókuszcsoportos interjúk felvétele mindkét esetben másfél órát vett igénybe, és mindkét csoportban online zajlott. A résztvevők beleegyezésével a felvételeket a későbbi elemzés céljára rögzíteni tudtuk.

3.4. A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK FELVÉTELE ÉS A CSOPORTOK ÖSSZETÉTELE

A kutatás két különálló alkalommal 2023. január 31-én (hallgatói interjú), illetve február 3-án (szakértői interjú) valósult meg, másfél órás időtartamban. Az első találkozás során a hallgatókkal, majd néhány nappal később a környezeti nevelői csoporttal vettük fel az interjúkat. A két csoport résztvevőinek jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

A hallgatói csoport minden tagjáról elmondható, hogy legalább egy-két éve foglalkoztatja őket a környezet védelme, ennek megfelelően erősen érintettek a környezeti kérdések kapcsán, otthoni aktivitásaikban és társas interakcióikban is jellemző, hogy a környezet védelméhez kapcsolódó aktivitások és a környezettudatos életmód (pl. a fenntarthatóságot előtérbe helyező fogyasztói magatartás, vegyszermentes mezőgazdasági termelés, hulladékcsökkentés, csomagolásmentesség, a környezeti hírekben való tájékozódás, társaik meggyőzése a környezetvédelem fontosságáról) fontos szereppel bírnak. Akadt a hallgatók között olyan is, aki már több mint öt éve aktívan tevékenykedik ezen a területen. A második csoportban olyan személyekkel vettünk fel interjút, akik szakmájuk, foglalkozásuk szintjén is elkötelezettek a környezetvédelem iránt. Közülük ketten rendelkeznek környezeti nevelői diplomával, hármuk pedig biológia tanári szakon végzett. Mindezen szakmai háttereken felül számos egyéb szakterületen is jártasak: pszichológusi, neveléstudományi, környezetpedagógiai, közgazdász, ökoturisztikai, klímareferens, környezeti tanácsadó és kutatói oklevéllel is rendelkeznek. Mindkét csoportban ugyanaz a két szerző (K.B., B.T.) moderálta a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést. A beszélgetéshez és azok rögzítéséhez a Zoom szoftver biztosította az online színteret. A beszélgetés rögzítése előtt a csoporttagok tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, a beszélgetés rögzítésének tényéről, és a rögzített anyag további felhasználásáról, amely feltételeket a rögzítés elindítása előtt minden résztvevő elfogadott. A felvételekhez csak a kutatásban részt vevő kutatók férhettek hozzá, a feldolgozásuk és publikálásuk során pedig minden esetben fokozottan ügyelünk az anonimitás biztosítására.

1. táblázat: A fókuszcsoportok összetétele

	1. csoport	2. csoport
Az interjú alanyai	környezeti nevelő szakemberek	környezetvédelemben aktív egyetemi hallgatók
A válaszadók száma	5 fő	5 fő
A résztvevők szakmai tapasztalata	több évtizedes szakmai előélet	minimum 1-2 éve, egy fő több, mint 5 éve aktívan foglalkozik a környezetvédelemmel
Végzettségek, képzettségek	2 fő környezeti nevelő; 3 fő biológia tanár Emellett több más képzettséggel is rendelkeznek: pszichológia, környezetpedagógia, közgazdaságtudomány, oktatáskutatás, ökoturisztika, klímavédelem, környezeti tanácsadás	2 fő pszichológia szakos, 1 fő filozófia szakos 2 fő tanár szakos (idegen nyelvek)
Születési hely típusa	2 fő fővárosi, 1 fő megyeszékhelyről, 1 fő városból, 1 fő községből származó	3 fő megyeszékhelyről, 2 fő községből származó
Életkori tartományok	41-74 év között	20-35 év között

(Forrás: saját szerkesztés)

3.5. AZ ELEMZÉS METÓDUSA ÉS SZEMPONTJAI

A fókuszcsoportokban kifejtett tartalmak rendszerezése, a vélemények elemzése és összehasonlítása során figyelembe veendő az anonimizált résztvevőkre vonatkozó néhány általános információ (például, a válaszadók neme, életkori és foglalkozási csoportja, a témával kapcsolatos érintettségének közvetlen vagy közvetett jellege stb.). Saját elemzésünkben a közreműködőkre vonatkozóan csupán a szakértő vs diák megkülönböztetést tüntettük fel, az életkori vagy nemek közti összevetéstől egyelőre eltekinttünk. Ugyanazon interjúfelvételek alapján ugyanakkor akár többféle, eltérő mélységű elemzés készíthető. Legjellemzőbb a tematikus elemzés az egybehangzó vélemények és a felvetődő vitapontok összefoglalásával, amit érdemes árnyalni a csoportdinamikai hatások és befolyásuk értelmezésével, esetleg társalgáselemzéssel (vö. Barbour, 2014).

A fókuszcsoporthoz tartozó kutatás interpretatív tevékenység. A kutatói interpretáció már az elemzési kérdések és szempontok meghatározásában is megjelenik, és az elhangzottak lényegének kutatási szempontú kiemelése, megállapítása során is szükségszerű. Az elemzés a szöveggel kapcsolatos kutatói megállapításokra támaszkodik. Az elemzés során tehát megállapított adatokkal dolgozunk.

A lehetséges elemzési eljárások (Vicsek, 2006, p. 256-302) közül az ún. hosszú asztal módszer (Krueger, 1998 hivatkozva Vicsek, 2006, p. 260) és az ún. ívpapír módszer (Gordon & Langmaid, 1997 hivatkozva Vicsek, 2006, p. 261) kombinációját választottuk. Ennek lényege, hogy olyan módon strukturáljuk az elhangzottakat, hogy létrehozunk egy táblázatot, amelyekben feltüntetjük az elemzési szempontjainkat a hozzá kapcsolódó szóbeli megnyilvánulások kiemelésével. A lényegkiemelés során a megszólalások sorrendjében haladtunk, egy megszólalásnak tekintettük a közbeékelte megjegyzések és kérdések nélkül egy személy által elmondottakat. A megszólalások száma, részben a moderálásból adódóan, mindkét csoportban hasonlóan alakult; a szakértői csoportban az interjúalanyok részéről negyvenhét megszólalást regisztráltunk, a diákok csoportjában pedig negyvenkilencet. A többi megszólalás - a moderátorok néhány bevezető, bemutatkozó, ismertető kérdésfeltevő és lezáró megszólalásán túl - a moderátorok pár másodperces technikai jellegű megszólalása volt, jellemzően a válaszadók megszólítása, amit az online körülmények indokoltak. Az interjúalanyok megszólalásainak időtartama 30 másodperctől 336 másodpercig szóródott, átlagosan mintegy másfél perces volt. Az elhangzottak forrását anonimizált módon jelenítettük meg, de megtartottuk a szakértő vagy diák megkülönböztetést a megszólalók elemzési szempontból kiemelt jellemzőjeként. Az elemzési szempontok véglegesítését a hanganyagok többszöri meghallgatásával, az elsődleges jegyzeteink segítségével végeztük el. Ezt követte a rögzítési struktúra kialakítása, majd a létrehozott táblázat kitöltése, ezek után a kitöltött táblázatok tartalmának kontrollálása a hanganyagok ismételt meghallgatásával, végül az elemzés elkészítése az interjúkérdések témakörei és a csoporttagok egymás mondanivalójához kapcsolódó reflexiói mentén.

Az interjúkérdések által megjelenített tartalmi kérdések mellett az elemzés árnyalásához szempontokat kínál például az interjúalanyok válaszaiban megjelenő értékvilág, a hivatkozott értékek típusai, a válaszadók érzelmi reagálásai, vagy a kérdések kapcsán említett szereplők és szerepkörök. Általánosságban említett szereplők például a kollégák, barátok, az iskolavezetés vagy a diákok általában. Konkrét szereplők például egy-egy említett férj vagy feleség, vagy egy-egy néven nevezett környezeti nevelő előd vagy példakép, továbbá konkrét "szereplővé" léphet elő akár egy adott, megnevezett intézmény is. Az interjúalanyok által említett másokra vonatkozó szerepek mellett az interjúalanyok által betöltött saját szerepkörök (pl. családi, életkori, munkahelyi, foglalkozási, közösségi-társadalmi, civil szerepkörök, és ezen belül pl. irányító, kezdeményező, szervező stb.

szerepeik) is kiemelésre érdemesek, valamint azonosítható lehet az interjúalanyok viszonyulása saját szerepeikhez (pl. azonosulás, hárítás, ellenállás).

A fókuszcsoportos interjúkban az értékvilágon belül hangsúlyosan jelentek meg a naturális, természeti értékek, a természet szépsége, sokszínűsége és integritása, valamint a természetes erőforrások létezése. Emellett olyan társadalmi dimenziókra is történtek hivatkozások, mint a gazdasági, eszmei és erkölcsi értékek, amelyek meghatározóak az emberi viselkedésben és döntéshozatalban a fenntarthatóság terén. Konszenzus volt abban, hogy kiemelt fontosságúak a közösségek és nem meglepő módon abban is, hogy a környezeti nevelés révén létrejött tudás érték. Az értékvilág vizsgálata azért is fontos, mivel orientálja a cselekvést, befolyásolja a döntéshozatalt.

Elemzési szempontként a válaszadók által megnevezett érzelmeket is fontosnak tartottuk, hiszen szerepük van mind a motivációban, mind a kiegészítő kockázatok terén. A saját környezeti nevelői szerephez való viszonyulásmódban is megjelentek érzelmi tényezők; egy-egy helyzettel kapcsolatosan pozitív, negatív, összetett vagy akár ambivalens reagálásmódok.

2. táblázat: A felvett fókuszcsoporthos interjúk elemzési szempontjai, a kiemelt és megállapított tartalmak rögzítési struktúrája néhány rögzített megszólalási tartalom példájával

A megszólalások sorszáma időtartama és a megszólaló státusza (diák vagy szakértő)	ELEMZÉSI SZEMPONTOK							
	motívumok	érzelmeik	nehézségek	megküzdés	szereplők és szerepeik	kiegészítő kockázatok	érvelésmód	egymásra hivatkozás
No 1. SZ/D mp: 90	jobbtétési szándék, komplex módon egészsé áll itt össze mindaz, amit én fontosnak tartok, ahol értelmesen előre lehet mozdítani a világot, értelemkeresés	aggodalom, belső meggyőződés, bizonyosság a célok helyessége felől, tenni akarás, elkötelezettség	családi és baráti közegben sokkal nehezebb ebben a szerepkörben aktívan megjelenni	számolni mások lehetséges reakcióival, alkalmazkodás, egyfajta kettősség formális munkahelyi és informális familiáris közegben, eltérő taktika az elvárásokhoz önkorlátozás familiáris közegben önként fékezett körny. nevelői szerep, viselkedés	a világ egésze mint jobbtétandó komplexitás, az emberek általában, mint aktorok és mint a szemléletformáláscélte rülete, a munkahely mint olyan a család és a barátok mint a szemléletformálás nehéz közege, opozícióba állítva a munkahelyi lehetőségekkel Havas Péter mint modell-személy és pozitív példa	kognitív diszsonancia izoláció	önreflektív szakértői saját mindennapi tapasztalatokból is merítő viszonyító, mérlegelő	„Kíváncsi vagyok, a többiek mit mondanak”
ÖSSZEFOGLALHATÓ EREDMÉNYEK								
Konszenzusosan elfogadott vélemények								
Konszenzusosan vitatott vélemények								

(Forrás: saját szerkesztés)

4. EREDMÉNYEK

4.1. HASONLÓSÁGOK ÉS ELTÉRÉSEK A KÉT CSOPORT VÁLASZAIBAN

A két vizsgált csoport eltérő összetételéből (életkor, képzettség, aktivitási formák a környezet védelmében) adódóan a kutatás elején feltételeztük, hogy különbségeket kapunk a válaszokban az egyes problémák érzékelésében, közösségre gyakorolt hatásainak megítélésében és a felvetődő megoldási javaslatokat illetően is. A két csoportban az interjúkérdések azonossága mellett a vizsgált kérdéskör eltérő tapasztalati bázison, gyakorlott szakértői, ill. diák szemszögből vált tárgyalhatóvá, a két csoportban némiképp eltérő interpretációt hozva magával.

Az interjúk vizsgálata során feltártuk, hogy a szakértői csoport szélesebb kontextusba ágyazva, rendszerszemléleti megközelítésben tárgyalta a kutatás fő elemeként meghatározott környezeti neveléshez kapcsolódó témaköröket, így a tapasztalt intézményi működésmódokra is kiemelten reflektáltak a résztvevők. A válaszok elemzése során megállapítottuk, hogy az oktatáson belül a környezeti nevelés kérdését olyan társadalmi alrendszerrel összefüggésben tárgyalták, mint a gazdaság és a politika, és érintőlegesen jogi (szabályozottság) és ideológia (ökofilozófiák, világnézet, hit) vonatkozások is árnyalták az értelmezési kontextust. A diákok csoportjában a kutatás fő témája a társadalmi alrendszerek közül a gazdasággal került legszorosabb összefüggésben tárgyalva. A diákok csoportjában ugyanakkor nem diszciplináris oldalról, inkább a mindennapi életvitelhez kötöten, kevésbé a szakmaiságba, inkább személyes meggyőződésbe ágyazva, a mindennapi életvitel gyakorlatias oldalát kidomborítva, a környezettudatosság egyéni lehetőségeit emelték ki, ennek számos általuk is művelt példáját hozták, elsősorban a fogyasztói tudatosság, a hulladékcsökkentés és az újrahasznosítás köréből. A diákok motivációiban az életmód és annak mindennapi, gyakorlati, praktikus elemei kaptak tehát kifejezett hangsúlyt (fogyasztási szokások, táplálkozás, vegetáriánus étrend, növénytermesztés, körforgásos gazdálkodás, sajtőkészítés, csomagolásmentesség, újrahasznosítás, szelektív hulladékgyűjtés, mások edukálása, példamutatás). A gyakorlatiasság mellett kifejezett hangsúlyt kapott a morális megközelítésmód is. A fiataloknál a mások iránti elvárásokat kifejező normativitás nagyobb hangsúlyt kapott, mint a szakértői csoportban.

A két csoport tagjaiban hasonlóságnak tekinthető, hogy a környezeti nevelői önértelmezésnek egyfajta „muszájherkuleség” típusa jelenik meg. Saját megítélésük szerint munkájuk olykor szélmalomharc, így kezeltük” pusztába kiáltott szó”, Saját tevékenységük küldetés-jelleget ölt, ám e küldetésben, úgy érzik, sok esetben egyedül maradnak, némiképp elszigetelődnek, mind a kortársi, mind a családi, mind a munkahelyi közösségeikben. Nehézségként élik meg az izoláció érzését, a feladatokkal és érzelmekkel egyaránt elszigetelődnek.

A környezetvédelemmel kapcsolatban aktívan tevékenykedők esetében hangsúlyosnak találtuk tehát az izoláció érzését, melyről az interjúalanyok részletesen beszéltek. A negatív érzelmek invalidálása a társadalom részéről és a szűkebb családi, baráti szociális közegben egyaránt jellemzőnek tekinthető. Érdemes kiemelni a válaszadók néhány erre utaló gondolatát, megjegyzését, mint például *“Nekem akkor nagyon nehéz, amikor egyedül vagyok”* vagy *“Annyira a mainstreammel szembe kell menni”*. Domináns motívumként jelentkezik a környezeti problémák előrejelzésével kapcsolatos ambivalens érzés is: pszichésen megterhelő, szociálisan hátráltató szerepkör a szükségszerűen bekövetkező rossz események előhírnökének lenni. Ezzel párhuzamosan jelentkezik a megbélyegzettség érzése is. Az interjúalanyok beszámoltak arról, hogy mások csodabogárnak, zöld emberkének és hasonlóknak címkézik őket. Közös tapasztalat volt, hogy aktív környezeti nevelőként fellépni egyfajta veszélyt, kockázatot rejt a családi és a baráti kapcsolatok épsége, zavartalansága szempontjából. A válaszadók megélésében egyértelműen és elég élesen kirajzolódott egy határ a formális és informális szerepeik és az ezekhez kapcsolódóan vállalt környezeti nevelői taktika és aktivitás terén. Míg formális szerepeikben lendületesebbek, offenzívek, informális szerepeikben óvatosabbak, visszafogottabbak. Példaként egy idézet erről: *“Személyesen nekem sokkal nehezebb dolog akár baráti, akár rokon kapcsolatban ezeket megjeleníteni...”*. Mindkét csoportban jellemző volt, hogy, bár a kérdésekben direkt módon nem utaltunk erre, az interjúalanyok számos közéleti, társadalmi, szakmai aktualitást is megemlítettek. Többször szóba hozták például a globális felmelegedés, az alternatív energiaforrások és az akkumulátorgyárak hazai telepítésének témáját, illetve a fogyasztási szokásokat is, és ezek kapcsán is osztottak meg negatív személyes tapasztalatokat.

A gyakorlott környezeti nevelők csoportjában lévő válaszadók gyakrabban hivatkoztak egymásra, kapcsolódtak egymás mondanivalójához megerősítéssel, vitatkozva és kérdésekkel is. A nem környezettudatos emberek részéről tapasztalt negatív megnyilvánulásokkal kapcsolatban jellemző hozzáállásként jelent meg náluk a megértésre való törekvés, a türelem a szigorú elvárásokat támaztó normatív megközelítéssel szemben. Bár a diákok válaszaiából is kihallható a megértés, együttérzés gondolkodásmódja, egyfajta empátia, ugyanakkor részükről több volt az indulatteli, megbotránkozó reakció mások, a máshogy gondolkodók hozzáállásával, álláspontjával kapcsolatban. Mindkét csoportban konszenzus alakult ki ugyanakkor arról, hogy mások meggyőzése türelemmel és fokozatosan történhet: *“Nem lehet erőltetni. Mert nem lehet egyik napról a másikra komplett életmódot változtatni. Emiatt csak fokozatosan lehet ezt beépíteni, kicsi, apró lépésekben.”*

A szakértői csoportban kifejezettebb volt a jövőbe vetett hit, illetve a környezeti problémák megoldásában való hit, a pozitív jövőkép. Ugyanakkor a diákok csoportjában a cselekvési késztetés és a személyes felelősségérzet mellett a környezeti problémák okozta frusztráció, illetve a klímaszorongás jelei is megfigyelhetők voltak. A diákok beszédmódjában nagyobb arányban jelentek meg negatív érzelmeket kifejező megfogalmazások, a szomorúság, az aggodalom, az elkeseredettség, a düh, a tehetetlenség visszatérő megtapasztalása és akár a testi tünetekkel is járó szorongás említése, mint a szakértői csoportban. Egy idézet a diákcsoport interjújából: *“Nekem egy olyan pont volt, amikor, hát így nagyon befogtam. Az erdőtörvénynek az időszakában, amikor ezt ugye bevezették, akkor volt egy-két olyan napom, amikor annyira, ő (kis szünet) szorongtam (kis szünet), meg annyira feszült voltam, hogy kábé ilyen elviselhetetlen szinten, de akkor sem a motivációmát vesztettem el, hanem inkább (kis szünet), hát a tehetetlenséget éreztem...”*. Maga az beszélgetés alkalmat teremtett ugyanakkor a diákok számára, hogy kifejezzék és egymással megosszák azokat az érzéseiket, amelyek megterhelőek a számukra, és amelyet mások eltérő, közömbös vagy ellenséges reagálásmódja váltott ki belőlük: *“Egyébként, mikor én elkezdtem foglalkozni környezetvédelemmel, volt egy ilyen mélypontom, nem sokkal utána, mégpedig azért, mert olyan hirtelen beleugrottam ebbe a környezetvédelmi dologba, mert nagyon el kezdett ugye érdekelni, és aztán, ugye, amikor ilyen ellenvéleményeket hallottam, még nem tudtam, hogy hogy kezeljem ezeket, és tényleg, hát fizikailag is rosszul voltam, napokig nem is akartam emberekkel se találkozni...”*. Az interjúfelvétel végeztével többen kifejezték, hogy “jobban lettek” attól, hogy hasonló gondolkodású diáktársaikkal beszélgetni tudtak, visszajelzéseikben magát a lezajlott beszélgetést is feszültségeiket enyhítő, értékes alkalomnak tartották.

4.2. A VÁLASZADÓK FŐBB NEHÉZSÉGEI KÖRNYEZETI NEVELÉSI TEVÉKENYSÉGÜK SORÁN

Kutatásunk során azt jegyezhetjük fel interjúalanyaink részéről, hogy a szemléletformáló tevékenységük során megélt negatív tapasztalatok, negatív érzelmek és traumák feldolgozása nehézségekbe ütközött. A társas támogatás hiányának érzése a munkahelyi, ill. formális környezetben mindkét csoportban hangsúlyosan jelent meg. Ugyanakkor a szakértői csoport a meglévő családi támogatás szerepét is kiemelte. A válaszadó fiatalok számára a családi, baráti támogatás nem feltétlenül adott, ők úgy érzik, szinte ellenszélben próbálják a kortársaikat és saját szüleiket is oktatni. Megfogalmazódott milyen nehézségekkel szembesülnek a környezeti nevelők a tevékenységük során. Példaként idézzük az egyik résztvevő gondolatait:

“Az a legnagyobb nehézség, hogy az egész emberi társadalomnak az eddigi működésmódjai pont ellentétesek azzal, ami, mondjuk a környezeti nevelés szempontjából kellene, tehát hogy itt nem egészen, nem csak arról van szó, hogy ikszet meg ipszilont meggyőzzem arról, hogy környezettudatos legyen, hanem a rendszereket is át kéne állítani, és az sokkal-sokkal nehezebb.” Ez a megállapítás azt érzékelteti, hogy a környezeti nevelők körében is fontos felismerés, hogy nemcsak az egyének gondolkodásmódját és viselkedését kellene megváltoztatni, hanem a társadalmi rendszerek struktúráját is szükséges lenne átalakítani, illetve erre az átalakulásra jelentősen hatni, nem csak tüneti szinten változtatni. Ez utóbbi feladat az, ami igazán komplex és saját hatókörükön túlmutató kihívást jelent. További nehezítő körülmény, hogy csak apránként, lépésről-lépésre építkezve haladnak a szemléletformálásban, miközben folyamatosan alkalmazkodni kell a világban uralkodó egyre erősebb és egyre gyorsabb negatív tendenciákhoz is. Ez felerősíti a szorongást és a hiábavalóság érzést, mint ahogy a hallgatói fókuszcsoportban meg is fogalmazódott, hogy sok ismerősük nem látja már értelmét a cselekvésnek és változásnak, mondván, hogy úgyis felesleges már minden erőfeszítés.

Az interjúalanyok számára jelentős kihívást jelent, hogy úgy érzik, a környezeti nevelői / környezetvédelmi aktivista szerep miatt furcsának tartják őket, különként kezelik őket, még olyanok is, akikkel közös az érdeklődési körük vagy akik rokonszenveznek velük. Előfordul, hogy környezeti szemléletformáló aktivitásukat groteszk, hálátlan szerepként élik meg (pl. „kicsi zöld emberke” megbélyegzés), vagy közömbösséggel és szkepticizmussal találkoznak még a saját baráti körükön belül is, ami további nehézségeket okoz a számukra. „*Húsz évig röhögtek rajtam, néha csúfolódtak*”. Néhány hallgató számára a szüleik nem környezettudatos viselkedése is potenciális nehezítő tényezőként jelentkezik. Az interjúk során kibontakozott a „próféta” szerepkör is, különösen azokban az esetekben, amikor a környezeti nevelők saját környezeti nézeteiket próbálták meg a magánéletben terjeszteni. Ennek a szerepnek az elfogadása ambivalens, mivel egyrészt kifejezett jobbító szándék és erős belső motiváció kíséri, ugyanakkor nehéz és hálátlan dolog betölteni. Megküzdési módjukban rendre megfogalmazódik valamiféle egyensúlyra törekvés: „*Nem akarok annyira külön vagy különleges lenni, hogy kitaszított legyek...*”. Ezen kihívások és nehézségek további terhet jelentenek a környezeti nevelők számára mind a munkavégzés, mind az érzelmi jólét terén.

Interjúalanyaink körében az egyik nehézséget a magánéleti meg nem értettség jelenti, ami legfőképp abban nyilvánul meg, hogy az ismerősök, családtagok közül legtöbben szinte egyáltalán nem mutatnak érdeklődést az őket foglalkoztató környezeti témák iránt, és motiválni is nehéz őket erre. Mind az alulmotiváltság, és a lelkesedés hiánya, mind az erőltetett részvétel az esetleges iskolai megmozdulásokban egyaránt jelen van.

Nem csak a magánéletben nehéz a környezeti szemléletformálás, hanem az iskolai életben is, ami által – a nevelők életük két fontos területén is kudarcélményt élhetnek meg. Itt szintén megfigyelhető az önfeláldozás motívuma, csakúgy, mint a hallgatók esetében. Mindemellett az egyedüllét érzése a munkatársak körében is megjelenik, ugyanis kevés a környezeti nevelő, így munkahelyi közegben sem lelhetnek jelentős társas támaszra ezek a személyek.

Azt vizsgálva, hogy ki milyen nehézségeket tapasztal környezetvédő életmódja kapcsán, azt állapíthatjuk meg tehát, hogy a környezeti munkához kapcsolódó traumatikus és negatív érzelmi viszonyulások sajátos, egyéni feldolgozásának nehézségeivel szembesülnek az érintettek. Többen is a frusztráltság, tehetetlenség és felháborodás érzését élik meg amiatt, hogy látják, hogy az emberek mennyire nem nyitottak a témakörben, hogy megtapasztalják mások elutasítását, valamint azt, hogy kisebbségi véleményt képviselnek a társadalomban. Emellett demotiválónak élték meg azt, hogy bár sok figyelmet és energiát fordítanak a környezetre, ennek mégsem látják a kellő eredményét. Megjelent ugyanakkor a türelem és a megértés is a válaszokban és annak belátása, hogy az embereknek valóban nehéz áttérniük a környezettudatosságra, vagy egyáltalán belátniuk annak fontosságát. Az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy csak fokozatosan lehet bevonódást elérni, miközben a pozitív szemléletváltozás lassú folyamataival szemben gyorsuló ütemben látszik romlani előhelyünk állapota.

4.3. KIÉGÉSI KOCKÁZATOK ÉS MEGKÜZDÉSI MECHANIZMUSOK

Az egyén által választott megküzdési módokkal, a stresszhelyzetekre adott válaszreakciókkal szoros kapcsolatban áll a motiváció. Kutatásunk során mindkét fókuszcsoportban sikerült feltárni, hogy jellemzően milyen motívumok állnak a környezeti nevelői, ill. környezetvédelmi cselekvések háttérében. A hallgatói csoportban erőteljesen motiváltak arra, hogy átadják a környezetvédelemmel kapcsolatos tudást és értékeket, valamint akcióra, cselekvésre inspiráljanak. Mindezt egy olyan kontextusban említik, amelyben a motiváció a példamutatás, a morális meggyőződés saját álláspontjuk jószágáról, amelyre azonban nincs megfelelő fogadókészség. Frusztráltság, tehetetlenség és felháborodás érzését élik meg amiatt, hogy látják, hogy az emberek mennyire nem nyitottak a témakörben, hogy megtapasztalják mások elutasítását, valamint azt, hogy kisebbségi véleményt képviselnek a társadalomban. Emellett demotiválónak élték meg azt, hogy bár sok figyelmet és energiát fordítanak a környezetre, ennek mégsem látják meg a kellő eredményét.

A szakértői csoport kevésbé látja magát a társadalomban példamutató-, vagy normatív szerepűnek, szakmai tapasztalataiknál fogva vélhetően reálisabban belátják képességeik határait. Ugyanakkor itt is többen említették az ismeretek és értékek továbbadásának fontosságát, nemcsak a munkahelyi-, hanem a magánéleti kapcsolatrendszerben is. Ez

utóbbival kapcsolatban kognitív diszsonancia megéléséről számoltak be, mivel úgy érzik, a magánéletben nagymértékben vissza kell fogniuk az elvek és a gyakorlati javaslatok terjesztését, mivel fellépésük mások számára kellemetlen, hatása kontraproduktív lenne, ha minden adandó alkalommal környezeti nevelői énjük aktivizálnódna. Elveik látszólagos feladása viszont diszkomfort érzést kelt bennük, és saját cselekvésük helyességéről szóló dilemmaként jelenik meg, önfeladó sémát jelenít meg a személyiségben. A diákok csoportjában az ismerősök, családtagok között legtöbbször egyáltalán nem vagy alig mutatnak érdeklődést a téma iránt, így számukra nehéz olyan tényezőket találni, amivel motiválhatják közvetlen környezetüket. Továbbá fentebb bemutattuk, hogy az alulmotiváltsággal és a lelkesedés hiányával való szembesülés miatt a nevelők életük két fontos területén (magánéleti és iskolai környezetben) is kudarcélményt élhetnek meg.

Ezeket a felmerülő nehézségeket és az érzelmileg megterhelő aspektusokat végül azonban sikeresen kezelték olyan téren, hogy nem hagyták magukat eltántorítani elveiktől, és végül mindig megtalálták magukban azt, ami visszaadta motivációjukat. A hallgatói csoportban felsorolt eszközök között szerepel a művészetterápia, társas támasz, mozgás, kikapcsolódás a gondolatok elterelésére, mindfulness gyakorlatok – ezek javarészt érzelmi fókuszú megküzdésnek nevezhetők. Kifejezetten aktívan egyikük sem szállt szembe a demotiváltságot előidéző személlyel vagy egyéb problematikus tényezővel – emellett többen arról is beszámoltak, hogy a kisebbségi nézőpontjuk miatt elégtelen társas támaszra számíthatnak. A szakértői csoportban kiemelték a következő gondolatokat, mint például fontos, hogy *„ne szippantson be (a munka); a határokat meg kell húzni”* és *„azokat a tevékenységeket semmiképp sem szabad feladni, amik kikapcsolnak”*. A környezeti nevelők kiegészítő kockázatait az diákcsoport interjúalanyai sem becsülték alá, és az énhatárok meghúzása náluk is a megküzdési stratégia részeként értelmeződött: *„Alapvetően én az optimizmusomnak köszönhetem azt, hogy ezekből a helyzetekből kilábalok. Mert, ugye én azt tartom, hogy ha mi magunk nem vagyunk rendben, akkor semmivel nem tudunk foglalkozni. (...) Nyilván meg kell találnunk azt a pontot, ami, amit már megtanulunk elengedni, tehát a saját egészségünk érdekében. És, és úgy tekinthetünk erre a dologra, mint egyfajta kötelesség, hogy, hogy, amit tudunk, azt megmutatunk a társadalomnak is, a többieknek, de hogy, ha, hogy, ha már azt érezzük, hogy nem tudunk többet tenni, akkor érdemesebb egy picit a magunk érdekében nyugodni ezt a dolgot, és hagyni nyugodni ezt a dolgot, és talán más módon közelíteni az emberekhez, mert tényleg, sok esetben azt látom, hogy az emberek, a környezetvédők elfelejtik azt, hogy, hát feláldozzák a saját akár mentális egészségüket a környezetvédelemért, viszont ez kívülről nem tűnik nagy áldozatnak, csak magunkban érezzük mindezt, tehát én abszolút azt vallom, hogy meg kell találnunk azt a pontot, mert ez a kulcsa annak, hogy ezt hosszú távon tudjuk csinálni (...)”*.

Ebben a körben többen elgondolkoztak már elveik képviselőjének értelmén, míg végül megfogalmazódott, hogy „*ha én nem csinálom, más nem fogja csinálni*”. Itt a motivációt az adta vissza, hogy végső soron vannak olyan személyek, akikre lehet hatni, még akkor is, ha a társadalom nagy többsége elutasító és érdektelen a témában. Ezekkel a gondolatokkal, és a többi nehézséggel számtalan különféle módon küzdöttek meg: a helyzet átértékelése, ami kifejezetten problémafókuszú megközelítés; feszültségcsökkentő tevékenységek és tudatos feltöltődések: pl. szabadtéri tevékenységek, kirándulás, időtöltés a barátokkal és a családdal, tánc, játék, filmklub, olvasóköri, gyógyfürdőzés, kreatív hobbi és produktív alkotás (varrás, hímzés). Emellett a társas támasz olyan formában jelenik meg, hogy segítő hatása van a problémák kibeszélésének. Ezek az utóbbi módszerek mind inkább érzelmi fókuszú megközelítésnek számítanak, hasonlóan a hallgatók által is említett módszerekhez. Így a környezeti nevelők esetében is gyakori segítséget jelentett a mozgás, valamint a kikapcsolódás barátokkal és családtagokkal. Az interjúk során a remény érzelmi attitűdjét is megtalálhattuk a válaszadóknál, kutatásunk során úgy láttuk, hogy a jövőbe vetett hit, a bizakodás, illetve a környezeti nevelés hasznosságába vetett hit mind pozitív képet rajzolt a válaszok színezetében, a remény ez esetben pozitív hatással volt a vélekedéseikre, a környezeti nevelés hasznosságáról alkotott elképzeléseikre.

A fókuszcsoporthoz beszélgetésre reflektálva, a hallgatói és szakértői csoport is kiemelte, hogy pozitív élményként maradt meg bennük ez az esemény, a legfontosabb motiváló tényező a beszélgetésben a hasonló gondolkodású emberekkel való közösség. „*Ha rájössz, hogy nem vagy egyedül és megosztod a problémáidat*”. Sokat jelentett nekik, hogy együttérzéssel beszélhettek egymással, megértésre és nyugalomra találtak, érezhették, hogy valahova tartoznak, ahol egy nyelvet beszélnek és nincsenek egyedül. Ez is alátámasztja azt a feltételezést, hogy valóban kevés a szociális támasz forrása a környezetvédők számára.

Vizsgálatunk alapján úgy látjuk, hogy mindkét csoportban kifejezetten erős a személyes környezeti nevelői elköteleződés, a jobbító szándék és a cselekvési késztetés a környezeti problémák megoldása és a közösség környezeti értékeinek erősítése iránt, a tapasztalt negatív hatások ellenére is.

5. A KUTATÁS TANULSÁGAI ÉS TOVÁBBI LEHETSÉGES KUTATÁSI IRÁNYOK

Kutatásunk eredményeképpen hangsúlyozható, hogy releváns kérdés a környezetvédelemmel foglalkozók körében a kiegészítő vagy azzal rokonítható pszichés folyamatok vizsgálata, valamint az ezek kapcsán felmerülő megküzdési mechanizmusok vizsgálata.

A kérdéskör kimondottan nagy aktualitással bír, miután a globális környezeti problémák hatásai és következményei átszövik az emberiség életét, ugyanakkor a globális népességhez és hazánk társadalmához viszonyítva is elenyésző kisebbség foglalkozik ezzel kiemelten. A környezeti problémákkal fokozottan törődő csoportok életének számtalan pontjára viszont erőteljes negatív befolyással hathat, s ez fokozott kockázatokat hordozhat a mentális és testi egészségi állapotokra nézve.

A fókuszcsoportos interjúk alapján kiemelhető több tényező, amely frusztráció és stressz, valamint kognitív disszonancia forrása lehet az interjúalanyok életében: sokan élnek meg nehézséget a megértettség hiányában – ugyanis nem sokan tudnak azonosulni az aggodalmaikkal és problémáikkal –, a szemléletmód terjesztésében mind ismerősi, mind szakmai körökön belül. Legtöbbjük elégtelen énhatékonyságot él meg, ugyanis ez a probléma egy-egy egyént meghaladó fajsúlyú. Mindezek kockázati tényezőként jelenhetnek meg a kiégésre való tekintetben – habár a kiégés már esetlegesen meglévő tüneteiről mindössze 1-2 interjúalany számolt be. A megküzdési típusokon belül jelentősen gyakoribb az alanyoknál az érzelmi fókuszú megküzdés, amelynek oka, hogy a környezettel kapcsolatos problémák hatalmas fajsúlyuk miatt jelentősen meghaladják a személyek erőforrásait, egyénileg nem oldhatók meg – ez nagyobb eséllyel fog érzelemközpontú megküzdést magával vonni (Ben-Zur, 2020). Pozitívum az eszközök sokszínűsége, negatívum azonban, hogy nem magának a problémának a megoldására fókuszál, az érzelmi központú megküzdés úgy mond csak „tüneti enyhítés”, és ez hosszú távon nem feltétlenül elégséges a stresszhatások enyhítésére, valamint magában hordozza annak kockázatát, hogy a szociális támaszok is kiapadhatnak. Ez különösen igaz a környezetvédőkre, akik életük során nagyon gyakran egyedül vagy kisközösségekben, kisebbségekben maradnak a környezethez fűződő aggodalmaikkal és az ezáltal keletkező stresszel. Ugyanis, ahogy az a fókuszcsoportos beszélgetés által is megerősítésre került, a környezetvédő attitűdöt képviselő személyeket és nézetüket a potenciális szociális támaszt nyújtó személyek (barátok, családtagok) sokszor invalidálják, és bagatellizálják az általuk megélt negatív és szorongásos érzelmeket (Mihók et al., 2021). Ezenfelül mindkét csoportban megjelent az úgynevezett „próféta” szerep is, legfőképp, amikor nézetüket a magánéletben próbálták terjeszteni. Ez a szerepvállalás könnyen beskatulyázhatóvá teszi őket, az emberek gyakran előítéletesekké válnak velük szemben. Nem meglepő, hogy ez a környezetvédők motivációjára negatívan hat vissza. A résztvevők számára azonban maga a cél a nehézségek ellenére sem kérdőjeleződik meg. Fontosnak és értelmesnek látják a saját erőfeszítéseiket, a tapasztalt ellenhatások közepette is tovább munkálkodnak. Nem a biztos siker reménye fűti őket, hanem az elkötelezettség, a küldetésstudat. Értékelik a lassú pozitív változásokat is. Nem becsülik alá a kiégés kockázatát. Tudatosság, preventív megközelítés és változatos rekreációs technikák alkalmazása jellemzi őket.

A fókuszcsoporthoz hasonlóan hangsúlyosan jelentkezett a hasonló gondolkodású emberek körében eltöltött idő és eszmecsere feszültségoldó, megnyugtató hatása. A kiegészítő szempontról talán az egyik legfontosabb javaslat az lehet, hogy, bár egyéni támogatásra is nagy szükség van, a környezeti nevelőket mint közösségeket érdemes leginkább erősíteni, például kohéziójuk erősödésének támogatásával.

A rögzített fókuszcsoporthoz interjúk elemzése alapján mindkét vizsgált válaszadói csoportban egyértelmű jeleket látunk annak, hogy mind a tapasztalt környezeti nevelők, mind a másokra is hatni kívánó környezettudatos fiatalok személyes identitásának hangsúlyos dimenziója a környezettudatosság; ugyanakkor az egyéni identitásnak ez egy olyan aspektusa, amelyet nemcsak a külső konfrontálás ellenében őriznek meg, hanem amely komoly belső (lélektani) konfliktusokkal is terhelt. Ennek egyik megnyilvánulásaként egyszerűen egyfajta alkalmazkodási stratégiaként is értelmezhetjük, hogy előállt egyfajta markáns hasítás a tekintetben, hogy milyen a célszerűnek tartott viselkedés a formális és milyen az informális környezetben, illetve szerepekben. Informális közegben a többiek különbözőségének tiszteletben tartásából adódóan és a konfliktusok elkerülése érdekében, továbbá, mert nem kívánják ismételt "kiprovokálni" a zöld csodabogár vagy hasonló címkézést, óvatosabb, rejtőzködőbb, nem feltétlenül megnyilvánulni akaró a válaszadók környezettudatos énjé. Ezzel szemben formális szerepekben a munkaszerepekhez és feladatkörökhöz rendelt cselekvési lehetőségeik maximális kihasználására törekcsenek. Hangsúlyozzuk tehát, hogy az elhivatottság és a személyes motiváció mellett mennyire fontosak az intézményi keretek és ezek valódi felhatalmazást is jelentő, megfelelő kialakítása.

A válaszadók által leggyakrabban említett nehézségek a túlterheltség, az énhatárok kijelölésének nehézségei, az izoláció és a stigmatizáltság. Továbbá a diákok csoportjában a családi támogatás hiánya, valamint a szakértői csoportban az évek alatt akár mások által elért eredmények gyors lerombolása és a teljesítmények el nem ismerése számít igazán megterhelőnek. Ez utóbbiak, ha csak egy-egy gondolatkísérlet erejéig is, de felvetik a környezeti nevelői szerep feladását. Úgy véljük, a fenti nehézségek a kiegészítő kockázataiként is értelmezhetőek a környezeti nevelési, környezetvédelmi területen. Bár érdemes lenne speciális módszereket is kidolgozni, egyelőre úgy látjuk, a kiegészítő kockázatok mérséklése nem feltétlenül igényel specifikus, kifejezetten környezeti nevelőkre szabott megoldásokat, jóllehet valószínűbbé tesz néhány rekreációs megközelítésmódot, például a természetjárás és a szabadlevegős aktivitások beépítését. Mindkét csoport aktív volt az interjúk során, minden résztvevő el tudta mondani véleményét, megosztotta tapasztalatait. Mindkét csoportban megfigyelhető volt a tagok egymásra hatása, reagáltak, kapcsolódtak az előtűk szólókhoz, reflektáltak a társaik által megfogalmazott gondolatokra. Reakcióik szinte kivétel nélkül egyetértőek, megerősítő, kiegészítő jellegűek voltak.

Vitatott kérdéssé a diákok csoportjában az egyéni, személyes cselekvés és mintaadás hatókörének megítélése vált. Eltérések az optimista, pesszimista hangoltságban, a globális jövőkép derűsebb vagy lehangoló felvázolásában voltak; míg az idősebbekből álló szakértői csoport derűsebb jövőképet épített magába, a diákok fiatal csoportja kifejezetten szorongatónak, borúsnak látja a helyzetet. A diákok csoportjában kirajzolódó felfogás szerint, mintha a negatív tendenciák egyre erősebben, már-már feltartóztathatatlannal lennének jelen világunkban, és, bár e pusztító tendenciák ellen választható és lehetséges értelmes egyéni erőfeszítéseket tenni, ám ezek összessége sem elegendő a negatív tendencia megfordítására. A diákcsoport esetében is feltárható volt egyfajta "hasítás", de nem az informális és formális szerepekben való eltérő környezeti nevelői hozzáállásban, mint a szakértői csoport esetében, hanem abban, hogy hol húzzák meg a határát annak, ahol még értelmes cselekvési területet látnak a maguk számára, illetve ahol még reménykedni tudnak a pozitív változásokban. Aggodalomra adhat okot, hogy a diákcsoport sok fájdalommal és veszteségérzéssel, ugyanakkor erős küldetéstudattal, mintegy visszahúzódni látszik az egyéni cselekvések és a kis léptékű hatások elérésének világába. Az ő célkitűzéseik ilyen értelemben visszafogottak, bizonyos értelemben lemondóak. Bár egyéni csatáikat a saját lelkiismeretük mércéjével mérve sorra megnyerhetik, kíséri őket az az érzés, hogy magát a harcot valószínűleg elveszítjük.

5.1. A KUTATÁS TOVÁBBI IRÁNYAI

Jelen tanulmányban nem tartjuk kompetencia területünknek a kiegészítő terápiajában meghatározását. Nagyon fontosnak tartjuk azonban hangsúlyozni a megelőzést, amelyre számos preventív technikát fel is tárt a tanulmány a válaszadók eszköztárából (feszültségoldó-, feltöltő-, örömet adó-, alkotó tevékenységek; szakmai és baráti közösségi kötődések, család). Fontos megjegyezni, hogy a kiegészítő megelőzése, a megküzdési mechanizmusok nem specifikusak, a környezeti nevelők és általában a környezeti szakemberek esetében annyiban beszélhetünk egyéni jellegzetességekről, hogy ők eleve hajlamosabbak olyan stresszcsoökkentő elemeket beépíteni, mint amilyen pl. a túrázás, természetjárás, társállat tartás vagy a szabadterei sporttevékenységek.

Mindemellett egyéni és közösségi szinten is szükség lenne a tudatos és intézményes prevencióra, a stresszorok beazonosításában és a feszültségoldásban szakszerű segítségnyújtásra. Egyéni szinten a naplózás (Pennebaker & Evans, 2018) lehet például az önreflektív megküzdési technikák egy formája. Ennek egyik speciális formája a legalább 2-3 hónapon át vezetett, ún. stressz-napló, amely segítségével nevet is tudunk adni a feszültségnek és beazonosítható, hogy mi az, ami tényleg tartósan igénybe vesz valakit. Az önreflexió, önismeret, a mindfullness technikák elsajátítása a feldolgozásban nyújt komoly támogatást.

A környezeti szakemberek esetében nagyon gyakori a civil bevonódás, éppen az izoláció elkerülésére. Maguk a civil szervezetek is sokat tehetnek tudatos szupervíziós lehetőségek biztosításával, drámajátékok bevonásával, vagy akár tudatosan tervezett kötetlen és jóhangulatú közösségi események szervezésével, ahol a közösség megtartó ereje és humor gyógyító ereje előtérbe kerülhet.

Fontosnak érezzük ugyanakkor a kutatást kibővíteni, így további terveinkben szerepel a nevelési tevékenységgel nem foglalkozó, környezetvédelmi, ill. természetvédelmi területen tevékenykedő szakemberek esetében is megvizsgálni, hogy az eddig kirajzolódott jelenségek mennyire általánosíthatóak a különböző, környezetvédelemhez kötődő szakmák képviselőinek körében.

A kutatás további szakaszában sor kerülhet az interjúk hanganyagának elektronikus szöveggé váló rögzítésére is és kiegészítő metódus alkalmazásával újabb szempontokat beemelő tartalomelemzésére, például az idődimenziók megjelenésével kapcsolatos összefüggések feltárására. Az érvelésmód vizsgálatával azt szeretnénk a későbbiekben árnyaltabban látni, hogy az érvek milyen típusai jelennek meg adott témák kapcsán, s hogy a beszélgetések során mennyiben gazdagodik vagy egyszerűsödik a résztvevők érvelésmódja, kialakul-e domináns érvelésmód, és hogy a közlések tartalmán túl, az érvelésmód mennyiben támogatja a konszenzus kialakulását. Az interjúalanyok válaszaiban megjelenő gazdag érzelmi paletta (például öröm, hála, együttérzés, boldogság, szomorúság, feszültség, tehetetlenség, szorongás, csalódottság, büntudat, bosszúság, felháborodás, harag, kiábrándultság vagy a frusztráció) is érdekes további elemzéseknek adhat teret, kifejezetten megvizsgálva például az a megjelenő ambivalens érzések előfordulásait és esetleges hatásait a szakmai motivációban. Ilyen megjelenő kettős érzésre lehet példaként említeni az egyik környezeti nevelő megjegyzését: *“kár, hogy még csak itt tartunk, de jó, hogy legalább már ennyit elértünk”*. A hasonló kétarcú (pozitív és negatív töltetet is hordozó) érzelmi viszonyulás akár motiváló szereppel is bírhat, segítheti az embereket további erőfeszítések megtételére és kitartásra a kívánt célok eléréséhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (pp. 339-340). Balassi Kiadó.
- Barbour, R. S. (2014). Analysing Focus Groups. In U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC (pp. 313-326). SAGE Publications Ltd.
- Ben-Zur, H. (2020). Emotion-focused coping. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1343-1345). Springer International Publishing.
- Boncz, I. (Ed.) (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. PTE Egészségtudományi Kar http://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszer_tan_e.pdf [2017.10.16.].
- Carroll, L. (2020). Problem-focused coping. In M. D. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1747-1748). Springer International Publishing.
- Cox, L. (2011). *How do we keep going? Activist burnout and personal sustainability in social movements*. Into-ebooks <http://into-ebooks.com> [2023. 01. 30.].
- Fraser, J., Pantescio, V., Plemons, K., Gupta, R., & Rank, S. J. (2013). Sustaining the conservationist. *Ecopsychology*, 5(2), 70-79.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.
- Gordon, W., Langmaid, R. (1997). *Kvalitatív piackutatás Gyakorlati kézikönyv*. HVG Kiadó.
- Jagodics, B., Kóródi, K., Szabó, É. (2021). A Diák Kiegészítő Kérdőív szerkezetének vizsgálata magyar mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(1), 1-22.
- Judd, M. J., Dorozenko, K. P., & Breen, L. J. (2017). Workplace stress, burnout and coping: a qualitative study of the experiences of Australian disability support workers. *Health & social care in the community*, 25(3), 1109-1117.
- Kiss, T., Polonyi, T. É., & Imrek, M. (2018). Munkahelyi stressz és egészség: A Burnout-szindróma a 21. században – kutatás, mérés, elmélet és terápia. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 75-10.
- Kóródi, K., Jagodits, B., Szabó, É., Kunos, N., & Fülöp, M. (2023). Diák kiegészítő hagyományos és alternatív programú oktatási intézményekben. *Magyar Pszichológiai Szemle* 78(3) 329-344. DOI: 10.1556/0016.2023.00043
- Kovács, L. N., Jordan, G., Berglund, F., Holden, B., Niehoff, E., Pohl, F., & Gyöngyi, K. (2023). Acting as we feel: which emotional responses to the climate crisis motivate climate action. *Preprint* DOI:10.31234/osf.io/dt98c

- Krueger, R. A. (1998). Analyzing and Reporting Focus Group Results. *Focus Group Kit*, 6, Sage.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2006). Burnout. *Stress and quality of working life: current perspectives in occupational health*, 37, 42-49.
- McAfee, D., Doubleday, Z. A., Geiger, N., & Connell, S. D. (2019). Everyone loves a success story: optimism inspires conservation engagement. *Bioscience*, 69(4), 274-281.
- Mihálka, M. (2021). *A kiégés és a munka-család Interferencia jellemzőinek és összefüggéseinek vizsgálata pedagógusok körében* [Doctoral dissertation]. Szegedi Tudományegyetem.
- Mihók, B., Fekete, M., Frankó, L., Martos, T., Pataki, Gy., Sallay, V., & Báldi, A. (2021). *Természet és lelki egészség*. ELKH Ökológiai Kutatóközpont.
- Oblath, M. (2006). A fókuszcsoport. In Feischmindt, M. (Ed.) *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. *Szabaddolcsészet*. http://mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/index4b47.htm?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=53 [2017.05.05].
- Park, A., Williams, E., & Zurba, M. (2020). Understanding hope and what it means for the future of conservation. *Biological Conservation*, 244, 108507.
- Pennebaker, J. W., & Evans, J. F. (2018). *A gyógyító írás*. Kulcslyuk Kiadó.
- Pihkala, P. (2020). The cost of bearing witness to the environmental crisis: Vicarious traumatization and dealing with secondary traumatic stress among environmental researchers. *Social Epistemology*, 34(1), 86-100.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout*. Routledge.
- Procaccini, J., & Kiefaber, M. W. (1983). *Parent Burnout*. Doubleday.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216–269. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909>.
- Usher, K., Durkin, J., & Bhullar, N. (2019). Eco-anxiety: How thinking about climate change related environmental decline is affecting our mental health. *International Journal of Mental Health-Nursing*, 28(6), 1233-1234. DOI: 10.1111/inm.12673.
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazások*. Osiris Kiadó.

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ENVIRONMENTAL EDUCATORS AND YOUNG PEOPLE COMMITTED TO THE ENVIRONMENT: MOTIVATION, BURNOUT, COPING AND SOCIAL ISOLATION

We surveyed Hungarian environmental educators and university students actively involved in environmentally related activities. Our research focuses on the motivational factors that started and keep them in the field (and in these activities), the extent to which they are at risk of burnout, and the coping mechanisms they use to prevent it. We hypothesize that professionals and volunteers working to solve environmental problems are at higher risk of burnout. Despite their deep understanding of the interconnectedness of social, economic and natural processes, their efforts are slow to take effect and are often accompanied by a sense of ineffectiveness and frustration due to the lack of recognition of their professional knowledge. Meanwhile, the ongoing sense of loss in nature and the isolation from mainstream society, owing to their markedly different views also complicates processing.

This study does not aim to define a therapy for burnout. However, we consider prevention to be important, and we present a number of techniques from the respondents' toolbox (tension-relieving, recharging, joy-giving, creative activities; professional and friendly social ties, family, nature walks, keeping a companion animal, sports activities). We also see the need for conscious and institutional prevention, professional assistance in identifying stressors and stress relief at individual and community level. In addition to learning self-reflective techniques, it would also be important to strengthen all community elements that help to avoid isolation, provide formal or informal supervision and give space for the healing power of community and humour.

Keywords: environmental educators, environmentalists, environmental protection, burnout, coping

Szűcs Boglárka, munkatárs

Károli Gáspár Református Egyetem BTK Teremtésvédelmi Kutatóintézet

szucs.boglarka.barbara@kre.hu

Kiss Barbara, egyetemi hallgató

Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet

blurdiedesigns@gmail.com

Béres Tamás, doktorandusz hallgató
Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program
beres.tamas@nye.hu

Huszár Zsuzsanna, nyugalmazott egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
huszar.zsuzsanna@pte.hu

Polonyi Tünde, habilitált egyetemi docens
Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet
tundep@unideb.hu

Múnus Ferenc, habilitált egyetemi adjunktus
Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet
monusf@science.unideb.hu

IV. KORTÁRS LENYOMATOK

KULTÚRAFOGYASZTÁSI ÉS SZABADIDŐELTÖLTÉSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA MAGYARORSZÁGON

ABSZTRAKT

Az elmúlt években, évtizedekben több nagymintás kutatás is készült a magyarországi szabadidőeltöltési és kultúrafogyasztási szokásokról (Dudás & Hunyadi, 2005; Hunyadi, 2005; Pavluska, 2016; Pavluska et al., 2018; Századvég, 2018; TÁRKI Magyar Ifjúságkutatás, 2020; Domokos et al., 2021). Az eredmények azt mutatták, hogy a legnagyobb csoportot a kulturális intézményhálózatot nem használók alkotják a kultúrafogyasztás tekintetében, a legnépszerűbb szabadidőeltöltési aktivitások pedig a fesztiválok, a mozik és a könnyűzenei koncertek. Ugyanakkor a 2021-es, COVID-járvánnyal sújtott évben is közel 40 millió látogatási alkalma volt a közművelődésnek országosan (Kultstat, 2022). Ezen eredmények jelentik vizsgálatunk kiindulópontját.

A keresztmetszeti kutatásunk alapját egy országos reprezentatív survey felmérés adja, amely 2022. júliusban és augusztusban készült. Kutatásunk célja egyrészt, hogy feltérképezzük a szabadidőeltöltés aktív és passzív formáit, másrészt, hogy megvizsgáljuk a lakosság kultúrafogyasztási szokásait. Harmadrészt pedig kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pandémia mennyiben befolyásolta a kulturális aktivitást a megkérdezettek szemüvegén keresztül.

Eredményink azt mutatják, hogy a szabadidő eltöltésének legnépszerűbb módja a vizsgált időszakban a kocsmába/kávézóba vagy (házi)buliba járás. A legkisebb arányban operába, komolyzenei koncertre/hangversenyre járnak a válaszadók. A COVID-19 vírus további csökkenést eredményezett a kultúrafogyasztásban, kifejezetten a korábban aktívak körében. A pandémia hatására többen fogyasztanak olyan passzívnak tekinthető kulturális forrásokat.

Kulcsszavak: kultúrafogyasztás, szabadidőeltöltés, közművelődés, COVID-19

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. BEVEZETÉS

Több nagymintás kutatás is készült az elmúlt években, évtizedekben a hazai kulturális fogyasztási szokásokról, amelyek alapvetően azonos jelenségekre mutattak rá, ugyanakkor kisebb elmozdulásokra is fényt derítettek.

Dudás és Hunyadi 2003-as, 14–70 év közöttiek körében végzett reprezentatív kutatásának eredményei azt mutatták, hogy a legnépszerűbb kulturális színterek a mozik és a kiállítások, legkevésbé pedig komolyzenei koncertre jár a magyar lakosság (Dudás & Hunyadi, 2005). A nők, a magasabban iskolázottak, a magasabb jövedelműek és a nagyvárosokban élők számítanak a legaktívabb klasszikus magaskultúra-fogyasztóknak, általánosságban pedig a fiatalok fogyasztanak több kulturális programot. Ugyanezen kutatás kapcsán Hunyadi (2005) kiemelte, hogy a művelődési házak látogatása inkább az idősebb, képzetlenebb, kisebb településeken élő lakosságra jellemző, a fiatalok pedig leginkább a moziba és könnyűzenei koncertekre látogatnak el.

Pavluska Valéria az 1980-as évek közepétől a 2010-es évek közepéig tartó időszak kutatásainak tükrében vizsgálta, hogy milyen kultúrafogyasztói típusok jellemzőek Magyarországon. Ezek alapján kijelenthető, hogy a legnagyobb csoportot minden esetben a kulturális intézményhálózatot nem használók alkotják a kultúrafogyasztói palettán, akik a passzív otthonülő fogyasztók. Országos reprezentatív kutatásának eredményei azt is mutatják, hogy a leglátogatottabb kulturális színterek a fesztiválok, a mozik és a könnyűzenei koncertek. Alacsony a könyvtárba és a művelődési házba járok száma, de az olvasási szokások alakulása sem mutat kedvező képet (Pavluska, 2016). Részben jelez csak hasonló eredményeket a 2018-ban készített kutatás (Pavluska et al., 2018: 25), amely szerint a népzenei, világzenei, dzsessz és komolyzenei koncertek, az operett, operaelőadások, balett vagy más táncművészeti előadások, valamint a cirkuszi előadások bizonyultak a legkevésbé látogatott kulturális programnak. A népszerű színterek között azonban nem csak a mozik, a fesztiválok vagy a szórakozóhelyek jelentek meg, hanem a különböző műemlékek, történelmi emlékhelyek és a múzeumok is, sőt, a művelődési házak is a középmezőnyben végeztek. Így egyfajta elmozdulás érzékelhető a különböző kutatások eredményei alapján a közművelődési színterek népszerűségében, amelyet a kulturális statisztika adatai is alátámasztanak: még a pandémiával sújtott 2021-es évben is közel 40 millió látogatási alkalma volt a közművelődésnek országosan, és a könyvtári beiratkozott olvasók és programlátogatók száma is meghaladta a 4 millió főt (Kultstat, 2022).

A Századvég (2018) ötvenháromezer főt magában foglaló vizsgálatából az derül ki, hogy a szórakoztató műfajok a legnépszerűbbek. A magaskultúra (opera, komolyzenei koncert, balett) a társadalom mindössze 1-2 százalékát tudja havi rendszerességgel megszólítani.

A TÁRKI Magyar Ifjúsággutatás (2020) adataiból is az rajzolódik ki, hogy legkevésbé az elitkultúrához tartozó színtereket látogatják: komolyzenei koncertre, operába a fiatalok körülbelül 80 százaléka soha nem jár, az art mozi-, színház- és múzeumlátogatás sem jellemző rájuk. Számukra a legnépszerűbb szabadidős programot a kávéházba, étterembe, kocsmába, multiplex moziba és könnyűzenei koncertre járás jelenti (Domokos et al., 2021).

Nemzetközi kitekintésben, a kulturális tevékenységekben (ilyen a moziba járás, az előadásokon való részvétel, a kulturális helyszínek látogatása és a művészeti tevékenységek gyakorlása) való részvételi gyakoriság esetében a nyugat európai országok EU átlag feletti arányokkal, a kelet-európai országok átlag alattiakkal jellemezhetők a 2006-os és 2015-ös évek összehasonlításban. Nincs egyértelmű csökkenő vagy növekvő tendencia. Bizonyos országok esetében csökkenés (Belgium, Németország, Olaszország, Spanyolország), míg bizonyos országok esetében kisebb (Dánia, Luxembourg, Málta) vagy akár jelentősebb növekedés (Csehország, Észtország, Franciaország, Románia) tapasztalható. Ha a visegrádi országokat vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy Csehország (2006 – 60,4%, 2015 – 70,2%) és Szlovákia az EU-átlaghoz közeli vagy a feletti részvételi gyakoriságot, Magyarország és Lengyelország pedig 10 százalékkal az EU-átlag alatti részvételt mutat a fentebb felsorolt tevékenységekben. A kulturális fogyasztást jelentős mértékben befolyásolja az iskolai végzettség (Márkus et al., 2023). Ezek az előzetes kutatások jelentik kutatásunk és tanulmányunk kiindulópontját.

1.1. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A keresztmetszeti kutatásunk alapját egy országos reprezentatív survey felmérés adja, amelyet a Társadalomkutatási Intézet végzett a megbízásunkból telefonos megkérdezéssel 2022. július és augusztusban. A minta a magyar lakosság 18 éves, vagy ennél idősebb tagjaira érvényes. Az elemzésbe bevont minta nagysága 1018 fő. A minta többlépcsős rétegzett valószínűségi mintavétel eredményeként jött létre, amely alapján a kapott eredmények általánosíthatók a teljes magyar populáció hasonló csoportjaira nézve különböző változók mentén. A kapott eredményeket súlyozott formában közöljük. A súlyozás az adatokra gyakran alkalmazott korrekciós megoldás, amely alapján bizonyos dimenziók mentén pontosíthatóak a kapott eredmények. Esetünkben 3 dimenziót használunk, amelyek a nem, az életkor, és az iskolai végzettség. Ezek használatával a kapott eredmények általánosíthatóak a teljes magyar populáció hasonló csoportjaira nézve. Eredményeinket SPSS programban elemeztük. A kapott eredményeket összegeztük, és grafikusán (ábraként) is szemléltetjük.

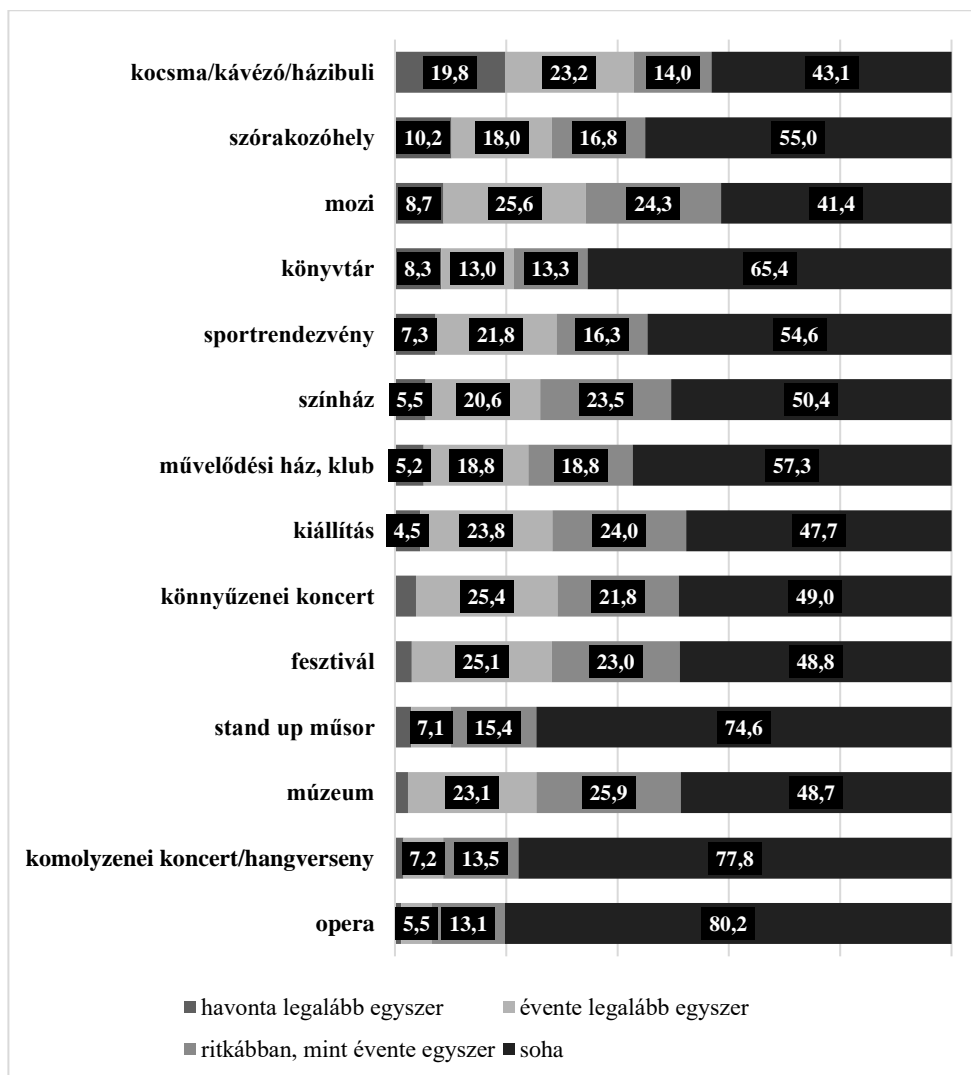
Kutatásunk legalább három megközelítést tartalmaz. Egyrészt, hogy feltérképezzük a szabadidőeltöltés aktív és passzív formáit. Másrészt, hogy megvizsgáljuk a lakosság kultúrafogyasztási szokásait. Harmadrészt pedig kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pandémia mennyiben befolyásolta a kulturális aktivitást a megkérdezettek szemüvegén keresztül.

Kutatásunk országos reprezentatív a felmérés, aktuális és újszerű a vizsgálat, amelyet egy speciális csoport szabadidőeltöltési szokásaival tudunk összevetni. Ugyanakkor csak általános orientációt nyújt a kulturális érdeklődésről és szabadidő eltöltéséről a kulturális szféra döntéshozói számára, ezáltal nem ad konkrétumokat a tendenciák megváltoztatásához. Ehhez mélyebb, további és összehasonlító, valamint longitudinális vizsgálatok szükségesek, amelyekkel a kulturális intézményrendszer és a kulturális fogyasztói oldal vizsgálatára párhuzamosan kerülhet sor.

2. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A kultúrafogyasztás alapvető bemutatását a szabadidős és kulturális programok népszerűségének vizsgálatával kezdjük. A válaszadók külön-külön válaszoltak összesen 19 szabadidős és kulturális tevékenységgel kapcsolatban arra a kérdésre, hogy milyen gyakran járnak a különböző programokra, illetve, hogy milyen gyakran végeznek bizonyos tevékenységeket. A szabadidős és kulturális programokat a könnyebb követhetőség érdekében aktív és passzív tevékenységek csoportjaira osztjuk és ebben a csoportosításban mutatjuk be az 1. és a 2. ábrán. Az 1. ábra alapján azt mondhatjuk, hogy az aktív szabadidős tevékenységek esetében majdnem minden ötödik válaszadó (19,8 százalék) legalább havonta egyszer jár kocsmába, kávézóba vagy házibuliba, évente egyszer pedig további 23,2 százalék. Ezzel a szabadidő eltöltésének ez a módja tekinthető a magyar lakosság körében a legnépszerűbbnek. Ezután a szórakozóhely és a mozi következik: szórakozóhelyre nagyjából minden tizedik válaszadó jár havonta legalább egyszer, évente pedig további 18 százalék, míg moziba havi rendszerességgel 9 százalék, évente további nagyjából 26 százalék. Ez alapján elmondható, hogy a klasszikus értelemben vett kulturális programok közül a moziba járás tekinthető a legnépszerűbbnek. Ezután a könyvtár és a sportrendezvények következnek 7-8 százalékos havi látogatási aránnyal. A legkisebb arányban operába, komolyzenei koncertre/hangversenyre, illetve stand-up előadásokra (4 százalék alatti havi aránnyal) járnak a magyarok (habár kizárólag a havi rendszerességet figyelembe véve a stand-up előadások népszerűbbnek tekinthetőek, de az alacsony évi látogatási arány miatt érdemes mégis hátrébb sorolni). Látható, hogy vannak olyan kultúrához kapcsolódó szabadidős tevékenységek, amik jellemzően évi gyakorisággal vannak jelen a lakosság életében, hiszen ezek esetében a legmagasabb az évi látogatási arány: mozi (26 százalék), fesztivál és könnyűzenei koncertek (25-25 százalék), kiállítás (24 százalék), múzeum (23 százalék).

1. ábra: A szabadidő eltöltésének aktív formái (súlyozott, %)



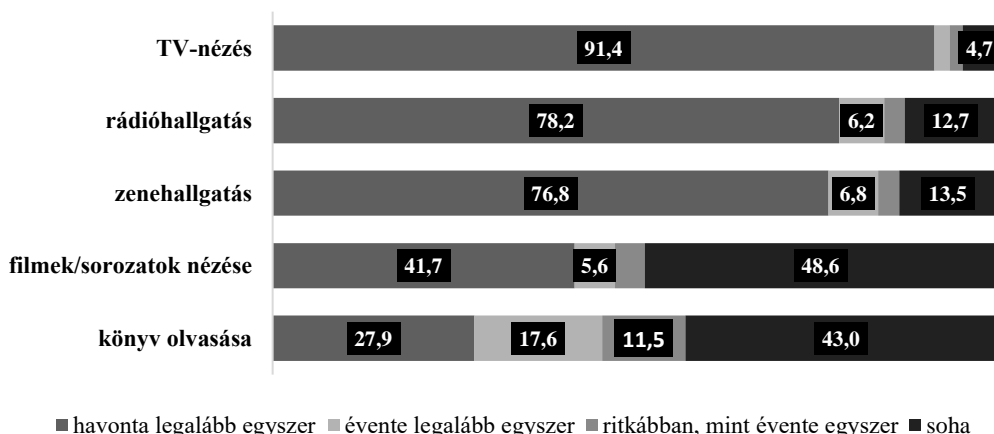
(Megjegyzés: az adatok bázisa a teljes minta.)

(Forrás: saját összeállítás)

A 2. ábrán a szabadidős tevékenységek passzív formáinak népszerűségét mutatjuk be. Látható, hogy a legnépszerűbb egyértelműen a TV-nézés: a lakosság döntő többsége (91,4 százaléka) néz havi rendszerességgel televíziót.

A rádióhallgatás és általános értelemben a zenehallgatás hasonló népszerűséggel szerepelt a felmérésben, mindkettő esetében a lakosság háromnegyede (77-78 százalék) választotta a havi rendszerességet. Filmek és sorozatok esetében kifejezetten megosztó képet mutatnak a válaszok, hiszen a kérdezettek nagyjából fele soha nem néz sorozatokat/filmeket, míg a kérdezettek másik fele (41 százalék) már havonta legalább egyszer tölti így a szabadidejét. Csupán összesen 8 százalék esik a sorozatok/filmek esetében a két kategória közé. A könyvek olvasása a passzív tevékenységek közül a legkevésbé népszerű: a kérdezettek kevesebb mint harmada (28 százalék) olvas rendszeresen, míg 43 százalék soha.

2. ábra: A szabadidő eltöltésének passzív formái (súlyozott, %)



(Megjegyzés: az adatok bázisa a teljes minta).

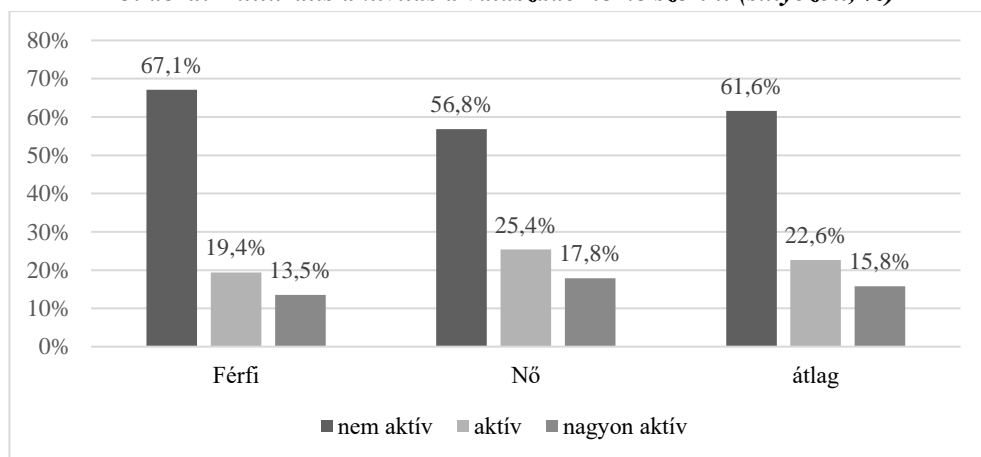
(Forrás: saját összeállítás)

2.1. KULTURÁLIS AKTIVITÁS ÉS SZOCIO-DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐK

A következőkben a kulturális aktivitást és a kultúrafogyasztás szocio-demográfiai jellemzőit mutatjuk be úgy, hogy a kultúrafogyasztással kapcsolatos aktivitást egy új, komplex változóval mérjük. Kulturális programok alatt itt a klasszikusnak tekinthető kulturális programokat értjük, amelyek a következők: színház, mozi, opera, komoly- és könnyűzene, múzeumok, könyvtárak, művelődési házak, kiállítások, illetve az olvasás.

Azokat tekintjük nem aktívnak, akik ezek közül egy programra sem járnak, vagy egy tevékenységet sem végeznek havi gyakorisággal, azokat tekintjük aktívnek, akik ezek közül egy programra járnak, vagy tevékenységet végeznek, míg nagyon aktívnek számítanak azok, akik kettő, vagy több programra járnak/tevékenységet végeznek. Ez alapján kulturális programokra a lakosság kétharmada egyáltalán nem jár (azaz nem aktív); viszont van egy nagyjából 23 százalékos viszonylag aktív (legalább egy klasszikus értelemben vett kulturális program esetében nyilatkozott úgy, hogy legalább havonta jár, vagy végzi ezt a tevékenységet) és egy nagyjából 16 százalékos nagyon aktív (legalább három klasszikus értelemben vett kulturális program esetében nyilatkozott úgy, hogy legalább havonta jár, vagy végzi ezt a tevékenységet) része a mintának. Az átlaghoz képest nagyobb arányban találkozunk kulturálisan aktívakkal a nők körében és mind a kulturálisan aktív és a kulturálisan nagyon aktívan aránya jelentősen alacsonyabb az átlagnál a férfiak esetében (3. ábra).

3. ábra: Kulturális aktivitás a válaszadó neme szerint (súlyozott, %)

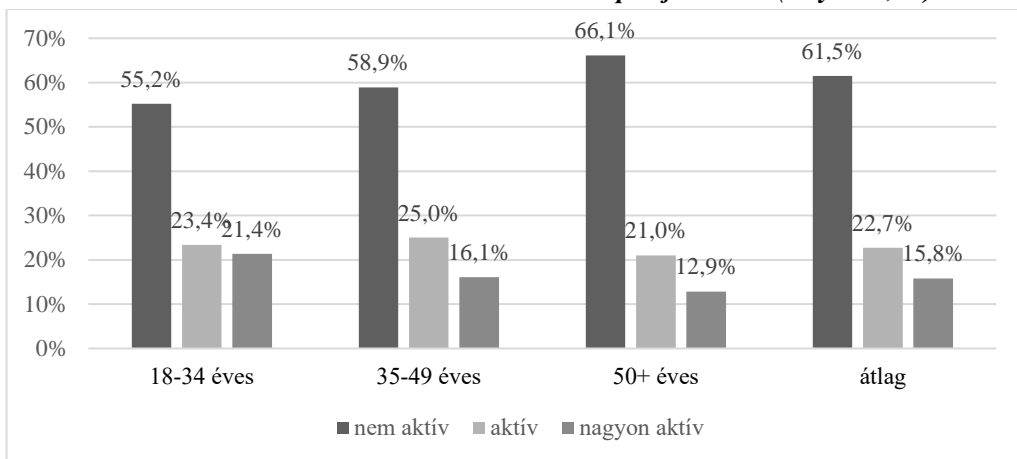


(Megjegyzés: khi-négyzet próba alapján szignifikáns eltérések (szignifikanciaszint: 0,003)).

(Forrás: saját összeállítás)

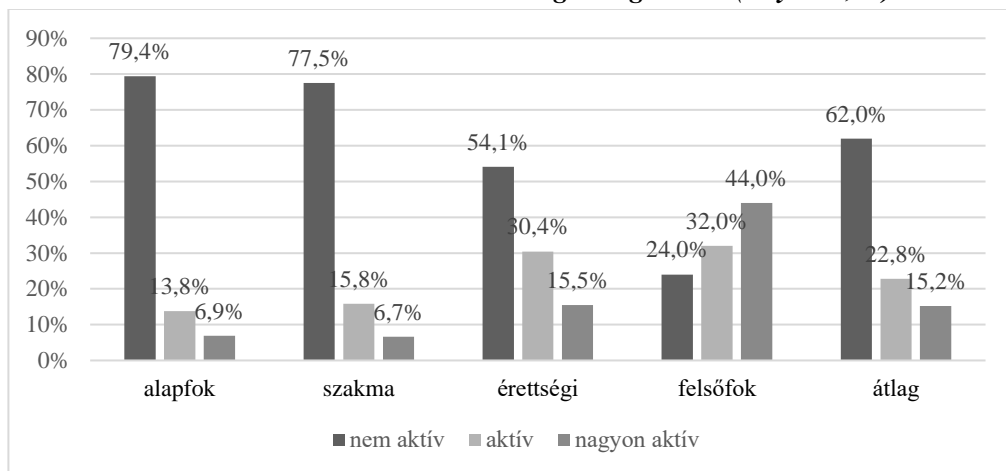
Korcsoport szerint azt tapasztaljuk, hogy a legfiatalabb korosztály (18-34 évesek) körében az átlagosnál magasabb a kulturálisan nagyon aktívak aránya (21 százalék az átlagos 16 százalékhoz képest), a középkorúan körében pedig a kulturálisan közepesen aktívak aránya tekinthető átlagot felülmúló (25 százalék az átlagos 23 százalékhoz képest; 4. ábra).

4. ábra: Kulturális aktivitás a válaszadó korcsoportja szerint (súlyozott, %)



(Megjegyzés: khi-négyzet próba alapján szignifikáns eltérések (szignifikanciaszint: 0,0014)).
(Forrás: saját összeállítás)

Az iskolai végzettség vizsgálata során jelentős különbségeket tapasztalhatunk: a kulturálisan egyáltalán nem aktívak aránya az alapfokú végzettséggel rendelkezők körében az átlagos aránynál (62 százalék) jelentősen magasabb (79 százalék), amely az iskolai végzettség emelkedésével folyamatosan, de nem egyenletesen csökken; míg a szakmával rendelkezők körében még az alapfokú végzettségük esetében tapasztalt arányhoz hasonló a kulturálisan inaktívak mértéke (77 százalék), addig az érettségivel rendelkezők esetében már csak 54 százalék, a felsőfokú végzettségük körében pedig 24 százalék. További jelentős különbség, hogy a felsőfokú végzettségük körében magasabb a kulturálisan nagyon aktívak aránya (44 százalék – ami az átlagos érték több, mint duplája), mint a kulturálisan közepesen aktívak aránya (32 százalék), bár ez az átlagos érték (23 százalék) fölött van. Fontos mintázat, hogy az érettségivel rendelkezők körében a kulturálisan közepesen aktívak szinte eléri a felsőfokú iskolai végzettségük körében mért értéket (30, illetve 32 százalék). Eredményeink hasonlóságot mutatnak az elméleti részben ismertetett nemzetközi vizsgálattal (Márkus et al., 2023).

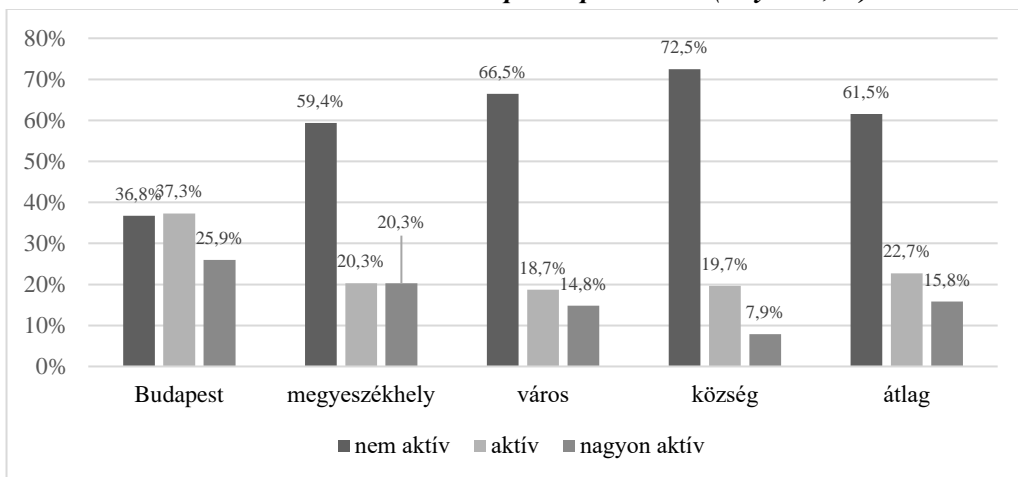
5. ábra: Kulturális aktivitás iskolai végzettség szerint (súlyozott, %)

(Megjegyzés: khi-négyzet próba alapján szignifikáns eltérések (szignifikanciaszint: 0,000)).

(Forrás: saját összeállítás)

A 6. ábrán településtípus szerinti bontásban mutatjuk be a kulturális aktivitást. Ebben a bontásban azt a mintázatot figyelhetjük meg, hogy az országos átlagokhoz viszonyítva csak a községekben élők, illetve a Budapesten élők esetében látunk érdemi különbséget. A községekben élők körében valamivel magasabb a kulturálisan egyáltalán nem aktívak aránya (72 százalék) és jelentősen alacsonyabb a kulturálisan nagyon aktívak aránya (8 százalék), ami nagyjából az országos átlag alig felét éri el. Budapest esetében a különbségek ennél sokkal drasztikusabbak: a Budapesten élők körében azok aránya, akik kulturálisan egyáltalán nem aktívak szinte fele akkora (37 százalék), mint az országos átlag esetében (61 százalék), ezen felül a kulturálisan közepesen aktívak aránya és a kulturálisan nagyon aktívak aránya is jóval az átlag fölött van (rendre 37 százalék és 26 százalék), nagyjából megegyező arányú eltéréssel az országos átlagokhoz viszonyítva.

6. ábra: Kulturális aktivitás településtípus szerint (súlyozott, %)

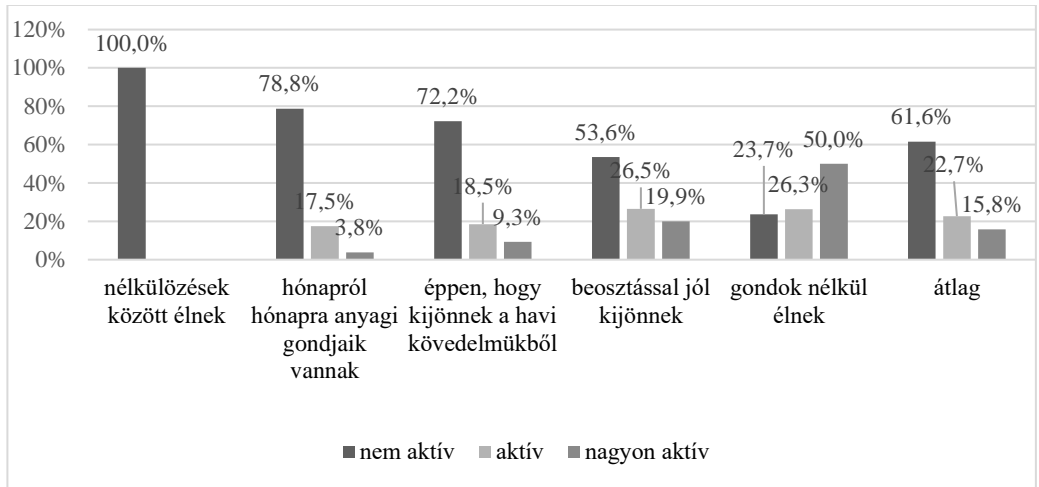


(Megjegyzés: khi-négyzet próba alapján szignifikáns eltérések (szignifikanciaszint: 0,000)).

(Forrás: saját összeállítás)

A kérdőív során, a válaszadók szubjektív anyagi helyzetükről is nyilatkoztak. A kulturális aktivitást ez alapján is bemutatjuk, a megoszlásokat pedig a 7. ábra tartalmazza. Látható, hogy a legnagyobb törés a nélkülözések között élők és a lakosság többi része között húzódik: itt a válaszadók 100 százaléka nyilatkozott úgy, hogy egyik klasszikus kultúrának tekinthető programot sem látogatja, vagy tevékenységet sem végzi évi gyakorisággal sem. Ezzel ellentétben, a szubjektív szempontok szerint anyagi gondok nélkül élők körében a kulturális aktivitás az eddigi bontásokhoz képest a leginkább szembe ötlőbb: a gondok nélkül élők 50 százaléka tekinthető kulturálisan nagyon aktívnek, további több, mint negyedük (26 százalék) közepesen aktívnek, míg csupán a fennmaradó 24 százalék tekinthető kulturálisan inaktívnek. Ez a tendencia az országos átlaghoz képest éppen ellentétes képet mutat.

7. ábra: Kulturális aktivitás a szubjektív anyagi helyzet szerint (súlyozott, %)

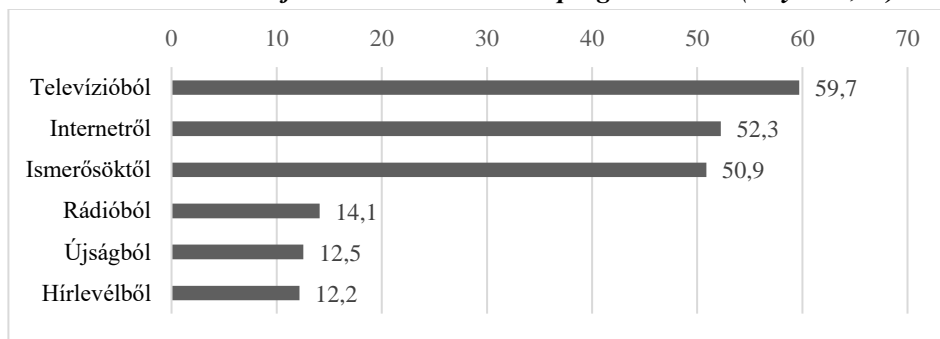


(Megjegyzés: khi-négyzet próba alapján szignifikáns eltérések (szignifikanciaszint: 0,000)).

(Forrás: saját összeállítás)

Azzal kapcsolatban, hogy a kulturális programokról milyen csatornán keresztül értesülnek a válaszadók, a kérdőívben két összefüggő kérdést is feltettünk. Ezeknek az eredményeit mutatja be a 8. és a 9. ábra. Látható, hogy a válaszadók összességében leginkább a televízióból (60 százalék) értesülnek a kulturális programokról (ami logikus, hiszen a lakosság legnagyobb része leggyakrabban a televízió előtt tölti a szabadidejét). Ezután az internet (52 százalék) tekinthető a második legfontosabb információforrásnak. Látható az is, hogy nagyon sokan informálódnak ismerőseiktől (51 százalék). A többi forrás (rádió, újság, hírlevél) jelentősen kisebb, 12-14 százalék körüli aránnyal szerepel.

8. ábra: Honnan informálódik a kulturális programokról? (súlyozott, %)

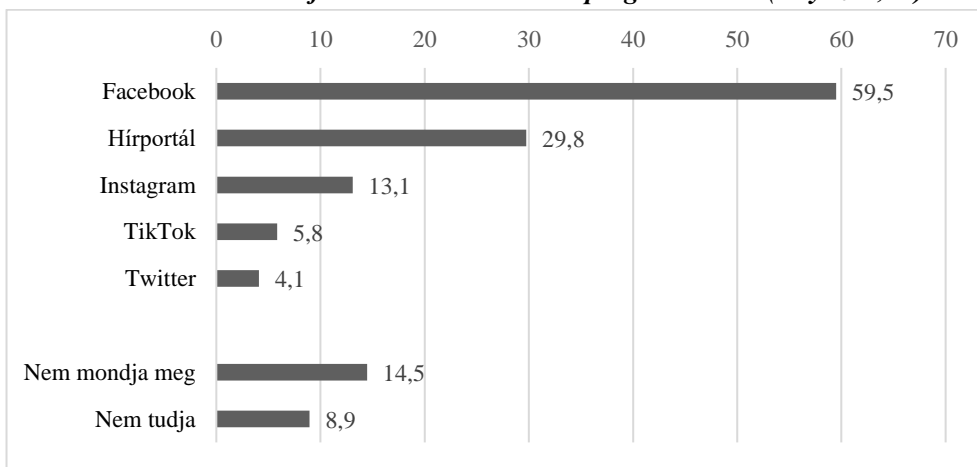


(Megjegyzés: a teljes minta bázisán).

(Forrás: saját összeállítás)

Azoktól, akik az internetről (is) tájékoznak a kulturális programokról azt is megkérdeztük, hogy milyen internetes oldalakról gyűjtik az információkat. Ezeket a megoszlásokat mutatjuk be a 9. ábrán. A válaszok alapján elmondható, hogy a legnépszerűbb oldal ebből a szempontból a magyar lakosság körében a Facebook: 59 százaléka a válaszadóknak ezt jelölte meg elsődleges internetes forrásként. Nagy különbséggel ugyan, de második helyen a hírportálok (30 százalék), ezután az Instagram (13 százalék) és a Tiktok (6 százalék) és a Twitter (4 százalék) szerepel. Érdekes, hogy a válaszadók meglepően magas (14 százaléka) nem szeretne volna elárulni a választát.

9. ábra: Honnan informálódik a kulturális programokról? (súlyozott, %)



(Megjegyzés: Az internetről (is) tájékozódó al minta bázisán).

(Forrás: saját összeállítás)

2.2. KULTÚRAFOGYASZTÓI MINTÁZATOK

Az 1. és a 2. ábrán bemutatott aktív és passzív szabadidő-eltöltési formák segítségével főkomponenselemzést végeztünk. A főkomponens-elemzés egy dimenziócsökkentő statisztikai eljárás és célja, hogy új változók (látens változók, amelyeket faktoroknak nevezünk) segítségével mérjük a hasonló információtartalmú eredeti kérdéseket. A klaszterelemzés eredménye az, hogy a felhasznált kérdéseket összesen 3 szignifikánsan eltérő információtartalmú faktorba (új változóba) csoportosítottuk, amelyek esetünkben a következők¹⁹:

- **Klasszikus kultúra és szabadidő:** színházba járás, moziba járás, operába járás, könnyűzenei koncert, múzeumba járás, sportrendezvény, fesztivál, művelődési ház, kiállítás, stand-up, könyv.
- **Passzív tömegkultúra:** zenehallgatás, TV, rádió, film- és sorozatnézés.
- **Könnyű szórakozás:** kocsmá/kávézó/házibuli, szórakozóhely/diszkó.

A faktorok segítségével a továbbiakban már a válaszadókat csoportosítjuk, ez a klaszterelemzés módszere. Vizsgálatunk során „K-means” klaszterelemzési módszert²⁰ használtunk, a kapott klaszterek (csoportok) pedig a 10. ábrában találhatóak.

¹⁹ A három új faktor együttesen a kiinduló változók információtartamának (teljes varianciának) 58,25 százalékát testesítik meg, amely elfogadhatónak tekinthető.

²⁰ A klaszterelemzési módszereken belül a „K-means” módszer egy iteratív eljárás, lényege pedig az, hogy középpontokat választ ki, majd ezek a középpontok közül azokat választja ki, amelyek esetében a középpontoktól mért távolságok az egyes csoportokon belül a lehető legkisebbek (azaz a csoportokra a belső homogenitás jellemző, így az egy csoportba tartozó megfigyelések hasonlóak egymáshoz), míg más csoportok középpontjai a lehető legtávolabb vannak (azaz a csoportokra egymáshoz viszonyítva heterogenitás jellemző, a különböző csoportokba tartozó megfigyelések különböznek egymástól).

10. ábra: A kultúrafogyasztók klaszterei



(Megjegyzés: a klaszterelemzésbe bevont minta elemszáma 982 fő).

(Forrás: saját összeállítás)

A különböző klaszterekbe tartozó válaszadói csoportok elsőként kultúrafogyasztásuk és szabadidős tevékenységeik alapján jellemezzük (1. táblázat).

1. táblázat: A klaszterek kultúrafogyasztása és szabadidős tevékenységei

	<i>A klaszter létszáma, részaránya és kultúrafogyasztási szokásai</i>
Klaszter 1.	415 fő, 42,2% Gyakran járnak színházba, operába, hangversenyre és múzeumba, moziba viszont ritkán, kocsmába, kávézóba vagy házibuliba szinte soha. Könnyűzenei koncertekre is nagyon ritkán, vagy inkább soha nem járnak. Könyvtárban és kiállításokon az átlagnál nagyobb arányban fordulnak meg. Aktív olvasók.
Klaszter 2.	55 fő, 5,6% Szinte kizárólag a passzív szórakozási formák jellemzőek rájuk, mint zenehallgatás, rádiózás, vagy TV-nézés. Ritkán, de járnak színházba és hangversenyekre, szintén ritkán fordulnak meg kocsmában, kávézóban vagy házibuliban. Könnyűzenei koncertekre is nagyon ritkán, vagy inkább soha nem járnak. Rájuk jellemző a legkevésbé az, hogy művelődési házakba, vagy klubokba járjanak. Jellemzően keveset olvasnak.
Klaszter 3.	514 fő, 52,2% Szinte soha nem járnak színházba, vagy operába, moziba viszont gyakran és nagyon gyakran járnak kocsmába, kávézóba vagy házibuliba, illetve könnyűzenei koncertekre, valamint szórakozóhelyekre, fesztiválokra. Könyvtárba vagy múzeumba jellemzően ritkán járnak. Nagyon ritkán olvasnak.

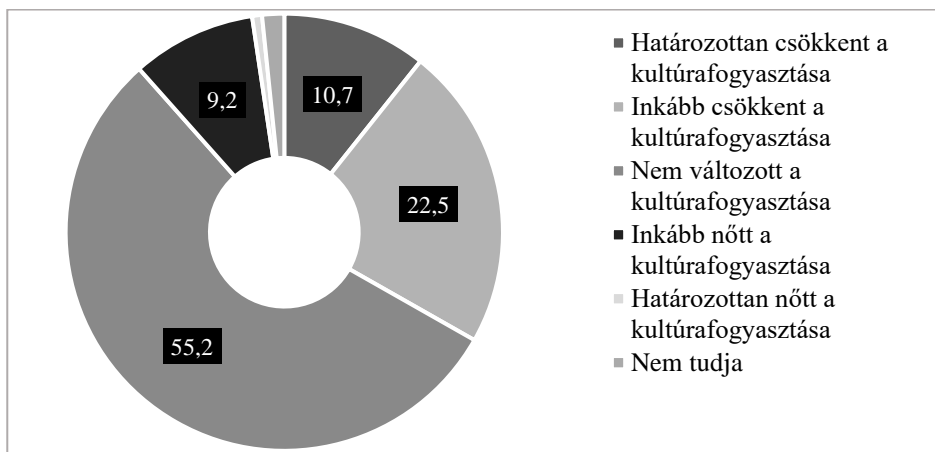
(Forrás: saját összeállítás)

Látható, hogy a magyar lakosság egy klasszikus kultúrára nyitott, olvasó csoportra, egy szórakoztató kultúrára (vagy szabadidős programokra) nyitott aktív csoportra és egy szűk, kulturálisan izolált csoportra osztható.

2.3. A COVID-19 VÍRUS HATÁSA

A COVID-19 vírus feltehetően komoly hatást gyakorolt a magyar lakosság kultúrafogyasztására. A kutatás során azt is megkérdeztük a válaszadóktól, hogy a vírus előtti időszakhoz képest hogyan változott (saját megítélésük szerint) kulturális aktivitásuk. A 11. ábrán az erre a kérdésre adott válaszokat mutatjuk be. Nem meglepő módon, a legtöbbszörnek vagy nem változott (55 százalék), vagy csökkent a kulturális aktivitásuk. Enyhe csökkenést minden ötödik válaszadó tapasztalt (22 százalék), míg erőteljes csökkenést további 11 százalék.

11. ábra: A kultúrafogyasztás változása a COVID-19 vírus hatására (súlyozott, %)



(Megjegyzés: A teljes minta bázisán).

(Forrás: saját összeállítás)

A 11. ábra alapján az is elmondható, hogy a vírus hatására a passzív szabadidős tevékenységek (TV-nézés, rádiózás, vagy zenehallgatás, illetve sorozatok/filmek nézése) további emelkedést mutat, csökkenés pedig a több aktív tevékenységet végzők körében volt leginkább tapasztalható.

3. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Főbb eredményeinket a tanulmány kutatásai alapján az alábbiakban foglaljuk össze.

A magyar lakosság körében a szabadidő eltöltésének legnépszerűbb módja a kocsmába/kávézóba, vagy házibuliba járás. Majdnem minden ötödik válaszadó (19,8 százalék) legalább havonta egyszer jár kocsmába, kávézóba vagy házibuliba, évente egyszer pedig további 23,2 százalék. A klasszikus értelemben vett kulturális programok közül, moziba járnak a legtöbben.

A legkisebb arányban operába, komolyzenei koncertre/hangversenyre, illetve stand-up (4 százalék alatti havi aránnyal) előadásokra járnak a magyarok.

Vannak olyan kultúrához kapcsolódó szabadidős tevékenységek, amik jellemzően évi gyakorisággal vannak jelen a lakosság életében: mozi (évente 26 százalék), fesztivál és könnyűzenei koncertek (évente 25-25 százalék), kiállítás (évente 24 százalék), múzeum (évente 23 százalék).

Általánosságban az aktív és a passzív tevékenységek között hatalmas különbség van: míg az aktív szabadidős tevékenységek esetében a lakosság kétharmada (63 százalék) egyet sem gyakorol, addig ennek az aránya a passzív szabadidős tevékenységek esetében szinte elenyésző (6 százalék).

Klasszikusnak tekinthető kulturális programokra (színház, mozi, kiállítás stb.) a lakosság kétharmada egyáltalán nem jár, viszont van egy nagyjából 23 százalékos viszonylag aktív és egy nagyjából 16 százalékos nagyon aktív része a lakoságnak, akik gyakran és több ilyen programra is járnak.

Általánosságban kulturálisan aktívabbnak tekinthetők a fiatalok, a magasan iskolázottak, a budapestiek, illetve azok, akik nagyobb településeken, valamint jó anyagi körülmények között élnek.

A különböző kulturális programok tekintetében eltérőek a demográfiai mintázatok: míg moziba jellemzően a jómódú és inkább fiatalabb korosztály jár, könyvtárba gyakran járnak idősebbek is, de leginkább az iskolázottabbak. Sportrendezvényekre inkább a férfiak és a gyerekesek, míg a rendszeresen olvasók körében már vannak szerényebb körülmények között élők is.

A többváltozós modell (klaszterelemzés) segítségével három jól elkülöníthető csoportját definiáltuk a lakoságnak kultúrafogyasztási mintázatuk alapján: (1) a klasszikus kultúrafogyasztókat; (2) az izoláltakat; illetve (3) a könnyű szórakozást kedvelő aktívak csoportját.

A COVID-19 vírus további csökkenést eredményezett a kultúrafogyasztásban, kifejezetten a korábban aktívak körében. A vírus hatására többen fogyasztanak olyan passzívnak tekinthető kulturális forrásokat, mint a TV-nézés, rádiózás, zenehallgatás, illetve filmek/sorozatok nézése.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Domokos, T., Kántor Z., Pillók, P., & Székely, L. (2021). *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok fiatalokról, fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft.
- Dudás, K., & Hunyadi, Zs. (2005). *A hagyományos és a tömegkultúra szerepe a kulturális fogyasztásban. Találkozások a kultúrával 6*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Hunyadi, Zs. (2005). *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Találkozások a kultúrával 7*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Kultstat (2022). *Kulturális statisztika adatai*. www.kultstat.oszk.hu (2023.02.27.)
- Márkus, E., Miklósi, M., & Herczegh, J. (2023). Kulturális részvétel az Európai Unióban, különös tekintettel a visegrádi országokra. *Kulturális Szemle*. <https://www.kulturalisszemle.hu/24-szam/hazai-tudomanyos-muhely/markus-edina-miklosi-marta-herczegh-judit-kulturalis-reszvetel-az-europai-unioban-kulonos-tekintettel-visegradi-oroszagokra> (2023. 12. 20.)
- Pavluska, V. (2016). Milyen kultúrafogyasztók a magyarok? – A hazai kultúrafogyasztás átfogó mintázatai In Fehér, A., Kiss, V. Á., Soós, M. & Szakály, Z. (Eds.), *EMOK XXII. Országos Konferencia 2016 Tanulmánykötet: Hitelesség és értékorientáció a marketingben* (435-445). Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar.
- Pavluska, V., Jakopánecz, E., & Töröcsik, M. (2018). *Kultúra. A magyar lakosság kultúrával kapcsolatos beállítódása és követett magatartása generációs szemléletű vizsgálattal*. EFOP-3.6.1-16-2016-00004. PTE KTK. https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/tudomany/rendezvenyek/fogyaszta/efop_generaciok_alaptanulmany_kultura_2018_0.pdf (2023.10.28.)
- Századvég Politikai Iskola Alapítvány (2018). *Kultúrafogyasztás Magyarországon, 2017. Irodalmi áttekintés és primer kutatás*. <https://szazadveg.hu/2022.%20j%C3%BAlius%2011-ig%20R%C3%89GI/tarsadalomtudomanyi-kutacsoport/szazadveg-kutatas-kulturfogyaszta-magyarorszag-2017.pdf> (2023.02.27.)
- TÁRKI (2020). *Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – Fiatalokról, Fiataloktól*. <https://tarsadalomkutato.hu/> (2023.02.27.)

ABSTRACT

ANALYSIS OF CULTURAL CONSUMPTION AND LEISURE HABITS IN HUNGARY

In recent years and decades, several large-scale research have been conducted on leisure and cultural consumption habits in Hungary (Dudás & Hunyadi, 2005; Hunyadi, 2005; Pavluska, 2016; Pavluska et al., 2018; Századvég, 2018; Hungarian Youth Research, 2020; Domokos et al, 2021). The findings indicated that the largest group in terms of cultural consumption is made up of those who do not use the network of cultural institutions, and the most popular leisure activities are festivals, cinemas and popular music concerts. However, even in the COVID-affected year of 2021, there were still nearly 40 million visits to public culture nationwide (Kultstat, 2022). These outcomes provide the starting point for our analysis.

Our cross-sectional research is based on a nationally representative survey conducted in July and August 2022.

The objective of our research is to identify the active and passive forms of leisure time. We also wanted to find out how the pandemic has affected cultural activity from the perspective of the respondents.

Our outcomes reveal that the most popular way of spending leisure time during the studied period was visiting pubs/cafés or (house) parties. The lowest proportion of respondents attends the opera or classical music concerts. The COVID-19 virus has led to a further decline in cultural consumption, especially among the previously active. The pandemic has led to an increase in the number of people consuming cultural resources that are considered passive.

Keywords: cultural consumption, leisure, public culture, COVID-19

Juhász Erika, Ph.D., tanszékvezető főiskolai docens
Debreceni Egyetem
juhasz.erika@arts.unideb.hu

Fintor Gábor, Ph.D., egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem
fintor.gabor@arts.unideb.hu

KULTURÁLIS TANULÁS A MAGYAR KÖZMŰVELŐDÉS ALAPDOKUMENTUMAIBAN

ABSZTRAKT

A közművelődésben megvalósuló sajátos nem-formális, illetve informális tanulási forma a kulturális tanulás jelensége (Juhász & Szabó, 2016). Ezt a tanulási formát a közművelődés páratlanul gazdag tanulási eseményei, valamint annak sajátosságai miatt csak komplex (kvantitatív és kvalitatív) vizsgálati módszerek ötvözte mentén eredményes megvizsgálunk. Ezt a célt szolgálja a „*Kulturális tanulás Magyarország közművelődési intézményrendszerében*” című vizsgálatunk, amely során a kulturális tanulás közművelődésben való megvalósulásának hazai sajátosságait tárjuk fel és mutatjuk be.

Jelenleg is folyamatban lévő vizsgálatunk kombinált módszertani elemeket alkalmaz. A kutatás során a teljes mintából (N=197) részmintavétel alapján kiválasztott hat mintaintézmény főbb, nyilvános dokumentumainak (18) dokumentumelemzését végeztük el ATLAS.ti program segítségével, a megalapozott elmélet (grounded theory) (Glaser & Strauss, 1967; Feischmidt, 2007; Gelencsér, 2003) módszerének szemlélete mentén, a kulturális tanulás mutatói alapján. Az elemzés során közel 800 oldalnyi szöveges tartalmat kódoltunk és elemeztünk. Legfontosabb eredményünk, hogy a vizsgált öt kódcsalád mentén univerzális és lokális sajátosságok is azonosíthatók, ugyanakkor vannak olyan szakmai feladatok (pl. egyes hátrányos helyzetű csoportok bevonása) amelyek nem vagy alig azonosíthatók a dokumentumokban.

Kulcsszavak: közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás, megalapozott elmélet, dokumentumelemzés

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. BEVEZETÉS

A közművelődési szervezetek kulturális tanulás kínálatát (Juhász & Szabó 2016) a szakterületi hagyományok, a közművelődési alapszolgáltatások (20/2018. EMMI r.) és a lokális igényekre való intézményi megoldások szervezik. Ennek mentén egy rendkívül szerteágazó jelenséggel találkozunk: rítusok helyett egy flexibilis, a szolgáltató szektor és az intézménység jellegzetességeit egyaránt magán viselő jelenséget.

Épp emiatt a kulturális tanulás sokféleségének egyik kutatási célja, hogy feltárja a jelenség szerteágazó sajátosságait és a szakterület neveléstudományi mutatóinak rendszerezésével mintázat leírására törekedjen. „*Kulturális tanulás Magyarország közművelődési intézményrendszerében*” című vizsgálatunkban ennek a neveléstudományi jelenségnek a bemutatására vállalkozunk. A kulturális tanulás, mint egy nem-formális és informális, a kultúra széleskörű értelmezése mentén megvalósuló kulturális és társadalmi tőkeinvestálás (Juhász & Szabó, 2016; Bourdieu, 1998; Pusztai, 2009). A téma átfogó értelmezéséhez a vizsgálati módszerek kombinálását véljük célszerűnek. A kombinált vizsgálat részeként már megvalósult kvantitatív adatokhoz kötődő mérési folyamatok a nagymintás következtetéseket szolgálták. A kvalitatív vizsgálatok ezzel szemben a milyenségi, a minőségi adatelemzést célozzák meg. (Babbie, 2000) Jelen tanulmányunkban a kvalitatív vizsgálati szakasz részeként lefolytatott, feltáró jellegű dokumentumelemzés eredményeit mutatjuk be a módszertantól a következtetésekig.

2. A DOKUMENTUMELEMZÉS ELMÉLETI HÁTTERE ÉS A VIZSGÁLAT MÓDSZERE

A dokumentumelemzés során a kiválasztott intézményenként három, mindösszesen 18 nyilvános (közzétett) dokumentum szisztematikus vizsgálatára törekedtünk az egyes főbb témakörök érintésével.

Szövegelemzésünk alapját a megalapozott elmélet (Grounded Theory) módszere adja, amellyel egy konkrét empirikus vizsgálatból kiindulva, egy következetes elemzés segítségével elméleti értelmezések, magyarázatok fogalmazhatók meg. A módszer sikerességéhez aprólékos kutatói munkára van szükség a megfigyeléstől az adatok elemzéséig. A mi esetünkben ennek a feladatnak az alapját a vizsgált tizennyolc dokumentum közel 800 oldalnyi szöveges tartalma adta. A kombinált módszertant alkalmazó kutatás végén egy elmélet felállítását célozzuk meg a kulturális tanulás mintázataira vonatkozólag.

A Glaser és Strauss (1967) által megalkotott elmélet a kutatói előfeltételezések empiriáját befolyásoló jellemzőket törekszik minimalizálni. A módszertan fundamentuma az a feltételezés, hogy általánosság szerint megfogalmazott értelmezések hatással vannak a társadalmi jelenségek mélyfúrás szerinti értelmezéséhez, ugyanakkor a helyi értelmezés nem elhagyható az értelmezési keretrendszerrel. A megalapozott elmélet nem sokban tér el a tartalomelemzéstől, csupán abban, hogy az analitikus indukción a legkisebb szövegegységre is vonatkozik (Feischmidt, 2007; Glaser & Strauss, 1967). Emerson szerint egyfajta ingamozgás szükséges a teoretikus és az empirikus eredmények között, amely meghaladja a vagy deduktív vagy induktív logikát, feltételezve egy állandó felülbírálatát az elméleteknek a megfigyelések alapján.

Ezt a szemléletet tükrözi, hogy az elemezni kívánt dokumentumokat többszörös kódolással és feljegyzések írásával, „memózással”, újra olvasással értelmeztük (Emerson, 2001 idézi Gelencsér, 2003).

A kvalitatív szakasz mérései segítségével az intézményi sajátosságok beazonosítására törekszük. A kvalitatív eredmények alapján szeretnénk azonosítani a kulturális tanulás milyenségeit, különösen az egyedi megoldásokat. A dokumentumelemzésben három nyilvános dokumentumtípust vizsgáltunk meg az előző kutatási résztvevők során már kiválasztott hat közművelődési mintaintézménynél: az intézmény éves szakmai beszámolóját (1.); az intézmény munkatervét (2.); valamint Szervezeti és Működési Szabályzatát (továbbiakban SzMSz-t) (3.).

A dokumentumok elemzéséhez dokumentumelemzési szempontrendszer került meghatározásra öt témakör (KÓDCSALÁD) szerint – 1) tanulás, képzés; 2) átalakult közművelődés; 3) humán erőforrás; 4) kapcsolati hálózat; 5) hátránykompenzáció.

A dokumentumelemzés szempontrendszerében megfogalmazott kérdések az alábbi kulcsfogalmakra irányultak:

1. iskolán kívüli tanulási alaptevékenységek eljárásrendje (TANULÁS, KÉPZÉS)
2. egész életre kiterjedő tanulás eljárásrendje (TANULÁS, KÉPZÉS)
3. felnőttképzési tevékenység eljárásrendje (TANULÁS, KÉPZÉS)
4. paradigmaváltást követő intézmény- és tevékenységrendszer eljárásrendje (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS)
5. főbb célcsoportok (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS)
6. főbb tevékenységi körök (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS)
7. intézményi tevékenység átalakulása (hivatkozva átalakult tevékenységkörre, jogszabályi környezetre) (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS)
8. intézmény főbb adatai (ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS)
9. munkatársak foglalkoztatásának eljárásrendje (forma, munkatársak száma, összetétele, képzettsége) (HUMÁN ERŐFORRÁS)
10. továbbképzések rendjének eljárásrendje (HUMÁN ERŐFORRÁS)
11. megnevezésre került partnerek (KAPCSOLATI HÁLÓZAT)
12. bemutatott főbb eseményeknek, rendezvényeknek (KAPCSOLATI HÁLÓZAT)
13. térségi sajátosságokra reflektáló programok, rendezvények, (HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ)
14. megnevezésre kerülnek hátrányos helyzetű csoportok (HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ)

15. jelentősebb partnerek között szerepelnek hátrányos helyzetű csoportok (HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ)

+ 16-23. feltártó mutató, kutatási kérdéshez nem kapcsolódik: COVID témakörhöz kapcsolódó nyolc további kód (COVID).

1-14. kulcsfogalmak az axiális kódolással²¹ párhuzamban az elemzésünk alkódjai (kód), a zárójelben megjelölt fogalmak pedig főkódjai (KÓDCSALÁD) lesznek. A 15. kulcsfogalom kódkombináció alapján került meghatározásra, a 11. és 14. kulcsfogalom (kód) metszeteként.

Az iratok eredményesebb vizsgálatához Atlas.ti⁹ tartalomelemző programot használtunk. Jellege alapján feltáró vizsgálatra törekedtünk a későbbi megalapozott elmélet felállítása érdekében.

Az egyes régiók jelölésére az alábbi rövidítéseket használjuk az elemzésnél:

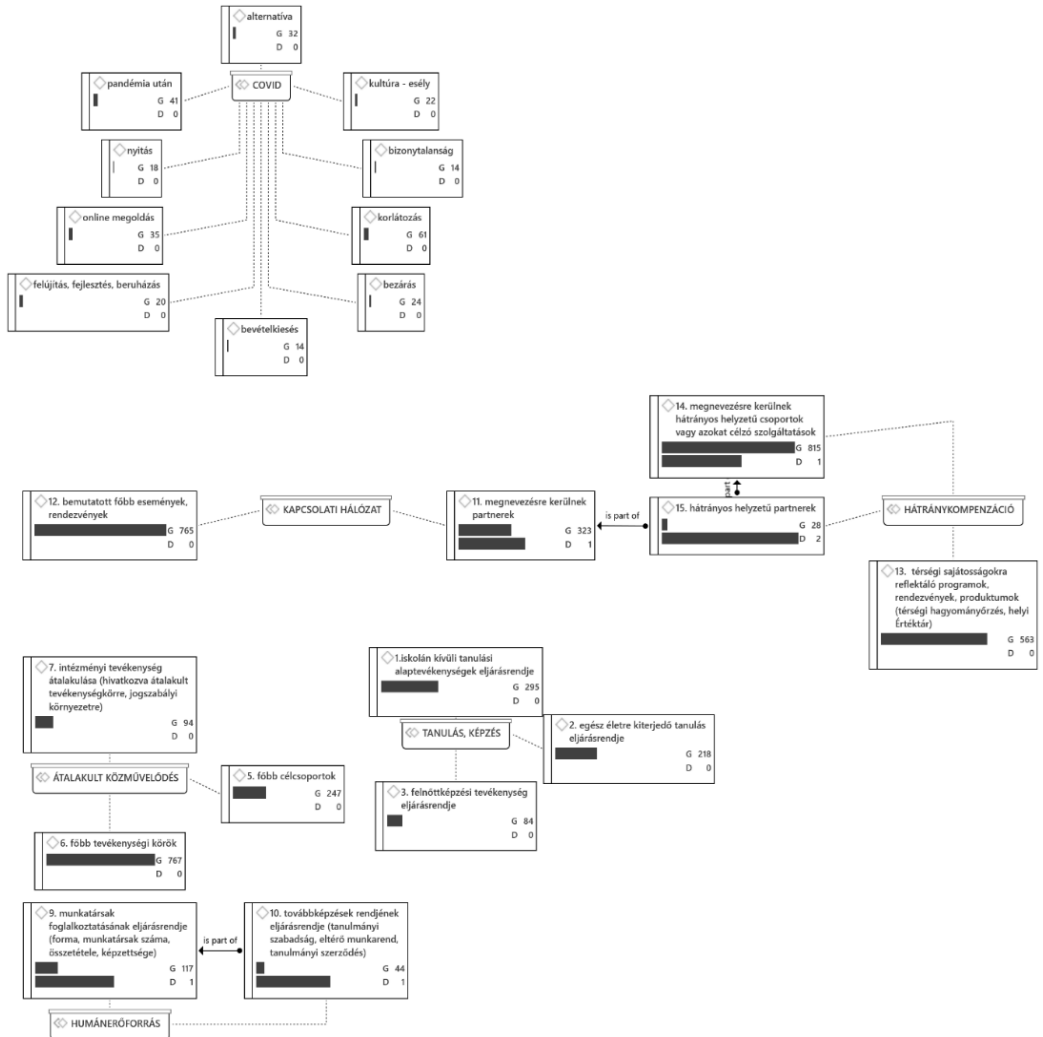
- Észak-Magyarország (ÉM)
- Észak-Alföld (ÉA)
- Dél-Alföld (DA)
- Közép-Dunántúl (KD)
- Nyugat-Dunántúl (NyD)
- Dél-Dunántúl (DD).

3. A DOKUMENTUMELEMZÉS EREDMÉNYEI

A dokumentumokban elsőként 2.797 kódolt mondatot, mondattömböt azonosítottunk a vizsgált kulcsfogalmak esetében. A kódolt szövegegységekben mindösszesen 4.608 idézés került kódolásra(G) (1. ábra).

²¹ Axiális kódolás segítségével a kategóriák további aldimenziók bonthatók, ahol a kategóriák és a dimenziók közötti kapcsolat jelentőséggel bír (vö. Gelencsér 2003).

1. ábra: Elemzett kódok, KÓDCSALÁDOK és idézési gyakoriságok a vizsgált dokumentumokban



(Forrás: saját szerkesztés)

A vizsgálni kívánt kulcsfogalmak gyakorisága csökkenő sorrendben az alábbi:

- hátrányos helyzetű csoportok (14.): 815 idézés
- főbb tevékenységi körök (6.): 767 idézés
- főbb eseményeknek, rendezvényeknek (12.): 765 idézés
- térségi sajátosságokra reflektáló programok, rendezvények, produktumok (13.): 563 idézés

- partnerek (11.): 323 idézés
- iskolán kívüli tanulási alaptevékenységek (1.): 295 idézés
- Covid19-pandémia kódjai (8 db; 16-23.): 248 idézés
- főbb célcsoportok (5.): 247 idézés
- egész életre kiterjedő tanulás (2.): 218 idézés
- munkatársak foglalkoztatása (9.): 117 idézés
- intézményi tevékenység átalakulása (7.): 94 idézés
- felnőttképzési tevékenység eljárásrendje: 84 idézés
- továbbképzések rendjének eljárásrendje (10.): 44 idézés
- jelentősebb partnerek között szerepelnek hátrányos helyzetű csoportok (15.): 28 idézés²².

Az elkövetkezőkben az egyes kódcsaládokat vizsgáljuk meg a szöveges tartalom alapján, különös tekintettel a jó gyakorlatok bemutatására.

3.1. TANULÁS, KÉPZÉS

Az új intézménytípusokban (20/2018. EMMI r.; 1997. évi CXL. tv., 2017. évi LXVII. tv.) új személyi, infrastrukturális és szakmai keretek között valósulnak meg a tanulási folyamatok. Maga a kulturális központ – AGÓRA is egy új típusú intézmény, amely a közművelődési szolgáltatók közül a legerősebb szakmai tulajdonságokkal rendelkezik²³.

Iskolán kívüli tanulás

Egyes intézmények dokumentumaiban a vállalt feladatok között TEÁOR '08, illetve kormányzati funkció szerint kerültek megjelölésre annak szakmai feladatai, köztük a TANULÁS, KÉPZÉS kód alá tartozó:

- a TEÁOR „85.60 Oktatást kiegészítő tevékenység” (NyD)
- a TEÁOR „82.30 Konferencia, kereskedelmi bemutató szervezése” (NyD)
- a „095020 Iskolarendszeren kívüli egyéb oktatás, képzés” (ÉM, DA) kormányzati funkció
- valamint a „098031 Pedagógiai szakmai szolgáltatások szakmai feladatai” (DA) kormányzati funkció.

²² Ahogy látható a 4. és 8. kulcsfogalmak nem kerültek kódolásra: A 4. kulcsfogalom tekintetében nem azonosítottunk rögzített eljárásrendet az átalakult intézmény- és tevékenységrendszer kapcsán, amely a jogszabálmódosítást (2017. évi LXVII. tv.) szövegesen megnevezné. A 8. kulcsfogalom az egyes intézmények alapadataira vonatkozott. A vizsgált intézmények Szervezeti- és Működési Szabályzata az elmúlt két évben készült és tartalmazza az érintett hat intézmény főbb adatait, további kódolásra nem volt szükség.

²³ A vizsgált intézmények közül valamennyi intézmény kulturális központ.

A dokumentumok vizsgálata során ezeket a feladatokat, funkciókat az SzMSz-kben azonosítottuk. Ezek azért fontos információ számunkra, mert ezek mentén eljárásrendek feltételezhetők. A kapcsolódó szakmai tartalmak az intézmény fő feladatai között szerepelnek.

Ismeretterjesztés

Az ismeretterjesztő események „*célja a tudományok népszerűsítése, a tudományosan megalapozott ismeretek terjesztése (..)*” (KD) Többek között ide sorolhatók a kertészeti ismeretterjesztő előadások és foglalkozások, ismeretterjesztő délutáni foglalkozások és a gasztronómiai ismeretterjesztő előadások (DA), a „*Mindennapi Élet Iskolája*” (DD), a világiárók előadássorozat (NyD), az Aranybulla-émlékévhez kapcsolódó ismeretterjesztő alkalmak, előadások (KD, DA), továbbá a „*80 nap alatt a Föld körül*” című ismeretterjesztő sorozat (ÉA) is. Hasonló a Nyitott Akadémia (DA) a pszichológia és a mentálhigiéné témakörű előadásaival, illetve a Közéleti Akadémia (ÉM), és a Szépkorúak Akadémiája nyugdíjasoknak (ÉA). Tematikus megvalósulása lehet egy-egy ismeretterjesztő foglalkozás egy babajátszó csoportban is (DA). Ide kapcsolódnak továbbá a művészettörténeti ismeretek bővítését célzó előadások (DA), illetve az írók-költők életét bemutató ismeretterjesztő plenáris események (ÉA). De ide értjük a térítésmentes, célzottan oktatási intézményeket megszólító, interaktív művészettörténeti előadások körét is. (DA) Jó példa lehet a fentiekén túl az oktatási intézményekkel közös, a formális oktatást kiegészítő, élményalapú, művészeteket fókuszba helyező nem-formális és informális képzési alkalmak sora is (ÉA).

Klasszikus ismeretterjesztési alaptevékenység a tanoda, ilyen lehet vizsgált intézmények tevékenységei közül az AGÓRA Tanoda (ÉA). Informális tanulási esemény lehet egy író-olvasó találkozó is vagy éppen egy könyvbemutató (KD).

Konferenciák, táborok, szakkörök

Az ismeretterjesztés mellett a konferenciák (DA, ÉM) vagy a szabadegyetemek (ÉA) azok, ahol az előadások mellett szakmai párbeszédnek során is nem-formális, informális tanulási eseményhez kapcsolódik a résztvevő.

Másik terep a nyári, valamint napközis táborok köre, ahol foglalkozásokat, beszélgetéseket szerveznek a kulturális központok munkatársai: környezetvédelmi, természetvédelmi, digitális fotós témában gyerekeknek. Az események része, hogy a technikai alapismereteket előadás, beszélgetés formájában ismerik meg a táborozók. Ide sorolhatók a Tankerülettel közösen szervezett városi nyári táborok is (DD), a tervezett relaxációs; a pályázati források esetén induló önismereti és társasa készségeket fejlesztő, illetve a laterális gondolkodást elősegítő (ÉA), valamint a tematikus/helyi gyermektáborok (Kalandra Felsőváros, TáborozóZOO (ÉM)).

Jellemző iskolán kívüli tanulási terep a szakkör. (Többek között robotika, diákszínpad, grafika, ecsetelő, kisgyermek, raksafit, népi mesterségek, gyapjas szakkör, családi dalárda, babakocsi fitness témákban, illetve az ASzakkör országos foglalkozássorozathoz való helyi bekapcsolódás (ÉM, DA, NyD).)

A fent bemutatott tanulási eseményeken túl megjelennek a különböző klubfoglalkozások is (pl. Univerzum Klub, Egri Világjáró Klub (ÉM), Rehabilitációs Klub, Fájdalom Nélkül Klub; Hipertónia és Szíves Klub, Egészségklub, Lisztérzékeny Csoport (DA)²⁴). Felnőtteket és diákokat egyaránt megszólító események is tanulási tevékenységnek tekintendők (pl. vers- és prózamondó fesztivál, „énekel az ország” országos kóruszenei tréning (DA)).

Egyedi megoldások

Speciális intézményi adottságok esetén – ahol a tagintézmény különleges infrastrukturális adottságokkal vagy funkciókkal bír – speciális iskolán kívüli tanulási események valósulnak meg: uszodai foglalkozások, úszásoktatás gyerekeknek és felnőtteknek a tagintézményi uszodában. Játékos és gyakorlati KRESZ tanulás a KRESZ Park segítségével, vagy épp kisvasutas élményszerzés, környezeti és közlekedési információk saját intézményi kisvasút segítségével (DD).

Különleges intézményi célfunkció például a csillagvizsgálat (KD). Játékos formában is megvalósulhatnak iskolán kívüli elmetornák időseknek. (ÉA) Egyedi megoldás lehet még a StégMozi is, nyaranként, időszakosan. (DA)

Az egész életre kiterjedő tanulás

A vizsgált intézmények valamennyi (hét) alapszolgáltatást biztosítják, erről a dokumentumaikban jellemzően nyilatkoznak:

- 13 esetben megnevezik tételesen a közművelődési alapszolgáltatások körét, benne az egész életre kiterjedő tanulást;
- 1 esetben a dokumentum utal a szolgáltatásokra, de azoknak sem körét, sem tárgyát nem taglalja (SzMSz, DA);
- 4 esetben a dokumentum nem hivatkozik a közművelődési szolgáltatások körére (3 szakmai beszámoló, 1 üzleti terv).

Az alapszolgáltatások között – a rendeleti kereteknek megfelelően ((20/2018. EMMI r.) az egész életre kiterjedő tanulás is direkt módon jelen van. Egyes intézményeknél a főbb célok között is szerepel a vizsgált fogalom (ÉM, ÉA), ezeket utalhatnak eljárásrendre. Az egész életre kiterjedő tanulás tekintetében azt látjuk, hogy egyfelől széles körben kerülnek megszólításra családok (42 eset a 218 idézésből), illetve generációkon átívelő eseményekbe (5 eset) törekszenek bevonni a helyi lakosságot az intézmények, tagintézmények.

²⁴ Szolgáltatási terv szerinti adatok.

Felnőttképzés

Két SzMSz esetében (DD, NyD) a felnőttképzés egyáltalán nem kerül megnevezésre az intézmény feladatai, tevékenységei között. Van, ahol a kapcsolódó jogszabály (2013. évi LXXVII. tv.) igen, illetve a tényleges eljárásrend nem, csupán a dokumentumban egy újra kezdődő tanfolyamcsoomagról (10 fféle sport- és művészeti tanfolyamról), illetve babamasszázs tanfolyamról esik szó. (DD). Egyes intézmények esetében a Szervezeti- és Működési Szabályzat felnőttképzésre vonatkozó kormányzati funkcióit (095040) ÉM, DA)); 105020 (DA)) is megjelöli az intézmény.

Az Észak-Alföld régióban a pályázati témák között és a szakmai beszámolóban szervezeti felépítésen belüli „*Felnőttképzési igazgatás*” feladatok révén találunk hivatkozást a felnőttképzésre. A jogszabályra való hivatkozással a szakmai tervek között is szerepel felnőttképzésre irányuló célkitűzés, amelyben többek között felnőttképzések, tanfolyamok, élet és munkaképesség növelését célzó képzések jelennek meg (pl. MédiaSuli, agykontroll tanfolyam). (ÉA) Bizonyos intézményekben önálló felnőttképzési tevékenység nem volt 2021-ben, csak külső felnőttképzők béreltek termet szolgáltatásuk szervezése céljából (NyD).

3.2. ÁTALAKULT KÖZMŰVELŐDÉS

Átalakult intézmény- és tevékenységrendszer

Az átalakulás lezajlott, részben lezárult folyamat. A vizsgált dokumentumok keltezése nem régi (2020. évi, illetve azt követően keltezett irat). A paradigmaváltást követő rögzített eljárásrend a dokumentumok tekintetében jellemzően nem azonosítható.

Ugyan a Dél-Dunántúl régióban működő intézmény esetében a munkaterv kitér a 2022. évi intézményi formai átalakulásra, illetve a közép-dunántúli kulturális központ utal munkatervében a szakmai profilváltásra. Nyugat-Dunántúlon intézményegységek összevonását követő költségvetés- és üzleti tervmódosításról ír a kapcsolódó dokumentumban a vizsgált intézmény (üzleti terv 2022, NyD). Összességében tehát a dunántúli régiók (3) esetében tudunk sikerrel azonosítani a témához kötődő kevés, de (részben) releváns információt.

Főbb célcsoportok és tevékenységi körök

A főbb célcsoportok (247 idézés) esetében 140 alkalommal nyugdíjas, idős, vagy szépkorú résztvevőket, 136 esetben gyerekeket, gyermekeket, fiatalokat neveznek meg a vizsgált dokumentumokban bemutatott események, szolgáltatások. Egyfelől átfedés feltételezhető a két szélső korcsoportot célzó programok között, illetve úgy véljük ennek a két korcsoportnak a könnyen elérhetősége, tagjaik az aktív munkavállalókkal szemben bőségebb szabadidőhöz való hozzáféréssel bírnak.

A főbb tevékenységi körök 11 dokumentum esetében kitérnek a közművelődési alapszolgáltatásokra. Egy esetben utalás történik az alapszolgáltatások tényére (SzMSz., DA), egy másik dokumentum pedig a kapcsolódó jogszabály (20/2018. évi EMMI r.) felsorolásával (SzMSz, ÉA) irányítottan utal az érintett intézmény az alapszolgáltatásokra. Öt további esetben a dokumentum semmilyen formában nem rögzíti írásos formában, hogy a vizsgált szervezetek intézménytípusbeli jellemzőik miatt a közművelődési alapszolgáltatások teljes körének szolgáltatására kötelezettek. A magas idézés szám alapján (767 eset) viszont megjegyzendő, hogy a dokumentumok bőséges információt biztosítanak arról, hogy a szolgáltatók tevékenységeik köre milyen formában, kit és hol szólítanak meg.

Intézményi tevékenység átalakulása

A dokumentumok elemzésekor 94 esetben találtunk utalást az egyes intézmények hagyományos (64), valamint átalakult tevékenységrendszerére (30).

Az iratok alapján gyakori utalást látunk a hagyományos kultúraközvetítés hétköznapi leképzésére: karácsonyi ünnepek (ÉA); városi nagyrendezvények (KD); art mozi tevékenység, kézműves foglalkozássorozatok (NyD), nyáresti operagála, nagycsaládos rendezvények, szakmai konferenciák, szlovák iskolai programok (DA)), illetve azok új keretben való értelmezésére, amely nem ritkán a pandémiás időszak szülte intézkedések miatt született tevékenység, erre jó példa az online videóbejegyzések általi közművelődési szolgáltatás Facebookon és YouTube-csatornákon (4Ks videókamera felhasználásával (ÉA), illetve az online megnyitók, virtuális kiállítások kialakíthatóságának lehetősége (DA). Az általunk értett, a paradigmaváltást követő (2017, 2018) átalakulást a Nyugat-Dunántúl régióban működő Agóra esetében fedeztünk fel dokumentáltan (2021. évi szakmai beszámoló): a TIOP pályázati támogatás segítségével a közművelődési alapszolgáltatásokon felül 54 közösségi, illetve kulturális funkciót biztosít az intézmény, ami új közművelődési feladatokat feltételez.

3.3. HUMÁNERŐFORRÁS

Munkavégzés formái

A munkatársak foglalkoztatására vonatkozó tényleges eljárásrendet a vizsgált intézmények Szervezeti- és Működési Szabályzataiban olvashatjuk. Beazonosítható a szervezet felépítése, a foglalkoztatás formája, a munkakörök szerinti feladat- és hatáskörök rendje, a szervezeti struktúra, a munkatársak képviselője, a szabadság rendje, a fegyelmi rend/kártérítés/munkavédelem, a hivatalos nyilatkozattétel formája, a vagyonynyilatkozattételi kötelezettség, illetve a munkavállalók intézményi érdekképviselője.

Az intézmény képviselőjét jellemzően az igazgató (ÉM, ÉA, DA, DD, NyD), illetve egy esetben az ügyvezető (KD) látja el egy személyben. Minden egyes intézményben foglalkoztatásra kerülnek közművelődési szakmai munkakörben munkatársak. A szervezeti felépítést tekintve jellemző a szakmai csoportok (DD, ÉA, ÉM), divíziók (Közművelődési Igazgatóság, Kommunikációs Igazgatóság, Gazdasági és Üzemeltetési Igazgatóság (NyD)) és szakmai osztályok (DA) szerinti munkamegosztás. A Közép-Dunántúl (KD) régióánál az igazgató alá tartozó vezető beosztású munkatársnak közvetlen beosztottjai vannak.

A munkavállalók foglalkoztatása a módosult jogszabály okán a Munka Törvény könyve szerint valósul meg (2020. évi XXXII. tv.). Ez változás a közelmúlti közalkalmazotti státuszhoz képest, a törvényt végrehajtó rendeletnek (39/2020. EMMI r.) megfelelően a munkakörök viszont módosultak.

A munkaviszony mellett jellemző foglalkoztatási forma az intézményekben a megbízási szerződés (2013. évi V. tv.), egyes intézményekben ez a megoldás átmeneti, határozott időre vonatkozó foglalkoztatás (ÉM), vagy bizonyos feladatkörökhöz (az adatvédelmi tisztviselői; a rendszergazdai feladatok, ÉA) kötött. Az önkéntesek valamilyen formájú bevonása a szakmai munkába szinte valamennyi intézményben a dokumentumokban rögzített formában jelen van (ÉM, ÉA, DA, DD, KD), jellemzően a szakmai munkát támogató, közreműködő szereplők formájában.

Visszatérő fogalom a dokumentumokban a közfoglalkoztatás szerinti munkaerő-bevonás (ÉA, DA, DD). A dokumentumokban visszatérő probléma a humán erőforrás hiánya vagy annak szerény mutatója. Bizonyos helyzetekben a kieső munkaerő feladatait a többi munkatárs között kell arányaiban elosztani, ami helyzeti túzoltást igen, de tartós megoldást nem jelent. (DD, DA) A munkakörök olykor nehezen feltölthetők és amennyiben meg is oldódik a foglalkoztatást, a munkavállalókat szükségszerű nem csak felvenni, de a munkakörben meg is tartani (KD).

Továbbképzés és belső képzés

Eljárásrendről a munkatársak továbbképzése kapcsán a törvényi előírásoknak való megfelelés tekintetében látunk rögzített feladat- és hatásköröket (tanulmányi szerződés, tájékoztatói kötelezettségek, továbbtanulási és beiskolázási tervek stb.).

A Dél-Dunántúlnál a munkatervben szerepel a felnőttképzésre vonatkozó jogszabály a kapcsolódó jogszabályi keretek között (32/2017. EMMI r.). Az intézményben a továbbtanulási igényt kérvényezni kell, igazolni kell a felsőoktatási intézményben való beiratkozást, a konzultációs időpontokról a munkáltatót tájékoztatni kell. A munkáltatót öt évente továbbképzési tervet, az alapján évente beiskolázási tervet készít. A legalább négy órában foglalkoztatott munkatársaknak öt évente továbbképzés szükséges. (DD)

Ennek az előírásnak az alkalmazása a Nyugat-Dunántúl és a Dél-Alföld SzMSz-ében is megjelenik. (NyD, DA) Hasonlóképpen az Észak-Alföld régiónál a dokumentumok szerint képzési- és beiskolázási terv készül, amelyet a Fenntartó Köznevelési, Kulturális és Ifjúsági Bizottsága fogad el és hagy jóvá.

A belső képzések, tudásmegosztások köre törekszik reflektálni a munkatársi igényekre (ÉA). Az észak-magyarországi kulturális központ Szervezeti- és Működési Szabályzatában olvasunk a jogszabály (32/2017. EMMI r.) tényéről és intézményhez kapcsolódó relevanciájáról. (ÉM) A közép-dunántúli szervezetnél a munkaterv szerint: „*A humán erőforrás-fejlesztés során figyelmet fordítunk a kollégák képzettségének fejlesztésére.*” (KD)

Csapatépítő tréningorozatról és külön intézményi képzési tervről (utóbbiról üzleti tervében) számol be a Nyugat-Dunántúl régió intézménye. (NyD) Az intézmény a hasznosítható képesítést, ismereteket nyújtó iskolarendszeren kívüli képzésben résztvevőket tanulmányi szerződés szerint támogatja munkaidő kedvezményrel, a tanulmányokkal összefüggő egyes költségek részbeni vagy teljes átvállalásával. Dél-Alföldön az intézmény célja nem kevesebb, mint, hogy „tanulószervezetté” váljon. Ennek kapcsán 1) mintaprogramokat gyűjt az intézmény tudásmegosztással, intézményi tanulással; 2) belső tréningeket és képzéseket szervez; valamint 3) közösségeink, önkénteseik részére belső képzéseket, tájékoztató vagy szakmai foglalkoztatásokat valósítanak meg. Így a jogszabályi előírásokat meghaladóan biztosítja a továbbképzéssel összefüggő intézményi feladatokat. Az átalakulás része egy új típusú önértékelési rendszer kialakítása és alkalmazása is, amely jelenleg tervezési stáuszban van. (DA)

3.4. KAPCSOLATI HÁLÓZAT

Partnerek és hátrányos helyzetűeket megszólító partnerek

Partnerekre vonatkozó idézések (323 eset) rendszerezése során hat tematikus és egy egyéb együttműködő fél csoportot azonosítottunk a dokumentumokban (1. táblázat).

1. táblázat: A dokumentumelemzés során azonosított 290 név szerint megnevezett és további 39* együttműködő partner csoportosítása az egyes szervezetek tevékenysége alapján

Régió	Állami, önkormányzati, kisebbségi intézmények, szervezetek	Oktatási intézmények, szervezetek	Kulturális, közösségi, szociális és oktatási célú civil szervezetek	Kulturális és sport intézmények	Megyei, országos és nemzetközi szakmai szervezetek	Média partnerek	Egyéb	Mindösszesen
ÉM	4	5+1*	26+1*	9+1*	15	2	7	68+3*
ÉA	10+2*	9+1*	37	9	4	19	6+2*	94+5*
DA	10	6	40	5	2	3	10	76
KD	1	2+23*	3	3	4	11	0	24+23*
NyD	3+2*	0	2	0+1*	1+1*	0+1*	0+2*	6+7*
DD	4	6+1*	5	2	5	0	0	22+1*
Összesen	32+4*	28+26*	113+1*	28+2*	31+1*	35+1*	23+4*	290+39*

(Forrás: saját szerkesztés)

Az eredmények tekintetében az együttműködő partnerek több mint 34,65%-a civil szervezet, amely kulturális, közösségi, szociális vagy az oktatást kiegészítő tevékenységet folytat. A legkevesebb arányban (8,207%) az első hat kategóriába nem sorolható, egyéb partnerek köre jellemző, itt egyházi, szociális intézmények, rendfenntartó és bűnmegelőzési szervek, helyi vállalkozók, kereskedők szerepelnek.

A szélsőértékek mellett érdekes eredmény az egyes intézmények partneri hálózatának átlagos mértéke az intézmények földrajzi lokációja mentén: a Tiszántúlon működő intézmények átlagosan 82 partnerről számolnak be a vizsgált dokumentumok között. Ez az átlag a dunántúli országrészen szolgáltató intézmények körében 27,667 partner intézményenként. Ez a mutató fordítottan arányos a gazdasági jellemzőkkel (vö. Kuthy-Megyesi & Juhász, 2022): feltételezhető a társadalmi tőke (kapcsolati hálózat) tőkeinvestáló, hátránykompenzáló szerepe a Tiszántúlon működő kulturális központok esetében. Figyelemre méltó eredmény volt az együttműködő partnerek (323 idézés, 329 partner) kódolásakor a hátrányos helyzetű csoportokat érintő partnerek azonosítása kódmetsetként, 15. számú kód formájában. Az Atlasz szövegelemző program segítségével a 815 hátrányos helyzetű csoportokat jelölő idézés közül 28 olyan esetet találtunk, ahol a partneri együttműködésre vonatkozó kódolás (323) is érvényesül.

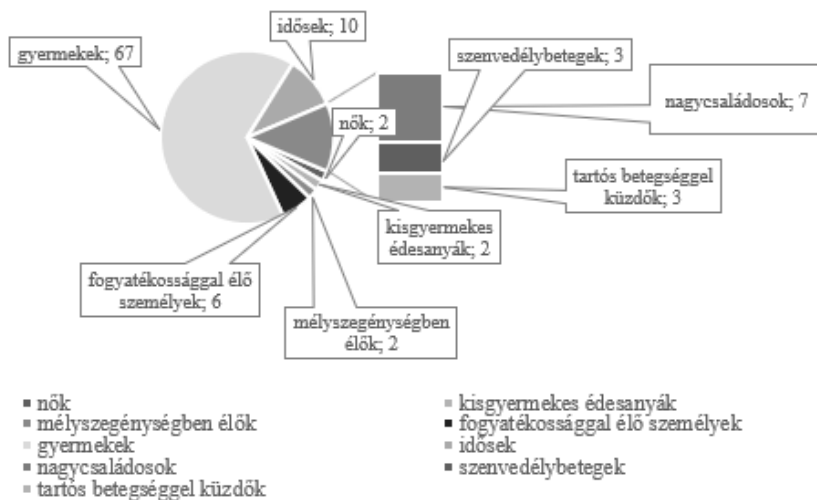
A 28 szervezetnél név szerint 30 hátrányos helyzetű célcsoportot azonosítható, egyes partnerek több célcsoportot is megszólítanak:

- 12 eset gyereket
- 7 eset nyugdíjasokat
- 4 nagycsaládosokat
- 3 fogyatékossggal élő személyeket
- 2 mélyszegénységben élőket
- 1 nőt
- 1 a magyartól eltérő nemzetiséget (lengyel) célzó partner, illetve szervezet.

Azt látjuk tehát, hogy ebben az esetben (15. kód) is a gyermekekre és az idősekre irányuló együttműködő felek köre dominál.

Ezt követően manuálisan, átolvasás és memózás segítségével áttekintettük a partnerekre vonatkozó idézéseket, ahol mindösszesen 99 hátrányos helyzetűeket célzó szervezetet, szolgáltatót azonosítottunk. Az egyes szervezetek néhány esetben összetett szakmai profiljuk miatt több hátrányos helyzetű csoportot megszólítanak²⁵: mindösszesen 104 hátrányos helyzetű csoportot jelölnek tíz féle hátrányos helyzetű kategória vonatkozásában. A tevékenységük révén megszólított hátrányos helyzetű célcsoportok körét a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: Együttműködő partnerek hátrányos helyzetű célcsoportok szerinti megoszlása (db) (N=104)



(Forrás: saját szerkesztés)

²⁵ Hét szervezet két hátrányos helyzetű csoportot is megjelöl már elnevezésében is.

A tizenöt féle hátrányos helyzetű csoport közül alábbi célcsoportokat a partneri háló szintjén közvetlenül nem szólítják meg az intézmények:

- romák
- bevándorlók
- álláskereső
- hajléktalanok
- LMBTQ közösségek

Ez az adat azért aggasztó eredmény, mivel egyes csoportok esetében megerősíti, hogy bizonyos hátrányos helyzetű csoportok elérése események és tematikus profilú partnerek hiányában nem vagy alig valósul meg az intézményekben.

3.5. HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ

Térségi sajátosságok

A szakirodalom (Felkai, 2009; Juhász, 2016) és a szakterületi célkitűzések értelmében a közművelődés egy, a lokális társadalmi, polgári igényekre reflektáló, a helyi szükségletekre a kultúra eszközszerkezete által választ adó intézményhálózat. A vizsgált iratokban több, a térségi sajátosságokra, igényekre és hagyományokra reflektáló szolgáltatást dokumentáltan (556 idézés) azonosítottunk. A magas idézésszám mutatja a kapcsolódó (pl. helyi, lokális, területi, városi, térségi, megyei, desztináció, településrész, városrész) kulcsszavak gyakori előfordulását az elemzett dokumentumokban.

A tényleges kormányzati funkciót, amely a helyi, térségi közösségi tér biztosítására és működtetésére irányul (086020) a hat intézményből három nevezi meg a főbb feladatai között (ÉM, KD, DA). Mindhárom esetben ez a feladat ilyen formában a Szervezeti- és Működési Szabályzatban került rögzítésre.

Az intézményi térségi sajátosságokat és annak hátránykompenzáló szerepét egyfelől a főbb rendezvények, események, valamint az Értéktárak (vö. 2012. évi XXX. tv.), kulturális gazdaságélénkítő szolgáltatások mentén tudjuk azonosítani, amelyet tematikusan az elkövetkezőkben összefoglalt jópéldák is bemutatnak.

Nagyrendezvények, lakossági és nyilvános fórumok, az intézmény közösségi térbeli funkciói

Vannak célzottan hagyományos, helyi nagyrendezvények az egyedi lokális megoldások között. Ezek a nagyrendezvények egyrészt a jelentős helyi társadalmi réteget megszólító, helyi közösségfejlesztő, identitásépítő funkcióik miatt, továbbá a helyi kulturális turizmushoz, illetve a lokális kulturális gazdaságfejlesztést élénkítő szerepük miatt jelentősök.

Egyediségük, vonzó programkínálatuk révén a környező települések lakosságát is megszólítják, így a település egyéb fogyasztási cikkei esetében is élénkítik a keresletkínálatot.

Ilyen lehet a Dél-Dunántúl régiónál egy településrészen egy-egy családi nap, játékmotoros találkozók (DD), népzenehez, népi kultúrához kapcsolódó gála (ÉM). De a klasszikus nyári jeles napokhoz kötődően Szent Iván-éji táncház, valamint nyárbúcsúztató, a március 15-i tévéjáték, a pünkösdi jeles napok, multságok, borkóstolók is a mindenkori környezeti lehetőségek függvényében a helyi igényeknek megfelelően születnek (KD). Nyugat-Dunántúlon a lokális sajátosságokra jó példa a nagyrendezvények között az aptív kisautók átadása és a Tű-víz-repülő keleti városrésznapi. Dél-Alföldön egyedi turisztikai élményt nyújt a Munkácsy-brand építése is, rendhagyó iskolai órákínálattal vagy a (közművelődési) szabaduló szoba. Az intézmény határmentiségéből eredő lokális egyediség a Szlovák Klub; a 35 éves Nemzetiségi Klubház és az évről évre megszervezésre kerülő XXV. Országos Román Mesemondó Verseny. (DA) A lakosság színvonalas, (művész)filmekkel ellátásának elősegítése is a lokális igényekre adott közművelődési válasz: Észak-Alföldön art mozit, Nyugat-Dunántúlon regionális televíziót működtet a vizsgált szervezet.

A CLLD²⁶ pályázati konstrukció segítségével a városi közösségi terek, másrészt a digitális ismeretterjesztés) is része a szakmai programnak, a helyi lakosság mind a négy korcsoportjának megszólításával (gyermek és ifjúság, fiatal felnőttek, aktív korúak és idősek), kompetenciafejlesztésével. (NyD) Hasonlóképpen a dél-alföldi intézmény a helyi közösség (HACS) konzorciumvezetője, amely révén számtalan közösségi tervezés által generált helyi folyamat valósul meg, a helyi kultúra segítségével is törekednek a városfejlesztésre, ezzel a fiatalok helyben maradását, elvándorlását igyekeznek megelőzni, a szülőföldre való hazatérést vonzóbbá tenni. (DA) A „*TOP 6.9.2. A helyi identitás és kohézió erősítése*” projekt konzorciumában az észak-magyarországi és a nyugat-dunántúli intézmény is konzorciumi feladatokat vállal a helyi pályázatban a lokális közösségfejlesztés akciók eredményességéért.

Lakossági fórumoknak biztosít helyszínt a közép-dunántúli és a dél-alföldi kulturális központ is (KD, DA), amely jelentős közösségépítő, találkozási, társadalmi tőkeinvestálási lehetőség.

²⁶ A CLLD projekt célja, a helyi társadalom megújítása, a lokális közösségszervezés helyi fejlesztési stratégia által. A helyi közösség bevonásával, a helyi társadalom összetételét tükröző akciócsoportok (HACS – helyi akciócsoportok) közösségi célokat és beavatkozásokat határoznak meg. (Pannónia Szíve, 2022)

A helyi igényekre való szakmai reflektálás egyik formája a közép-dunántúli intézménynél a „coworking office” vagy közösségi iroda, amely a helyi vállalkozók számára alapított, jutányos bérleti díj ellenében használható infrastrukturális szolgáltatás. Ez a szemlélet a közösségi tér, a kulturális intézmény térhasználatának új típusú szegmense lehet. (KD)

Szakmai beszámolójuk alapján Észak-Alföldön a lokális szociális ellátásokról való egyéni tájékoztatás megtartása jelentős szakmai tevékenység, ahogy a helyi, kisközösségi események számára a helyszín biztosítása is (akár lakodalmak, lakógyűlések formájában). (ÉA)

Hátrányos helyzetűeket megszólító szolgáltatások

A hátrányos helyzetű csoportok célzott megszólítása a legmagasabb arányú kódidézést (815 eset) kapta a dokumentumelemzésben. Ennek egyik oka a kutatói kíváncsiság: erre a kérdéskörre nem vonatkoznak statisztikai vagy más kötelező adatszolgáltatási kötelezettségek a közművelődési területén.

A hátrányos helyzetű csoportok közötti kiemelten sok a (kis)gyerekeknek, ifjúságnak szóló események, szolgáltatások köre: a 815 idézetből 542 esetben (66,50%) kulcsszó szerint szerepel a gyermek (179), az ifjú (124), a fiatal (76), a gyerek (46), az iskolás (41), a diák (35), a baba (25), a junior (9), illetve a tanuló (7) kifejezés.

A nyugdíjas korosztály is magas arányban érintett a hátrány helyzetűeket megszólító szolgáltatások körében: 323 esetben (39,63%) szerepelnek erre a korosztályra utaló fogalmak (nyugdíjas: 155, idős: 101, szépkorú: 28, szenior: 23, valamint senior: 16 eset). A magyartól eltérő nemzetiségeknél mindösszesen 70 idézés kapcsán azonosítottunk célzott kulturális tanulási tevékenységet, amelyek elsősorban a szlovák (24 eset), illetve lengyel (17 eset), kisebb arányban pedig a német (4), román (4), görög (1) illetve szlovén (1) nemzetiségekre irányulnak. További 19 esetben a nemzetiség név szerint nem került megnevezésre a dokumentumokban.

A nőket 18 esetben (nők: 14, női: 4 eset), a kisgyermekes anyákat 27 esetben (baba: 25, kismama: 4, kisgyermekes: 8 eset), a romákat 7 esetben (roma: 2, romák: 5 eset) nevesítik a vizsgált dokumentumok.

Nagycsaládosokat megszólító eseményekről nyolc esetben írnak az iratok.

14 idézés szerint a fogyatékossgal élő személyek (fogyatékos: 8 eset; sérült: 4 eset; akadályment: 2 eset), illetve 32 idézés mentén rászoruló, hátrányos helyzetű személyek (nem specifikált, szociál: 16, hátrány: 14, rászoruló: 2 eset) részére is célzottan biztosított egyes közművelődési szolgáltatások köre.

Tartós betegséggel küzdőknek szóló esemény mindösszesen hét esetben azonosítható.

Az elemzés alapján azt tapasztaljuk, hogy sok esetben a hátrányos helyzetű csoportokról az iratok általánosságban írnak, nem nevezik meg célzottan azt a szegmensét a csoportnak, akiket megszólítanak, így a célcsoport direkt azonosítása nehéz.

A bemutatott események, foglalkozások tekintetében a hajléktalanoknak, a bevándorlóknak, az LGBTQ közösségeknek nem csak a partnerek, de a szakmai tevékenységek szintjén sincs célzott tevékenység. Hasonlóképpen a szenvedélybetegek 2 esetben (alkoholbetegek – DD, drogrevenió – DA), az álláskereső (NyD) csak 1 esetben kerülnek célzottan nevesítésre. A vizsgált 15 célcsoportból, öt nem csak partneri szinten, de célcsoportként sem: nem vagy alig kerül direkt megszólításra.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban a kulturális tanulás dokumentált sajátosságait vizsgáltuk meg a kiválasztott hat közművelődés mintaintézmény főbb irataiban. Dokumentumelemzésünk az Atlas.ti program segítségével készült el.

Legfőbb következtetésünk, hogy a dokumentumok heterogenitásuk mellett jellemzően hasonló tematikák mentén, a kvantitatív vizsgálati eredményeket kiegészítő információkkal szolgálnak: a szervezet működése, az egész életre kiterjedő tanulás, az iskolán kívüli tanulás, a partnerek, a megszólított hátrányos helyzetű csoportok és a térségi sajátosságok szempontjából. Mindezek még jobban rávilágítanak arra, hogy a közművelődésben egy páratlanul gazdag, a közösségek által megteremtett és az intézményi keretek által szakmai mederben tartott értékfeltáró, értékteremtő, és értékfenntartó munka valósul meg, amelyek neveléstudományi interpretálhatósága a kulturális tanulásban realizálódik.

Úgy véljük a bemutatott kutatási tevékenység alapján, hogy az átalakult közművelődés kódcsalád volt a legnehezebben elemezhető része a kutatási résztevékenységnek: kevés, a kvalitatív vizsgálat szempontjából újszerű információ volt azonosítható. A tanulás, képzés kódcsaládban azonosíthatók eljárásrendek az egész életre kiterjedő tanulás kód (közművelődési alapszolgáltatás, kormányzati funkció) és a felnőttképzés kód esetében. A humán erőforrás kódcsalád esetében mindkét kód kapcsán van rögzített eljárási mód az egyes intézményekben, ezeket elsősorban a vonatkozó jogszabályok keretezik. A kapcsolati hálózat kódcsaládban univerzális és intézményi egyedi jellemzők is azonosíthatók, a partnerek tematikusan csoportosíthatók. A hátránykompenzáció témakörében a hátrányos helyzetűek körét egyesítő csoport sok idézést hoz, amely differenciálást követően további intézményi jellemzőket mutathat.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről.
- 2012. évi XXX. törvény a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról.
- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
- 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről.
- 2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról.
- 2020. évi XXXII. törvény a kulturális intézményekben foglalkoztatottak közalkalmazotti jogviszonyának átalakulásáról, valamint egyes kulturális tárgyú törvények módosításáról.
- 32/2017. (XII. 12.) EMMI rendelet a kulturális szakemberek továbbképzéséről.
- 39/2020. (X. 30.) EMMI rendelet a kulturális intézményben foglalkoztatottak munkaköreiről és foglalkoztatási követelményeiről, az intézményvezetői pályázat lefolytatásának rendjéről, valamint egyes kulturális tárgyú rendeletek módosításáról.
- Babbie, E. (2000). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156-178). Új Mandátum.
- Feischmidt, M. (2007). A megalapozott elmélet. In Kovács, É. (Ed.), *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet* (pp. 234-242). Szentendre – Néprajzi Múzeum; Pécs – PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Felkai, L. (2009). *Felnőttoktatás története Magyarországon. (Szócikk.)* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/felnottoktatás> (2018. 11. 20.)
- Gelencsér, K. (2003). Grounded Theory. *Szociológiai Szemle* 13(1), 143-154.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Juhász, E. (2016). *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó.
- Juhász, E. & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio*, 25(2), 198-209.
- Kuthy-Megyési, J., & Juhász, E. (2022). Regionális hátránykompenzáció a közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás segítségével. *Educatio*, 31(3), 498-508.

- Pannónia Szíve (2022). *CLLD - "Community-led Local Development" - Közösség Által Irányított Helyi Fejlesztés*. <https://bicske-clld.hu/clld-community-led-local-development-kozosseg-által-iranyitott-helyi-fejlesztes/> (2022.11.20.)
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó.

ABSTRACT

CULTURAL LEARNING IN FUNDAMENTAL DOCUMENTS OF HUNGARIAN COMMUNITY CULTURE

A specific non-formal or informal form of learning in community culture is the phenomenon of cultural learning (Juhász - Szabó 2016). Due to the unparalleled richness of learning events in community culture and its specificities, this form of learning can only be studied through a combination of complex (quantitative and qualitative) research methods. This is the aim of our study entitled "Cultural learning in the institutional system of public cultural life in Hungary", in which we explore and present the specific features of cultural learning in community culture in Hungary.

Our study, which is still in progress, uses combined methodological elements. In the course of the research, we conducted a document analysis of the main public documents (18) of six sample institutions selected from the total sample (N=197) on the basis of a partial sampling, using the ATLAS.ti program, along the lines of the grounded theory approach (Glaser - Strauss, 1967; Feischmidt 2007; Gelencsér 2003), based on the indicators of cultural learning. In the analysis, nearly 800 pages of textual content were coded and analysed. Our main result is that along the five code families analysed, universal and local specificities can be identified, while there are also some professional tasks (e.g. inclusion of certain disadvantaged groups) that are not or hardly identifiable in the documents.

Keywords: cultural learning in community culture, grounded theory, document analysis

Kuthy-Megyesi Judit, abszolvált PhD hallgató

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és

Művelődéstudományi Doktori Program

megyesi.judit@arts.unideb.hu

AMENCA ZHUVUNDI ROMANI SHIB – A VELÜNK ÉLŐ ROMANI NYELV

ABSZTRAKT

A romani a cigányság tagjai által beszélt nyelv, amely a nyelvhasználók elhelyezkedéséből fakadóan egy non-territoriális, szupranacionális nyelv. A romani világszerte megközelítőleg tíz millió beszélővel rendelkezik, akik Eurázián kívül Amerikában és Afrikában is megtalálhatóak, és különféle, egymás számára mégis kölcsönösen érthető romani nyelvváltozatok ismeretével rendelkeznek. A tanulmányban hat fejezet segítségével ismertetjük a romani nyelvhez kötődő sarkalatos információkat, nyelvészeti áttöréseket, amelyek véleményünk szerint nélkülözhetetlen szerepet töltenek be a nyelvfejlesztés, nyelvoktatás, kiadványkészítés, deskriptív nyelvészeti és pragmatikus nyelvhasználati kutatások sikeres kivitelezésében. Először is szeretnénk képet adni a romani nyelvközösség tagjainak földrajzi elhelyezkedéséről, az egyes államokban eltérő megnevezéseiről, nyelvi helyzetéről. Ezt követően a korunkban beszélt romani kialakulásának mozzanatait és variábilis dialektusait szeretnénk prezentálni, míg ezután a nyelv grammatikai jellegzetességeiről szeretnénk átfogó képet adni. Végezetül a romani deskripció létrejöttének körülményeit és jelentőségét, valamint az írott változat megszületéséből és oktatásba való beemeléséből fakadó sztenderdizációs kérdéseket tárjuk olvasóink elé.

Kulcsszavak: romani, nyelvtörténet, nyelvváltozat, grammatika, sztenderdizáció

Szaksztály: Romológia szaksztály

1. BEVEZETÉS

Tanulmányunkban a cigány/roma közösség által beszélt nyelvhez²⁷, a romanizációhoz fűződő legfontosabb tudnivalókat szeretnénk ismertetni. Jóllehet a cigányság diaszpóra jellegéből adódóan a romani nyelvismeret, nyelvhasználat világszerte felfedezhető, meglátásunk szerint az ezen nyelvvel és változataival kapcsolatos ismeretek, kutatások a köztudatban elenyésző mértékben vannak jelen, mi több, a mai napig számos téves információ megjelenésének és elterjedésének lehetünk tanúi.

²⁷ „Magyarországon három nagyobb és több kisebb cigány csoport él. Ezek a magyarcigányok, az oláh cigányok, illetve a beások. A hazai cigányság döntő része magyar anyanyelvű. Kisebb részük, az oláh cigányok (a cigányság mintegy 21%-a) beszéli az indiai eredetű cigány nyelvet, a harmadik csoportnak (beások) pedig a román nyelv egyik nyelvjárása, a beás nyelv az anyanyelve” (Lakatos, 2006, p.112).

Ebből fakadóan véleményünk szerint szükséges a romani történetiséget, dialektizálódást, nyelvhasználatot fókuszba helyező, a tudományosság próbáját kiálló, korábban, valamint a közelmúltban megvalósult kutatások eredményeinek rövid, összefoglaló jellegű áttekintése.

Az alábbi fejezetekben a romani nyelvet beszélő nyelvközösségeket, releváns nyelvészeti tudnivalókat - a romani nyelv keletkezésének körülményei, nyelvváltozatok születése, nyelvjárási régiók meghatározása -, a romani nyelv specifikus grammatikai szisztémáját, a romani deskripció létrejöttét, valamint a nyelvtervezési teendőket szeretnénk összefoglalni.

2. A ROMANI BESZÉLŐKÖZÖSSÉG

A tanulmányban vizsgált romani nyelv az indoeurópai nyelvcsalád²⁸ részeként az ind nyelvághoz, azon belül az újind nyelvek közé tartozik. Napjainkra filológiai kutatások által alátámasztott, hogy a romani a mai India területén kialakult nyelvből, a szanszkritből kiváló hindusztáni nyelvek, a hindi és az urdu, valamint a perzsa, a kurd és az afgán nyelvek rokona (Kállai, 2015, p. 19; Janurik, 2010a, p. 9). „Ezen kívül egyéb indiai nyelvekkel (közép-indiai, északnyugat-indiai régiók nyelvei) is mutat közös vonásokat” (Matras, 2022, idézi Turay, 2023, p. 7). A cigányok/romák használta romani nyelv indiai eredetének első felismerését Vályi István nevéhez kötik, indiai és magyarországi nyelvhasználók diskurálását összemérve” (Forray R., 2022, p. 7 idézi Turay, 2023, p. 7; Lakatos, 2012, p. 26; Turay, 2023, p. 7). A romanit beszélő közösségek tagjainak számát a világon öt és tíz millió közé (Heltai, 2015, p. 29), az Európai Unió területén belül pedig megközelítőleg négy-nyolc millióra teszik (Janurik, 2010b, p. 5; Rosenberg, 2023, p. 174).

A romani nyelvet beszélő cigányság történelmi eseményekre visszavezethető okokból kifolyólag legnagyobb létszámban Európa területén lelhető fel, ám ezen kontinensen kívül szép számmal találhatunk a romanit rendszeresen alkalmazó nyelvhasználókat a Föld majd valamennyi államában. Napjainkban már nyelvészeti, illetőleg genetikai (vérvizsgálati) kutatások (Bertus-Barcza, 2004; eurekaalert.org, 2012) által is alátámasztott, hogy a cigányság India északi részéről származik, ahonnan – máig nem tisztázott indíttatásból – korunkban élő tagjainak ősei több hullámban vándoroltak el mai lakóhelyükre.

²⁸ „Nyelvcsaládnak nevezzük azon nyelvek összességét, amelyek nyelvtörténetileg egyetlen közös ősből származnak. Egy nyelvcsalád közös őst ősnyelvnek vagy alapnyelvnek nevezzük” (ederith.gportal.hu).

Az évszázadokon át tartó, államokon, birodalmakon átívelő utazás során a sokszor erőszakos nyelvi és kulturális genocídiumot²⁹ szorgalmazó, totalitárius asszimilációt sürgető intézkedések, valamint a más népcsoportokkal folytatott hosszabb-rövidebb együttélés nyelvformáló hatásai (lexikai és/vagy grammatikai módosulások, jövevényszavak kialakulása) ellenére sikerült megőrizniük anyanyelvüket kulturális sajátosságaikkal egyetemben.

Jelen tanulmány születésének idején a romanival kapcsolatba hozható, európai cigány/roma csoportok tekintélyes számban a balkáni országok (Bulgária, Albánia, Makedónia, Szerbia, Koszovó, Görögország), Közép- (Magyarország, Szlovákia, Románia) területén élnek (Cserti Csapó, 2015, p. 87). Gyakorta megfigyelhető, hogy az egyes, nem egy időben érkező cigány/roma csoportok önmegnevezéseik segítségével is igyekeznek megkülönböztetni magukat a későbbi időpontban bevándorolt, a befogadó országok területén élő népcsoportok kulturális normáit még kevésbé magukévá tett közösségektől. Példának okáért Nyugat-Európában Spanyolország területén, Andalúzia régióban él a legnépesebb cigány/roma közösség, a gitano-k³⁰ vagy calo-k, akik a hungaros-nak nevezett cigány/roma csoport³¹ betelepülését megelőzően érkeztek az országba. A mai Anglia területén tartózkodó cigány/roma népcsoportokat Romany, Gypsy, a walesieket Kalderash, míg a skóciai és írországi tagjaikat utazók, azaz Traveller (Scottish, Irish Traveller), valamint Roma nevekkel illetik. A franciaországi cigányság képviselői a Bohémiensek, azaz a calo-k, manusok, romok, továbbá a jénisek, szintók és voyageur-ök (Kállai, 2015, pp. 22-24). Hazánkban az elszörtan élő, romungró és oláh cigány csoportok egy része beszéli a romanit, így e nyelv képviselője az ország számottevő vármegyéjének területén jelen van. Előbbi csoport tagjainak napjainkra már csupán egyharmad része érti a nyelvet, akik a romani kárpáti dialektusát beszélik³², míg az önmagukat az utóbbi csoporthoz sorolók nagyobb részénél még kimutatható a romani nyelv ismerete. Esetükben döntően a lovári változattal találkozhatunk (Lakatos, 2006, p.113).

²⁹ A nyelvi genocídium annak tilalma, hogy „a csoport a mindennapi érintkezésben vagy az iskolákban nyelvét használhassa, vagy hogy a könyvnyomtatás, illetőleg a kiadványterjesztés a csoport nyelvén történjék” (Kontra, 2009).

³⁰ A gitano kifejezés „az »egiptanó«, »egiptomi« szóból ered, emléket állítva a középkorban, tévesen elterjedt egyiptomi eredet mítoszának” (Kállai, 2015, p. 22).

³¹ A hungaros csoport tagjait „magyarnak nevezték az érkezési irányuk és valószínűsíthetően az akkor beszélt (egyik) nyelvük alapján” (Kállai, 2015, p. 22).

³² „A kárpáti dialektus nyelvszigetekként van jelen Pest megyében Csobánkán és Baranya megyében Versenden, a helyi hagyományörző közösség tagjai között” (Lakatos, 2006, p. 113).

3. A ROMANI NYELV FEJLŐDÉSI SZAKASZAINAK TÖRTÉNETE

3.1. A NYELVFEJLŐDÉS CIKLUSAI

A romani nyelv fejlődéstörténetével kapcsolatos források korlátozott számban állnak rendelkezésünkre, a romanival foglalkozó nyelvészek eddig feltárt kutatási eredményeinek köszönhetően azonban manapság már számos helytálló információ van birtokunkban, amelyek a további nyelvészeti kutatások kiinduló alapjául szolgálhatnak.

A szakemberek rendelkezésünkre bocsátott információiból adódóan a romani történeti fázisainak elemzése során három fő érat különböztethetünk meg: a proto-romani, a korai romani és a modern romani szakaszt. A proto-romani nyelvváltozatot az indiai tartózkodás során, a korai romanit a szétszéledést követően, míg a modern romanit a XVIII. századtól beszélte/beszéli a cigány/roma nyelvközösség (Matras, 2002 idézi Lakatos, 2015, p.183). A romani beszélőközösség mindenkor differenciált nyelvi környezetben tartózkodott, amely mind a cigányság, mind az őket befogadó népcsoportok nyelvére erőteljes hatást gyakorolt, így a hosszadalmas együttélésből fakadóan a cigányság által beszélt romani és a többségi társadalmak nyelvei is változásokon estek keresztül. A változékony nyelvközegben folytatott életvitel eredményeképpen kölcsönös mondatalkotó elem-átvitel, illetve jövevényszavak keletkezése következett be. Ily módon a stabil szókincstől eltérő, úgynevezett mobil szókészlet (például perzsa, kurd, örmény, továbbá görög, bolgár, szerb, valamint szlovák, német, magyar és román eredetű kifejezések) épült be a romaniba, amelyet alaposan megvizsgálva rekonstruálható a cigányság vándorlásának útja (Janurik, 2010a, p. 6).

3.2. A KONZERVATÍV ÉS A PARAROMANI NYELVVÁLTOZATOK KIALAKULÁSA

A romanival foglalkozó nyelvészek, Ian Hancock, Norbert Boretzky, Yaron Matras, illetve Peter Bakker hiánypótló munkásságának nyomán az Eurázsiaiában élő cigányság nyelvtörténetileg két csoportra (nyelvtípusra) osztható, a konzervatív romani és a pararomani nyelvváltozatokra.

Utóbbi nyelvváltozat definiálása és megnevezése, a para-romani terminus Marcel Courthiade nyelvészhez köthető és „azoknak a cigány nyelveknek az elkülönítésére szolgál, amelyek grammatikai báziscserén estek át, tehát nincs önálló nyelvtani rendszerük. A para-romani nyelvek kapcsán (...) fontos fogalom (...) a kreolizáció: az a folyamat, melynek során egyes cigány csoportok eredeti romani nyelve sajátosan új változatot hozott létre a környezetük által beszélt többségi nyelvvel, ezáltal pedig gyakorlatilag új nyelvek alakultak ki” (Lakatos, 2012, pp. 12-13).

Ezen nyelvek szerkezeti felépítéséről elmondható, hogy lexikális forrásuk a romani nyelv alapszókincsén, grammatikai összetételük azonban a többségi társadalmak nyelvének megfelelő rendszabályokon alapszik. Európa területén a para-nyelvek közé sorolhatjuk például a Nagy-Britanniában fellelhető angloromani és az Ibéria-félszigeten megtalálható calo nyelveket (spanyol, katalán, baszk, brazil és portugál calo változatok). Beszélőik mindennapi nyelvhasználatuk során eltérő módon vegyítik a romani/többségi társadalmi szókészlet kifejezéseit a romani nyelv alapjain nyugvó/a többségi társadalom által alkalmazott grammatikai regulákkal. Ennek megfelelően Spanyolország és Portugália területén az egyes cigány/roma közösségek nyelvhasználatát tanulmányozva szóanyagbeli és nyelvtani keveredések, úgy, mint romani lexika-spanyol grammatika, romani lexika-katalán grammatika, romani lexika-portugál grammatika, továbbá romani lexika-baszk grammatika szimultán alkalmazása észlelhetők (Lakatos, 2015, p. 184).

Hazánkban a konzervatív romani használata érhető tetten, amikor a magyarországi „cigány nyelvről” beszélünk, ezen változatot kell azonosítanunk a Magyarországon tartózkodó cigányság által beszélt nyelvként. A konzervatív romani alcsoportozáshoz tartozó romani dialektusok, például a kelderás, curári, cerhári változatok alapszókincse megfeleltethető a középind nyelv szókészletével. Az egyes konzervatív romani nyelvcsoporthoz tartozóknál megfigyelhető, más beszélőközösségekkel folytatott együttélésnek tulajdonítható lexikális kölcsönzések, átvételek ellenére ezen változat tagjai máig képesek kölcsönösen megérteni egymást (Lakatos, 2012, p. 12).

4. A ROMANI NYELV DIALEKTUSAI

A romani nyelv esetében megannyi nyelvváltozatnak lehetünk szemtanúi, amelyek a cigányság geográfiai elhelyezkedésének megfelelően főként Európában fordulnak elő. Amint az előző fejezetekben is kifejtettük, a nyelvben végbemenő kisebb-nagyobb változások dacára a romani máig megőrizte ősi szókészletét³³, ennél fogva beszélői képesek a saját dialektusoktól eltérő nyelvjárást beszélőkkel folytatott kommunikációra³⁴. Lakatos Péter felhívja rá figyelmünket, hogy ennek megfelelően „a romani nyelv, mint terminus tehát egy gyűjtőnév, amely az Európa -, sőt világszerte beszélt számtalan romani változat és dialektus összefoglaló neve” (Lakatos, 2018, p. 27).

³³ „Ennek egyik oka, hogy nagyjából egységes az alapnyelvjárás, és az egyes elkülönülő nyelvjárásokra szakadás is viszonylag későn ment végbe, így a nyelv meg tudta őrizni archaikus képét. Másrészt pedig a folyamatos vándorlások következtében az egyes nemzetségek újra és újra találkoztak, keveredtek – akár házasság révén is –, így a nyelvjárások nem tudtak erősen elkülönülni” (Lakatos, 2012, p.14).

³⁴ A különböző nyelvjárásokat beszélők kölcsönös megértésének egyszerűbb vagy nehezebb voltát befolyásolja a dialektusok egymáshoz mért távolsága (Rosenberg, 2023, p.175; Turay, 2023, p. 9).

4.1. A NEMZETKÖZI ROMANI NYELVVÁLTOZATOK

Yaron Matras rendszerezése alapján az európai romani a beszédritmus és a fonológia sajátosságainak figyelembevételével négy nagy csoportra, balkáni, vlax, centrális és északi dialektusokra osztható. Részletesebben ismertetve ezek Délkelet- és Közép-Kelet-Európa (1), a balti területek és Kelet-Európa (2), ezenkívül Nyugat-Európa (3), valamint Finnország és Dél-Olaszország (4) dialektusai (Baló, 2017, p. 204; Lakatos, 2015, pp. 185-186). Az első csoportba Görögország, Törökország, a Moldáv Köztársaság, illetőleg Magyarország és Szlovénia nyelvváltozatai, a másodikba Bulgária, Szerbia és Montenegró, Horvátország, ezenfelül Albánia, Lengyelország, Szlovákia, Ukrajna, valamint Oroszország nyelvjárásai sorolandók. A harmadik főcsoport dialaktusait a Németországban és határos államaiban fellelhető változatok alkotják. A négy főcsoport nyelvjárásai további leágazásokra bonthatók: a balkáni csoport egy konzervatívabb és egy modernebb dél-balkáni; a vlax déli és északi vlax; a centrális északi centrális, délkeleti centrális, illetőleg délnyugati centrális; míg az északi északkeleti/balti-orosz és északnyugati/német-skandináv ágakból tevődik össze (Szalai 2007; Lakatos, 2012, pp. 15-16). Rosenberg Mátyás hasonló kategorizációja szerint Európában összesen tizenkét nyelvjárási osztályt különíthetünk el egymástól: dél-balkáni, észak-balkáni, appennini, szlovén, délcentrális, észak-centrális, erdélyi, oláh, ukrán, északkeleti, északnyugati és ibériai romanit (Rosenberg, 2023, p. 175).

4.2. A MAGYARORSZÁGI ROMANI NYELVVÁLTOZATOK

Magyarország területén a vlax főcsoport északi vlax leágazásának lovári, kelderás, cerhári, csurári és a centrális főcsoport délkeleti centrális leágazásának romungró, ezenkívül a délnyugati centrális leágazáshoz tartozó vend romani változatokkal találkozhatunk (Lakatos, 2018, p. 27; Lakatos, 2015, p. 183, p. 187 idézi Turay, 2023, p. 11; Lakatos, 2012, pp. 15-17).

A magyarországi dialektusok közül a lovári kivételes státuszt tölt be, ami egyfelől annak tudható be, hogy hazánkban a lovárit beszélő közösségek felülreprezentáltak, és tagjaikkal nem tömbyszerűen élő, izolált nyelvi zárványokat alkotó, hanem országszerte fellelhető nyelvhasználók képében találkozhatunk. Másfelől a lovári nemcsak a cigányságon belül, hanem a többségi társadalom képviselői által is ismertebb más romani változatokhoz képest, amely bizonyosan annak köszönhető, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás - az egyéb dialektusokat alkalmazó oktatási segédanyagok csekély számából kifolyólag³⁵ -, valamint a felsőoktatás módszertanának megalkotói eme nyelvjárás ismeretében álltak.

³⁵ Rézműves Melinda munkásságának köszönhetően rendelkezésünkre állnak cerhári dialektusban megjelent kiadványok is.

Ezek mellett a romaniból tehető kétszintű (közép- és emelt szintű) érettségi és három fokozatú (alap-, közép- és felsőfokú) nyelvvizsga feladatai, felkészítő kiadványai is ezen változatban kerültek publikálásra. A lovári egyéb magyarországi dialektusokkal szemben látható előretörését minden bizonnyal az is elősegítette, hogy az elsőként kiadott romani nyelvkönyvet, a *Zhanes Romanes?*-t is lovári nyelvjárásban jelentették meg (Lakatos, 2012, p. 27, Turay, 2023, pp. 10-12).

5. A ROMANI NYELV GRAMMATIKAI STRUKTÚRÁJA

A romani egy rendkívül logikus, komplex nyelvtani felépítéssel rendelkező nyelv. Grammatikai ismérvei között előjáróban elmondható a nyelvtani nemek (hímnem, nőnem) megkülönböztetése, az élő és élettelen főnevek különválasztása, mindemellett az előjárószavak alkalmazásának előnyben részesítése a határozói esetragok, névutók kifejezése végett, illetőleg birtokos névmások használata a birtokos személyragozás helyettesítésére, továbbá az irányhármasság (*Honnan? Hol? Hová?*) hiánya: a *Kaj/Hol?* és *Kaj/Hová?* kifejezésére ugyanazon kérdőszó szolgál. A romani nyelvben a magyartól eltérően nemcsak az igék, hanem a főnevek és melléknevek is ragozódnak. A főnévragozás során lényeges a nyelvtani nemeknek, az egyes vagy többes számnak, a főnevek élő és élettelen voltának, emellett az alap- (alanyeset) vagy függő (minden további eset) alaknak megfelelő mondatalkotás. A nyelvben összesen kilenc névszói esetet különböztethetünk meg, ezek az alanyeset/nominatívusz, a tárgyeset/akkuzatívusz, a részes eset/datívusz, valamint a helyjelölő vagy helyhatározó eset/lokatívusz, a távolító eset/szeparatívusz, illetőleg az eszközeset/insztrumentálisz, a birtokos eset/genitívusz, a birtokló eset/posszeshívusz és a megszólító eset/vokatívusz. A romaniban hat féle ige típust határozhatunk el a kijelentő mód, jelen idő, egyes szám harmadik személyű igék végződése alapján: három stabil, azaz -el (pl. *zhuvel/él*), -al (pl. *daral/fél*), -ol (pl. *sityol/tanul*) végződésű, valamint három mobil, úgymint -il/-ij (pl. *vorbil/vorbij/beszél*), -ol/-oj (pl. *ramol/ramoj/ír*), -ul/uj (pl. *sunul/sunuj/sajnál*) végű igéket (Janurik, 2010b, p. 9). Ami az igeidőket illeti, összesen hat igeidő (egyszerű jelen, múlt és jövő idő; feltételes jelen és múlt idő, folyamatos múlt idő) határozható el. A főnévi igenév kifejezésére a nyelv közvetett felszólító módot (kötőmódot) alkalmaz.

A lovári nyelvváltozat a magyar nyelvtől eltérően tíz magán- és huszonnyolc mássalhangzót tartalmaz, amelyek egy része különbözik a magyar helyesírás szabályaitól. Eszerint „az sz hang jele *s*. A cs, s és zs hangokat a lovári helyesírás *ch*, *sh*, *zh* betűpárokkal, a hehezetes zárhangokat pedig *ph*, *th*, *kh* kettősbetűkkel jelöli. A gy hang jelölése *dy*. Az *x* betű nem ksz hangot, hanem a magyar *doh* szóban ejtett erős h hangot jelöli” (Janurik, 2010b, p. 10).

Említésre méltónak tartjuk, hogy a lovári változatban a fent illusztrált mobil igék használata esetén módosítható az igék végződése, így ragozásuk is: így válhat a *vorbil*-ből *vorbisarel*, a *ramol*-ból *ramosarel*, a *sunul*-ből *sunusarel*³⁶.

A fejezetben szemléltetett információk, példák alapján nézőpontunk szerint látható, hogy nem állják meg helyüket a közvélekedésben rendkívüli népszerűségnek örvendő, a romanit primitív, grammatikai szabályokat nélkülöző nyelvként feltüntető megnyilvánulások.

6. A ROMANI ÍRÁSBELISÉG KIALAKULÁSA

A romani hosszú időn keresztül nem rendelkezett írásbeliséggel, és „bár mára már számos romani nyelvű kiadvány - nyelvkönyvek, tankönyvek, munkafüzetek, oktatási segédanyagok, szótárak, szépirodalmi és szakfordítások - került publikálásra” (Turay, 2023, pp. 7-8), jórészen jelenleg is dominánsan oralitásban élő nyelvként definiálhatjuk (Heltai, 2020, p. 71; Lakatos, 2018, p. 27; Matras, 1991, p. 110). A nyelv írott változatának megteremtése és továbbfejlesztése, egységesítése során némi nehézséget okozott, hogy „azok a különböző származású tudósok, akik megpróbálták átírni vagy lejegyezni a beszélt nyelvet, gyakran saját fonetikai konvencióikhoz folyamodtak, ám mivel a nyelvek igen változatosak a helyesírás és a kiejtés közötti megfelelés szempontjából, az így keletkezett átírások között sok az eltérés” (Lakatos, 2012, p. 27). Az írásbeliség létrehozására tett erőfeszítések nem azonos időpontokban valósultak meg, a Szovjetunióban például csupán 1920-as-30-as években, míg Magyarország területén „a nyelv leírására 1943-ban történt az első kísérlet (...), a folyamat az 1980-as évek második felétől válik intenzívebbé” (Lakatos, 2012, p. 28). A romani írásbeliség kialakulásában nemzetközi szinten vitathatatlan szerepet játszottak a nyelvészek és aktivisták, többek között Ian Hancock, Yaron Matras, Marcel Courtiade, Jusuf Saip, illetőleg Viktor Elsík és Dieter Halvachs, akik deskriptív nyelvészeti kiadványok mellett szakcikkek megalkotásában is közreműködtek. Hazánkban a romani deskripció alapjainak első megvalósítói és ápolói között Choli Daróczi József, Karsai Ervin, Lakatos Szilvia, Rézműves Melinda és Hegyi Ildikó nevét említhetjük (Turay, 2023, p. 8).

³⁶ Az igék alakjában bekövetkezett módosulás nem von maga után jelentésváltozást.

7. KODIFIKÁCIÓS, SZTENDERDIZÁCIÓS TÖREKVÉSEK ÉS DILEMMÁK

Úgy gondoljuk, vitathatatlan, hogy az egyes romani nyelvváltozatok beszélői között megvalósuló, hétköznapi szófordulatokat tartalmazó nyelvi érintkezés közbeni megértést, valamint a formális nyelvhasználat (a köz- és felsőoktatás, illetve nyelvtanfolyamok romani nyelvórái, érettségi és nyelvvizsga) során elhangzó romani nyelvű kommunikáció minősítését merőben megkönnyítené a romani nyelv sztenderdizáltsága. Azaz, ha a romani nyelvhasználat során – Hegyi Ildikó megnevezésével élve (idézi Lakatos, 2012, p. 21) – nem „kvázi sztenderd”, hanem egy „valóságos”, valamennyi beszélő által akceptált nyelvi norma³⁷ állna a nyelvhasználók rendelkezésére.

A nyelvi tervezés³⁸, valamint az ehhez kapcsolódó kodifikáció³⁹ és a sztenderdizáció⁴⁰ kérdésköre azonban legalább annyi problémát vet fel, mint amennyire megvalósulása esetén megoldást kínálna. A romanit intézményesített kereteken belül, például nyelvoktatás, szakfordítás folytatásának céljából, azaz hivatalos helyzetekben alkalmazni kívánó nyelvhasználók által magasztalt (Heltai, 2020, p. 71) sztenderd nyelvváltozat közel sem minden beszélő által elfogadható. Tudniillik a romani nyelvet anyanyelvüknek tekintő, egy számukra szilárd értéket képviselő dialektushoz messzemenőig ragaszkodó nyelvhasználók meglátásunk szerint - érzelmi okokból kifolyólag - képtelenek lennének egy centralizált nyelvváltozatra való áttérésre. Ez a többi dialektus presztízsének redukálódásához vezetne, egy mesterségesen megalkotott romani normanyelv létrejötte ugyanis az irányadó nyelvváltozattól eltérő dialektusokat automatikusan szociolektusokká⁴¹ alakítaná, így az ezen nyelvjárások beszélői által folytatott kommunikáció azonnal agrammatikussá válna. Mindebből következően nincs konszenzus az egységesítés kérdéskörében a szakemberek között sem, ami óhatatlanul szakmai vitákhoz, dilemmákhoz, ezáltal a romani nyelvtervezési tevékenységek lassításához vezetett.

³⁷ „A klasszikus értelmezés szerint a nyelvi norma egy mindenek felett álló szabályrendszer (Lakatos, 2012:21)”

³⁸ „A nyelvi tervezés, mint nyelvészeti diszciplína elkötelezett a nyelvhasználati folyamatokba való beavatkozás mellett, és azt vizsgálja, hogy egy nyelv vagy nyelvváltozat hogyan tehető alkalmassá arra, hogy új és új nyelvhasználati funkciókat betöltve stabil alkotórésze legyen beszélőközösségek nyelvi repertoárjának (Heltai, 2015, p. 28).

³⁹ „A korpusztervezésben a változtatások a nyelv/nyelvváltozat szerkezetét (vagy korpuszát) érintik, ilyenek például a helyesírásban, a kiejtésben, a nyelvtanban vagy a szókincsben javasolt változtatások” (Lakatos, 2012, p. 132).

⁴⁰ „A státusztervezésben a javasolt változások a nyelv/nyelvváltozat társadalmi használatára vonatkoznak (megváltoztatva ezáltal státuszát), például amikor egy nyelvet először engedélyeznek a bíróságon vagy hivatalos kiadványokban” (Lakatos, 2012, p. 132).

⁴¹ A dialektus és szociolektus közötti legfőbb különbség, hogy míg a dialektus egy földrajzi területhez kötött, a közmeggyőződés által legitimnek és unikálisnak tekintett nyelvváltozat, addig a szociolektus a közvélemény által alacsony presztízsűnek tekintett társadalmi osztályok sajátos nyelvhasználatára utal. Tehát a *dialektus* egy - laikus nyelvhasználók megítélése alapján - különleges, a *szociolektus* viszont egy hibás, ezáltal erősen stigmatizált nyelvváltozatot takar. Ezek alapján megállapítható, hogy a nyelv horizontálisan (földrajzilag) és vertikálisan (társadalmilag) is tagolható (NAT 2012. nkp.hu).

A nyelvészek egy része (Deme László, Benkő Loránd) egy elkerülhetetlen, a nyelvhez a szaktekintélyek felől a romanit természetes (spontán) módon, többnyire primer szocializációjuk során elsajátító beszélők irányába haladó folyamatként tekint a sztenderd változat megteremtésére.

Ezzel szemben mások (Villó Ildikó, Huszár Ágnes, Tolcsvai Nagy Gábor, Heltai János Imre) elképzelése szerint mindenekelőtt a szakemberek részéről várható el alkalmazkodás az anyanyelvi kompetenciával rendelkező, egy bizonyos változatot magukénak érző nyelvhasználók felé (Heltai, 2015, p. 49; Lakatos, 2012, p. 21). Hasonlóan vélekedünk a kérdésről mi magunk is: „A norma meghatározása önmagában is számos nehézséget, problémát vet föl (...). Nem működhet egyetlen, valamely társadalom minden rétegére érvényes nyelvi eszmény, tehát mindenképpen több norma létét kell feltételeznünk (...). A romani nyelv kodifikációjára tett kísérletek legfőbb ismérve a többközpontúság. Az olyan kezdeményezések, mint pl. a romanival foglalkozó aktivistáké, I. Hancocké vagy V. Kochanowskié, melyek egy meghatározott dialektus elfogadását javasolták sztenderdként, nem találtak pozitív visszhangra” (Matras, 2007, p. 135 idézi Lakatos, 2012, pp. 21-22).

A korábbi fejezetekben ismertettük, hogy hazánkban a legszélesebb körben elterjedt változat a lovári, „és úgy tűnik, hogy itthon ez a változat jelenti leginkább a kiindulópontját olyan nyelvi tervezési tevékenységeknek, amelyek egy magyarországi regionális sztenderd kialakítását célozzák” (Heltai, 2015, p. 30). Emellett azonban láthattuk azt is, hogy a romani egy főként orális kultúra részét képező nyelv, ami további kihívást jelent egy stabil deskripcióra építő, a sokaságból egyetlen változatot kiemelni kívánó sztenderdizációs folyamat elindításánál.

Heltai János Imre a nyelvtervezési dilemmák során kibontakozott vita kapcsán intelemben részesíti a szubjektivitás erős befolyásoló erejéről olykor megfélemedező szakembereket: „A nyelvi tervezés (...) [minden esetben] valamilyen fontosnak tartott cél érdekében avatkozik be a nyelvi folyamatokba. Ezt pedig nem lehet ideológiamentesen (...). Saját érvrendszerem ideológiai alapját a nyelvi emberi jogok kontextusa adja. Ez az elmélet, vagy inkább gondolkodásmód alapvetően fordul szembe a nyelvi imperializmus és hegemonia minden formájával” (Heltai, 2015, pp. 28-29). A romani státusz- és korpusztervezési feladatairól való tanácskozás során elengedhetetlen tehát annak figyelembe vétele, hogy a nyelvpolitikai tennivalók meghatározása sosem ideológiáktól független, a hétköznapi (természetes nyelvközegben megvalósuló) és akadémikus (formális környezetben elvárt) nyelvhasználat mögött pedig nem azonos indítékok húzódnak meg. Ebből következően álláspontunk szerint mindennemű nyelvtervező, nyelvújító akció csakis a beszélőkkel kooperálva valósulhat meg eredményesen.

8. ÖSSZEGRZÉS

Reményeink szerint az ismertetett témakörök segítségével sikerül hozzájárulnunk a romaniról szóló ismeretek bővítéséhez. Tanulmányunkban elsőként a romanihoz közel álló cigány/roma csoportok bemutatását éreztük szükségesnek, véleményünk szerint ugyanis egy nyelv sajátosságainak, státuszának megértése csupán beszélői megismerése mellett lehet sikeres. Ezt követően a romani nyelv evolúcióját, változatait, majd legfontosabb grammatikai ismertetőjegyeit kívántuk olvasóink figyelmébe ajánlani. Mindezek mellett kitértünk a romani írásbeli változatainak létrejöttére, amely meglátásunk alapján mérföldkönek tekinthető egy javarészt verbális kultúra elsődleges kifejezőeszközeként funkcionáló nyelv esetében. Végül, a nyelvi tervezést taglaló fejezetben igyekeztünk pro és kontra érvek segítségével érzékeltetni, hogy álláspontunk szerint szükséges a napjainkban beszélt romani nyelv fejlesztése, modernizációja, ez azonban csak a nyelvhasználók bevonásával, az általuk megfogalmazott nyelvtervező javaslatok mérlegelésével mehet végbe eredményesen.

Bízunk abban, hogy tanulmányunk hozzájárulhat ahhoz, hogy a romani nyelvvel összefüggésben látható-hallható, helytelen állítások pontosításra kerüljenek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Baló, A. M. (2017). Oláh cigány dialektusok Magyarországon. In Cserti Cs. T. (Ed.), *Romológia „akkor és most”*: Romológusok hatodik szakmai konferenciája. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Bertus-Barcza, P. (2004). *Újabb bizonyíték a cigányok indiai származására* https://ng.24.hu/kultura/2004/09/13/ujabb_bizonyitek_a_ciganyok_indiai_szarma_zasara/ [2023.11.19.]
- Cserti Csapó, T. (2015). A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban. Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In Orsós A. (Ed.), *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- [ederith.gportal.huhttps://ederith.gportal.hu/gindex.php?pg=30640665&nid=5116997](https://ederith.gportal.hu/gindex.php?pg=30640665&nid=5116997) [2023.11.19.]
- European Romani exodus began 1,500 years ago, DNA evidence shows <https://www.eurekalert.org/news-releases/651933> [2023.11.19.]
- Forray, R. K. (2022). *Romológia. Kutatástól az oktatásig*. Gondolat Kiadó.
- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadó.
- Janurik, T. (2010a). *A lovári nyelv kiskatéja*. Ad Librum Kiadó.

- Janurik, T. (2010b). *A lovári nyelv történeti szótana*. Ad Librum Kiadó.
- Kállai, E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In Orsós Anna (Ed.), *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Kontra, M. (2009). Nyelvi genocídium az oktatásban a Kárpát-medencében. Az MTA Székházában 2009. augusztus 19-én tartott konferencia előadásai. *Magyar Tudomány* 2009. <http://www.matud.iif.hu/2009/09nov/Tartalom.htm> [2023.11.19.]
- Lakatos, P. (2018). *A romani-magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Lakatos, Sz. (2006). A romani/ lovári nyelv. In Forray R. K. *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Lakatos, Sz. (2012). *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon*. [Doktori (PhD) értekezés]. Pécsi Tudományegyetem, "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola].
- Lakatos, Sz. (2015). A romani nyelv a kutatás és az oktatás tükrében. In Orsós A. (Ed.), *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Matras, Y. (2007). A romani jövője: A nyelvi pluralizmus politikája felé. In Bartha Cs. (Ed.), *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Matras, Y. (2022). Go West. The evolution of Romani language and culture. *New Internationalist Jan-Feb, 2022, 25-27*. <https://newint.org/features/2021/12/07/go-west> [2023.03.20.]
- Matras, Y. (2002). *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.
- Matras, Y., & Reershemius, G. (1991). Standardization beyond the state: The cases of Yiddish, Kurdish and Romani. In U. Von Gleich & A. E. Wolff (Eds.), *Standardization of national languages*. Hamburg, UNESCO-Institut für Pädagogik, (pp. 103-123).
- [nkp.hu https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_12/lecke_02_011](https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_12/lecke_02_011) [2023.11.19.]
- Rosenberg, M. (2023). Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott Nyelvtudomány, 2023 (2.)*

- Szalai, A. (2007). Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In Bartha Cs. (Ed.), *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, (pp. 20-51).
- Turay, M. (2023). *A romani nyelv használata és intergenerációs átörökítése. A romani nyelvalkalmazás vizsgálata egy pécsi szegregátumban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

ABSTRACT

AMENCA ZHUVINDI ROMANI SHIB – THE ROMANI LANGUAGE AMONG US

The Romani language, spoken by members of the Roma community, is a non-territorial, supranational language due to the dispersion of its speakers. It has approximately ten million speakers worldwide, found not only in Eurasia but also in America and Africa, with various mutually intelligible Romani language variants. The study through its six chapters presents essential information and linguistic breakthroughs related to the Romani language, which we believe are crucial for successful language development, language education, editing publications, and the implementation of successful descriptive linguistics and pragmatic language use research. Firstly, we present an overview of the geographical distribution, their different names and appellations, and linguistic situations of Romani language communities in various countries. Furthermore, we aim to present the phases and variable dialects of the Romani spoken in our times, followed by comprehensive insights into its grammatical characteristics. Finally, we address the circumstances and significance of Romani language description, along with standardisation issues arising from the creation of the written form and inclusion into education.

Keywords: Romani, language history, language variation, grammar, standardization

Lakatos Szilvia, adjunktus

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

lakatos.szilvia@pte.hu

Turay Maryama, hallgató

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

turaymaryama98@gmail.com

A KRÍZISEK ÉRZÉKELÉSÉNEK HÁTTÉRTÉNYEZŐI – EGY IFJÚSÁGI VIZSGÁLAT TANULSÁGAI⁴²

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy a magyar fiatalok által érzékelt krízisek mintázatát feltárja. Az adatok forrását a Magyar Ifjúság 2020 adatbázis adja, amelynek egy kétezer fős almintáján mérték fel a lehetséges jövőbeni válságok percepcióját egy ötfokozatú skála segítségével. Kutatási eredményeink alapján a világválság iteme váltotta ki 2020-ban a fiatalokból a legnagyobb szorongást, amelyet gazdasági-politikai tartalmak követtek. Négy klasztert különítettünk el, az alacsony és a magas percepcióval bíró csoportot, illetve két köztes intenzitást felmutató mintázatot (közepes percepció technológiai és háborús elemekkel, közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel). A csoportokba tartozás esélyét multinominális regressziós modellel mértük fel. Az eredmények azt mutatták, hogy a szociokulturális háttér alig, a médiafogyasztás, a közéleti érdeklődés, a jövőbe vetett bizalom, illetve a jólléthez kapcsolódó változók pedig intenzívebben alakították.

Kulcsszavak: krízisek, ifjúság, percepció

Szakosztály: Gyermekvédelmi és szociálpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

A tanulmány célja egy Magyarországon még alig kutatott terület, a krízisek érzékelésének a feltárása ifjúsági mintában. Elemzésünk alapját a Magyar Ifjúság 2020 adatbázis képezi, aminek egy 200 fős reprezentatív almintáján lekérdezték egy nyolc itemet tartalmazó blokkot, amelyben a fiataloknak ötfokozatú skálán kellett megadniuk, hogy mennyire tartanak az egyes veszélyektől (pl. világválság, klímaváltozás stb.). Vizsgálatunk célja még, hogy klasztereket különítsünk el, majd feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek a csoportthovatartozás esélyeit alakítják. Elemzésünk kérdésfelvetése leginkább a szociálpedagógia területén belül helyezhető el, és a neveléstudomány társadalomtudományi paradigmájához (Kozma, 2013) illeszkedik.

⁴² Az adatbázis használati jogát a Társadalomkutató Kft. bocsátotta rendelkezésemre. Az adatok forrása a Magyar Ifjúság 2020.

A kockázat fogalmát a „The Global Risks Report 2023” alapján úgy tudjuk meghatározni, hogy egy olyan esemény vagy állapot bekövetkezésének a valószínűsége, ami komoly negatív hatást gyakorol a globális gazdasági folyamatokra, a népességre vagy a természeti erőforrásokra (McLennan, 2023). A kockázat megvalósult formája a krízis, ami már egy olyan helyzet, ami külső beavatkozást igényel a létrejövő károk okán (Barsallo & Mendoza, 2022).

A krízisek érzékelésével kapcsolatos pszichológiai elméletek már a hetvenes években napvilágot láttak (Billings & Milburn, 1980), míg a szociológiai elméletek a világ egyre kiszámíthatatlanabbá válását, a folyamatos változást, és a kockázatok állandósulását hangsúlyozták (Beck, 2003; Sennet, 2006). Beck szerint a huszadik század végére jellemző a krízisek állandósulása, azok globális jellege, illetve azok módosulása is: *„a hiánygazdaság elosztási problémáinak és konfliktusainak helyébe azok a problémák és konfliktusok lépnek, amelyek a tudományos-technikai úton termelt kockázatok termeléséből, meghatározásából és elosztásából fakadnak”* (Beck, 2003, p. 33).

A krízisek érzékelésében egyéni és csoportszintű eltéréseket tudunk kimutatni. Az egyéni eltérésekre a pszichológiai modellek adnak magyarázatokat. Billings és Milburn (1980) szerint a valószínű veszteségek érzése, a krízis területének az egyéni fontossága vagy a megélt időnyomás alakítja az érzékelt veszélyeket. A szociálpszichológia alapján csoportok mediáló szerepét emelhetjük ki, és fontos látnunk, hogy a krízisekre adott reakciók (gyakran innovációk) is csoportszinten valósulnak meg (Slovic, 2016). A szociológia logikája nagyrészt az egyenlőtlenségekre épül. Feltételezhetjük, hogy egyes társadalmi csoportokban a válságok nagyobb intenzitással csapódnak le (pl. egy gazdasági krízis), másrészt pedig a hírek és információk használatának eltérő hozzáférést és értelmezését is ide kapcsolhatjuk. Kérdés, hogy a médiafogyasztás mintázatai (televízió, rádió, közösségi oldalak hírfolyamai, internetes portálok olvasása) milyen típusú információkat vagy dezinformációkat közöl, milyen kríziseket hangsúlyoz vagy negligál. A krízisek percepciójával foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza a média kiemelt szerepét (Przybylski et al., 2022).

A nemzetközi kutatások, amelyek a kockázatok érzékelését tárják fel, több évtizedes múltra tekintenek vissza. Kijelenthetjük, hogy az adott ország gazdasági mutatói és politikai helyzete alakítja a veszélyek rangsorát, és a lekérdezés időtartama is fontos formáló erő. A The Global Risks Report éves jelentései alapján egyértelműnek tűnik, hogy a globális veszélyek közül hosszútávon a környezeti elemek dominálnak (McLennan, 2023). Magyar adatok nem állnak bőséggel a rendelkezésünkre: az előbb említett elemzés magyar almintával is dolgozott, egy tizenhat ítemes kérdésblokkot pedig a 2021-es Hungarostudy kutatásban kérdeztek le (Susánszky et al., 2022; Szabó & Balog, 2022).

Ez utóbbi vizsgálatban a környezeti itemek szerepeltek a legmagasabb pozíciókban (környezetszennyezés, klímaváltozás, élőhelyek eltűnése), amelyet az összeomló egészségügyi helyzet, a világválság és a társadalom elöregedése követett (Susánszky et al., 2022). Ez utóbbi elemzésben a veszélyérzékelés társadalmi háttérét is feltárták, rámutatva például annak nemi eltéréseire, illetve az anyagi helyzetbe és az iskolázottságra (Barsallo & Mendoza, 2022) való beágyazottságára. Míg a hazai ifjúsággal kapcsolatban nincsenek pontos ismereteink, addig nemzetközi szinten a Deloitte jelentések nyújtanak fogódzót. A vizsgálat legújabb hullámában (Deloitte, 2023) a klímaváltozás érzékelése csökkent, míg a megélhetéshez kapcsolódó itemek magasabb pozícióban szerepeltek. Susánszky, Kisfalusi és Susánszky (2022) a magyarországi felnőtt mintában korosztályi bontást is végzett, s azt tapasztalta, hogy a fiatal felnőttek veszélyérzékelése általában alacsonyabb, mint a középkorúaké.

Az ifjúságra fókuszáló vizsgálatok fontos támpontot adhatnak egy kohorsz jóllétének, mentális állapotának megismeréséhez, s a kapott adatok az oktatási-nevelési intézmények számára is felhasználható információkat nyújtanak, hiszen a hirtelen kirobbanó vagy tartós krízisek az intézmények falain belül is beszédtemát generálnak, beavatkozásokat igényelnek vagy közösségi cselekvést válthatnak ki. A generációkkal kapcsolatban a szakirodalom hangsúlyozza, hogy a veszélyek és krízisek alapvetően formálják a kohorsz világlátását. A mai fiatalság globális térben szocializálódik, így a kríziseket is globálisan érzékeli (Nagy & Fekete, 2020).

Mivel a Magyar Ifjúság 2020 adatbázis segítségével korábban már feltártuk a veszélyek intenzitását (Bocsi, 2024a), illetve a krízis főkomponens háttérváltozókba való beágyazottságát (Bocsi, 2024b), jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy klasztereket alakítsunk ki krízisérzékelés mentén. Két kutatási kérdést fogalmaztunk meg az elemzésünk előtt:

R1 – milyen klaszterek azonosíthatók a krízisek érzékelése mentén?

R2 – milyen háttérváltozók alakítják az egyes klaszterekbe kerülés esélyét?

2. MÓDSZERTANI KERETEK

Hogy az előbb megfogalmazott kérdésekre választ kapjunk, a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 adatbázist használtuk fel. A megkérdezettek a 15 és 29 év közötti magyar fiatalokat reprezentálják. A mintavétel két lépcsős és rétegzett volt, az adatbázist utólag súlyozták a legfontosabb háttérváltozókra (bővebben Domokos és munkatársai, 2021). A krízisek felmérése ötfokozatú skálákkal történt, a kérdésblokk nyolc, egy kivételével globális itemet tartalmazott („Ön mennyire tart.... például a klímaváltozásról, világválságtól, következő világgazdasági válságtól). Elemzésünk során átlagokat, klaszteranalízist és multinominális regressziós elemzést használtunk fel.

A regressziós modellbe bevont háttérváltozók a következők voltak: nem, a szubjektív anyagi helyzet (negatív, közepes és pozitív megítélés elkülönítése öt kijelentésből), a szülők iskolai végzettsége (diplomás és nem diplomás), a gyermekvállalás ténye (van vagy nincs gyermeke), a településtípus négy kategóriával mérve (főváros, megyeszékhely, kisebb város, falu), a médiahasználat gyakoriságai (internet, tévé és rádió alacsony, közepes és magas kategóriája)⁴³, a közéleti érdeklődés intenzitása,⁴⁴ illetve kutatás bizalmat,⁴⁵ biztonságot⁴⁶, és elégedettséget⁴⁷ mérő indexsora. Beemeltük a modellbe a jövőhöz való pozitív vagy negatív viszonyt is.⁴⁸ A háttérváltozók eloszlását a tanulmány melléklete tartalmazza.

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Elemzésünk első lépéseként a krízisek sorrendjét vizsgáljuk meg (1. táblázat). A világválság magas értéke a kutatás időpontja okán érthető – sajnos a korábbi vizsgálatok ezt a kérdésblokkot nem tartalmazták, így nem tudjuk, hogy a 2016-os kutatás során vajon milyen pozícióban szerepelt volna egy esetleges pandémia. A világválságot politikai- anyagi tartalmú elemek követik, míg a lista legvégén technológiai elemek találhatók. A klímaváltozás, ami a környezeti dimenzió legmagasabbra rangsorolt értéke a nemzetközi kutatások esetében, a negyedik pozíciót foglalja el. A következő item, a világháború helyzete annak fényében értelmezendő, hogy a lekérdezés az orosz-ukrán háború előtt történt. A technológiai itemek kapcsán fontos információ lehet, hogy a mesterséges intelligencia kérdésköre igazából csak az utóbbi két évben került be a szélesebb köztudatba.

⁴³ Az internethasználat gyakoriságának válaszlehetőségeit három kategóriává vontuk össze: folyamatosan online van, naponta többször használja, napi egyszer vagy ritkábban használja, és hasonló módon jártunk el a televíziózás (naponta, hetente többször és ritkábban), a nyomtatott sajtó és a rádióhallgatás esetében is (legalább havonta többször, havonta, ritkábban).

⁴⁴ „Mennyire érdeklik Önt a közéleti kérdések, társadalmi problémák?” Ötfokozatú skálával mérve, ahol az ötös a legnagyobb intenzitást jelentette.

⁴⁵ „Mennyire bízik Ön a következőkben?” Négyfokozatú skálával mérve a nagyobb intenzitás irányába a következő tételeknél: általában az emberekben, családjában, szomszédokban, ismerősökben, munkatársak/iskolátársak, azokban a személyekben, akikkel először találkozott.

⁴⁶ „Összességében Ön mennyire érzi magát biztonságban...?” Ötfokozatú skálával mérve a nagyobb intenzitás irányába az alábbi tételeknél: Európai Unió kívüli országokban, Európai Unió belüli országokban, szomszédos országokban, saját országban, saját településen, közvetlen lakókörnyezetben, otthonában és az interneten.

⁴⁷ „Mennyire elégedett Ön a következő dolgokkal?” Ötfokozatú skálával mérve a nagyobb intenzitás irányába a következő tételek esetében: partnerkapcsolataival, baráti kapcsolataival, munkavállalási lehetőségeivel, jelenlegi életszínvonalával, anyagi helyzetével, tanulási lehetőségeivel, Személyes élettervei megvalósításának esélyeivel, jövőbeni kilátásaival, mindent egybevetve azzal, ahogyan él.

⁴⁸ „Összességében Ön inkább bízik a jövőben vagy inkább tart tőle?” (1= határozottan tart tőle, 5= határozottan bízik a jövőben).

1. táblázat: Az egyes krízisek percepciója (ötfokozatú skála átlagai, Magyar Ifjúság 2020, N = min. 1975)

	átlag	szórás
mesterséges intelligencia	2,60	1,22
a robotok elveszik az ember munkáját	2,60	1,23
következő világháború	2,76	1,22
Európába irányuló migráció	3,00	1,18
klimaváltozás	3,25	1,24
következő világgazdasági válság	3,25	1,17
a politikusok rosszul kormányozzák az országot	3,27	1,21
világjárvány	3,37	1,20

(Forrás: saját szerkesztés)

Következő lépésünk a klaszterek azonosítása volt. A csoportokat K-means eljárással képeztük, és minden itemet megtartottunk. Így alakítottunk ki négy csoportot (alacsony percepció, magas percepció, közepes percepció technológiai és háborús elemekkel, közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel – 2. táblázat). Összességében elmondhatjuk, hogy az alacsony percepcióval bíró csoport elemszáma csekély, hiszen a fiatalok inkább közepes vagy magas érzékeléssel jellemezhetők.

2. táblázat: A krízisek percepciójának klaszterei (Magyar Ifjúság 2020, N= 2000)

	alacsony percepció	magas percepció	közepes percepció technológiai és háborús elemekkel	közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel
klímaváltozás	1,637	4,076	3,133	3,560
Európába irányuló migráció	1,435	3,836	2,842	3,316
következő világháború	1,296	3,871	2,801	2,243
következő világgazdasági válság	1,545	4,102	3,031	3,800
világjárvány	1,798	4,179	3,012	4,037
mesterséges intelligencia	1,310	3,631	2,837	1,735
robotok elveszik az ember munkáját	1,295	3,713	2,899	1,529
politikusok rosszul kormányozzák az országot	1,755	4,015	3,042	3,831
<i>elemszám</i>	<i>334 fő</i>	<i>596 fő</i>	<i>629 fő</i>	<i>382 fő</i>

(Forrás: saját szerkesztés)

Elemzésünk utolsó lépéseként multinominális regressziós modellt építettünk, ahol a függő változó az alacsony percepcióval jellemezhető csoporthoz képesti elmozdulás volt a három másik klaszter irányába. Terjedelmi okok miatt a kapott eredményeket rövidített formában közöljük, és minden klaszter esetében a szignifikancia és az exponenciális béta értékek olvashatók le a táblázatból (3. táblázat).

3. táblázat: A krízisérzékelés klasztereit magyarázó tényezők (Magyar Ifjúság 2020; N=2000; multinominális regressziós modell; sig ≤ 0,05; Nagelkerke: 0,349; Cox and Snell: 0,326; a viszonyítási csoport az „alacsony percepció”)

	magas percepció		közepes percepció technológiai és háborús elemekkel		közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel	
	sig.	Exp(B)	sig.	Exp(B)	sig	Exp(B)
nem (dichotóm, 0=férfi, 1=nő)	,098	1,340	,884	,975	,318	1,206
gyermek (dichotóm, 0=nincs, 1=van)	,452	,817	,316	1,297	,936	,977
anyagi helyzet (dummy, referencia: negatív)						
közepes	,816	1,120	,291	1,698	,913	,944
jó	,836	1,105	,088	2,343	,567	1,349
Apa végzettsége (dicotóm, 0=nem, 1=igen)	,193	1,531	,031	1,985	,016	2,224
Anya végzettsége (dicotóm, 0=nem, 1=igen)	,734	,900	,284	,725	,946	,979
településtípus (dummy, referencia: főváros)						
megyeszékhely	,116	1,597	,264	1,368	<,001	4,022
kisebb város	,847	1,053	,140	,690	,022	2,017
falu	,037	1,790	,392	1,255	,009	2,355
internethasználat (dummy, referencia: ritkán)						
gyakori	<,001	,252	,007	,396	<,001	,182
közepes	,004	,370	,004	,367	<,001	,302
televíziózás (dummy, referencia: ritkán)						
gyakori	,011	1,908	,351	,807	,774	,929
közepes	,833	,938	,394	,793	,992	1,003
Napilapolvasás (dummy, referencia: ritkán)						
gyakori	<,001	4,743	<,001	2,799	<,001	3,198
közepes	,004	1,955	,058	1,539	<,001	2,239
Rádióhallgatás (dummy, referencia: ritkán)						
gyakori	,002	2,309	,050	1,759	,004	2,339
közepes	,398	1,194	,001	1,948	,058	1,525
közéleti érdeklődés skálája	,035	1,193	,246	1,101	,005	1,282
biztonság indexe	,044	,961	<,001	,910	,348	1,021
bizalom indexe	,381	1,032	,083	,943	,256	1,045
elégedettség indexe	,920	,998	<,001	,941	,046	,962
jövőre irányuló attitúd	<,001	,473	,002	,717	<,001	,671

(Forrás: saját szerkesztés)

4. ÖSSZEGRZÉS

Az adatfelvétel időpontja a COVID első évére esett. Ennek fényében az általunk tapasztalt mintázat nem meglepő, ugyanis a The Global Risks Report (McLennan, 2019, 2022, 2023) éves adatait elemezve is azt találjuk, hogy a pandémia évei alatt a fertőző betegségekhez kapcsolódó kijelentés magasabb pozícióban szerepelt. A második és harmadik helyen található tételek politikai-gazdasági kockázatokhoz kapcsolódnak, míg a klímaváltozás mindössze a középmezőnyben kapott helyet. Itt jegyezzük meg, hogy az előbb említett nemzetközi kutatás során a magyar alminta esetében a környezeti krízisek érzékelése szintén kevésbé volt jellemző, a Hungarostudy vizsgálatában ugyanakkor a felnőtt mintában a legmagasabban érzékelt veszélyt jelentette (Susánszky et al., 2022). Az Európába irányuló migráció, a következő világgazdasági válság és a technológiai elemek zárják a fiatalok által érzékelt veszélyek listáját.

A klaszterek mintázatait és létszámát tekintve kijelenthetjük, hogy a kríziseket alacsony szinten érzékelők (alacsony percepció) képezik a legkisebb létszámú csoportot. Közepes intenzitással két klaszter volt jellemezhető – az egyikben a technológiai és háborús elemek jelentek meg markánsabban, míg a másikban a gazdasági és egészségügyi kockázatok. A klímaváltozás fontossága ez utóbbi csoportban volt magasabb. Ez ad választ első kutatási kérdésünkre.

Elemzésünk újdonságát képezi, hogy a krízisek mintázatait igyekezett feltárni – nem pedig az egyes itemek vagy az egyes dimenziók érzékelését, ahogyan azt a nemzetközi és hazai szakirodalom általában teszi. Azon vizsgálatok, amelyek a percepciót alakító tényezőket elemzik, leggyakrabban a szociokulturális háttér mutatóit vonják be, míg vizsgálatunkban a médiafogyasztást, a közéleti érdeklődést, a jövőbe vetett hitet, illetve a jólléthez kapcsolódó mutatókat is felhasználtuk. A regressziós modell eredményei azt sugallják, hogy a háttérváltozók hatása csekélyebb, mint ahogyan a Hungarostudy 2021 vizsgálatban találták: nem tudtuk például kimutatni például a nők magasabb, vagy a jó anyagi helyzetűek alacsonyabb érzékelését (Susánszky et al., 2022; Szabó & Balog, 2022) – igaz, az általunk használt magyarázó változók is számosabbak voltak. A diplomás apa esetén a közepes intenzitású csoportokba kerülés esélye magasabb volt (talán egy objektívebb tudást és a szélesebb tájékozottságot jelölve), míg a településtípus kapcsán egyedibb mintákat találtunk. A falu mind a magas percepció, mind pedig a “közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel” klasztertagságot valószínűsíti, ez utóbbi esetben pedig a fővároshoz képest minden más almintába tartozó fiatalnak nagyobb a bekerülési esélye. Kiemelt fontosságú a médiahasználat, ahol élesen elválik egymástól az internet és a többi eszköz hatásmechanizmusa. Az internethasználat nagyobb gyakorisága minden esetben alacsonyabb esélyeket generált – ennek oka vagy az lehet, hogy a világháló használatát nem a hírfogyasztás jellemzi, vagy pedig az elérhető tartalmak szélesebb köre és kevésbé kontrollált volta.

A televízió gyakori használata esetében csak a magas percepció esélye jelentősebb – elképzelhető, hogy ezt az eszközhasználatot sem a hírfogyasztás dominálja. A „hagyományos” médiumok kríziseket felerősítő hatása kapcsán nem tudjuk eldönteni, hogy a fogyasztott hírek tartalma, vagy pedig a hírfogyasztás következtében szerzett információk növelik a veszélyek érzékelését. A közéleti érdeklődés minden esetben pozitívan, a jövőbe vetett bizalom pedig negatívan hat a krízisek percepciójára. A biztonságérzet indexe esetében szignifikáns és negatív kapcsolatot található a magas, illetve a háborús és technológiai elemeket felmutató csoporttal, azonban a változó nem alakítja annak esélyét, hogy a megkérdezett az egészségügyi és gazdasági kríziseket érzékelje. Az elégedettség nem áll kapcsolatban a magas percepcióval, viszont csökkenti a közepes intenzitással jellemezhető klaszterekbe tartozás esélyét. Ha az esélyhányadosok értékeit hasonlítjuk össze, akkor a „magas percepció”, illetve a „közepes percepció technológiai és háborús elemekkel” klaszter esetében a gyakori rádióhallgatáshoz kapcsolódik a legnagyobb érték, míg a „közepes percepció egészségügyi és gazdasági elemekkel” csoport esetében a megyeszékhelyen élőknek van a legmagasabb esélye a csoportba kerülés esélye. Településnagyság szerinti lineáris kapcsolatot a Hungarostudy 2021 vizsgálat esetében sem találtak (Susánszky et al., 2022).

Második kutatási kérdésünkre azt a választ adhatjuk, hogy a klasztertagságot erőteljesen befolyásolta a médiafogyasztás, a közéleti érdeklődés, a jövőhöz való viszony, míg bizonyos esetekben a szociokulturális változók, illetve a biztonságérzet és az elégedettség is alakította az egyes csoportokba kerülés valószínűségét. Fontos tanulság, hogy az egyes klasztereket magyarázó tényezők eltérnek egymástól, illetve a jövőbeni vizsgálatoknak célszerű túllépni a szociodemográfiai háttérváltozókra fókuszáló magyarázatokon. Úgy tűnik, hogy a krízisek érzékelése az egyén társadalmi pozíciójába kevésbé ágyazódik be, azonban jelentősen kapcsolódik a médiafogyasztáshoz, illetve a világban való jóllét mutatóihoz.

Kvalitatív vizsgálatok szükségesek a jövőben ahhoz, hogy feltárjuk a krízisek tartalmát – mennyire reális, szaktudással megegyező információkat jelentenek az egyes itemek, milyen érzelmeket váltanak ki, és honnan szerzik az egyének az ezzel kapcsolatos tudásukat. Az ifjúság krízisérzékelésével kapcsolatos mélyebb ismereteink az szociálpedagógiai gyakorlati alkalmazásába is beépülhetnek, ami az utóbbi, kihívásokkal terhelt évek miatt kiemelkedő fontosságú lehet. A kvalitatív megközelítés abban is segíthet, hogy olyan értelmezési keretet tudjunk kialakítani, amely nagyobb magyarázó erővel bíró modellek elkészítését eredményezheti.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barsallo, G., & Mendoza, E. (2022). Enough Crises to Choose from: The Perceived Sense of Crisis in Panama. *Social Sciences*, 11(8), 339.
- Beck, U. (2003). *A kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó.
- Billings, R. S., Milburn, T. W., & Schaalman, M. L. (1980). A model of crisis perception: A theoretical and empirical analysis. *Administrative Science Quarterly*, 300-316.
- Bocsi, V. (2024a). Roma fiatalok önreflexiója – erőforrások, krízisek és nemzedéki problémák. In *XI. Romológus Konferencia tanulmánykötete*. PTE, Romológia Tanszék. Megjelenés alatt.
- Bocsi, V. (2024b). A magyar ifjúság krízispercepciója. In Papházi V., Oross D. & Szabó A. (Eds.) *Csendes? Mozgalmi? Miként jellemezhető a magyar ifjúság?* Megjelenés alatt.
- Deloitte (2023). *Gen Z and Millennial Survey*. <https://www.deloitte.com/global/en/issues/work/content/genzmillennialsurvey.html> (2023.06.17.)
- Domokos, T., Kántor, Z., Székely, L., & Pillók, P. (2021): *Magyar Fiatalok 2020: Kérdések és válaszok - Fiatalokról, fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap Nonprofit Kft.
- Kozma, T. (2013). Pedagógiából neveléstudomány? *Neveléstudomány*, 1(1), 91–105.
- McLennan, M. (2019). *The Global Risks Report 2019*. World Economic Forum.
- McLennan, M. (2022). *The Global Risks Report 2022*. World Economic Forum.
- McLennan, M. (2023): *The Global Risks Report 2023*. World Economic Forum.
- Nagy, Á., & Fekete, M. (2020). Megszólal-e az új csendes generáció? Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp. *Szociológiai Szemle* 30(1), 98–106.
- Przybylski, B., Janeczko, E., Studnicki, M., Bielinis, E., & Bielinis, L. (2022). Young adults' perspective of global environmental risks: A study on Polish university students. *Plos one*, 17(9), e0273393.
- Sennet, R. (2006). *Der flexible Mensch*. BVT Berliner Taschenbuch Verlag.
- Slovic, Paul (2016). *The perception of risk*. Routledge.
- Susánszky, P., Kisfalusi, D., & Susánszky, É. (2022). A társadalmi integráltság és a veszélyészlelés összefüggéseinek vizsgálata. In Engler Á., Purebl Gy., Susánszky É. & Székely A. (Eds.) *Magyar Lelkiállapot 2021. Család – Egészség – Közösség. Hungarostudy 2021 tanulmányok* (pp. 433-450). Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.

- Szabó, Zs., & Balog, P. (2022). A klímaváltozással kapcsolatos veszélyészlelés és a mentális egészségügyi állapot összefüggései. In Engler, Á., Purebl, Gy., Susánszky, É., & Székely, A. (Eds.) *Magyar Lelkiállapot 2021. Család – Egészség – Közösség. Hungarostudy 2021 tanulmányok* (pp. 451-470). Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.

MELLÉKLET

	százalék
férfi	1035 fő (51,7%)
nő	965 fő (48,3%)
nincs gyermeke	1714 fő (85,7%)
van gyermeke	286 fő (14,3%)
Budapest	357 fő (17,8%)
megyeszékhely	426 fő (21,3%)
kisebb város	636 fő (31,8%)
falu	581 fő (29,1%)
szubjektív anyagi helyzet pozitív	1320 fő (67,7%)
szubjektív anyagi helyzet közepes	527 fő (27,1%)
szubjektív anyagi helyzet negatív	102 fő (5,2%)
apa nem diplomás	1590 fő (82,9%)
apa diplomás	328 fő (17,1%)
anya nem diplomás	1616 fő (83%)
anya diplomás	331 fő (17%)
folyamatos online jelenlét jellemzi	799 fő (40,1%)
naponta többször használ internetet	868 fő (43,5%)
naponta vagy ritkábban használ internetet	328 fő (16,4%)
naponta tévéznek	1228 fő (61,6%)
hetente többször tévéznek	440 fő (22,1%)
ettől ritkábban tévéznek	326 fő (16,3%)
legalább havonta többször nyomtatott sajtót olvas	691 fő (34,8%)
havonta vagy ritkábban olvas nyomtatott sajtót	458 fő (23,1%)
soha nem olvas nyomtatott sajtót	836 fő (42,1%)
naponta hallgat rádiót	401 fő (20,2%)
hetente többször-havonta többször hallgat rádiót	891 fő (44,9%)
havonta vagy ritkábban hallgat rádiót	693 fő (34,9%)

Folytonos változók: közéleti érdeklődés (átlag: 2,88, szórás: 1,072); jövőbe vetett bizalom (átlag: 3,41, szórás: 0,93); elégedettség indexe (átlag: 33,17, szórás: 6,19); bizalom indexe (átlag: 17,85, szórás: 2,96) és a biztonság indexe (átlag: 31,68, szórás: 5,89).

ABSTRACT**FORMING FACTORS OF CRISIS PERCEPTION. EDIFICATIONS OF A YOUTH STUDY**

The aim of the study is to reveal the patterns of the youth's crises perception. The perception of possible crises was mapped by a five-grade scale during the Hungarian Youth Research 2020 and the question block was used in the case of a subsample (N=2000). The most perceived possible crisis was the pandemic, which was followed by political and economic items. Four clusters were identified by us: low perception, high perception, medium perception with technological and warlike elements and medium perception with health and economic elements. The chances of the cluster membership were mapped by multi-nominal logistic model. According to the results, the effects of the socio-demographical background were moderate and the most significant forming factors were media consumption, the interest toward public life, confidence in the future and some aspects of well-being.

Keywords: crises, youth, perception

Bocsi Veronika, PhD habil., egyetemi docens
Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
bocsiveron@gmail.com

EGY LEHETSÉGES FORRADALOM KÜSZÖBÉN. A CHATBOTOK OKTATÁSI KIHÍVÁSAI

ABSZTRAKT

A mesterséges intelligencia a ChatGPT nagy nyelvi modellre alapozó chatbot formájában 2022 végén robbant be az oktatási színtérre, és egyre népszerűbbé vált mind a tanárok, mind a tanulók körében. Számos kutató vizsgálja a mesterséges intelligencia és az algoritmusok alkalmazását az oktatásban, munkánkban a chatbotok jelenségére koncentrálnak és oktatásban való felhasználásuk előnyeire és kihívásaira mutatunk rá szándékuk szerint technorealista szemszögből. Az egyik legfontosabb kihívás véleményünk aszerint az az aggály, miszerint egy MI-rendszer kis világban nyújtott kommunikációs teljesítményét gyakran félreértelmezik úgy, mint ami a nagy világban nyújtott potenciális teljesítményére utal.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, ChatGPT, oktatástechnológia, technorealizmus, kommunikációs teljesítmény

Szakosztály: IKT szakosztály

1. BEVEZETÉS. MIGRÁCIÓ A DIGITÁLIS TÉRBE

A koronavírus járvány felgyorsította a folyamataink migrációját az online térbe (Buda & Czékmán, 2021). A járvány számos olyan változást hozott a világunkban, amelyek a digitalizáció gyorsulását eredményezték. A járvány következtében a tanulók arra kényszerültek, hogy távolról, elektronikus eszközök segítségével tanuljanak. Ez az új helyzet jelentősen megnövelte a digitális eszközök és szolgáltatások iránti igényt. Megfigyelhető a mesterséges intelligencia és a gépi tanulás alkalmazásának növekedése: a járvány idején a vállalatok és szervezetek számos olyan új mesterséges intelligencia-alapú megoldást vezettek be, amelyek segítettek nekik a járvány okozta kihívások kezelésében. Ezek a megoldások a járvány után is fennmaradtak, és továbbra is hozzájárulnak a digitalizáció fejlődéséhez, az oktatás pedig járulékos hasznot húz belőlük. A lezárások alatt a kormányok és a vállalatok számos olyan intézkedést hoztak, amelyek hozzájárultak az internetkapcsolat szélesebb körű elérhetőségéhez, majd az eszközök ára is csökkent.

A járvány által okozott változások számos új lehetőséget teremtettek a digitális technológiák alkalmazására, és ezek a lehetőségek a járvány után is fennmaradnak. 2020-ban, a mesterséges intelligencia forradalma előtt még csak előrejeleztünk: A gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális rendszerek a nagy mennyiségű adatból (Big Data) szeretnének választ kapni a kérdéseikre. Ehhez a felhőbe költözött tartalmat elemzik a mesterséges intelligencia segítségével. A felhasználók pedig egyre gyakrabban interakcióba lépnek algoritmusokkal, anélkül, hogy tudnának róla. A mesterséges intelligencia képes optimalizálni az oktatási folyamatokat, és egy globális tanítási és tanulási teret hoz létre. Egyelőre még különálló intézményekben, de már algoritmusok javítják a tanulók dolgozatait, chatbotok segítik az információáramlást az oktatók és a tanulók között, a nagy mennyiségű adatot feldolgozó Big Data pedig az egyéni tanulási utak kialakításában vesz részt (Szűts, 2020).

2. A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN

A mesterséges intelligencia alkalmazása egy új határterület a pedagógiában, ezért meg kell vizsgálni azokat a lehetőségeket, amelyeket ez a technológiai fejlődés a tanulás és tanítás számára jelenthet. Így a chatbotok oktatásban való használatát járjuk körül, és bemutatjuk a különböző álláspontokat. Legfőbb állításunk, hogy egy nyitott, tényeken alapuló, technorealista kutatási fókusz kialakítására van szükség az MI pedagógiához való viszonyának megvitatásához, különösen a tanári kommunikációban, az értékelésben, a tanári szerepekben az eddigi kutatási módszertanok újragondolásában és az egyéni tanulási utak kialakításában. A mesterséges intelligencia (MI) egyre nagyobb szerepet játszik az oktatásban, de az alkalmazását még mindig akadályozzák az oktatók előítéletei és a technológia hiányosságai. Az MI-nek az oktatásban való alkalmazása még mindig kezdeti szakaszban van, de jelentős potenciállal rendelkezik a tanulási folyamat hatékonyságának és személyre szabásának javításában. Az oktatóknak és a technológiai fejlesztőknek együtt kell működniük annak érdekében, hogy az MI-t a lehető leghatékonyabban lehessen használni az oktatásban.

Ha a mesterséges intelligenciát, illetve a chatbotokat szeretnénk tanulmányozni, nem a 2000-es években megjelent személyi asszisztensekig kell visszanyúlnunk, hanem egészen a számítógépek történetének kezdetéig, amikor az első önálló munkavégzésre alkalmas számítógépeket létrehozták, és a folyamatos fejlődésnek köszönhetően eljutottak odáig, hogy az algoritmusok által vezérelt, elektromos energiával működő eszköz jobb teljesítményt tudott nyújtani, mint az adott terület legkiemelkedőbb alakja (Szűts, 2018).

Erre példa Garry Kasparov sakknagyemester és az IBM által fejlesztett Deep Blue számítógép sakkmérkőzése, ami egy fontos és látványos mérföldkőve volt a mesterséges intelligencia fejlődésének, hiszen a gép első ízben győzött le egy nagymestert.⁴⁹

3. A CHATBOT MINT A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA KÉZZEL FOGHATÓ MEGJELENÉSE

A chatbotok kérdése a jelenben már a mindennapi diskurzus részévé vált. Sokan úgy vélik, hogy óriási lehetőségek rejlenek bennük, míg mások inkább a negatív aspektusokra hívják fel a figyelmet. Az oktatók egy része elzárkózik a használatától, és úgy tesz, mintha ez a technológiai újítás nem is lenne jelen, mások pedig próbálják követni a trendeket és kipróbálni a technológia által nyújtott lehetőségeket. A leegyszerűsített meghatározás szerint a chatbot egy számítógépes alkalmazás, melynek célja emberi beszélgetéshez hasonló interakciót létrehozni az emberekkel. Egy másik megfogalmazásban: a chatbotok lehetővé teszik az emberek és a számítógépek közötti interakciót a természetes nyelv segítségével, a természetes nyelvi feldolgozás (NLP) technológiájának alkalmazásával (Bradeško & Mladeníc, 2012; Neumann et al., 2021; Wang et al., 2021).

A chatbotok két fő típusra oszthatók: egyszerű és összetett. Az egyszerű chatbotok alapvető feladatokat látnak el, például információt nyújtanak vagy ügyfélszolgálatot nyújtanak. Az összetett chatbotok viszont bonyolultabb feladatok ellátására is képesek, például beszélgetőpartnerként viselkedhetnek vagy kreatív tartalmat generálhatnak. Az egyszerű chatbotok általában előre beprogramozott válaszokat adnak a felhasználók kérdéseire. Például egy weboldalon egy chatbot válaszolhat a gyakran feltett kérdésekre, vagy információt nyújthat egy adott témáról vagy szolgáltatásról. Az egyszerű chatbotok kommunikációs stílusa általában nem szofisztikált vagy differenciált. Az összetett chatbotok viszont képesek tanulni és alkalmazkodni a felhasználók interakciói alapján. Például egy összetett chatbot képes lehet megjegyezni egy felhasználó érdeklődési körét, és ennek megfelelően személyre szabott tartalmat nyújtani. Az összetett chatbotok kommunikációs stílusa általában emberibb és természetesebb (Szűts, 2020).

A chatbotok felhasználási területének széles palettáján előkelő helyet foglal el az e-kereskedelem és az ügyfélszolgálatok területe, de a kezdeti szkepticizmust egyre jobban levetkőzve, egyre növekszik a népszerűségük az oktatásban is.

Korábban létrehoztak több asztali számítógépen futó chatbotot, de az igazi sikert az online chatbotok hozták, mivel esetükben nincs szükség telepítésre vagy folyamatos frissítésekre, és függetlenek az operációs rendszertől (Kuhail et al., 2023).

⁴⁹ Az ezzel kapcsolatos összefoglaló itt tekinthető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=KF6sLCeBj0s>

A tanulók az iskolával, tananyaggal és feladatokkal kapcsolatos információik jelentős részét online környezetben szerzik meg, vagy chat során osztják meg egymással. A csevegőprogramok tehát jelentős segítséget nyújtanak a tanulásban és a tanulással kapcsolatos folyamatokban (Szűts & Jinil, 2018; Molnár, 2022). Az NLP területén zajló folyamatos fejlesztések lehetővé tehetik, hogy a rendszerek megértsék a tanulók kérdéseit, akik sokkal inkább hisznek a csevegőtársaknak, mint az egyszerű keresőmotoroknak (Szűts & Jinil, 2018; Pokatilo, 2016). Általánosságban elmondható, hogy a diákok a bennük felmerülő kérdések megválaszolására, új ismeretek szerzésére használják a chatbotokat, a tanárok pedig a tananyag kidolgozása során és gyakorló példák elkészítéséhez használják a mesterséges intelligencia adta lehetőségeket.

A képességek feltérképezésére is alkalmasak lehetnek a chatbotok, amelynek az iskolai oktatás során is nagy hasznát lehet venni. A mesterséges intelligencia által vezérelt chatbotok jól strukturált, következetesen felépített kérdéseket feltéve és a válaszokat értékelve nagy valószínűséggel megfelelően képesek meghatározni, hogy a tanulónak melyek az erős oldalai és mely területek szorulnak fejlesztésre. Ezt tovább gondolva a tehetségek azonosítására is alkalmasak lehetnek a chatbotok, azonban ez sem egyszerű, mivel maga a tehetség sokféleképp definiálható, és ezért a terület szakértő között is más és más definíciókat határoznak meg, amelyek nagymértékben hasonlítanak egymásra, de különbségeket is hordoznak magukban. A szakemberek számára sem egyszerű feladat meghatározni egy tanulóról, hogy tehetséges vagy sem, tehát a számítógépen futó algoritmusoktól sem várhatjuk el, hogy binárisan megadják, hogy egy tanuló a tehetségesnek nevezhető-e vagy sem.

Tulajdonképpen nem az a kérdés, hogy a mesterséges intelligencia és a chatbotok hatást fognak-e gyakorolni az oktatásra, hanem sokkal inkább azt kell kutatni, hogy milyen módon alkalmazhatók ezek az eszközök hatékonyan az oktatásban, illetve szűkebb körben vizsgálva a tehetséggondozásban. Tehetséggondozó intézményben oktatva viszonylag korán (a ChatGPT megjelenése után rövidesen) szembesültünk azzal, hogy a tanulók előszeretettel használják a chatbotokat a programkódokban és az adatbáziskezelésben használ SQL-lekérdezésekben felbukkanó szintaktikai és szemantikai hibák feltárására és javítására, valamint kódrészletek vagy akár teljes programok megírására is. Próbára téve a ChatGPT programozási képességeit egy olyan PHP kódot próbáltunk elkészíteni, amely egy adott FTP szerveren tárolt fájlokat listázza ki egy webes felületen, valamint lehetővé teszi a mappák közötti navigációt és az állományok letöltését. Ennek a gyakorlati feladatnak a megoldására a ChatGPT azonnal mellékelte a programkódot és a hozzá tartozó magyarázatot. Néhány további részlet megadásával egy személyre szabott programot kaptunk, amely teljes mértékben megfelelt az igényeinknek úgy, hogy egyetlen karaktert sem kellett módosítanunk sajátkezűleg a programkódon.

Ugyanezt a problémát Google keresésekkel is megpróbáltuk megoldani, de mindegyik fellelt kód sok módosítást igényelt ahhoz, hogy megfelelően működjön. Tehát a mesterséges intelligencia kínálta eszközök igénybevételével sokkal gyorsabban és hatékonyabban írhatók meg egyes programok, mint a hagyományos eszközök használatával. Természetesen ezen példa alapján arra következtethetünk, hogy a tanulók az otthon elkészítendő programozási feladatok megoldása során hasonló módon oldják meg a feladatokat. A tanulókkal folytatott eszmecsere folyamán többen is felfedték, hogy adtak már át olyan házi feladatot, amelyet chatbot írt meg helyettük. Véleményünk szerint nem probléma, ha a tanuló egy-egy részprobléma megoldása során igénybe veszi a chatbotok által nyújtott lehetőségeket, és értelmezi a hozzá fűzött megjegyzéseket, ebből tanulva és fejlődve, viszont az jelent hatalmas problémát, ha a tanuló saját szellemi termékeként adja át a munkát anélkül, hogy alaposan megvizsgálná és értelmezné a kapott programkódot. A tanárnak fontos szerepe van abban, hogy ellenőrizze a tanuló valódi tudását, vagyis, hogy észre tudja venni az esetleges hiányosságokat. A mesterséges intelligencia további fejlődésével valószínűsíthető, hogy már egyre kiforrottabb gép által írt programkódok fognak napvilágot látni, amelyek gyorsabbá és eredményesebbé tudják tenni a programozói munkát, viszont nagyon fontos, hogy a programozó teljes mértékben átlássa a programkód működését, ha szükséges, tudjon rajta módosításokat végezni, illetve precízen meg tudja fogalmazni azt, hogy pontosan milyen változtatásokat szeretne kieszközölni. Ha visszaemlékezünk, hogy az első gépi kódok milyen nehézségek árán születtek meg még nyomtatott segédanyagok felhasználásával, akkor szinte hihetetlennek tűnhet, hogy manapság milyen könnyedén oldhatók meg az összetett programozási problémák.

A tehetséggondozó intézmények szakkörei és emeltszintű órái nagyon sokszínűek. Gyakran hangsúlyozzuk, hogy az órai tananyag nagyon fontos alapokat ad, viszont az igazi szikrát ezek a foglalkozások jelentik, ahol alaposabban is fel lehet dolgozni egy-egy témakört. Természetesen a diákok részéről gyakran felmerül az igény olyan ismeretek megszerzésére is, amelyek túlmutatnak az oktató tudásán, de mivel az informatika jellemzően egy nagyon sokrétű tudományág, így egyetlen tanár sem követhető meg azért, mert nem ismeri minden zegét-zugát. Az érdeklődő tanulók az alapvető internetes forrásokon kívül igénybe tudják venni a chatbotok szolgáltatásait is az ismereteik bővítésére. Például egy projektmunka részeként a tanulóknak Arduino eszközhöz kapcsolt speciális szenzorokat kellett kezelniük, és ehhez a ChatGPT-t hívták segítségül, amely apró finomításokat követően előállt a megfelelő programkóddal.

4. A CHATBOTOK HASZNÁLATA A TANANYAGFEJLESZTÉSBEN

A chatbotok felhasználhatók a tehetségek fejlesztésére azért, hogy személyre szabott tananyagokat és feladatokat biztosítsanak. Folyamatosan követni tudják a tanuló fejlődését, és ezt figyelembe véve képesek adaptívan módosítani a forrásanyagokat és a gyakorló feladatokat. Gyakori eset, hogy egy osztályban a teljesítmény alapján kettő vagy több csoportba lehet sorolni a tanulókat, majd idővel felmerül annak igénye, hogy ezeket a csoportokat is tovább bontsuk, hogy minél hatékonyabb legyen az oktatás, míg végül arra következtetésre jutunk, hogy legjobb lenne minden tanuló számára biztosítani a személyre szabott oktatást. A technológia ebben az esetben is a tanár mellé tud állni, segíteni tudja a munkáját azért, hogy a tanulók számára különböző nehézségi szintű feladatokat állít elő, valamint az is megadható, hogy milyen életből vett szituációra húzza rá a feladatot, hogy ne a megunt, sablonos „Istvánnak van 10 almája” típusú tálalásban kapják meg a diákok. Az interneten nagy mennyiségű, strukturált vagy strukturálatlan oktatási segédanyag, valamint ingyenes és fizetős képzés is rendelkezésünkre áll például egy programozási nyelv elsajátításához. Ezen tartalmak minősége és hatékonysága nehezen mérhető fel, mivel még, ha egy kimenő teszttel mérnénk is a kurzus résztvevőinek végső teljesítményét, nem biztos, hogy egy gyakorlati probléma megoldása során is a vizsgált területeket kellene majd használnia a hallgatónak. Hasonlóan, mint egy rosszul megtervezett nyelvvizsga esetében, ahol a vizsgázó teljesíti a nyelvvizsgát, de az adott nyelvet mégsem beszéli megfelelően. Ezek tükrében a mesterséges intelligencia által összeállított tananyagok esetén sem várhatjuk el, hogy tökéletesek legyenek, viszont nagyban segítheti az egyedi tanulási tempó és a személyre szabott tananyagok és gyakorló feladatok létrehozását.

Fontos kiemelni, hogy az oktató személyes jelenléte semmiképp sem vonható ki, helyettesíthető gépi algoritmusokkal (főként az általános és középiskolákban), fontosak a személyes interakciók és a tanár nevelő hatása. Így a tehetségek támogatása során a chatbot által nyújtott dicséretnek hatása jóval alulmaradhat a tanár folyamatos oktató és nevelőmunkájához viszonyítva.

5. KIHÍVÁSOK

A felsorolt pozitív vonatkozások mellett a chatbotoknak is megvannak a kihívásai, amelyet a tanulók a saját munkájuk megkönnyítésére használhatnak ki, azt szimulálva, hogy elsajátítottak valamilyen témakört. Például lekérhetik egy házi olvasmány tartalmát, vagy kérhetnek egy összehasonlítást kér író munkásságáról, kérhetnek programkódokat stb. Az ilyen jellegű csalások nehezen deríthetők fel, gyakran előfordul, hogy egy adott kérdésre más és más megfogalmazásban érkezik a válasz, sőt a felhasználó a rendszertől kérheti azt is, hogy fogalmazza át a mondatokat.

A chatbotok területén nagy veszélyt jelenthet a hallucináció (konfabuláció vagy téveszme), amely a mesterséges intelligencia magabiztos válaszát jelenti, amelyet a képzési adatai nem támasztanak alá (Ji et al., 2022). Ezeket a „kitalált”, hamis információkat nem mindig egyszerű kiszűrni, és különösen veszélyesek, ha mindenféle ellenőrzés nélkül, valaki tényként tolmácsolja tovább.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

Annak ellenére, hogy a chatbotok gyakorlati haszna már sok területen megmutatkozott, a tanárok többsége még bizalmatlan velük szemben. A diákok is feltehetik kérdéseiket a chatbotoknak, segítséget kérhetnek valamilyen témakörben vagy elsajátíthatják egy programozási nyelv használatát stb., valamint a tanárok is felhasználhatják a tananyag vagy a személyre szabott feladatok létrehozására során. Mielőtt azt gondolnánk, hogy ilyen lehetőségek mellett hamarosan nem lesz szükség tanárookra, fontos átgondolni, hogy a tanár oktató és nevelő munkája nem helyettesíthető gépekkel, viszont a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségek kiaknázásával hatékonyabbá tehető az oktatás.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bradeško, L., & Mladeníc, D. (2012). A survey of chatbot systems through a loebner prize competition. In *Proceedings of Slovenian language technologies society eighth conference of language technologies* (pp. 34-37). Slovenian Language Technologies Society.
- Buda, A., & Czékány, B. (2021). Pandemic and Education. *Central European Journal of Educational Research* 3, 1–10. <https://doi.org/10.37441/cejr/2021/3/3/10391>
- Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y., Dai, W., Madotto, A., & Fung, P. (2022). Survey of Hallucination in Natural Language Generation. *ACM Computing Surveys. Association for Computing Machinery*. 55 (12), 1–38.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Molnár, Gy. (2022). *Pedagógia, innováció, technológia, digitális kultúra – a digitalizáció új irányai*. Typotex Kiadó.
- Neumann, A. T., Arndt, T., Köbis, L., Meissner, R., Martin, A., Lange, P. de, Pengel, N., Klamma, R., & Wollersheim, H.-W. (2021). Chatbots as a Tool to Scale

Mentoring Processes: Individually Supporting Self-Study in Higher Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 4. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.668220>

- Pokatilo, A. (2016). *Chatbots Take Education To the Next Level.*, chatbotnewsdaily.com, 2016. szeptember 29.
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*, Akadémiai Kiadó.
- Szűts, Z., & Jinil, Y. (2018). A chatbotok jelensége, taxonómiája, felhasználási területei, erősségei és kihívásai. *Információs Társadalom*, 18(2). 41-55. DOI:10.22503/inftars.XVIII.2018.2.3
- Szűts, Z. (2018). *Online*. Wolters Kluwer.
- Wang, J., Hwang, G.-H., & Chang, C.-Y. (2021). Directions of the 100 most cited chatbot-related human behavior research: A review of academic publications. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100023.

ABSTRACT

ON THE THRESHOLD OF A POTENTIAL REVOLUTION. THE EDUCATIONAL CHALLENGES OF CHATBOTS

Artificial intelligence exploded onto the educational scene in late 2022 in the form of the ChatGPT chatbot, based on the large language model, and has become increasingly popular with teachers and students alike. Many researchers are investigating the application of AI and algorithms in education. This paper is focusing on the phenomenon of chatbots and highlight the benefits and challenges of their use in education from an intentionally technorealist perspective. One of the key challenges is the concern that the communicative performance of an AI system in the small world is often misinterpreted as indicative of its potential performance in the large world.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, educational technology, technorealism, communication performance

Esztelecki Péter, PhD hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

peromajstore@gmail.com

Szűts Zoltán, PhD, egyetem docens, dékán

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar

szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

V. TANULSÁGOS TÖRTÉNELEM

AZ ÓVODÁK MŰKÖDÉSÉT SZABÁLYZÓ 1953-AS JOGSZABÁLYOK TARTALMI FÓKUSZAI

ABSZTRAKT

Az ötvenes évek óvodaügyének történetében jelentős dátumnak tekinthető az 1953-as év. A szocialista óvoda formálódásának hőskorában – bár keret jelleggel, de – törvényt deklaráltak a kisedővásra vonatkozóan annak ellenére, hogy ebben az időszakban ún. szovjet mintájú jogalkotás érvényesült. Vagyis törvények helyett elsősorban könnyen megalkotható, módosítható és hatályon kívül helyezhető rendeleteket alkottak. A család és az óvoda kapcsolatát fókuszba helyező óvodatörténeti kutatásunkban az óvodapolitikai dimenzió egyik fő forráscsoportját azon jogszabályok alkotják, amelyek meghatározták az óvoda intézményének működését. Az 1953. évi törvény kihirdetésével hatályát veszítette a magyarországi óvoda történetében elsőként megalkotott 1891. évi XV. törvénycikk a kisedővásról. E két törvény merőben eltérő politikai-társadalmi-gazdasági körülmények között látott napvilágot, más mozgatórugók generálták létrejöttüket. Ezek párhuzamba állításával annak felderítése az egyik cél, hogy a manifeszt, illetve látens politikai-társadalmi igények miként jelentek meg az óvodára irányuló jogszabályokban. Az ötvenes években pártállami szempontból az óvoda egyre hangsúlyosabbá vált az épülő szocialista rendszer legitimációját segítő nevelés szempontjából. A kutatás rávilágít arra, hogy miként konstruálódott ennek érdekében a preszkoláris intézmény funkciója, feladatrendszere. Az új ideológia által meghatározott értékek szerinti egységes nevelés érdekében az óvodáztatás expanziójának, illetve a pedagógiai funkció erősítésének prioritását tükrözik az 1953-as jogszabályok.

Kulcsszavak: „ötvenes évek”, óvodatörténet, óvodapolitika, tartalomelemzés

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az „ötvenes évek” óvodatörténetének kutatása nem nélkülözheti a „nevelési valóság” megismerése szempontjából elsődleges, az óvodapolitika (Kóger, 2022) eszközeiként ránk maradt különböző szintű jogalkotási szövegek vizsgálatát. Így kerültek fókuszba a kutatás idődimenzióján belül az – e tanulmány keretében vizsgált és elemzett – 1953-ban hatályos rendelkezések.

Az ezen időszakot megelőzően hatályban levő 1891.évi kiseddóvási törvény⁵⁰ indítékai, keletkezési körülményei, illetve tartalma széles körűen kutatóknak és az óvodatörténeti szakirodalomban feldolgozottak tekinthető. Ezzel kapcsolatban elsősorban Vág Ottó és Podráczky Judit kutatásai irányadóak (ld. Vág, 1979, 1991; Podráczky, 2000, 2001, 2007, 2013). A két kiseddóvási törvény vázlatos összehasonlításáról is olvashatunk tanulmányt (ld. Pálfi, 2011).

Az 1953. évi törvény egy olyan korban deklarálódott, amikor erőteljesen érvényesült a szovjet minta másolásának igénye. Nem volt ez másként a jogrendszerben sem, így a jogalkotás terén is teljes körű elvi-ideológiai alkalmazkodás, rendszerszintű igazodás érvényesült. A Magyar Népköztársaság alkotmányában⁵¹ foglaltak ellenére a törvényalkotást az Országgyűlés helyett az Elnöki Tanács, mint kollektív államfői testület gyakorolta. A jogszabályokat a keret jelleg, az elvont elvek, vagy túlrészletezett technikai normák érvényesülése jellemezte (v.ö. Kolléga Tarsoly, 2000; Koi, 2011; Verebics, 2017). Podráczky (2003) az óvodai nevelés törvényi szabályozását vizsgálva fogalmazta meg azt, hogy habár 1953-ig az 1891. évi kiseddóvási törvény volt érvényben, ez mégsem akadályozta meg az akkori pártállami vezetést abban, hogy azzal ellenkező, azt felülíró szabályozást léptessenek életbe. Többek között az 1951-ben kiadott óvodai rendtartás által (Podráczky, 2003), ami az első kiseddóvási törvényt volt hivatott helyettesíteni (Herman, 1965 idézi Podráczky, 2003).

Az 1953-ból görcső alá vett dekrétumok (1953. évi III. törvény a kiseddóvásról;⁵² Az oktatásügyi miniszter 851-29/4/1953. O. M. számú utasítása a kiseddóvásról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról;⁵³ A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1223/0/2/1949. V.K.M. számú rendelete óvodai szülői munkaközösségek létesítése tárgyában)⁵⁴ segítségével elsősorban a hivatalos állami vezetés oldaláról közelíthetjük meg azt, hogy miként igyekezett az államhatalom az óvodaügyre hatást gyakorolni, a szocialista „valóságot” ezáltal is formálni.

⁵⁰ 1891. évi 15. törvénycikk a kiseddóvásról. *Budapesti Közlöny*, 1891, (103), 1–4.

⁵¹ 1949. évi 20. törvény A Magyar Népköztársaság Alkotmánya. *Magyar Közlöny*, 1949. (174), 1355–1361.

⁵² 1953. évi törvény a kiseddóvásról. *Magyar Közlöny*, 1953. (9), 73.

⁵³ Az oktatásügyi miniszter 851-29/4/1953. O. M. számú utasítása a kiseddóvásról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról *Oktatásügyi Közlöny*, 1953, 1 (3), 35–39.

⁵⁴ A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1223/0/2/1949. V.K.M. számú rendelete óvodai szülői munkaközösségek létesítése tárgyában. *Köznevelés - Minisztériumi rendeletek, közlemények*, 1949. 5 (14-15), 110–111.

2. AZ ÓVODA SZEREPE AZ ANYA- ÉS GYERMEKVÉDELEM TERÉN

Az 1949-ben kihirdetett alkotmány az anya- és gyermekvédelmi intézményrendszerre úgy utalt, mint ami a nők egyenjogúságát szolgálja. A kezdetektől kettős – szociális és pedagógiai – funkciójú óvoda is ebbe sorolódott, vagyis kettős célkitűzése az alkotmányon alapul. Ez deklarálódott az 1951. évi óvodákra vonatkozó rendtartásban, amely meghatározza az óvoda helyét a köznevelési és gyermekvédelmi intézmények rendszerében.

Számos tényező indukálta az anya- és gyermekvédelem továbbfejlesztéséről szóló 1953-as minisztertanácsi határozatot, amely szoros összefüggésbe hozható a néhány héttel később elfogadott kisdédóvási törvénnyel (v.ö. Valuch, 2001; Benda, 2015; Tárkányi, 1998 idézi Bódy, 2016). Többek között az, hogy a gyermekre, mint az épülő szocialista rendszert legitimáló „kincsre” tekintettek, mely meghatározta az egykori népeséggpolitikai törekvéseket (Schadt, 2003). A határozat óvodákra vonatkozó előírásai az 1953. évi III. törvényben kerültek megerősítésre. A két jogszabály jelentőségéről – a korszak ideológiai frazeorológiájához illeszkedően – így ír Szabadi Ilona az óvónők szakorgánumban, az *Óvodai Nevelésben*: „ (...) mindkettő újabb bizonyítéka annak a nagy megbecsülésnek és szerető gondoskodásnak, amely népi demokráciánkban az anyákat és a gyermekeket körülveszi.”⁵⁵

3. A KISDEDÓVÁSRA VONATKOZÓ JOGSZABÁLYOK, MINT VIZSGÁLATI ADATKORPUSZ

1953-ban az óvodaügy tekintetében három jogszabály lépett, illetve maradt hatályban, így a vizsgálati adatkörpuszt ezek jelentik.

A kisdédóvásról szóló törvényt – névlegesen – az Országgyűlés fogadta el, melynek társadalmi jelentőségéről a közéleti-politikai sajtóforrások is beszámoltak. A korabeli forgatókönyv szerint a sajtóstruktúrában és a cikkek megjelenésben is a szovjet minta érvényesült (Horváth, 2013; Valuch, 2011).

A média és a kommunikáció olyan intézmény, amely a vizsgált időszakban is jelentős hatással volt a társadalomra. A sajtó, a rádió (ld. Simándi, 2014) és a mozi (ld. Somogyvári, 2020) a kommunista párt propagandagépezetének részévé vált. Az újságokban a szövegeken túl a propaganda képi dimenziója is hangsúlyos (ld. Somogyvári, 2019). A vizsgált idődimenzió szocialista korszakának hivatalos nyelvhasználatában átértelmeződött a nyelv és a szavak jelentése.

⁵⁵ Szabadi, I. (1953). A kisdédóvási törvényről. *Óvodai Nevelés*, 6(4), 83.

Meghatározott hatalmi-politikai szempontok szerint egyfajta irányított kommunikációs rendszer alakult ki, mely a pártzsargon szókészletének alkalmazását követelte meg. A szöveges megnyilatkozások, a bennük rejlő, az általuk közvetített jelentés nem feltétlenül magától értetődő az utókor számára (Gyáni, 2020). Magukon hordozzák a szocialista kommunikáció sajátos jegyeit, illetve az egykori propaganda elfogadott alapelveit (v.ö. Golnhofer & Szabolcs, 2013; Horváth, 2013; Valuch, 2011). A vizsgált korszak kutatói számára kihívást jelent az írott forrásokkal kapcsolatos sajátos „fordítási” feladatok elvégzése, a „sorok közötti olvasás technikájának” alkalmazása (Apor, 2022).

Az Arcanum Digitális Tudománytárban (továbbiakban: ADT) fellelhető egykori újságok arról számoltak be, hogy 1953 márciusában az országgyűlés új ülészakának napirendjére négy új törvényjavaslat tárgyalása került fel (ld. Somogyi Néplap, Szabad Nép)⁵⁶. A kisdedovásról szólót Darvas József közoktatásügyi miniszter nyújtotta be az országgyűlés kulturális bizottságához előzetes tárgyalás és jelentéstétel céljából. Az 1953. március 18-án tartott ülésen Sárfi Rózsa képviselő ismertette a javaslatot, majd a szervezési költségekre, valamint a napközi otthonos óvodák szervezésére vonatkozó két módosítással kérte annak elfogadását az országgyűléstől. A törvényjavaslatral kapcsolatosan két képviselői hozzászólást is bejelentettek, így Non György és Dancs Béláné méltatta a kisdedovásról szóló törvényjavaslat jelentőségét. A hivatalos lapok beszámolóit az Országgyűlés naplója kiadvány is megerősíti. A képviselők beszédének „diskurzuselemzésére” jelen keretben nincs lehetőség, ám újabb kutatási irányvonalat jelenthet.

A törvényjavaslatról szóló publikációk alcímei rávilágítanak arra, hogy az állami vezetés mit kívánt közvetíteni a társadalom felé. A Szabad Nép cikke nyomán több megyei lap is alcímében érzékeltette az óvoda elsődleges szerepét, funkcióját. Ezen intézményen keresztül is megvalósul „Államunk szerető gondoskodása a gyermekekről”.⁵⁷ A Népszava a kisdedovásról szóló törvényjavaslatot fokozott anya- és gyermekvédelemként aposztrofálta.⁵⁸ A törvény deklarálásának idején még működött a politikai vallás alapját jelentő vezérkultusz fenntartása. Ezt jelképezi Dancs Béláné eszmefuttatása is: „ (...) amikor a határozatot olvastam, magam is elcsodálkoztam, mi mindenre nem is gondoltam, amire a mi drága Rákosi elvtársunk bizony gondolt.

⁵⁶ Az országgyűlés nagy jelentőségű törvényeket alkotott. Államunk szerető gondoskodása a gyermekekről. *Szabad Nép*, 1953. 11 (78), 2.

Az országgyűlés nagy jelentőségű törvényeket alkotott. Államunk szerető gondoskodása a gyermekekről. *Somogyi Hírlap*, 1953. 10 (67), 2.

⁵⁷ Az országgyűlés nagy jelentőségű törvényeket alkotott. Államunk szerető gondoskodása a gyermekekről. *Szabad Nép*, 1953. 11 (78), 2.

⁵⁸ Négy új törvényjavaslatot fogadott el az országgyűlés. A kisdedovásról szóló törvényjavaslat: fokozott anya- és gyermekvédelem. *Népszava*, 1953. 81 (66), 3.

Nem hiába nevezzük őt a mi édesapánknak, tudja Ő, hogy mi kell az anyáknak, a gyermekeknek. (...) Jól ismeri szívünk minden kívánságát.”⁵⁹

Kelemen Elemér a jogi szabályozás tekintetében rendhagyó kivételnek, esetinek nevezi a törvényt, mely „a tudat átformálására hivatott közoktatási rendszer integráns részévé tette az óvodát” (Kelemen, 1994, p. 51), mely így az ötvenes években kiépülő, differenciálódó nevelési és oktatási intézmények hálózatának alapintézményévé vált.

Az elfogadott törvény közzététele a Népköztársaság hivatalos lapjában, a Magyar Közlönyben történt. Az oktatásügyi miniszter végrehajtási utasítása az Oktatásügyi Közlönyben jelent meg 1953 augusztusában, amely a törvény egyes bekezdéseit részletesebben értelmezi. Az utasítás mellett hatályban maradt az óvodai szülői munkaközösség létesítése tárgyában kiadott V.K.M. rendelet, amely a Köznevelés folyóirat 1949 augusztusában kiadott, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendeleteit és közleményeit tartalmazó mellékletében olvasható. A jogszabályok megtalálhatóak az ADT állományában.

4. MÓDSZERTANI HÁTTÉR

4.1. KUTATÓI KÉRDÉS ÉS PROBLÉMAKÖR

Az elemzés kiinduló kérdése egyrészt az, hogy milyen közös, illetve eltérő csomópontjai vannak a két, egymást váltó kisdedovási törvénynek. Ezek vázlatos összehasonlításával annak felderítése a cél, hogy a vizsgált korszakot jellemző politikai-társadalmi igények miként jelentek meg az óvodára irányuló jogszabályokban. A kutatás során a nyílt célok mellett a látens elemek feltárására is kísérlet történik. Az 1953-ban hatályos jogszabályok esetében arra keressük a választ, hogy az óvodaügyi jogi szabályozásában manifeszt módon mely tartalmakra helyeződött a hangsúly, illetve ezek háttérben milyen esetleges rejtett mozgatórugók munkálkodhattak.

4.2. ADATELEMZÉS

A szöveges, esetünkben jogszabályi dokumentumok elemzéséhez a tartalmilag strukturáló kvalitatív tartalomelemzést alkalmazzuk, melynek fázisait Kuckartz rendszere orientálja (Kuckartz, 2019; Sántha, 2022). Alapfeltétel a tartalmak kódolása, melyhez támogatásként a MAXQDA™ adatelemző szoftver Analitics Pro 2022 angol nyelvű verzióját használtuk. A kódolás többlépcsős fázisban valósult meg. Elsőként a deduktív, elméletvezérelt logika mentén a priori kódolással történt a tematikus főkategóriák kifejlesztése, melyhez Podráczky Juditnak (2007) az 1891. évi kisdedovási törvény

⁵⁹ Országgyűlés naplója II. kötet. Az országgyűlés 60. ülése. A kisdedovásról. szóló törvényjavaslat tárgyalása. Budapest, 1959, 1446-1447.

elemzéséhez használt kategóriái (Podráczky, 2007), illetve a szakirodalom alapján körvonalazódó prekoncepciók szolgálták kiinduló pontként. A főkategóriák alkategóriákra bontása az adatokból kiindulva, vagyis adatvezérelt módon, az induktív logika mentén történt. A kódolás megbízhatósága érdekében kettős intrakódolást végeztünk (Dafinoui & Lungu, 2003 idézi Sántha, 2022).

1. táblázat: Kategóriarendszer az 1953. évben érvényben levő jogszabályok elemzéséhez

Főkategóriák	Alkategóriák	Alkategória alkategóriája
K.1. szociális funkció	K.1.1. gondozás	
	K.1.2. egészségvédelem	K.1.2.1. tárgyi környezet, felszereltség
	K.1.3. személyzet	
	K.1.4. dolgozó anyák védelme	
K.2. nevelés	K.2.1. nevelési feladat	
	K.2.2. a nevelés személyi feltételei	
	K.2.3. nevelési szinterek	
K.3. pedagógiai funkció	K.3.1. iskolára való felkészítés	
	K.3.2. „iskolához rendelés”	
	K.3.3. az óvodás gyermek fejlesztésének feltételrendszere	
K.4. az óvodáztatás expanziója	K.4.1. óvodai felvétel	
	K.4.2. fenntartás, felügyelet, működés	
	K.4.3. óvodahálózat fejlesztés	
	K.4.4. szervezés	
	K.4.5. óvodába járás ellenőrzése	
K.5. nemzetiségi óvodák	K.5.1. óvodaszervezés	
	K.5.2. nyelvhasználat	

(Forrás: saját szerkesztés)

5. TARTALMI HANGSÚLYOK A KATEGÓRIÁK TÜKRÉBEN

Az egymást váltó két kisdedovási törvény kvalitatív tartalomelemzése során felállított kategóriarendszerek (ld. Podráczky, 2007) rávilágítanak a közös, illetve eltérő csomópontokra. Az első kategória az óvoda alapfunkciójára utal, itt még számos párhuzam lelhető fel. A további kategóriák esetében is vannak közös pontok, de mindkét dokumentumnál az adott kor jellegzetes elvárásainak megfelelően más-más területre helyeződött a hangsúly.

A törvények szerinti nyílt célokra, manifeszt tartalmakra történő utalások alapján elmondható, hogy mindkét jogszabály esetén hangsúlyosan jelent meg az iskoláskor előtti intézményes nevelés fő funkciója, a gyermekről való gondoskodás.

Az 1891. évi törvéynél fókuszba emelt elem a magyar nyelvbe történő bevezetés, amely az akkori magyarosítási törekvések szándékát fejezte ki. Az 1953. évi törvény esetében ezzel állítottuk párhuzamba a nemzetiségi nevelés kérdéskörét. A személyi kultusz hatására a nemzetiségi politika is eltorzult, voluntarista tendenciák érvényesültek. Megkülönböztető bánásmód volt megfigyelhető bizonyos nemzetiségi csoportokkal (pl. német, délszláv) szemben az éppen aktuális politikai álláspont szerint, amit sokszor az integráció-stigmatizáció kettőssége jellemzett (v.ö. Föglein, 2004; Tilkovszky, 1998; Tóth, 2017). Ennek ellenére jelentősnek mondható, hogy a kisedővásról szóló törvénybe bekerült a nemzetiségi óvodák létesítésének lehetősége.

Mindkét törvénynek domináns részét alkotja az, amelyik az óvodák létesítésére, fenntartására, illetve annak igénybevételére vonatkozik. Annak ellenére, hogy az első kisedővók már több mint 60 éve megnyíltak, a 19. század végén még mindig az óvodáztatás szélesebb körű elterjesztése volt a mozgatórugó. Az óvodáztatási kötelezettség törvénybe foglalása akkor még igencsak elhamarkodott volt, hiszen ennek megvalósulásához számos feltétel hiányzott. Hátterében azon társadalmi folyamatok álltak, mely a nemzet egysége és megmaradása érdekében a kormányzat számára megoldandó feladatként jelentkeztek. Az intézményes óvodai nevelés kiszélesítése erre alkalmas kezelési-megoldási lehetőséget hordozott (Podráczky, 2003).

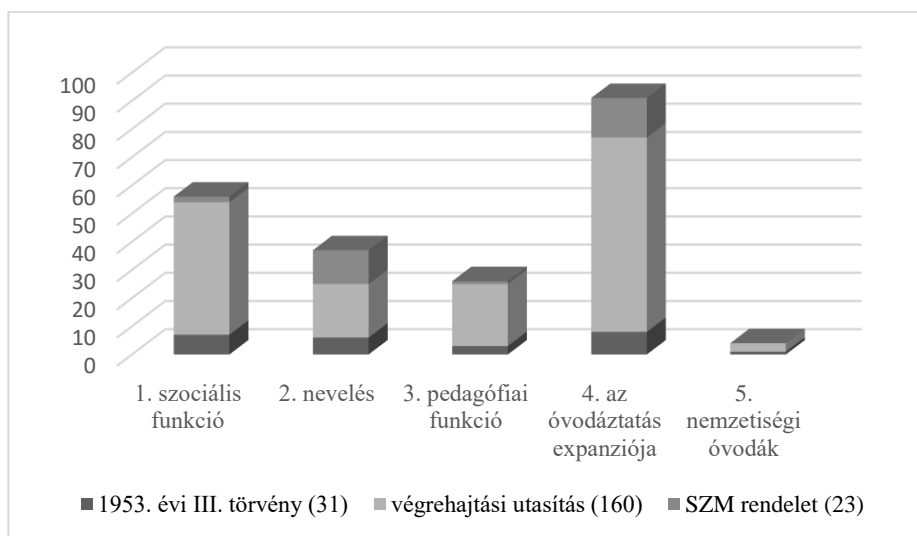
Az ötvenes évek elején a „tervteljesítési kényszer” nyomására meginduló óvodahálózatfejlesztés, a „sztálinista gazdaságpolitika” által befolyásolt – nem létezőnek titulált – település- és munkaerőpolitika mind-mind lenyomatként jelent meg az óvodai törvényben is.

Számos utalás történik azon feladatokra, melyek a gyermek fejlődését hivatottak elősegíteni. Ennek alapja a „pedagógiai optimizmus”, vagyis a gyermek nevelhetőségébe vetett hit. Mind az erkölcsi, mind a szellemi fejlődés elősegítése a kezdetektől része az óvodai életnek, ám ezeket más nevelési eszmék határozták meg. 1891-ben a keresztény nevelés érvényesítése jelenik meg látens tartalomként (Podráczky, 2001, 2007), míg a politikai kényszer hatására az ötvenes években az erőltetett szekularizáció útjára lépett a társadalom (Nagy, 2000). Mind a Rákosi-, mind a Kádár-korszakot szekularizálódott közeg jellemezte. Ugyanakkor a tradicionálisan vallásos magyar lakosságnak vallási pótlékra volt szüksége. Ezt a funkciót töltötte be az ún. politikai vallás, mellyel szorosan összefonódott a vezérkultusz jelensége. Az egypártrendszerű totalitárius államban szakralizálódott a politika, amit értelmezhetünk úgy is, hogy nem a vallásos élet elvesztésének, hanem átalakulásának lehetünk tanúi (ld. Baska, 2015; Németh, 2016; Somogyvári et al., 2021).

Manifeszt célként fogalmazódott meg a szocialista pedagógia szerinti nevelés, a szocialista embertípus kialakítása. A nevelés értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, amely különös jelentőségű egy olyan időszakban, amikor a korábbiaktól merőben eltérő értékek és normák szerint kívánta az állam a jövő nemzedékét nevelni. A kommunista ideológia szerinti nevelés igénye áthatotta az oktatási rendszer minden szintjét, sőt a pártállami vezetés a családban folyó nevelést is ez irányba kívánta formálni. Ennek egyik megjelenési formája a „kettős nevelés” elleni küzdelem (Donáth, 2000). Ezen ideológiai-politikai szándék által vezérelve vált deklarált feladattá az iskolára való felkészítés, vagyis a pedagógiai funkció fundamentálissá tétele az óvodák tekintetében (Molnár et al., 2015).

6. AZ 1953. ÉVI JOGSZABÁLYOK KATEGÓRIAALAPÚ ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYE

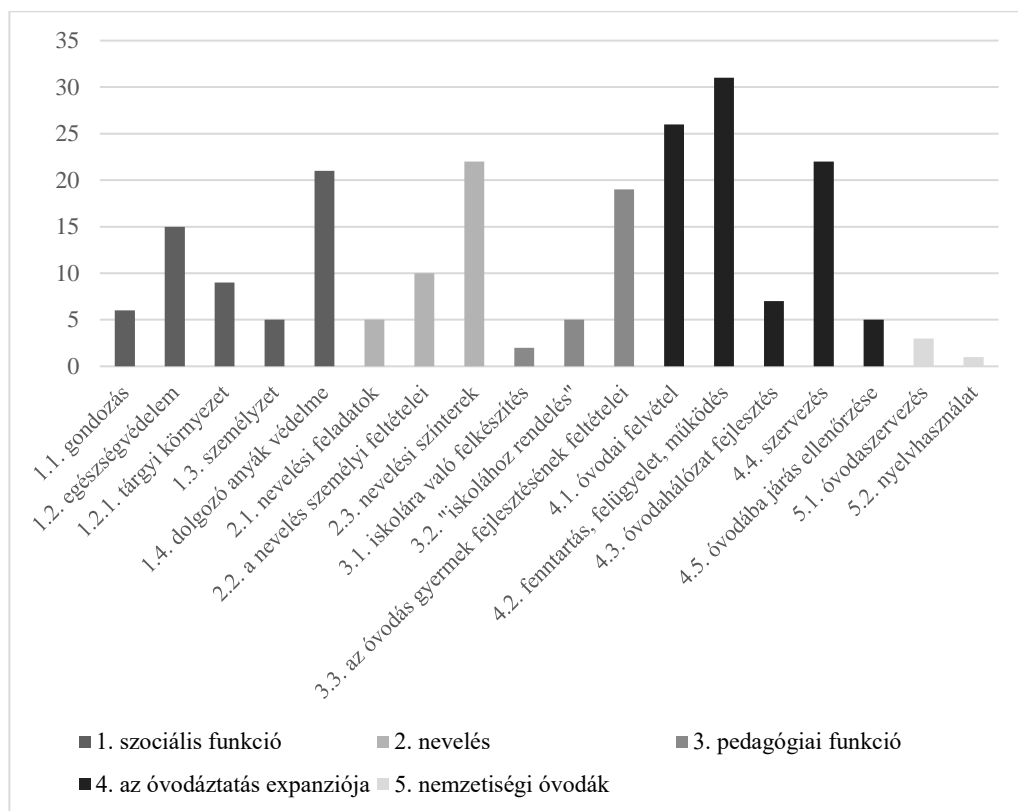
1. ábra: Az 1953. évi jogszabályok elemzésének főkategóriái (saját adatok alapján)



(Forrás: saját szerkesztés)

A törvény keret jellegű előírásai a végrehajtási utasításban kerültek részletezésre, így nem véletlen, hogy a 214 kódolásból a legtöbb a kisdérovási törvény végrehajtási utasításában (160), arányaiban jóval kevesebb magában a törvényben (31), míg a legkevesebb a szülői munkaközösségre vonatkozó tematikus szabályozóban (23) történt.

2. ábra: Az 1953. évi jogszabályok elemzésének alkategóriái (saját adatok alapján)



(Forrás: saját szerkesztés)

A legmagasabb számú szövegszegmens az óvodáztatás expanziója főkategóriában került kódolásra, ezen belül az óvodai felvétel, a fenntartás, felügyelet, működés, illetve a szervezés alkategória hozzárendelésének túlsúlya figyelhető meg. Emellett a szociális funkció főkategóriában is magas a kódolási arány, fókuszában a dolgozó anyák védelme, mint az egykori pártpropaganda egyik hangzatos jelszava. Az óvodás gyermek fejlesztésének feltételrendszere alkategóriához is számos utalás került hozzárendelésre a kódolási folyamatban.

Az expanziót igénynövekedés értelemben használjuk, amikor egyre többen kerültek be az intézményesített preszkoláris nevelésbe. Feltételezett okai között szerepel a nők tömeges munkába állása, a kétkeresős családmódel kényszere, illetve a népesedéspolitikai intézkedések következtében megnöött gyermeklétszám. Valójában az ötvenes évektől beszélhetünk az óvodásokról, mint „társadalmi csoportról”.

Az óvodák 1948-ban megkezdődő államosításától az óvodai nevelés államilag ellenőrzött, a tanácsrendszer 1950-es bevezetésétől főként a települési tanácsokhoz delegált szervezése zajlik a tervezéstől az engedélyezésen át a működéshez szükséges költségvetési források biztosításáig. Látens üzenetként bújik meg emögött az, hogy az egykori pártvezetés totális ellenőrzés alatt kívánt mindent tartani, így az óvodáskorú gyermekek nevelését is, mely korábban a családi magánszférában zajlott.

Nem véletlen az sem, hogy a végrehajtási utasítás részletesen meghatározza az óvodai felvétel feltételeit, hiszen a sokszor túlzottan optimista tervszámok ellenére az óvodahálózat fejlesztése nem tudta követni az óvodai igényeket. Ezért bizonyos fokú szelektációs mechanizmus érvényesült a „nem dolgozó szülők” gyermekeinek kárára, illetve pozitív diszkrimináció a dolgozó szülők javára.

A kettős funkciójú óvoda szociális funkciója jóval dominánsabb, hiszen szülői szemszögből inkább a gyermekről való gondoskodás, az intézmény által nyújtott biztonságérzet keltette fel az igényt az óvodáztatásra. A „dolgozó anyák védelme” kifejezés elsősorban a szociálpolitikai jelentőségére utalhat, vagyis amíg a gyermek az óvodában – akár ingyenes étkezést jelentő napközi otthonos – ellátásban részesül, az anya nyugodtan vehet részt a termelőmunkában.

Az intézmény napjainkig kiemelt óvó-védő szerepe révén a vizsgált dokumentumokban is számos paragrafus tartalmaz előírást az egészségvédelemre vonatkozóan mind tárgyi, mind személyi szempontból. Az óvodák többszörös felügyeletében a népjóléti, majd az egészségügyi minisztérium is jelen volt. A részletes szabályozásnak az is látens üzenete lehet, hogy e téren nem mindig feleltek meg az óvodák az előírásoknak, amit más korabeli források is alátámasztanak. Másrészt a népesedéspolitikai törekvések is közrejátszottak abban, hogy a gyermeknek, mint az épülő szocialista rendszert legitimáló „kincsnek” az egészségét óvni kell.

A pedagógiai funkció már említett fundamentális tétele folytán a gyermek fejlődését, a pedagógiai funkció megvalósulását segítő óvónők alkalmazási feltételei, vagyis a nevelés személyi feltételei is hangsúlyosak. Fontos volt az állami vezetők számára, hogy megfelelően képzett óvónők valósítsák meg a szocialista pedagógia célkitűzéseit. Ez azonban elsősorban az ideológiai-politikai felkészültségre korlátozódott, hiszen az óvóképzés történetéből ismert, hogy a szakmai képzés színvonalát sokszor nem a minőség, hanem a mennyiségi követelmények határozták meg (Patyi, 2010).

Az óvodás gyermek fejlesztésének feltételrendszerénél nemcsak az óvodában dolgozó felnőttek játszottak döntő szerepet, hanem a gyermekek csoportba való beosztása is. Ezzel kapcsolatban felmerült a normalitás-abnormalitás kérdése. A fogyatékkal rendelkező gyerekek a szocialista nevelés rendszerében – a mai értelemben használt – szegregált nevelésbe kényszerültek, vagyis külön e célra kialakított gyógypedagógiai intézményekbe kerültek felvételre.

A kódolás alapján kevésbé fókuszált terület a nevelés főkategória. Ez a szocialista embereszmény kialakításának manifeszt célját, a szülők gyermekeken keresztül politikai-ideológiai nevelését, e tekintetben a családi és óvodai nevelési szintér együttműködésének, összhangjának megvalósítását takarja. Ezt főként adminisztratív módon, illetve a szülők és pedagógusok közös tömegszervezetén keresztül kívánta megoldani az egykori állami vezetés, ahogy erről az elemzésbe bevont, szülői munkaközösségre vonatkozó rendelet is tanúskodik. A törvény csak az óvodai nevelési szintésre koncentrált, csupán a végrehajtási utasítás jelölte meg az óvónő feladataként a szülői házzal való kapcsolatot. Ezért is maradhatott hatályban az új kisdedovási törvény mellett a szülői munkaközösség munkáját szabályozó rendelet. A szocialista nevelésre irányuló pedagógiai felvilágosítás jelentősége azonban – főleg szülői szempontból – eltörpült az óvodaügy szociális funkciója mellett.

A legkevesebb kódolás a nemzetiségi óvodákra vonatkozóan történt. Ennek látens tartalma feltehetően az, hogy a nemzetiségi kérdést a pártállami vezetés sem tudta kikerülni. Így kötelező elemként bekerült a hivatalos előírásokba, ám az óvodai nevelésnek ez egy – feltehetően keveseket érintő – részterülete maradt.

7. ÖSSZEZÉS

A kisdedovásról szóló mindkét törvény a megalkotásuk időpontjában meghatározó érvényű politikai-társadalmi elvárások lenyomatának tekinthető. Mindegyikben utalás történik az óvoda pedagógiai funkciójára, ami a közoktatási rendszerbe való integrálódás igényét hivatott alátámasztani. Ennek ellenére külön szabályozást kapott e preszkoláris intézmény, amely mégis a – napjainkig tartó – helykeresését jelezheti. Az intézmény jelentőségének, szükségességének valódi céljai nem feltétlenül a manifeszt tartalomban jelentek meg. A vizsgált időszakra vonatkozó társadalomtörténeti összefüggések segítik a rejtett elvárások felfejtését, melynek „ötvenes évekbeli” vezérfonalát az épülő szocialista rendszer legitimációjára törekvés jelenti.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-II kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Apor, P. (2022). *A hétköznapi hatalom. Politikai nyelv, szaktudás, társadalmi cselekvés*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont. Történettudományi Intézet.
- Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (Eds.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 344-358). ELTE PPK. DOI: <https://doi.org/10.18459/NASZ.2015.30>
- Benda, J. (2015). *A szakadék szélén. A népességfogyás okai és megállítása*. Barankovics István Alapítvány.
- Bódy, Zs. (2016). A Népeségtudományi Kutatóintézet története és a népesedéspolitikai a Kádár-rendszerben. *Demográfia*, 59(4), 265-300. DOI: <https://doi.org/10.21543/Dem.59.4.1>
- Donáth, P. (2000). A „kettős nevelésről” az ötvenes években. *Valóság*, 43(7), 64–79.
- Föglein, G. (2004). Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), 82-94.
- Golnhofer, E., & Szabolcs, É. (2013). Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 113(3), 133-151.
- Gyáni, G. (2020). *A történeti tudás*. Osiris Kiadó.
- Horváth, A. (2013). *A magyar sajtó története a szovjet típusú diktatúra idején*. Médiatudományi Intézet.
- Kelemen, E. (1994). A magyar oktatási törvénykezés története – Problématörténeti vázlat. In Kelemen, E. & Setényi, J. (Eds.), *Az oktatási törvénykezés változásai – hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Kóger, Y. (2022). „Tessék lerajzolni, hogy már négyéves elmúltam.” A Ludas Matyi óvodaképe az ötvenes évekből. *Polymatheia*, 19(1-2), 210-233. DOI: <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.12>
- Koi, Gy. (2011). Jogalkotásunk szabályozásának fordulópontjai. A kezdetektől a 2010. évi CXXX. törvényig. *Jog-Állam-Politika*, 3(3), 63-95.
- Kollega Tarsoly, I. (2000). *Magyarország a XX. században I. Politika és társadalom, hadtörténet, jogalkotás*. Babits Kiadó.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In G. Kaiser & N. Presmeg (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (pp. 181–197). Springer Nature. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S., & Varga, N. A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24(3), 121–128.

- Nagy, P. T. (2000). *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó.
- Németh, A., & Bíró, Zs. H. (2016). A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In Németh, A., Garai, I. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 7-118). Gondolat Kiadó.
- Pálfi, S. (2011). A magyar óvoda tanulásszemléletének sajátosságai az 1950'-s években az óvodai alapidokumentumok tükrében. In Kovács, B. É. (Ed.), *Társadalomtudományi tanulmányok III.* (pp. 137-149). Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar.
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és gyakorlat*, 8(1), 99-105.
- Podráczky, J. (2000). A társadalmi célok kifejeződése az 1891. évi kisdédóvási törvényben. *Pedagógusképzés*, 28(1-2), 241-258.
- Podráczky, J. (2001). Az óvodával szembeni társadalmi igények, elvárások alakulása Magyarországon a 19. században. In Boreczky, Á. & Meleg, Cs. (Eds.), *Pedagógiai Műhely. Beszélgetések* (pp. 93-97). Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet.
- Podráczky, J. (2003). Az óvodai nevelés törvényi szabályozása a 19-20. században : Az óvodai nevelés számára megfogalmazott célok és feladatok alakulása Magyarországon. In Kis, V. (Ed.), *Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19-20. században: országos törvényektől a helyi szabályozásig* (pp. 69-83). Tatabányai Múzeum.
- Podráczky, J. (2007). *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. Doktori értekezés. ELTE.
- Podráczky, J. (2013). Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In Kurucz, R. (Ed), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp.11-24). PTE Illyés Gyula Kar.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés. Eötvös József Könyvkiadó*.
- Schadt, M (2003). *A feltörekvő dolgozó nő. Nők az ötvenes években*. Pro Pannonia Kiadó.
- Simándi, I. (2014). *Politika, társadalom, gazdaság a Magyar Rádió 1949–1952*. Gondolat Kiadó.
- Somogyvári, L. (2019). „Tudjuk azt, hogy május 1-je nagyon jelentős kérdés...” Vizuális propaganda az ötvenes-hatvanas években. *Per Aspera ad Astra*, 6(1), 99-120. DOI: <https://doi.org/10.15170/PAAA.2019.06.01.06>

- Somogyvári, L. (2020). Hidegháború, kultúra és ideológia: fővárosi mozik 1951 és 1953 között. In Pellesz, N. (Ed.), *Művelődés, műveltség, minőség* (pp. 9-22). Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány.
- Somogyvári, L., Polyák, Zs., & Németh, A. (2021). Új elméleti keretek a szocialista neveléstudomány vizsgálatára: a politikai vallás. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 85-97. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.85>
- Szabadi, I. (1953). A kisdedovási törvényről. *Óvodai Nevelés*, 6(4), 83.
- Tilkovszky, L. (1998). *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Csokonai Kiadó.
- Tóth, Á. (2017). A nemzetiségpolitika újragondolása (1965-1970). *Kisebbségkutatás*, 26(1), 7-31.
- Vág, O. (1979). *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó.
- Vág, O. (1991). *Az óvodaiügy törvényes szabályozása Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Valuch, T. (2001). *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Osiris Kiadó.
- Valuch, T. (2011). Szigorúan ellenőrzött nyilvánosság. A sajtó és a (tömeg)kommunikáció működésének néhány sajátossága a szocialista korszakban. In Rainer, M. J. (Ed.), *A felügyelt (mozgás)tér. Tanulmányok a szovjet típusú rendszer hazai történetéből* (pp. 27-41). Akadémiai Kiadó.
- Verebics, J. (2017). A szovjet polgári jog és hatása az alakulóban lévő magyar civilizistikára, 1948–1951. *Állam- és Jogtudomány*, 58(3), 45-72.

Elsődleges források

- 1891. évi 15. törvénycikk a kisdedovásról. *Budapesti Közlöny*, 1891. (103), 1–4.
- 1949. évi 20. törvény A Magyar Népköztársaság Alkotmánya. *Magyar Közlöny*, 1949. (174), 1355–1361.
- 1953. évi törvény a kisdedovásról. *Magyar Közlöny*, 1953. (9), 73.
- Az oktatásügyi miniszter 851-29/4/1953. O. M. számú utasítása a kisdedovásról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról *Oktatásügyi Közlöny*, 1953. 1(3), 35–39.
- Az országgyűlés nagy jelentőségű törvényeket alkotott. Államunk szerető gondoskodásaa gyermekről. *Somogyi Hírlap*, 1953. 10(67), 2.
- Az országgyűlés nagy jelentőségű törvényeket alkotott. Államunk szerető gondoskodásaa gyermekről. *Szabad Nép*, 1953. 11(78), 2.
- Az országgyűlés 60. ülése. A kisdedovásról. szóló törvényjavaslat tárgyalása. *Országgyűlés naplója II. kötet*. Budapest, 1959. (pp. 1438-1448).

- A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1223/0/2/1949. V.K.M. számú rendelete óvodai szülői munkaközösségek létesítése tárgyában. *Köznevelés - Minisztériumi rendeletek, közlemények*, 1949. 5(14-15), 110–111.
- Négy új törvényjavaslatot fogadott el az országgyűlés. A kisdédóvásról szóló törvényjavaslat: fokozott anya- és gyermekvédelem. *Népszava*, 1953. 81(66), 3.

ABSTRACT

THE MAIN ASPECTS OF THE 1953 REGULATIONS REVOKING THE FIRST ACT ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The year 1953 is a significant one in the history of the kindergarten matters of the 1950s. In the day and age of the formation of the socialist kindergarten, although a framework law, an act on early childhood education was passed. This was done despite that in this era, Soviet-type legislation was in effect, i.e. decrees, which were easy to issue, revise and revoke, were published instead of acts. The regulations that defined the operation of kindergartens are considered one of the main source groups of the kindergarten politics dimension of the present research on kindergarten history, focusing on the relationship between families and kindergartens. Publishing the 1953 act repealed the first Hungarian act on kindergartens, law article XV. of 1891 on early childhood education. The aforementioned two acts were introduced under completely different political, social and economic circumstances. They were brought in for very different reasons. By comparing them, one objective is to explore how the manifest and latent political and social requirements of the era in scope were incorporated in the regulations related to kindergartens.

In the 1950s from the perspective of the party state, kindergartens became increasingly significant in order for the upbringing to assist the legitimation of the socialist system that was being built. The research sheds light on how the functions and duties of kindergartens were devised to fulfil this objective. The legislation of 1953 reflects the priority of the expansion of kindergarten education and the strengthening of the pedagogical function for the sake of uniform education according to the values defined by the new ideology.

Keywords: "1950s", kindergarten history, kindergarten policy, content analysis

Kóger Yvetta, doktorjelölt

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

yvetta.koger@gmail.com

**„THE TALE OF THE UNFORTUNATE COLLISION OF THE
EARTHEN POT AND THE IRON POT HAUNTED ME:
ÁRPÁD KISS’S RECOLLECTION OF THIS LIFE AND WORK**

ABSTRACT

Between 1945 and 1965, several researchers of the Hungarian educational science suffered exclusion, but only Árpád Kiss was sent to the internment camp in Kistarcsa in the early 1950s. After his rehabilitation in 1953, Árpád Kiss was able to obtain his candidate's title a decade and a half later, in 1966 (Akadémiai Almanach, 1967). In our research, we attempt to reconstruct the period of Hungarian educational science between 1945 and 1965 with the help of Árpád Kiss's recollections published in 1964. In our analysis, we are interested in what characteristics educational science had in the first twenty years of the socialist era, what role Árpád Kiss had in it, and how it changed. According to our results, the personality of Árpád Kiss in the socialist era of Hungarian educational science can best be described as an exception, "odd one out". One of the symptoms of this is that Kiss was repeatedly excluded, including the period he spent in an internment camp in the early fifties.

Keywords: Árpád Kiss, narratives, internment camp, Kistarcsa, Rákosi era, Kádár era
Szaksztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szaksztály

1. INTRODUCTION

Between 1963 and 1965, in the columns of the Pedagogical Review, the recollections of the following seven Hungarian educational scientists were published in the "My Life, My Work" section: György Ágoston, Éva Földes, Hermann Alice, Béla Jausz, László Kelemen, Sándor Nagy and Árpád Kiss. In our research, we examine the recollections of Árpád Kiss from among the above mentioned sources and compare them with the articles on Árpád Kiss in pedagogical lexicons published in the 1970s and 1990s (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979).

In our research, we are interested in finding out what elements built the career of Árpád Kiss, a representative of educational science, and how we can reconstruct it from his recollections and data from pedagogical lexicons.

Secondly, we are looking for the answer to what differences are found between the individual sources - recollections, pedagogical lexicons and whether these differences can be explained with professional-pedagogical or with non-professional-pedagogical reasons. In our study, we essentially want to contribute to a better understanding of the history of Hungarian pedagogy in the twentieth century by exploring the life path of Árpád Kiss.

2. RESEARCH SOURCES

2.1. PEDAGOGICAL REVIEW

In accordance with the Soviet Stalinist model, educational journals had been liquidated in Hungary as well by 1950. The Human Education published by the Hungarian Pedagogues' Union in 1949, while the Hungarian Pedagogy, one of the most prestigious educational societies of the era, was issued for the last time in 1950 (Pénzes, 2016).

The void in the educational press was filled by the Pedagogical Review, first published in 1951. Not surprisingly, the Pedagogical Review got into a monopoly position in the field of educational science since there was no rival.

In the year of its launch in 1951, the Pedagogical Review was the journal of the Ministry of Public Education, and then, as a sign of the break with Stalinist politics and pedagogy, it became subordinate to the Pedagogical Scientific Institution in 1955, which was established in 1954 and headed by Sándor Nagy. The Pedagogical Scientific Institution was also attached to the Ministry, but regardless of this, the direct dependence of the journal on the Ministry was broken. Since the establishment of the National Pedagogical Institute (OPI) in 1962, the Pedagogical Review had been the journal of the Institution headed by József Szarka.

From 1951 to 1953, Mihály Vaszkó was the editor-in-chief of the journal, then György Ágoston from 1953, followed by József Szarka from 1957, and in 1964 Pál Bakonyi, the deputy director of the National Pedagogical Institute, replaced Szarka. So, at the time of publication of the recollections issued between 1963 and 1965, a change of editor-in-chief took place at Pedagogical Review.

In the 1950s, among the members of the editorial board, in addition to the already mentioned György Ágoston and József Szarka, we also find Sándor Nagy and István Szokolszky, but Árpád Kiss - especially in the second half of the 1950s -, Hermann Alice and Béla Jausz were also among the regularly publishing authors. This is important to us because most of the authors of the recollections can be found among the editors and publishing authors of the paper, which also proves that they formed a unified professional

group. At the same time, this group can be called the founders of Hungarian socialist education science and pedagogy in the fifties, with the exception of Árpád Kiss⁶⁰.

Hungarian Pedagogy, put an end in 1950, was re-published in 1961, with Sándor Nagy as editor-in-chief. Looking at the editorial board of Hungarian Pedagogy in 1964 – including György Ágoston, Szilárd Faludi, Éva Földes, Béla Jausz, Árpád Kiss, Sándor Nagy, Imre Révész, József Szarka – we can see that the five of the seven recollecting socialist educationalists such as György Ágoston, Éva Földes, Béla Jausz, Árpád Kiss and Sándor Nagy were already the editors of Hungarian Pedagogy and not of Pedagogical Review. In other words, the recollections published in Pedagogical Review were written by the editors of Hungarian Pedagogy, which also means that the recollections represent not the entire Hungarian socialist educational science, but rather the founders of Hungarian socialist pedagogy in the 1950s. It was this group that occupied the key positions in the field of educational science in the early 1950s, during the period of the establishment of the Soviet-type one-party dictatorship. In the 1950s, György Ágoston became the chairman of the Pedagogical Main Committee of the Hungarian Academy of Sciences and the head of the Institute of Educational Sciences at Eötvös Loránd University (ELTE). Sándor Nagy became a teacher at the Pedagogical College of Pécs, and from 1952 he became a teacher at the Department of Educational Sciences of ELTE. Béla Jausz becomes Director of the Department of Pedagogy at the University of Debrecen. Éva Földes became a teacher at the Budapest College of Physical Education (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979). The exception in this group is Árpád Kiss. While in the early 1950s the others were teaching at various places in the higher education system, he was interned at Kistarcsa.

It is worth noting that the educational psychology researcher László Kelemen and the pre-school researcher Hermann Alice were not members of the editorial board of Hungarian Pedagogy. This can also be interpreted as the fact that the two of them and the fields they represented - educational psychology, kindergarten education - did not belong to the main directions of (socialist) educational science.

⁶⁰ Árpád Kiss cannot be included in the group of the founders of the Hungarian socialist pedagogy of the fifties, since he was interned in Kistarcsa between 1951 and 1953. In his entire work, Kiss represented the Western patterns in contrast with many educational scientists, although he was a member of the professional group but still as an outsider as well.

2.2. PEDAGOGICAL ENCYCLOPAEDIAS

The second group of the sources for our research are the Pedagogical Encyclopaedias published in the seventies and nineties (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979).

The editor-in-chief of the four-volume encyclopaedias of the seventies, and one of the writers of the recollections is Sándor Nagy. Among the editors we find György Ágoston, József Bencédy, Éva Földes, István Gordos, Árpád Kiss, István Mészáros, Sándor Nagy, József Szarka and Endre Zibolen, and among the honorary editors Béla Jausz, deceased in 1974, István Szokolosky and Judit Veress. It is clear that there is a large overlap between the group of authors of the recollections and the editors of the Pedagogical Encyclopaedias. In essence, the two professional groups are the same, which also means that the professional and non-professional views, values and interests of the founders of Hungarian socialist education in the 1950s appeared in the Pedagogical Encyclopaedias of the 1970s - just as in the case of the recollections of the 1960s.

The editors of the 1997 three-volume Pedagogical Encyclopaedias were Zoltán Báthory and Iván Falus (Báthory & Falus, 1997). The continuity between the two lexicons is shown by the fact that Zoltán Báthory was a disciple of Árpád Kiss, while Iván Falus was a disciple of Sándor Nagy.

It is important to mention that the entries of the Lexicon issued in the 1970s do not include the name of the author of the entry, referring to the explanation that the editors had to correct the incoming texts in many places. For this reason, each entry was created as a result of a collective and not individual work. In contrast, the Encyclopaedia published in 1997 already contains the names of the authors of the articles. In the case of Árpád Kiss, the author of the article was Nándor Horánszky.

3. THEORETICAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH

In our research, we interpret Árpád Kiss's recollections as a narrative. We consider any text as a narrative that reports on events and has temporal and causal coherence (Hoshmand, 2005). In our opinion, this approach is the one that we can best use in our research, since each recollecting author tells a "story", linked to the causal and temporal chain of events. Among the narrative approaches, we also use the narrative historical perspective (Tamura, 2011). In parallel to our research, a study on the history of education was published, which reconstructs the professional careers of teachers, educational professionals and educational administrators in the mid-1980s, based on interviews conducted in the mid-1980s, using a narrative approach (Somogyvári, 2023).

The following elements were examined in Árpád Kiss's narrative: 1. The date of birth and the sociological status of the family. The latter is referred to in the memoirs and not in the Pedagogical Encyclopaedia. 2. The public education pathway. 3. The institutions of higher education and the stage of the career that ends in 1945. Within this, we have also placed great emphasis on the differences between college and university studies. 4. Finally, following the logic of the political science approach (Nagy, 1997; Sáska, 2018; Darvai, 2021), we divided the life course according to the political history periods and examined the functions, titles and jobs held in each political history period. The narratives are divided into the following political-historical periods (Gyarmati, 2011): 1. The dualism period, the Horthy era; 2. The period of the establishment of the socialist-communist regime (1945-1950); 3. The Rákosi era (1950-1956); 4. The early Kádár era (1957-1965). In our research, we examine the educational elite of the socialist era, and accordingly, our analysis is also a historical and sociological study of intellectuals (Nagy, 2013; Kiss et al., 2021).

4. ANALYSIS OF ÁRPÁD KISS'S NARRATIVE

4.1. PUBLIC AND HIGHER EDUCATION STUDIES, FROM THE BEGINNINGS TO 1945

Árpád Kiss was born in a Saxon village in Transylvania, in an intellectual family, at the beginning of the twentieth century. His family included priests, teachers and civil servants (Kiss, 1964). Due to the border change that Trianon Peace Treaty brought, he took his maturity exam no longer in Transylvania, but in Balassagyarmat in 1926 (Kiss, 1964). After that, he got admitted to the Faculty of Arts in Budapest, where he obtained a degree in teaching French-German languages in 1932 (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979).

In 1932, right after obtaining his university degree, he started teaching in the high school in Balassagyarmat, where he had previously studied (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979).

The major change in his career, the professional turning point, occurred in 1939, when he joined the grammar school of the newly established Teacher Training Institute of the University of Debrecen as a teacher (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979). According to his narrative, he worked there in a professional environment that would greatly influence his later life (Kiss, 1964). The director of the grammar school was Béla Jausz, who Kiss mentioned in his narrative, however Jausz did not do the same to him (Darvai, 2022). The school is supported and often visited by the head of the pedagogy department at the University of Debrecen, first Gyula Mitrovics and then Sándor Karácsony.

According to Kiss's recollections, during the years in Debrecen, they practiced a kind of reform pedagogy, beside keeping the school-like nature of education, although at that time they had not known the work of John Dewey or László Nagy (Kiss, 1964).

In his narrative, he places the first stage of his scientific work on the period he spent as a teacher at the Grammar School in Debrecen (Kiss, 1964). At the time they published the series of Debrecen Books, marked by the names of Máté Kovács and György Barra, in which the volumes entitled "*Hungarian Education Today*" (Kiss, 1943) and "*The Way of Human Liberation*" (Kiss, 1945) were published. Looking back from 1964, Kiss called his publications in this phase as "work in search of orientation" (Kiss, 1964). It should be noted here that Árpád Kiss's works from the early 1940s are sometimes considered controversial, saying that at that time Kiss oriented himself towards the right, and these views also appeared in his works (Sáska, 2006, 2008). According to some interpretations, one of the reasons for his internment in Kistarcsa could have been the publication of these "rightist" works.⁶¹

The difficult adaptation of these of his works in the socialist era can explain that the *Hungarian Education Today* published in 1943 was not included in the Pedagogical Encyclopaedia of the 1970s, which was also edited by Árpád Kiss, but the Encyclopaedia of the 1990s did include it (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979). This logic is broken by the fact that in the case of the *Ways of Human Liberalisation*, in 1945, everything happened the other way around, the Encyclopaedia of the 1970s included Kiss's work, but the one appeared in 1997 did not (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979).

4.2. THE COMMUNIST TAKEOVER (1945-1950)

As in the case of the other recollecting educational scientists, the period between 1945 and 1950 was one of the most eventful years for Árpád Kiss, due to the radical and rapid political changes. At that time, it was possible to get extremely high very quickly on the career ladder and with the same speed, to fall to the bottom, as it happened to many people, including Árpád Kiss.

In 1945, Árpád Kiss became the executive director of the Council of National Public Education, and the president was the physician Albert Szent-Györgyi (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979). The task of the new education policy institution was to create a new, democratic school system. In other words, the former grammar schoolteacher Árpád Kiss no longer had the function of a teacher, but of an educational regulator.

⁶¹ Further research is needed to determine whether right-wing views appeared in the works of Árpád Kiss in the early 1940s.

In parallel to his role as a managing director, Sándor Karácsony employed Árpád Kiss as a private teacher at the University of Debrecen on the subject "*Recent aspirations of education and educational science*" (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979). In the meantime, he gave educational psychology and didactic lectures at the University of Debrecen (Kiss, 1964). He was inaugurated as a member of the Hungarian Pedagogical Society by professor Lajos Prohászka (Kiss, 1964). The minister Dezső Keresztury asked him to be the editor-in-chief of the journal Public Education. Summarizing these moments, we can say that Árpád Kiss was at his professional peak in the second half of the forties – between 1946 and 1948.

Like many people in the post-war period, Árpád Kiss had positive hopes for the new, emerging communist system, and he reported on this attitude in 1964: "My attitude towards democratic transformation and socialism was positively expectant and supportive. In the victory of the revolution, however, I saw not only an end, but also the beginning of a new era which would require boundless efforts over a long period of time: the foundation of a social life based on the results of science, carefully and controlled planning, organized with respect for all people, in which everyone would devote himself to the best of his ability in the work he could do, while finding his human happiness in the most perfect way" (Kiss, 1964, p. 299).

In the year of the turn – in 1948 – the direction of his rapidly rising professional career "reversed" with the change of the current political winds. The National Council of Public Education merged into the National Educational Scientific Institute led by Ferenc Mérei, where Árpád Kiss was no longer the executive director, but "only" the head of the Didactic Department (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979). The moment of his exclusion was confirmed by the fact that in the Institute led by the pedologist-psychologist Mérei it is quite certain that didactics was not the most relevant topic (Sáska, 2009). The changing direction of the political wind and the new trends were confirmed by the fact that in 1948 Kiss was no longer the editor-in-chief of Public Education. In his recollection of this period, Árpád Kiss says: "I was haunted by the tale of the unfortunate clash of the earthenware pot and the iron pot" (Kiss, 1964, p. 300).

Looking back from 1964, in his narrative, Kiss did not understand why the National Council of Public Education had been terminated (Kiss, 1964). Neither did he understand why the Hungarian Pedagogical Society and the journal Human Education led by Gábor Kemény had been put an end to (Kiss, 1964). The answer was the Stalinist policy that tolerated no alternative, cultivated uniformity and thus claimed the monopoly of truth (Sáska, 2018), which from 1948 had gained power in all subsystems of society, including education. Kiss was probably aware of all these; however, it was possible that at the time of writing his recollections in 1964 it was not worth writing about it.

Árpád Kiss placed the second stage of his scientific career in the period between 1945 and 1949 (Kiss, 1964). At that time, his works were influenced by the position he filled in as the executive director in the National Council of Public Education. Accordingly, his works referred to public education reform and education policy. In his narrative, he mentioned the "*Education and Education Science*" (Kiss, 1948) written in 1948 and the volumes "*Questions of New Education*" written jointly with László Faragó and published in 1949 (Faragó & Kiss, 1949). The Pedagogical Encyclopaedia appeared in the 1970s contained both of his volumes, while the one issued in 1997 contained only "*Questions of New Education*" (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979).

Árpád Kiss worked as a teacher at the Teacher Training College in Budapest from 1949 to 1951 (Kiss, 1964). This period spent as a teacher there in the late 1940s and early 1950s were not included in the two Pedagogical Lexicons (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979). The reason for this is not yet clear, but we assume that it may be related to the place of the Teacher Training College in the hierarchy among other educational institutions.

4.3. THE RÁKOSI ERA (1950-1956)

The low point in Árpád Kiss's life came in 1951, when he was interned in Kistarcsa (Kiss, 1964). One of the reasons for his internment was that Kiss represented the western-bourgeois pedagogy - that is, not the Stalinist model - in his professional views, and as the director of the National Council of Public Education, he strove to implement this as well. In other words, he got stigmatized as an anti-Marxist, which was the most serious sin in the Stalinist era. The next point of accusation could have been his rightist works published in the early 1940s. Logically and not surprisingly, the Pedagogical Encyclopaedia of the seventies did not report on his internment, only the one of the nineties (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979). Understandably, in his 1964 memoir, Árpád Kiss mentions the two and a half years he spent in the Kistarcsa internment camp in only two paragraphs: "In May 1951, I was taken into custody and interned at Kistarcsa. In September 1953 I was released on the basis of an amnesty. This is the story of my wife of two and a half years. The allegations which led to the questioning are not pedagogical. My individual repercussions? Apart from an anxiety, often suffocating, for those I have cared for, the curiosity and wonder of a reader of history and literature... That such situations do exist, and do exist. September 1953. Everything has to start all over again, or should be... Despite the active support of the then Minister of Education, it is still going slowly and with difficulty" (Kiss, 1964, p. 301).

With Imre Nagy coming to power in 1953, most of the political prisoners convicted under Mátyás Rákosi were released, thus Árpád Kiss was released with amnesty⁶².

⁶² It is worth noting that János Kádár got amnesty in the summer of 1954.

The restart in the life of Árpád Kiss set off slowly and with difficulties. One of the reasons for this is that the stigma of being an anti-Marxist could have stayed on him, regardless of the amnesty. At the same time, the rapid political changes in the fifties - anti-Stalinist vs. Stalinist political cycles - also left a mark on Kiss's life and professional career. Frequent job changes were due to this uncertain time. After his rehabilitation, in 1953 - that is, during the ministry of Imre Nagy - he was employed as a teacher by the hour, then a regular one, and from 1954 he already became a teacher at a teacher training college (Kiss, 1964). After toppling Imre Nagy's government in 1955, Árpád Kiss was no longer a teacher at the teacher training college in Budapest, but an elementary school educator in Csepel, and later became the head of a daycare centre (Kiss, 1964). Thanks to the de-Stalinization wave that started after the XX. Congress, he returned to the Teacher Training College in September 1956 (Kiss, 1964). Unsurprisingly, the Encyclopaedia of the seventies does not explain the frequent job changes, and the one after the change of the system only says that he became a primary school and teacher training teacher after his release (Báthory & Falus, 1997; Nagy, 1976-1979). Of course, there are several interpretations of this many and not easy job changes. According to the professional reading of Árpád Kiss, it helped his professional work cover nearly the entire public education system, or most of it (Kiss, 1964). After all, in the 1930s and 1940s, he taught in grammar school, then in the grammar school of the university, and in the 1950s he had the opportunity to teach in teacher college, elementary schools and daycare centres (Kiss, 1964).

Still as a teacher at the Teacher Training College in Budapest, Árpád Kiss took part in two professional events held in the second half of 1956, the Teachers' Conference at Balatonfüred and the Teachers' Debate of the Petöfi Circle, although he did not mention these in his recollections. At both professional events, Kiss essentially argues for his anti-Stalinist pedagogical views of the late 1940s. Accordingly, he argued that the formerly exiled Western civic pedagogies and psychology should also appear in socialist pedagogy (Balatonfüredi, 1957; Hegedűs & Rainer, 1992). This means that Kiss was still arguing for an interdisciplinary approach to educational science.

These two professional events were soon followed by the Revolution of 1956.

4.4. THE EARLY KÁDÁR PERIOD (1957-1965)

From the end of the 1950s, along the lines of the Kádár reconciliation policy, Árpád Kiss was rehabilitated and was allowed to engage in didactic research at the Pedagogical Science Institute. In the early 1960s, he became the head of the didactic department at its successor institute, the National Pedagogical Institute (Báthory & Falus, 1997; Kiss, 1964; Nagy, 1976-1979).

Árpád Kiss placed the third stage of his professional and scientific career in the period he had spent at the Pedagogical Scientific Institute and the National Pedagogical Institute (Kiss, 1964). At that time, he focuses on the relationship between culture and school, and on pupils' performance at school. In 1966, he obtained his candidate's title, and in 1969, his work entitled "*Culture and Education*" from his candidate's dissertation was published (Kiss, 1969).

Finally, in his narrative, Kiss analyses pedagogy and educational science according to its function and characteristics. In his concept of science, the inter-multidisciplinary approach appears, according to which true pedagogy is open to sociology and psychology as well (Kiss, 1964; Darvai, 2021). The fact that Árpád Kiss was allowed legitimately to argue in favour of sociology and psychology in the columns of the Pedagogical Review in 1964 also means that there was already some opportunity for the legitimate representation of western civil pedagogical, sociological and psychological views by that time in the Kadarian socialism. Of course, all this could only happen in a socialist guise. Péntzes (2021) argues that Árpád Kiss only represented an inter-multidisciplinary approach when politics offered the opportunity. In contrast, we argue - and we hope to prove this - that Kiss always represented an inter-multidisciplinary approach between 1945 and 1965. But he could only articulate this legitimately when the system offered him the opportunity to do so. Moreover, the main argument in favour of the inter-multidisciplinary approach is that it was precisely for this reason that Kiss was assigned to Kistarcsa. Moreover, Árpád Kiss continued to advocate the inter-multidisciplinary approach after his release from the internment camp, not only in his memoirs but also in his writings.

Balancing all this, Árpád Kiss uses Marxist reasoning to argue that pedagogy and educational science should use the results of educational science. Applying Marx's dichotomy of base-structure, educational science is the base that moves its superstructure, pedagogy: 'Science is the base in motion and keeps in motion that which has tied its fate to it' (Kiss, 1964, p. 304).

5. SUMMARY

Our research suggests that the personality of Árpád Kiss in the socialist era of the Hungarian educational science can best be described as an exception, with other word, as an odd one out. One of the consequences of this is that Kiss was repeatedly excluded, including the period spent in an internment camp in the early fifties. In our view, contrary to other research (Péntzes, 2021), Árpád Kiss consistently represented the "Western model" in any period of the socialist pedagogy - be it Stalinist or de-Stalinization oriented period - in contrast to the mainstream education science.

The Western model appeared mostly in his interdisciplinary-multidisciplinary approach. Among other things, we see the reasons for his exclusions in this, since in the Stalinist periods of education science (1950-1953, 1955-1956), interdisciplinarity-multidisciplinarity was not legitimate, because its representation, compared to the Soviet Stalinist model, implied the forbidden "Westernism", not only professional, but also from an ideological point of view. It cannot be called a coincidence that the interdisciplinary approach of Árpád Kiss only became legitimate during the period of de-Stalinization, and for this reason he could only become a legitimate representative of educational science after 1956.

Our second result cannot be called surprising, according to which the Pedagogical Encyclopaedia published in the 1970s did not include politically sensitive topics, such the time he had spent in the internment camp in Kistarcsa, while the other Pedagogical Encyclopaedia appeared after 1989-1990 referred to the previously silenced past. The reason is still unclear why none of the Encyclopaedias included the teacher training phases of Árpád Kiss's professional carrier.

Analysing Árpád Kiss's career and putting it into a broader perspective, we can say that he represented the typical 20th century intellectual from Central and Eastern Europe. His life was deeply marked by the storms of the 20th century (World War II, internment camps, etc.). His fate can be understood as a conflict between the state and the individual, in which the state always won. The best example of this is the two and a half years he spent in the internment camp at Kistarcsa. However, after 1956 the state offered him the opportunity to make a new start. Árpád Kiss was able to take advantage of this opportunity. He was able to work at the Pedagogical Scientific Institute and later at the National Pedagogical Institute, where he became head of department. In 1966 he obtained his candidate title. However, his rehabilitation was not complete, as he was not allowed to teach at university level, but only to work in a 'closed' institute. The party was probably trying to prevent Árpád Kiss from coming into contact with university youth.

It is worth noting that while Árpád Kiss managed to integrate himself into the Kádár regime, his co-author László Faragó did not, and they wrote a book together in 1949 entitled "Questions of the New Education". László Faragó died in 1966 following a professional mission to Africa.

Regardless of all this, Árpád Kiss was a master in the field of education science. His disciple Zoltán Báthory founded the Árpád Kiss Prize, which was an award of the National Pedagogical Institute. Later, the Kiss Árpád Prize became a national prize until it was abolished in the early 2010s.

REFERENCES

- Akadémiai Almanach (1967). *A Magyar Tudományos Akadémia Almanachja [Almanach of the Hungarian Academy of Sciences]*. Akadémiai Kiadó.
- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. [*Balatonfüred Teachers' Conference*] (1957). Kézirat [Manuscript]. Pedagógiai Tudományos Intézet.
- Báthory, Z., & Falus, I. (Eds.). (1997). *Pedagógiai Lexikon [Pedagogical Encyclopaedia]*. Keraban.
- Darvai, T. (2021). Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években [Makarenko interpretations in Hungary in the long 1950s]. *Iskolakultúra*, 31(5), 27–40.
- Darvai, T. (2022). Jausz Béla visszaemlékezése életére, munkásságára [Béla Jausz recollections of his life and work]. In Kattein-Pornói, R., Tóth, P., & Kanczné, N. K. (Eds.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás – Fejlesztés – Innováció. HERA Évkönyvek X.* (pp. 313-325). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Gyarmati, Gy. (2011). *A Rákosi-korszak: Rendszerváltó-fordulatok évtizede Magyarországon, 1945-1956 [The Rákosi era: a decade of regime change in Hungary, 1945-1956]*. ÁBTL-Rubicon.
- Faragó, L., & Kiss, Á. (1949). *Az új nevelés kérdései [Questions on the new education]*. Állami Pedagógiai Főiskola Neveléstudományi Intézet.
- Hegedűs, B. A., & Rainer, M. J. (1992). *A Petőfi-kör vitái VI. Pedagógusvita [The debates of the Petőfi Circle VI. Educators' Debate]*. Múzsák, 1956-os Intézet.
- Hoshmand, L. T. (2005). Narratology, cultural psychology, and counselling research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 178–186.
- Kiss, Á. (1943). *Mai magyar nevelés [Hungarian education today]*. Debreceni Könyvek.
- Kiss, Á. (1945). *Az emberi felszabadulás útja [The way of human liberation]*. Debreceni Könyvek.
- Kiss, Á. (1948). *Nevelés és neveléstudomány: pedagógiai olvasókönyv [Education and educational science: pedagogical reader]*. Egyetemi Nyomda.
- Kiss, Á. (1964). Életemről, munkámról [About my life, my work]. *Pedagógiai Szemle*, 14(3). 295-395.
- Kiss Á. (1969). *Műveltség és iskola [Culture and education]*. Akadémiai Kiadó.
- Kiss, E., Trencsényi L., & Hudra, Á. (2021). *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához [Absolute pedagogues. New perspectives on the history of intellectuals in the 20th century]*. Létra Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság.

- László, J. (2008). Narratív pszichológia [Narrative Psychology]. *Pszichológia*, 28(4), 301-317.
- Nagy, P. T. (1997). *Neveléstörténeti előadások: előadások a nevelés társadalomtörténetéből [Lectures on the history of education: lectures on the social history of education]*. Kodolányi János Főiskola – Oktatáskutató Intézet.
- Nagy, P. T. (2013). Elitszociológia és neveléstörténet-írás [Sociology of elites and history of education-writing]. *Neveléstudomány*, 2(2), 40-59.
- Nagy, S. (Ed.). (1976-1979). *Pedagógiai Lexikon [Pedagogical Encyclopaedia]*. Akadémiai Kiadó.
- Péntes, D. (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise [The history of Hungarian pedagogical journalism: the genesis of the Pedagogical Review]. *Neveléstudomány*, 3(3), 36-48. p.
- Péntes, D. (2021). *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban [Doktori Értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem]* [The transformation of the educational elite in the Rákos era. Doctoral Thesis].
- Sáska, G. (2006). A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban [The transformation of reform pedagogy in the period after the "small" regime change in 1945 and the "big" one after 1947]. *Magyar Pedagógia*, 106(4), 263-285.
- Sáska, G. (2008). A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban [The transformation of reform pedagogy in the period after the "small" regime change in 1945 and the "big" one after 1947]. *Iskolakultúra*, 18(1-2), 3-23.
- Sáska, G. (2009). A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján [The emergence and decline of socialist education – the example of didactics]. In Németh A., & Biró Zs. H. (Eds.), *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében* (pp. 98–130). Gondolat Kiadó.
- Sáska, G. (2018). Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában [Demand for the monopoly of truth – Political and ideological Marxism–Leninism in pedagogical sciences of the Stalin era]. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 4(1–2), 1–52.
- Somogyvári, L. (2023). Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories. *Historica Scholastica*, 9(2), 159-176.
- Tamura, E. (2011). Narrative History and Theory. *History of Education Quarterly*, (2), 150-157.

ABSZTRAKT**„A CSERÉPFAZÉK ÉS A VASFAZÉK SAJNÁLATOS ÖSSZEKOCCANÁSÁNAK
MESÉJE KÍSÉRTETT...”. KISS ÁRPÁD VISSZAEMLEKEZÉSE ÉLETÉRE ÉS
MUNKÁSSÁGÁRA**

1945 és 1965 között a magyar neveléstudományban többen szenvedtek el kirekesztést, azonban egyedül Kiss Árpád került internálótáborba Kistarcsára, az 1950-es évek elején. Kiss Árpád az 1953-as rehabilitációt követően bő másfél évtizeddel később, 1966-ban, már megszerezte kandidátusi címét (Akadémiai Almanach, 1967). Kutatásunkban arra teszünk kísérletet, hogy Kiss Árpádnak egy 1964-ben megjelent visszaemlékezésének segítségével rekonstruáljuk a magyar neveléstudomány 1945 és 1965 közötti időszakát. Elemzésünkben arra vagyunk kíváncsiak, hogy a szocialista korszak első húsz évében a neveléstudomány milyen jellemzőkkel rendelkezett, ebben hol helyezkedett el, és hogyan változott Kiss Árpád szerepe. Eredményeink szerint a magyar neveléstudomány szocialista korszakában Kiss Árpád személye legjobban a kivétel, a „kakukktójas” kifejezésével írható le. Ennek egyik szimptomája, hogy Kiss többször is kirekesztést szenvedett el, ezek közé tartozott az ötvenes évek eleji internálótáborban eltöltött időszak.

Kulcsszavak: Kiss Árpád, narratívák, internálótábor, Kistarcsa, Rákosi-korszak, Kádár-korszak

Darvai Tibor, PhD, egyetemi adjunktus
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
darvai.tibor@barczi.elte.hu

A TÖRTÉNELEMRE VONATKOZÓ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK ÁRNYALÁSA – EGY KURZUS ELMÉLETI KERETEI

ABSZTRAKT

A történelmi tudás természetével és keletkezésével kapcsolatos nézetek, azaz az episztemológiai nézetek fontos szerepet játszanak a történelmi gondolkodás fejlődésében. Éppen ezért a történelemtanítás nem mellőzheti az episztemológiai nézetek formálását, azok közelítését a napjainkban uralkodó történelemfelfogáshoz. Kutatásunkban azt a célt tűztük ki, hogy olyan fejlesztő programot dolgozzunk ki, amely a nemzetközi tapasztalatokra alapozva egyetemi hallgatók episztemológiai nézeteit fejleszti, közelebb viszi a résztvevőket az árnyalt, korszerű történelemszemlélethez. Ennek érdekében olyan tevékenységek megvalósítását találtuk célravezetőnek, amelyek egyrészt lehetőséget adnak az episztemológiai kérdések megvitatására, a történettudomány modern önértelmezésének megismerésére. Másrészt a kutatás-alapú tanulás segítségével lehetővé teszik, hogy tanári irányítás mellett a résztvevők személyes tapasztalatokkal gazdagodjanak a történelmi kutatómunkáról. A kurzus hatékonyságának értékelését önkontrollos kísérlettel tervezzük megvalósítani, amelyhez az episztemológiai nézetek méréséhez kidolgozott kérdőívet (Stoel et al., 2017; Majkić, 2022) és a résztvevők által készített önreflexiókat kívánjuk felhasználni.

Kulcsszavak: történelemtanítás, történelmi gondolkodás, episztemológiai nézetek, fejlesztő program

Szakosztály: Állampolgári nevelés és oktatási jogok szakosztály

1. BEVEZETÉS

A 21. századi információs társadalomnak új kihívásokkal kell szembenéznie. A technológiai eszközök széles kínálata, valamint az eszközök elérhetőségének növekedése, a demokratizálódott tartalomelőállítás nemcsak az információbőséget hozta el, hanem az információkkal való visszaélést és bizalmatlanságot is. Mindezen következmények miatt az iskolai oktatásnak számolnia kell a vélhetően fiatalokban is jelenlévő szkepticizmussal, az álhíreknek való kitettségnek, valamint azzal, hogy a korábban tekintélyszemélynek számító szakmák képviselői (pl. tanárok, kutatók) is veszítettek hitelességükből.

Mindezen jelenségek és következmények miatt az iskolai oktató-nevelő munka nem nélkülözheti a tudás mibenlétével, jellemzőivel, keletkezésével és hitelességével kapcsolatos kérdések megvitatását, azaz a diákok episztemológiai nézeteinek formálását (Chin et al., 2021).

Ugyanakkor az „igazságon túli” (*post-truth*) világ kihívásai lehetőségeket is tartogatnak. A tudományos eredmények megkérdőjelezése, az egymásnak ellentmondó vélemények és narratívák elkerülhetetlenné teszik a tanterv újragondolását és a tanítási módszerek megújítását. A tudományok kanonizált anyagának iskolai közvetítése könnyedén kelheti azt a benyomást, hogy az így közvetített tudás megingathatatlan, miközben a tudományok folyamatosan bővítik és vizsgálják felül korábbi állításaikat. Emellett a „befejezettként” bemutatott, „egyetlen igazságként” feltüntetett tananyag az indoktrináció eszközévé is válhat. A kutatók ezen problémák megoldását abban látják, hogy a világ komplexitását, az eltérő nézőpontok sokféleségét képezzék le az iskolában feldolgozott témák is (Strom et al., 2023). A világ összetettségének és folyamatos változását hatékonyan tudná érzékeltetni, ha szorosabbá válna a tantárgyak közötti integráció és a diákok nemcsak egymástól elszigetelten vizsgálnának jelenségeket, hanem komplex, projekt-jellegű feladatokon keresztül tárnák fel például az információs társadalom visszásságait. Végül az eltérő álláspontok ütköztetésre, a vitára épülő pedagógiai gyakorlat nemcsak a diákok vitakultúrájának és elfogadóbb hozzáállását segítené elő, hanem a demokráciára nevelést is, amely háttérbe szorult a gazdasági teljesítőképességhez szükséges képességek fejlesztése mellett (Parker et al., 2023).

A hazai történelemtanítás a nemzetközi trendekkel összhangban, a történelmi gondolkodás fejlesztésében látja annak lehetőségét, hogy reagáljon a megváltozott társadalmi és kulturális körülményekre (F. Dárdai & Kaposi, 2021). A történelmi gondolkodást sokféleképpen értelmezik a kutatók (a nemzetközi modellek összefoglalásához lásd Kojanitz, 2021). Ezek közül van Drie és van Boxel (2008) modelljét érdemes kiemelni, amely a történelmi gondolkodást olyan tudáselemek együtteseként írja le, amely lehetővé teszi a múlt eseményeinek elemzését és értelmezését. Az elméleti keretrendszer leírása mellett a kutatók amellet is érvelnek, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztése nem mellőzheti a történelmi tudással kapcsolatos vélekedések, azaz a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek fejlesztését sem (Stoel et al., 2015).

2. AZ EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK SZEREPE ÉS FUNKCIÓI

Episztemológiai nézetek alatt a tudásról alkotott vélekedéseket értjük, amelyek kiterjednek arra, hogy az egyén milyen elképzelésekkel rendelkezik a tudás keletkezésével (pl. milyen forrásokból származik, milyen tevékenységek eredményeként jön létre)

és annak jellemzőivel kapcsolatban (pl. milyen módon ítélnék meg helytállóságát, milyen korlátjai lehetnek a megismerésnek). Az episztemológiai nézetek spontán módon, a mindennapi tapasztalatok révén is fejlődnek, ugyanakkor a direkt hatások, így az oktatás szerepe sem elhanyagolható. Habár beszélhetünk általános episztemológiai nézetekről, napjainkban élénk érdeklődés övezi azon episztemológiai nézetek kutatását, amelyek egy-egy tudományterülethez kapcsolódnak, és a tudományterület tanulása közben formálódó specifikus episztemológiai nézetekre koncentrálnak (Hofer, 2002).

Az episztemológiai nézetek befolyásolják, hogy az új tudás elsajátítása során azok be tudnak-e épülni a korábbi tudásrendszerbe, azaz az episztemológiai nézeteinkkel egybevágó-e az információk. Fives és Buehl (2017) tanárok episztemológiai nézeteinek működését vizsgálva három lehetséges működési módot azonosított, amelyek meghatározzák, hogy a tudásról és tanulásról kialakított nézetek miként határozhatják meg az új tudás beépülését a meglévő tudásrendszerbe vagy éppen ellenkezőleg, hogyan tehetik ellenállóvá az egyént az új tudás befogadásával szemben. Az episztemológiai nézetek funkcionálhatnak szűrőként (*filter*), azaz meghatározzák, hogy az egyén milyen információkat tekint egyáltalán tudásnak, illetve ezeket miként értelmezi. Keretként (*frame*) is szolgálhatnak a feladatmegoldást igénylő helyzetekben. Ebben az esetben azt a problémamegoldási teret jelölhetik ki, amelyen belül mozoghatunk, megszabják a feladatok megoldásának lehetőségeit. Végezetül az episztemológiai nézetek útmutatóként (*guide*) is működhetnek, amelyek meghatározzák azokat a kritériumokat, elvárásokat, amelyeknek meg kell felelnünk.

A következő példával lehetne szemléltetni az episztemológiai nézetek három működési módját. Amennyiben egy tanár tudásról alkotott elképzelését az határozza meg, hogy a tudás főként ismeretjellegű elemekből áll, akkor a szaktárgyát ezen ismeretjellegű információk összességének fogja tekinteni. Azaz episztemológiai nézetei megszűrik azokat a tudáselemeket, amelyeket relevánsnak tart a szaktárgya kapcsán. Ugyanezen tanár a tanulók tudásának értékelésekor limitált értékelési lehetőségekben tud gondolkodni. Nagy valószínűséggel egy teszt megoldása vagy egy téma esszé jellegű kifejtése során látja megvalósíthatónak a tanulók tudásának értékelését és nem tudja elképzelni, hogy a tanulók tudásának ellenőrzését egy projektfeladat során is megvalósíthatná. Ebben az esetben tehát episztemológiai nézetei keretezik azon megoldási lehetőségeket, amelyekben képes gondolkodni a tanulók értékelése során. Az említett tanár ezen túlmenően hatékony pedagógusnak is tarthatja magát a tudásról alkotott elképzelései alapján, amennyiben munkája során sikeresen tanítja meg a tanulóknak a tantárgya által elvárt ismereteket, a tanulók pedig sikeresen teljesítenek az értékeléskor. A tanulóktól érkező visszajelzések alapján az episztemológiai nézetei által felállított kritériumnak megfelelő, így joggal gondolhatja magát hatékony pedagógusnak.

Ahogy a fenti példák is sugallják, a tanárok episztemológiai nézetei hatással vannak pedagógiai nézeteikre (Lammasaari, et al., 2021; Mardiha & Alibakhshi, 2020) és ezen keresztül gyakorlatukra is. A témával foglalkozó kutatások szerint összefüggés mutatható ki a vizsgált tanárok episztemológiai nézetei és aközött hogyan értelmezik a pedagógiai értékelést (Yough et al., 2023) vagy mennyire nyitottak az IKT-eszközök használatára (Pischetola, 2020).

3. A TÖRTÉNELEMEL KAPCSOLATOS EPISZTEMOLOGIAI NÉZETEK

Az episztemológiai nézetekkel foglalkozó kutatások visszatérő kérdése, hogy tartalomfüggetlen vagy tartalomfüggő nézetekről beszélhetünk. A legkorábbi kutatások amellet érveltek, hogy tartalomfüggetlen, általános episztemológiai nézetekről beszélhetünk (Schommer, 1990). Azonban a témában folyó kutatások élénkülésével egyre több bizonyíték utalt rá, hogy tartalomfüggetlen, általános episztemológiai nézeteket, valamint tartalomspecifikusakat is megkülönböztethetünk, amelyek az iskoláztatás hatására alakulnak ki az egyes tudományterületekkel kapcsolatban (Muis et al., 2006; Urhahne & Kremer, 2023).

Ezekkel az elképzelésekkel és eredményekkel összhangban a történelemtanulás kapcsán is vizsgálják a tanulók és tanárok episztemológiai nézeteit. A kutatásokban két fő irány bontakozott ki: azon megközelítés, amely a nézetek fejlettsége szerint igyekszik kategorizálni az egyéneket, míg a másik irány az episztemológiai nézetek dimenzióira, részterületeire koncentrál (Stoel et al., 2022). Ugyanakkor Stoel és munkatársai munkájukban igyekeznek a két megközelítést kombinálni. Olyan elméleti keretrendszert és erre épülő mérőeszközt dolgoztak ki, amely képes megragadni a nézetek fejlettségi szintjét, valamint a mögöttük meghúzódó dimenziókat, részterületeket is (1. táblázat). Az elméleti rendszer szerint a nézetek lehetnek naivak, szubjektívek vagy árnyaltak. Az egyes fejlettségi szinteken más és más módon értelmezhetők az episztemológiai nézetek dimenziói, azaz a történelmi tudás természete és keletkezése (Stoel et al., 2017).

1. táblázat: A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek elméleti keretrendszere

A történelemmel kapcsolatos nézetek fejlettségi szintje	A történelmi tudás természete	A történelmi tudás keletkezése
Naiv	A történelem a múltról festett pontos kép, egyetlen történelmi igazság létezik	A rendelkezésre álló források alapján a tekintélyszemélyek (történészek, tanárok) közvetítik a történelmi tudást
Szubjektív	A történelmi tudás szubjektív természetű, mert a történészek a saját egyéni látásmódjuk szerint értelmezik a múltat	-
Árnyalt	A történelmi tudás képlékeny, jellemző rá a szubjektivitás, konstruktív természetű	A történettudomány kutatási módszereinek alkalmazásával a tudást az egyén maga hozza létre

(Forrás: saját szerkesztés)

Az elméleti modell a naiv szintre jellemző nézetek mindkét dimenzióját meghatározta. Ezen a szinten az egyén úgy tekint a történelmi tudásra, mint a múlt pontos leírására, amely képes a „történelmi igazságot” felfedni. A történelmi tudás létrehozásában a forrásoknak és az azokat feldolgozó történészeknek tulajdonít nagy jelentőséget. Az elméleti modell következő szintjén a szubjektív nézeteket találjuk. A kutatók ezen a szinten a történelmi tudás természetével összefüggő vélekedések megragadására törekedtek. Értelmezésük szerint a szubjektív nézetekkel rendelkezők elvetik a történelmi tudás objektivitását és azt gondolják, hogy a történészek lényegében kényükre kedvükre emelnek ki a forrásokból információkat, amelyekkel alá tudják támasztani saját álláspontjukat. A harmadik szintet az árnyalt nézetek képviselik, amelyek képesek egyensúlyt teremteni a két korábbi szélsőséges megközelítés között. Elfogadják a történelmi tudás képlékenységet, ugyanakkor a történelmi tudás keletkezése kapcsán elismerik, hogy a történészek forrásokra alapozva, a kutatómódszertani követelmények betartásával, objektivitásra törekvő interpretációkat hoznak létre a múltról (Stoel et al., 2017).

Az ismertetett modell relevanciáját nemcsak a szintetizáló jellege adja, hanem az is, hogy a kutatók kidolgoztak egy olyan kérdőívet is, amellyel a leírt dimenziókat kívánták mérni. A kérdőív kipróbálása során azonban arra az eredményre jutottak, hogy a tervezett öt dimenzió helyett, csak három mérését valósítja meg kielégítően a kérdőív.

A naiv fejlettségi szinthez tartozó két dimenzió, valamint a történelmi tudás keletkezését képes mérni árnyalt szinten (Stoel et al, 2017). A kérdőív hazai adaptációja is megtörtént, amely során szintén ennek a három skálának a mérésére találtak alkalmasnak a mérőeszközt (Majkić, 2022).

A történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek esetében is feltételezhetjük, hogy hatással vannak a diákok és tanárok gondolkodására, tevékenységére. A rendelkezésre álló eredmények azonban ellentmondásosak. Vannak arra utaló jelek, hogy az árnyalt episztemológiai nézetekkel rendelkező tanárok inkább az aktív tanulási stratégiákat preferálják (Namamba & Rao, 2016) és a tanítási-tanulási folyamatban a múlt elemzésére, önálló értelmezésére, az okok és következmények vizsgálatára szeretnék helyezni gyakorlatuk fókuszát (Paricio et al., 2022). Ezzel szemben rendelkezünk olyan kutatási eredményekkel is, amelyek arra mutattak rá, hogy a pedagógusok a diákközpontú, aktív tanulást elősegítő módszereket is arra használják, hogy az egyetlen helyes választ megkeresésére ösztönözzék a diákokat, szemben a saját magyarázatok alkotásával (Voet & De Wever, 2016).

4. A TÖRTÉNELEMMEL KAPCSOLATOS EPISZTEMOLÓGIAI NÉZETEK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Az episztemológiai nézetek fejlesztésével foglalkozó kutatások vagy a tanárképzésben tanuló hallgatók körében vizsgálják annak a lehetőségét, hogyan lehet az általános episztemológiai nézeteket megváltoztatni vagy speciális, tartalomfüggő episztemológiai nézeteket kívánnak formálni.

Az általános episztemológiai nézetekre koncentráló kutatások a leendő tanárok tudásról, tanulásról alkotott elképzeléseit szeretnék megismerni és komplexebbé tenni. Ezen kutatások eredményei szerint a nézetek fejlesztésének elengedhetetlen eszköze a nézetek feltárása, ezen keresztül a nézetek mozgósítása, valamint az ezekre való reflektálás (Fives & Buehl, 2017). Emellett mindazon aktív tanulási tevékenységek is hozzájárulnak a nézetek formálásához, amelyek a gondolkodási képességek fejlődését szolgálják. Így például a kutatás-alapú tanulás vagy a tanulók együttműködésére építő tevékenységek is hasznosnak bizonyultak. Ezek a tanulási helyzetek a tananyag mechanikus memorizálása helyett a hallgatók önálló tudásszerzésére helyezik a hangsúlyt, amely elősegíti a nézetek fejlődését is. Ezek mellett azok a feladatok is hatékonyak tűnnek, amelyekben a hallgatók többféle szempont alapján is vizsgálják az általuk tanulmányozott jelenségeket (pl. a tudást vagy a tanulás folyamatát), azaz tapasztalatokkal gazdagodnak a tudás és a tanulás sokszínű értelmezésével kapcsolatban. Végül a tanulási tapasztalatokra való reflektálás is hatékony eszköz lehet a nézetek formálásában (Parkinson & Maggioni, 2017).

A fejlesztési lehetőségek számbavétele előtt érdemes kitérni arra, hogy mit tudunk a történelemmel kapcsolatos nézetek fejlődéséről, fejlesztettségéről. A nézetek fejlesztetősége eleve nehézkes, amit tovább bonyolít az is, hogy sok esetben nem is tudatosulnak az egyénben vélekedései (Schommer-Aikins, 2004). Ahogyan korábban már utaltunk rá, az iskoláztatás, a formális és informális tanulási tapasztalatok, valamint az egyes tudományterületekről közvetített kép mind hatással van a nézetek fejlődésére (Muis et al., 2006; Urhahne & Kremer, 2023). A történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteket többnyire egyetemi hallgatók és gyakorló pedagógusok körében vizsgálják, az általános és középiskolás diákok nézeteinek feltárása jóval ritkább (Stoel et al., 2022). Az általános iskolások nézeteinek fejlődéséről keveset tudunk, a keresztmetszeti vizsgálatok csak pillanatképet adnak a tanulók nézeteinek jellemzőiről. Így például Ioannou & Iordanou (2020) 6. évfolyamos diákok nézeteit vizsgálta egy fiktív háborúról szóló leírás elemzésén keresztül. Az eljárás segítségével kategorizálható voltak a diákok, akik között naiv és fejlett nézetekkel rendelkezőket is azonosítottak. Cassaithe és munkatársai kutatását (2022) érdemes még kiemelni, akik interjúk segítségével vizsgálták 9-11 éves diákok nézeteit. Eredményeik szerint azok a diákok, akik kutatás-alapú tanulás segítségével tanulták a történelmet, árnyaltabb nézetekkel rendelkeztek a történelem természetével kapcsolatban. Azaz inkább rájuk volt jellemző, hogy a történelmet kutatásként, a múltbeli események vizsgálatként értelmezték, mint a hagyományos tanári előadás és tankönyvek segítségével tanuló társaik. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulók nézetei már az általános iskolában is változatosak lehetnek, egyes diákok leegyszerűsítve, a múlt igaz és megmásíthatatlan krónikájaként tekintenek a történelemre, míg a kutatás-alapú tanulásban résztvevő társaik felismerik a történettudomány interpretatív természetét.

A középiskolás diákok és egyetemi hallgatók esetében ismertek olyan fejlesztő kísérletek, amelyek célja az episztemológiai nézetek fejlődésének segítése. Két fejlesztési irány jelenik meg a szakirodalomban: az episztemológiai nézetek direkt fejlesztése, valamint a források elemzésére épülő aktív tanulási gyakorlatok alkalmazása (Stoel et al., 2022). Az elsõre jó példa VanSledright és Reddy (2014) kutatása, amelyben leendő történelemtanároknak készítettek olyan, az amerikai történelmet feldolgozó kurzust, amely az episztemológiai nézetek formálását célozta. Ennek részeként a diákokkal episztemológiai kérdéseket vitattak meg (pl. mi a különbség a múlt és a történelem között, hogyan dolgoznak a történészek), valamint vitatott történelmi eseményekről olvastak. Az eredmények szerint a kurzus hatékonyan járult hozzá, hogy a résztvevők jobban elfogadják, a történelmi tudás nem a múlt egyszerű másolata, de nem is a szemtanúk vagy a történészek interpretációjának szubjektív értelmezése, hanem a történelmi kutatás eredményeként jön létre.

Emellett az „episztemikus ingadozásra” (*epistemic wobbling*) is felhívta a figyelmet, ami az jelenti, még ha árnyalt nézetekkel rendelkezőként kategorizálható is valaki, az nem jelenti automatikusan a történelemre vonatkozó naiv vagy szubjektív kijelentések elutasítását. Azaz a nézetek fejlődése nem szakaszos abban az értelemben, hogy egyik fejlettségi szintről a másikra „ugranak” az egyének, hanem míg az árnyalt nézetek fejlődnek, a naiv és szubjektív nézetek fokozatosan gyengülnek vagy bizonyos mértékben állandósulhatnak.

A nézetek direkt mozgósítása és megvitatása mellett a történelmi források elemzése, az azokban megjelenő többféle nézőpont megismerése is hatékony eszköze lehet a fejlesztésnek. Wiley és munkatársai (2020) azt vizsgálták, hogy az episztemológiai nézeti összefüggést mutatnak-e azzal, hogy mennyire szofisztikált elemzést írnak középiskolás diákok és egyetemisták egy történelmi esemény okaival kapcsolatban. Eredményeik szerint együttjárás volt tapasztalható a nézetek és az esszéikben felsorolt okok között. A kutatók feltételezése szerint ez a jelenség azzal magyarázható, hogy az episztemológiai nézetek befolyásolják milyen mentális modellek mentén gondolkodunk a feladatok megoldásakor. Azaz azok, akik inkább gondolják úgy, hogy a történelmi magyarázatok természetüknél fogva állandóan változnak (mivel újabb források kerülnek elő vagy új módszerekkel kezdik el vizsgálni a problémákat), valamint jobban elfogadták, hogy a történelmi magyarázatoknak többféle forrásra kell épülniük, azok az esszéikben is többféle szempontot vettek figyelembe és több lehetséges okot, kontextuális hatást vettek számba. A kutatásban általános és speciális történelem kurzusokon résztvevők eredményeit hasonlították össze, akik között szignifikáns különbséget találtak: a speciális képzésben résztvevők kevésbé naiv nézetekkel rendelkeztek és az esszéfeladatban is több okot tudtak megnevezni. A kutatók következtetése szerint a speciális kurzusokon alkalmazott kutatás-alapú tanulási helyzetek magyarázhatják a nézetekben és a teljesítményben tapasztalt különbségeket (Wiley et al., 2020).

A forrásokból származó, egymásnak ellentmondó információk, nézőpontok feldolgozása és tudatosítása hatékony tevékenységnek tűnik az episztemológiai nézetek formálásában. Barzilai és munkatársai (2020) kontrollcsoportos kutatásukban vizuális rendszerező program használatával segítették elő, hogy 9. évfolyamos diákok hatékonyan gyűjtsék össze és rendszerezzék a kapott forrásokban szereplő, sokszor egymásnak ellentmondó információkat. Eredményeik szerint abban a csoportban, ahol a résztvevők párokban vizuális rendszerezők segítségével dolgozták fel a szövegeket, szignifikánsan hatékonyabban integrálták a különféle nézőpontokat, azok sokkal inkább megjelentek a résztvevők által készített írásbeli összefoglalókban. Szemben a kontrollcsoport tagjaival, akik szintén párokban dolgoztak, de csak a szövegekhez tartozó kérdések segítségével dolgozták fel a források tartalmát (Barzilai et al., 2020).

Végezetül azt érdemes kiemelni, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztése kapcsán számos alapelvet megfogalmaztak, amelyek hasznosak lehetnek az episztemológiai nézetek fejlesztése során is. Így például azt javasolják, hogy az episztemológiai kérdések megvitatása legyen a tanulási folyamat része, adjunk lehetőséget a diákoknak az együttműködésre és ezáltal az egymástól való tanulásra, valamint motiváljuk azzal a résztvevőket, hogy az érdeklődésükhöz kapcsolódó témákkal foglalkozhatnak (Stoel et al., 2015).

Az episztemológiai nézetek fejlesztésére vonatkozó elméleti megfontolások és gyakorlati tapasztalatok tanulságai alapján a történelmi tudás keletkezésére és természetére vonatkozó kérdések megvitatása és ezzel kapcsolatban a résztvevők önreflektív tevékenysége hatékonyan járul hozzá a nézetek formálásához. Emellett a történelmi gondolkodáshoz szükséges képességek fejlesztése, az ezekhez kapcsolódó kutatás-alapú tanulási helyzetek is pozitív hatást gyakorolnak a nézetek komplexebbé és árnyaltabbá válására. Mindezekén túl a fejlesztés során azt érdemes fontolóra venni, hogyan a résztvevők motivációjának fenntartása érdekében olyan témákat dolgozzanak fel ezen tanulási helyzetekben, amelyek a diákok érdeklődéséhez kapcsolódnak, valamint lehetővé teszik a társas tanulást.

5. A KURZUS JELLEMZŐI

Kutatásunkban egy olyan egyetemi kurzus tervét mutatjuk be, amelynek célja a résztvevő hallgatók történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteinek fejlesztése, azok elmozdítása az árnyalt, a történettudomány mai önértelmezéséhez közelítő történelemszemlélet irányába. A tervezéskor a nézetek fejlesztésére vonatkozó elméleti megfontolásokból és empirikus eredményekből kiindulva a következő tematikai egységek feldolgozását és tevékenységek megvalósítását találtuk hasznosnak (2. táblázat).

2. táblázat: A fejlesztő program fő egységeinek felépítése a feldolgozott téma és az episztemológiai nézetek fejlesztéséhez kapcsolódó hallgatói tevékenységek alapján

Egység	Feldolgozott téma	Kapcsolódó tevékenység
1. egység: bevezetés, a történelemtanítás céljai és haszna	A társadalomismereti nevelés fogalma	-
	A történelemtanítás változó célrendszere, a történelmi gondolkodás modelljei	Reflexió készítése Gyáni (2020) egyik fejezetével kapcsolatban
	Történészmasterség I. – Tapasztalatok a történelmi tudás természetével kapcsolatban	<i>Az episztemológiai nézeteket mérő kérdőív kitöltése és megbeszélése az órán</i> 1. önreflexió készítése a történelemmel kapcsolatos vélekedésekről
2. egység: kutatási feladat	A 20. századi magyar neveléstörténet vázlata	CooSpace-teszt kitöltése
	Forráselemzés – a források típusai, jellemzői	-
	Forráselemzés – a források bemutatása, elemzése	1. kutatási feladat: a választott forráscsomag forrásainak értékelése és a forrásokban található információk vizuális rendszerezése
	Forráselemzés – a források kontextusa	2. kutatási feladat: a kutatási feladatban vizsgált jelenség történelmi kontextusának feltárása
	Történészmasterség II. – Tapasztalatok a történelmi tudás természetével kapcsolatban	Kutatási beszámoló elkészítése
3. egység: a múltismeret és a jelenismeret kapcsolata	Az állampolgári nevelés fogalma, hazai története	Társértékelés készítése az egyik páros kutatási beszámolójáról
	Az állampolgári nevelés céljai és módszerei	2. önreflexió készítése a történelemmel kapcsolatos vélekedésekről
	Összegzés, kurzuszárás	<i>Az episztemológiai nézeteket mérő kérdőív kitöltése és megbeszélése az órán</i>

(Forrás: saját szerkesztés)

A kurzus A társadalomismereti nevelés kérdései címet kapta, és a múltismeret, valamint jelenismeret együtteseként értelmezi a társadalomismereti műveltséget (I. Dancs, 2021). Az első tematikus egység célja a történelemtanítás elméleti kereteinek megismerésére koncentrálni: a történelemtanítás hagyományainak, céljainak, valamint a történelmi gondolkodás fogalmának, modelljeinek bemutatására. A tantermi előadások, megbeszélések és feladatok mellett a résztvevők számára Gyáni Gábor *A történelmi tudás* (2020) című munkájának bevezető fejezetét jelöltük ki olvasmányként, amelyhez egy reflexiós feladatot kapcsolunk. A következő óra célja a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek mozgósítása. Ennek megfelelően erre az órára terveztük az episztemológiai nézetek mérésére szolgáló kérdőív kitöltését, az episztemológiai nézetek fogalmának megismerését, valamint a kérdőívre való reflektálást. Az órához kapcsolódóan azt is terveztük, hogy a résztvevők önreflexiót készítenek, amelyben a történelemmel kapcsolatos nézeteiket fogalmazták meg.

A kurzus második egysége a történelmi kutatások menetébe vezeti be a résztvevőket. Ennek részeként nemcsak megismerik a kutatási folyamat részeit, hanem részletesen foglalkoznak a forráselemzés módszertanával, valamint párokban önállóan is elemeznek előre összeállított forráscsomagokat a 20. századi magyar neveléstörténethez kapcsolódóan, így a leventemozgalom története, az egyházi iskolák államosítása, a szocialista iskolaügy vagy a Nat bevezetése voltak azok a témák, amelyekről olvashatnak a párok. A témák kiválasztásakor és a forráscsomagok összeállításakor fontos szempontnak tartottuk, hogy ellentmondásos témákat válasszunk, és a forrásokban sokféle különböző nézőpont, illetve információ megjelenjen.

A történelmi gondolkodás fejlesztéséhez fontos alapelvek között szerepel, hogy a képességfejlesztés nem nélkülözheti a tanulási folyamat során feldolgozott korszak ismeretét (Stoel et al., 2015). Egyrészt ebből a megállapításból kiindulva, másrészt mert heterogén előzetes tudással rendelkező résztvevőkre számítottunk, a témák kontextusával kapcsolatban, ezért az egység első órájának egy előadást terveztünk, amely megismerteti a hallgatókat a hazai 20. századi neveléstörténet legfontosabb eseményeivel. Az órai anyaghoz házi feladatként egy online tesztet választottunk, amelynek nem elsősorban az elsajátított információk ellenőrzése volt, hanem a tanultak rögzítése. Ennek érdekében egy többször is kitölthető tesztet állítottunk össze.

A további órákon a kutatási feladat megvalósításához kapcsolódó lépések kivitelezésével és gyakorlásával kívánunk foglalkozni. A forráselemzést ennek érdekében három részlépésre tagoltuk: a források jellemzőinek, a források tartalmának megismerésére, valamint a források kontextusának feltárására. Az órákon a lépések kivitelezésének gyakorlására is lehetőséget akarunk teremteni. Ennek érdekében összeállítottunk egy forráscsomagot, amely a gyermekekhez való viszonyulásról adott képet az 1950-es és

1970-es évek között. Az egyes forráselemző lépések tárgyalásakor ezen a forrásgyűjteményen nyílik lehetőség a tanultak gyakorlására, alkalmazására.

Az első órán a források típusainak megbeszélésén túl azt terveztük, hogy a forrásértékről és a forráskritika során használható szempontokról (l. Kőfalvi & Makk, 2007) lesz szó. A gyakorlásra használt forrásokon keresztül pedig közösen is megvizsgáljuk, hogy a rendelkezésre álló írott források milyen forrásértékkel bírnak a kutatási kérdés kapcsán, valamint milyen mértékű forráskritikát igényelnek. A következő óra témája a források tartalmának elemzése. Itt a forrásokban megjelenő információk vizualizálásán lesz a hangsúly, amelyet gondolattérképek segítségével fogunk kivitelezni, hasonlóan ahogyan Barzilai és munkatársai (2020) tették kutatásukban. Végül a források kontextusának megismerésére szeretnénk koncentrálni, amely során saját kidolgozása szempontsor segítségével irányítjuk a résztvevőket, hogy az elemzett dokumentumokkal kapcsolatban milyen információknak érdemes utánajárni. Az óra megbeszélések és feladatok megoldásával párhuzamosan a párosok dolgoznak a választott kutatási feladaton, így elsőként megvizsgálják a forrásokat, majd gondolattérkép segítségével összegzik a források tartalmát, végül pedig összegyűjtik azokat az információkat, amelyek ismerete fontos a források kontextusának megértéséhez. Végül ezen részlepekből áll össze a kutatási beszámoló, amelyben megválaszolják a kutatási kérdéseket. Az egység záróórája a tapasztalatokra való reflektálást szolgálja, valamint a tudományos megismerés jellemzőinek, a természettudományok és a történettudomány működésének, jellemzőinek megvitatását.

Az utolsó, harmadik egysége a jelenismeretre koncentrált, és az állampolgári nevelés fogalmával, hagyományaival és lehetséges módszereivel ismertette meg a résztvevőket. Ennek az egységnek az elején készítenek még egy önreflexiót a hallgatók, a végén pedig sor kerül az epiztemológiai nézeteket mérő kérdőív második kitöltésére, valamint a kérdőív eredményeinek közös megvitatására.

6. A KURZUS HATÉKONYSÁGÁNAK TERVEZETT VIZSGÁLATA

A tervezett kurzus önkontrollos kísérlet elvégzését teszi lehetővé, azaz kontrollcsoport nélkül, kizárólag a résztvevők elő- és utómérésen gyűjtött adataira támaszkodhatunk a hatékonyság értékelésekor. Habár az önkontrollos kísérletek megbízhatósága megkérdőjelezhető a kutató túlzott bevonódása, előzetes elvárásai, valamint a megfigyelt változókra ható egyéb tényezők alacsony kontrollja miatt (Csikos, 2012), mégis ez a kísérleti forma tűnt az egyetlen kivitelezhető megoldásnak. Elsőként azért, mert nem tudjuk, hogy milyen hallgatók fognak jelentkezni a kurzusra, így nem tudunk kontroll csoportot sem illeszteni hozzájuk. Másrészt nem áll rendelkezésünkre még egy ilyen tematikájú kurzus, ahol hagyományos, tanári dominanciájú oktatási módszerekkel dolgozzuk fel a témákat.

Az elő- és utómérés megvalósítását kétféleképpen terveztük. Magyar nyelven elérhető (Majkić 2022) a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézetek mérésére kidolgozott holland kérdőív (Stoel et al., 2017) magyar (Majkić, 2022) változatát. A kérdőív a történelmi tudásra vonatkozó naiv és árnyalt nézetek mérésére alkalmas, azonban a szubjektív képzetek megragadására nem képes. Részben ezért, részben mert az utóbbi évtized nemzetközi kutatásai szinte csak kvantitatív adatokat gyűjtöttek a diákok és tanárok episztemológiai nézeteiről (l. Stoel et al., 2022), a hallgatók által írt önreflexiókat is fel kívánjuk használni a kurzus hatásainak értékelésére. A félév kezdetén az önreflexióban arra kérjük a diákokat, hogy fogalmazzák meg miként viszonyulnak a történelemhez, mi a történelemtanulás célja, mit ért történelmi tudás alatt, mit gondol a történettudományról. A félév végén pedig reflektáljanak arra, hogy mit gondolnak a történettudományról, lehet-e objektív a történetírás, illetve milyen hasonlóságokat és különbségeket lát a hallgató a természettudományok és a történettudomány között. Várakozásaink szerint ezek a kvalitatív adatok is értékes tanulságokkal szolgálnak majd az episztemológiai nézetek jellemzőivel és azok változásával kapcsolatban. Végezetül a kutatás etikai kérdéseiről érdemes kitérni. A kurzus résztvevői tájékoztatást kapnak a félév elején a kísérlet menetéről. Az előmérés során kitöltött tesztet saját kóddal látják el, amely lehetővé teszi az utómérés során kitöltött kérdőívvel történő összekapcsolást. A félév elején kitöltött kérdőívek lezárt borítékba kerülnek, amelyeket a hallgatókkal közösen, a félév végén bontunk fel. A résztvevők ekkor dönthetnek arról, hogy engedélyt adnak anyagaik kutatási célú elemzésére (amelyet írásban is rögzítünk) vagy sem.

7. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az episztemológiai nézetek lényegében a tudásról alkotott tudásnak tekinthetők, azon vélekedések gyűjtőneve, amelyeket a tudás keletkezésével és természetével kapcsolatban hozunk létre. Az episztemológiai nézetek iránti érdeklődés azzal magyarázható, hogy befolyásolják a tanulási folyamatot, megszabják, hogy miként gondolkodunk a tanulási folyamat hatékony kivitelezéséről és eredményességéről. A történelmi tudással kapcsolatos episztemológiai nézeteket is élénk érdeklődés övezi, amelyek a történelmi gondolkodásban jutnak fontos szerephez. A történelmi tudással kapcsolatos vélekedéseket vizsgáló kutatások szerint az episztemológiai nézeteket nemcsak aszerint lehet vizsgálni, hogy a történelmi tudás természetét és keletkezését miként értelmezik, hanem hogy milyen fejlettségi szintet képviselnek. Azaz az egyén a történelmi tudást leegyszerűsítve, naiv módon értelmezi, annak szubjektív természetét hangsúlyozza vagy árnyaltan, a történettudomány önértelmezésével összhangban kutatómunka eredményeként tekint rá, amely a történészek interpretációs tevékenységén keresztül teret enged az egyéni értelmezéseknek.

A történelmi gondolkodás fejlesztése nem nélkülözheti az episztemológiai nézetek formálását, az árnyalt történelemértelmezés kialakulásának és fejlődésének elősegítését. A témában folytatott kutatások tanulságai szerint egyrészt az episztemológiai kérdések megvitatása lehet sikeres, másrészt a kutatás-alapú tanulási helyzetek, azaz a történelmi tudás természetével és keletkezésével kapcsolatos tapasztalatszerzés. Emellett az általános episztemológiai nézetek fejlesztésével foglalkozó munkák arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulási folyamatot kísérő önreflexív tevékenység is hasznos eszköze a nézetek formálásának.

A fejlesztő kurzus kidolgozásakor ebből kiindulva olyan tevékenységeket tervezünk megvalósítani, amelyek kiaknázzák ennek a két fejlesztési stratégiának a lehetőségeit. A direkt fejlesztést az episztemológiai nézetek megvitatásával kívánjuk elérni. Ennek érdekében szakmai szöveget olvasnak a résztvevők, amellyel kapcsolatban reflexiót fogalmaznak meg. Másrészt egy-egy órát szenteltünk annak, hogy a kérdőív kitöltése kapcsán, valamint a kutatási feladat elkészítését lezáró tanulási egység végén szóban is reflektáljanak a hallgatók a vélekedéseikre. Emellett a kutatási feladat során, az egyes résztevékenységek kivitelezése kapcsán is rendre előkerültek episztemológiai kérdések, amelyeket az órákon megvitatunk. A kutatás-alap tanulás, azaz az indirekt fejlesztés során a résztvevők megismerkednek a történelmi kutatómunka lépéseivel, az órákon tanári irányítással gyakorolhatják is azokat. Ezt követően egy saját, párokban végzett kutatási feladat során alkalmazhatják a megszerzett tudást.

A kurzus hatékonyságát úgy kívánjuk ellenőrizni, hogy a Stoel és munkatársai (2017) által kidolgozott kérdőív magyar változatát (Majkić, 2022) töltik ki a résztvevők az előmérés és az utómérés során. Emellett a résztvevők által írt önreflexiókat kívánjuk bevonni az elemzésbe. Várakozásaink szerint a kvalitatív és kvantitatív adatok együttese alkalmas lesz arra, hogy megragadja a hallgatókban végbemenő változásokat.

A kurzus tervének bemutatása, az azt megalapozó szakirodalmi háttér összegzése elmélet és gyakorlati haszonnal is jár. Egyrészt hozzájárul a történelemmel kapcsolatos episztemológiai nézeteket vizsgáló kutatások bővüléséhez, a fejlesztési lehetőségek számbavételéhez, a hazai történelemdidaktikai munkák gyarapodásához. Másrészt a kurzus felépítésén és tervezett megvalósításán keresztül példát nyújt a nézetek direkt és indirekt módon történő fejlesztésére, amelyet a történelemtanárok és történelmet tanító egyetemi oktatók is hasznosnak találhatnak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barzilai, S., Mor-Hagani, S., Zohar, A. R., Shlomi-Elouo, T., & Ben-Yishai, R. (2020). Making sources visible: Promoting multiple document literacy with digital epistemic scaffolds. *Computers & Education, 157*, 103980
- Cassaithe, C. N., Waldron, F., & Dooley, T. (2022). “We can’t really know cos we weren’t really there”: Identifying Irish primary children’s bottleneck beliefs about history. *Historical Encounters, 9*(1), 78-100.
- Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G. (2021). Education for a “Post-Truth” World: New Directions for Research and Practice. *Educational Researcher, 50*(1), 51-60.
- Csikos, Cs. (2012). Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana. Gondolat Kiadó.
- Dancs, K. (2021). A társadalomismereti műveltség értelmezése. *Neveléstudomány, 9*(3), 115-129. DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.7
- Dárdai, Á., & Kaposi, J. (2021). A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020): Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia, 121*(2), 137–167.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2017). The Functions of Beliefs. Teacher’ Personal Epistemology 320nt he Pinning Block. In G. Schraw, J. Brownlee, & L. Olafson (Eds.), *Teachers’ Personal Epistemologies: Evolving Models for Informing Practice. Current Perspectives on Cognition, Learning, and Instruction* (pp. 25-54). Information Age Publishing, Inc.
- Gyáni, G. (2020). *A történelmi tudás*. Osiris Kiadó.
- Hofer, B. K. (2002). Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp 3-14). Erlbaum.
- Ioannou, K., & Iordanou, K. (2020). Elementary school students’ epistemic perspective and learning strategies in history. *Learning: Research and Practice, 6*(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1591492>
- Kojanitz, L. (2021). *A történelmi gondolkodás fejlesztése. Válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale.
- Kőfalvi, T., & Makk, F. (2007). *Forrástani ismeretek történelemből. Segédkönyv a történelem forrásközpontú tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lammassaari, H., Hietajärvi, L., Lonka, K., Chen, S. & Tsai, C-C. (2021). Teachers’ epistemic beliefs and reported practices in two cultural contexts. *Educational Studies*,

- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically*. (Doctoral dissertation). <https://www.semanticscholar.org/paper/Studying-epistemic-cognition-in-the-history-Cases-Maggioni/4024810c105f8c994ecf2b42d7a2da85e9e4215b> (2023.10.25.)
- Majkić, M. (2022). *Történelemre vonatkozó episztemológiai nézetek kontextussal összefüggő jellemzőinek vizsgálata 11. és 12. évfolyamon*. (Doktori értekezés). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Mardiha, S. A., & Alibakhshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7(1), DOI: 10.1080/2331186X.2020.1763230
- Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3–54. doi:10.1007/s10648-006-9003-6
- Namamba, A., & Rao, C. (2016). Teachers' beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma Municipality, Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 4(8), 203–220.
- Paricio, J., García-Ceballos, S., & Rubio-Navarro, A. (2022) Epistemic Beliefs and Pre-service Teachers' Conceptions of History Instruction. *Frontiers in Education*, 7:865222. DOI: 10.3389/educ.2022.865222
- Parker, L., Liu, H., & Smith, K. (2023). Pedagogical Implications of the New Information Environment. In Parker, L. (Ed.), *Education in the Age of Misinformation*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_7
- Parkinson, M., & Maggioni, L. (2017). The potential of course interventions to change preservice teachers' epistemological beliefs (pp.215-237). In G., Shaw, J. Lunn, L. Olafson, & M. Vanderveldt (eds.), *Teachers' Personal Epistemologies: Evolving Models for Transforming Practice*. Information Age Publishing.
- Pischetola, M. (2022). Exploring the relationship between in-service teacher's beliefs and technology adoption in Brazilian primary schools. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 75-98.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. DOI:10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>

- Stoel, G., Logtenberg, A., & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11-34.
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wanksink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C., & van Drie, J. (2017). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134.
- Stoel, van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Strom, K., Haas, E., Danzig, A., Martinez, E., & McConnell, K. (2018). Preparing Educational Leaders to Think Differently in Polarized, Post-Truth Times. *Educational Forum*, 82(3), 259-277.
- Urhahne, D., & Kremer, K. (2023). Specificity of epistemic beliefs across school subject domains. *Educational Psychology*, 43(2-3), 99-118, DOI: 10.1080/01443410.2023.2179605
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. DOI: 10.1007/s10648-007-9056-1
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
- Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B., & Britt, M. A. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning and Instruction*, 65, 101266.
- Yough, M., Tan, D., Fedesco., H. N., & Cho, H. J. (2023). Learning of assessment in teacher education: the role of epistemic beliefs. *Educational and developmental Psychologist*, 40(2), 151-160.

ABSTRACT**REFINING EPISTEMOLOGICAL BELIEFS ON HISTORY - THEORETICAL FRAMEWORK OF A COURSE**

The views on the nature and origins of historical knowledge, i.e. epistemological views, play an important role in the development of historical thinking. For this reason, the teaching of history cannot fail to form epistemological views and to bring them closer to the modern interpretation of history today. In our research, we decided to develop a university course that, based on international experience, would develop the epistemological views of university students, and bring them closer to a nuanced, modern view of history. To this end, we have found it useful to implement activities which, on the one hand, provide an opportunity to discuss epistemological issues and to learn about the modern self-understanding of history. On the other hand, through inquiry-based learning, they allow participants to gain personal experience of historical research under the guidance of teachers. We plan to evaluate the effectiveness of the course through a case study, using a questionnaire designed to measure epistemological views (Stoel et. al., 2017, Majkić, 2022) and self-reflections by the participants.

Keywords: history education, historical thinking, epistemic beliefs, developmental program

Dancs Katinka, PhD, egyetemi adjunktus
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
dancs@edpsy.u-szeged.hu

VI. KUTATÁSMÓDSZERTANI DILEMMÁK

„EGYÉBKÉNT...” KUTATÁS ÉS A METODOLÓGIAILAG IMPLICIT INFORMÁCIÓK – A KUTATÁSI FOLYAMATON KÍVÜL ESŐ ADATOK

ABSZTRAKT

A Tanári motivációstratégia (TMS) kutatásának tervezett, terminusokhoz kapcsolódó előkutatási szakaszai között rendszeresen tapasztalt jelenség a kutatás tematikájához releváns, de a folyamaton kívül eső, résztvevői reflexiók megfogalmazása. A pilot adatfelvételeket követően a pedagógusok, tanulók közlési vágya, érdeklődése a vizsgálati helyzeteken túl is tetten érhető volt. „Amúgy..., szerintem...” kezdetű folyosói beszélgetések tartalmaztak olyan potenciális adatokat, amelyeket „...hát ezt soha nem írnám le!”, „egyébként a többiek előtt nem mondanám el”. A pilotok időszakában tapasztalt jelenségekre és kapott impulzusokra adott kutatói reflektálás hatással volt a kutatás folyamatára és eredményeire egy fókuszált, szisztematizált vizsgálat kidolgozása által. Tudományos és módszertani szempontból a példázott esetek csupán érintőlegesen, mégis jelentőségteljesen artikulálják a kutatási folyamatba ékelődő értékes adatok megjelenését. Írásunk elsődleges célja, hogy bemutassa a kutatási gyakorlatban tetten érhető jelenséget, valamint ösztönözze az olvasót az adatvesztés minimalizálására törekvő vizsgálati módszerek kidolgozására és alkalmazására, a pedagógiai problémák minél hatékonyabb feltárása és megoldása érdekében.

Kulcsszavak: kvalitatív kutatómódszertan, adatvesztés, metodológiailag implicit adatok
Szaksztyály: Közoktatási szaksztyály

1. BEVEZETÉS

A természettudományos megismerés induktív formája jellemzően a természet jelenségeinek meghatározott szisztéma alapján történő reprezentálására, ok-okozati összefüggéseinek feltárására és objektív tükrözésre törekszik (Nahalka, 1997, p. 23). Az objektivista alapállású ismeretelméletekkel szembeállítva mutatta be Nahalka (1997), – elsősorban Ernst Glasersfeld, a konstruktivizmus jeles képviselőjének műveire és munkásságára hivatkozva – a konstruktivizmust, mint a megismerhetőséget definiálhatatlan fogalomként leíró, az emberi tudást konstrukció eredményeként értelmező gondolkodási irányzatot.

Eszerint a megismerő embert érő információk alakítják belső világát, ahol a létrejövő és kibontakozó kognitív és cselekvő folyamatok segítségével történik meg az információ feldolgozása, értelmezése és rendszerezése, vagyis a tudást létrehozó tanulás. Falus (1993) a pozitivista felfogásnak ellentmondó új paradigmáról beszél, amely a pedagógiai jelenségek kutatását egy adott összefüggésrendszer alapján értelmezhetőnek és konstruálhatónak fogja fel. Szintén a konstruktivista felfogással párhuzamba állítva, a pedagógiai kutatásokat fókuszba helyezve, 1999-ben született Szabolcs Éva a kvalitatív kutatási módszerek megjelenéséről szóló tanulmánya. Csupán néhány azok közül az első neveléstudományi írások közül, amelyek megalapozták és megfogalmazták azokat az irányelveket, amelyek mentén a hazai kvalitatív pedagógiai kutatások kibontakoztak.

A kutató kutatásban betöltött szerepének vizsgálata a kvalitatív kutatásmódszertan megjelenésével és térnyerésével vált hangsúlyossá. Olyan módszerek születtek, illetve adaptálódtak (pl. etnográfából a terepkutatás és a résztvevői megfigyelés), amelyek nem a külső megfigyelő objektivitására helyezték a hangsúlyt, hanem sokkal inkább egy természetes emberi közösség jellegzetességeinek feltárására, és valóságghű információk és adatok reprezentálására. A kutató elsődlegesen az egyénre helyezi a hangsúlyt, így képes saját preconcepcióin túllépni (Szabolcs, 1999, p. 346). A kvalitatív kutatások képviselőinek álláspontja szerint a kutató és a kutatás tárgyának kapcsolata dinamikus, a vizsgált problémákat újra és újra fölülvizsgáló, és az állandóan megújuló kutatási helyzethez alkalmazkodni képes kutatóról beszélhetünk (Sántha, 2007, p. 170). A vállalt szubjektivitás és a „szubjektivitás szisztematikus vizsgálata” nem jelent mást, mint hogy a fenomenológiai megközelítés az egyénre fókuszál. Az ilyen kutatás értéke abban rejlik, hogy megpróbáljuk megérteni azoknak az életét, akikért pedagógiai felelősséggel tartozunk (Tesch, 1995, p. 48, idézi Szabolcs, 1999, p. 346)

A kvalitatív-kvantitatív paradigmák szembenállása egyre kevésbé hangsúlyos a nemzetközi tudományos világban. A kvalitatív vizsgálatok energikus folyamataiban azonban, – önreflektív módon – újra és újra alkotják saját dilemmáikat, és újra és újra vizsgálják azokat a kérdéseket, és problémákat, amelyek megjelennek talán minden kvalitatív kutatásmódszertanhoz kötődő kutató és vizsgálat viszonylatában. Jelen tanulmányban a kutatási folyamaton kívül eső, releváns információk, adatok kérdéskörével foglalkozunk. Kutatásunkhoz kapcsolódó tudományos munka fókuszában a tanári motivációstratégia vizsgálata áll. A fő kérdéskör, hogy motiváló tevékenysége mögött meghúzódó tudatos vagy tudattalan stratégiák kivitelezéséhez milyen eszközöket, módszereket választ, illetve alkalmaz a pedagógus. A vizsgálódás az osztálytermi megfigyelések feljegyzéseire, a tanár saját tevékenységéről alkotott vélekedését feltáró kérdőív adataira, valamint a megfigyelt osztálytermi gyakorlatára adott reflektív válaszokra épül. A pedagógus által alkalmazott (vagy nem alkalmazott) eszközök motiváló erejének/hatásának (informális) visszaigazolását, a tanulókkal folytatott fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélések során, valamint a

motivációs módszerekről megfogalmazott gondolataik és tanórai tevékenységük, viselkedésük megfigyelése által körvonalaztuk.

Jelen tanulmány nem vállalkozik a tanári motivációstratégia kutatási eredményeinek ismertetésére. Írásunkban egy konkrét eseten keresztül egy meghatározott módszertani dilemmát kívánunk megjeleníteni.

2. AZ ESETLEÍRÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ KUTATÁSMÓDSZERTANI ASPEKTUSOK

Az empirikus kutatások során, közvetlen módon ismerjük meg a tényeket, azok forrását, és olykor aktív kutatói részvételt igénylő módszerek segítségével tárjuk föl a szükséges adatokat, információkat. Cél a kutatói kérdések megválaszolása, a hipotézisek igazolásához, illetve cáfolatához szükséges mennyiségű adatgyűjtés (Creswell, 2012, p. 15).

2.1. A KUTATÁS MÓDSZERTANÁRÓL

A kutatás a kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt megjelenítő kevert paradigmára épül, és a folyamat a Creswell (2012, p. 12) által meghatározott kvalitatív – kvantitatív kutatási struktúrát követi. Az érvényesség és a megbízhatóság érvényesítése céljából szekvenciális modell (Sántha, 2009, pp. 100-101) és triangulációtípusok mentén dolgozunk, (Sántha, 2009, pp. 102-103; 2015) valamint a szisztematikus perspektivikus trianguláció megvalósítására törekszünk (Sántha, 2015, p. 29).

A pilotokra vonatkozóan: pedagógusok nézeteinek feltárása öt intézményben történt (Somogy, Fejér és Heves vármegyékben), kényelmi mintavétel alapján. A tanulók felmérése két intézményben zajlott (80-85 fő).

2.2. ADATGYŰJTÉSI ELJÁRÁSOK

A kutatási terv alapján a pedagógusok nézeteinek vizsgálatában használható technikák közül a strukturálatlan fogalomtérképet – kezdetben rendezett fa technikát –, mint speciális kvalitatív adatgyűjtési eljárást kívántuk alkalmazni (Sántha, 2009, p. 71; Szivák, 2002, pp. 70-84). A pedagógusok feladata az volt, hogy a megadott koncepció alapján ábrázolják először a „motivációról”, majd saját motivációs tevékenységükről alkotott nézeteiket.

A tanulók csoportos beszélgetés (Mayring, 1999) /félleg strukturált fókuszcsoportos interjúk során mondták el véleményüket a pedagógusok motiváló tevékenységéről, a tanáraik által alkalmazott eszközökről, módszerekről, továbbá a diákok által preferált eljárásokról.

A résztvevői megfigyelés során a kutatók feljegyezték a pedagógus által a tanórán alkalmazott motivációs repertoárjára vonatkozó adatokat, a tanulókból kiváltott reakciókat, és összevetették a pedagógus által előzetesen meghatározott nézeteit és megvalósuló gyakorlatát.

Az osztálytermi megfigyelést követte egy, a pedagógusok, tanulók és kutatók által megválaszolendő, azonos itemeket tartalmazó, a pedagógus motiváló tevékenységére reflektáló strukturált kérdőív kitöltése.

3. A KUTATÁSI FOLYAMAT INTERMEZZOI – A KUTATÁSI FOLYAMATON KÍVÜL ESŐ ADATOK⁶³

A komplex kutatás tervezett szakaszai közé ékelődő jelenségként került feljegyzésre a kutatási mérőeszközhöz (kérdőív), vagy a vizsgálati szituációhoz (fókuszcsoportos megbeszélés, vagy osztálytermi megfigyelés) kapcsolódó, a kutatás témájához releváns, de a folyamaton kívül eső, résztvevői reflexiók megfogalmazása vagy kiegészítése.

3.1. PÉLDA AZ ADATGYŰJTÉSI ELJÁRÁS KUTATÁSI FOLYAMATBA ÉKELŐDŐ KÉNYSZERŰ ÚJRATERVEZÉSÉRE

A motivációs tényezőkről alkotott tanári vélekedés befolyástól mentes feltárását célzó strukturálatlan fogalmi térkép – rendezett fa alkotása volt a feladat. A pedagógusoknak hierarchikus rendszerben kellett ábrázolni nézeteiket tükröző fogalomrendszert. A rendezett fa technikától, már az adatgyűjtési eljárás említése során elzárkóztak, a hierarchikus fogalmi térkép készítésének feladata a részvételi hajlandóságot szintén közel nullára redukálta (~n 20). A helyzet más mérőeszköz alkalmazását, később a kérdésfeltevés módosítását indukálta. Két olyan meghatározó mozzanattal szembesültünk (részvételtől való elállás és mérőeszköz precizionálása, módosítása), amely explicit és implicit tényezői erőteljes hatást gyakoroltak a kutatás folyamatára, azonban elméleti – és kutatásetikai – kereteken kívül jeleníthetők meg az erre vonatkozó narratív adatok.

3.2. A TERVEZETT KUTATÁSI FOLYAMATON KÍVÜLI NARRATÍVÁKBÓL, AZ „EGYÉBKÉNT...” KUTATÁSKÖZI SZITUÁCIÓKBÓL⁶⁴ SZÁRMAZÓ „ADATOK”

A tanulói pilotokat követően a tanulók lelkesedése a kutatási folyamaton kívül is tetten érhető volt. A „Hogyan motiválnak titeket a tanárok?” téma-, és kérdéskörhöz kapcsolódóan gyakran a dokumentált folyamatokon kívül, spontán módon tettek olyan

⁶³ Out of research – data (OUR-data)

⁶⁴ 'By the way research' (BTWR)

kiegészítő megjegyzéseket, amelyek feltárták a kutatási szituációk korlátait, és a mérőeszközök, vagy módszerek hiányosságait.

„Amúgy..., szerintem...” kezdetű folyosói beszélgetések tartalmaztak olyan információkat (potenciális adatokat), amelyeket „...hát ezt soha nem írnám le!”, „egyébként a többiek előtt nem mondanám el”, ugyanakkor befolyással lehetnek a kutatási eredményekre, a problémák életszerű feltárására és hatékonyabb megoldására.

A fókuszcsoportos megbeszélésen a tanulók igyekeztek általánosságban fogalmazni, és az általuk megfelelőnek vélt általános képet festeni tanáraikról. A folyosói, vagy udvari kötetlen beszélgetések alkalmával azonban többen elmondták, hogy tulajdonképpen nem mindenki érzi úgy, hogy a pedagógusok motiválnák őket, mert „az osztályzás, és a büntetések kilátásba helyezése tulajdonképpen nem motiválás, vagy nem úgy”. A kutatási szituációban megfogalmaztak olyan módszertani javaslatokat, amelyekkel a pedagógusok motiválhatnák őket. Később elmondták, hogy igazából semmi nem keltené fel az érdeklődésüket igazán, csak tudják, hogy valamit mondaniuk kellett, valamint, hogy elsősorban a szülők által elvárt követelményeknek igyekeznek megfelelni, de „sokszor csak szeretnének túlesni egy-egy tanórán, vagy napon”.

3.3. A KUTATÁSI ADATOKBAN MEG NEM JELENŐ METODOLÓGIAILAG IMPLICIT INFORMÁCIÓK

Láthatunk példát a pedagógusok mérőeszköztől való elzárkózására. Ebben az esetben a kutató revideálja kutatási tervét, és más technikát alkalmaz a szükséges adatok felvételéhez. Találkozhatunk azonban olyan aspektussal, amely korrigálására, figyelmen kívül hagyására, vagy éppen figyelembevételére nincs mód.

Néhány hónappal a pilot kutatást követően a válaszadó pedagógusok egy része arról nyilatkozott, hogy a fogalomtérkép megalkotásánál nem saját nézeteit, hanem relevánsnak vélt „internetes” tartalmakat jelenített meg. Többek tanulmányaik során elsajátított elméleteket és struktúrákat vázoltak föl.

A tanulók nagy százalékban fogalmazták meg a fókuszcsoportos megbeszélések utáni napokban, hogy valójában úgy érzik, hogy több pedagógus „nem is motivál”, továbbá nehezen tudták megfogalmazni, hogy mi motiválná őket. A szankció és motiváció fogalma ekvivalensként jelent meg, ahogyan az osztályzás (érdemjegy adása) és a motiválás fogalmai összemosódtak a narratívákban.

4. KUTATÓI DILEMMA

4.1. ÉRVÉNYESSÉG

A neveléstudományi kutatások jelentős része alkalmazott kutatás, célja a gyakorlat megértése és fejlesztése, így a folyamat érvényessége, a tudományos megfelelésen túl társadalmi szempontból is nagy jelentőséggel bír. Fontos, hogy az eredmény ne pusztán önmagában értelmezhető kutatási termék legyen, hanem az ökológiai érvényességnek – mint externális validitási tényezőnek – is eleget tegyen. Ez azt jelenti, hogy a mindennapi élethelyzetekre mindinkább hasonlító kutatási felépítmény eredményei hatékonyan és produktívan alkalmazhatóak a szakmai gyakorlatban (vö. Brewer & Crano, 2000, hivatkozva Truijens et al., 2019, p. 9).

Egységes nézet, hogy az adatgyűjtés alkalmával törekedni kell a fókusz tartására, az elméleti és módszertani keretek betartására, mindemellett az adatvesztés minimalizálására. A kutatási, és főként a kvalitatív kutatási folyamatban – a folyamatjellegét hangsúlyozva – több kutatási részegységet, (pl. elő- és utókutatást etc.), metodikai mozzanatot (eszközök kiválasztása, módszerek használata, alkalmazása) vagy (kronologikus) fázist (adatgyűjtés, adatelemzés) különíthetünk el. Az innen származó adatok, bizonyítékok, szisztematizált módon, de különböző értelmezési keretekbe illeszkedően, egymást kiegészítve jelenhetnek meg egy kutatás más-más szintjein és funkcióiban (Coburn & Talbert, 2006, p. 491).

A tudományos kutatás formai és tartalmi követelményei, a kutatásimódszertani paradigmának, a vizsgálati módszereknek való megfelelés, az adatgyűjtés és adatelemzés lépéseinek és előírásainak betartása teszi tudományossá és érvényessé a kutatást. A szigorú formai szabályok, az esetleges terjedelmi megkötések, továbbá a kutatói kapacitás adatvesztést eredményezhet (Vida, 2022, p. 140), ez pedig az eredmények torzulását. A releváns adatok sokféleségének megőrzése, és az inadekvát, vagy elméleti kereten kívüli adatok kiszűrése a megfelelő struktúra kialakításával, rendszerezéssel és rögzítéssel érhető el (Coombes & Coombes, 2001).

4.2. RELEVANCIA

Milyen jelentőséggel bírnak ezek az információk? Beépíthetők a nyert információk a kutatás további egységeibe? Mit kezdjen a kutató a vizsgálati helyzeten kívüli jelentős információkkal? Hogyan jelenjenek meg egy tudományos munka publikálásában a koncepciót befolyásoló, implicit adatok? Mit tekintünk adatnak? Miként kezeljük a kutatási folyamatot befolyásoló, meghiúsító tényezőket? Rugalmasság és/vagy érvényesség? Mely kutatásetikai szempontok érvényesüljenek? Kövesse a kutató az előírt rutint, vagy reflektáljon a megváltozott, újonnan feltárult kutatási helyzetre? etc.

5. ELMÉLETI MEGOLDÁS

Megoldást jelenthet a probléma, vagy jelenség feltárását szolgáló független kutatás, vagy a váratlan eseményekkel, információkkal is kalkuláló folyamat tervezése (ld.: Mrázik, 2021, p. 400). A kevésbé összetett vagy rövidebb időintervallumban zajló vizsgálatoknál kisebb a nemvárt események előfordulásának valószínűsége.

A kutató személyes érintettségének elkerülése elvárt, ugyanakkor a kutatási alanyokkal eltöltött huzamosabb idő alatt kialakulhat (pl. fókuszcsoporthozos interjú vagy tematikus beszélgetés). Feltehetően a (szükségszerű) bizalom kialakulása következtében nyilvánulnak meg a tanulók a kötetlen beszélgetések során.

Az adatok – (és mérőeszközök) érvényességi szempontján túlmutató – vizsgálata és feltárása folyamán az episztemikus validitás nyújthat a kutató számára megfelelő diszciplináris keretet a különböző szinteken megjelenő eltérő fogalmak kongruenciájának megkonstruálásában (Truijens et al., 2019), megragadva az előforduló elméleti változókat, de megőrizve a kutatás megbízhatóságát (Messick, 1980, 1987, 1989; Moss, 1992). Ebben az esetben a kutatás érvényességét nem csupán a meghatározott kutatási terv és a szisztematizálás, továbbá a mérőeszközök és adatelemzések validitása jelenti, hanem ezeken túlmutatóan a kutatás elméleti kerete.

6. ÖSSZEGZÉS

Írásunkban a gyakorlati kutatói tevékenység folyamatában megtapasztalt néhány valós, de a tervezett vizsgálati folyamaton kívül eső jelenséget, és az általuk felszínre kerülő kérdéseket és dilemmákat kívántuk megjeleníteni. Az esetek bemutatása inkább problémafelvetés, amely tényezővel valamennyi – főként kvalitatív kutatómódszertani – kutatónak számolnia kell.

A megfelelő kutatási módszer megválasztása hozzájárulhat a teljes kutatási folyamat tudatosabb, átfogó tervezéséhez, a kutató kompetens magatartásához a váratlan vizsgálati szituációkba. Cél az eredmények szakmai gyakorlatban történő hatékony alkalmazhatósága. Fel kell tárni, és megoldást kell találni az olyan rejtve maradt szenzitív problémákra, mint a bizalomvesztés, a de-, illetve a motiváltság, az iskolai szorongás, a pedagógiai munka tanulói megítélése, a tanulói vagy tanári kiégés, a szakmai tájékozatlanság és cselekvőképtelenség, a teljesítményszorongás, etc.

A kutatóknak meg kell találniuk azt a módszert, amellyel a kutatási probléma implicit tényezői is feltárhatók, az adatvesztés kiküszöbölhető, az információk megfelelően strukturálhatók.

A tanári motivációstratégia kutatási folyamatában a módszertani kereten kívül eső, de az episztemikus validitáson belül maradó adatokat, a kutatási folyamat precizionálására használtuk fel, maradéktalanul törekedve az etikus kutatói magatartásra és a fegyelmezett szubjektivitásra (Erikson, 1958, p. 65; Sántha, 2009, pp. 108-110).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495.
- Coombes, H., & Coombes, H. (2001). Analysing the Data. In *Research Using IT*. Springer.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Erikson, E. H. (1958). The nature of clinical evidence. *Daedalus*, 87(4), 65-87.
- Falus, I. (1993). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó.
- Mayring, P. (1999). *Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse* (pp. 13-25). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Messick, S. (1987). Validity. *ETS Research Report Series*, 1987(2), 1-209.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Moss, P. A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62(3), 229-258.
- Mrázik, J. (2021). Kollegiális reflexió. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (Eds.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban* (pp. 398-406). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia-egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, 7(3), 22-40.
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168-177.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó.
- Szabolcs, É. (1999). A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 343-348.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Truijens, F. L., Cornelis, S., Desmet, M., De Smet, M. M., & Meganck, R. (2019). Validity beyond measurement: Why psychometric validity is insufficient for valid

psychotherapy research. *Frontiers in Psychology*, 10(3), 532.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00532>

- Vida, G. (2022). Az abdukción mint szakértői eljárás a tanulási zavarok felfedésében. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. 10(1), 135-151.

ABSTRACT

'BY THE WAY...' RESEARCH, AND THE METHODOLOGICAL IMPLICIT INFORMATIONS – OUT OF RESEARCH DATA

Among the planned preliminary phases of the Teacher Motivation strategy research, a regularly observed phenomenon is the formulation or supplementation of participant reflections that are relevant to the research topic but outside the process. Following the pilot data collection, the desire, interest of teachers and students were detectable beyond the research situations. "By the way..., I think...." included potential data that "...well, I would never write that down!", "I wouldn't say it in front of the others anyway", nevertheless this information influenced the research results. From a scientific and methodological perspective, these illustrated cases only tangentially, yet significantly articulate the emergence of valuable data embedded in the research process. The primary purpose of this paper is to exemplify the phenomenon in research practice and to encourage the reader to develop and apply research methods aimed at minimizing data loss, for more efficient exploration and resolution of pedagogical issues and questions.

Keywords: qualitative research methods, data loss, methodologically implicit data

Oláh Katalin, PhD-hallgató

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
katalin.olah76@gmail.com

A SPORTPERZISZTENCIA VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

A rendszeres és optimális mennyiségű fizikai aktivitás pozitív hatással bír az egészségre, annak fizikai, mentális és szociális paramétereit tekintve egyaránt. A sporttevékenység tekintetében az eredményesség egyik legfontosabb jelzője lehet a sportperzisztencia, amely egy komplex fogalom, a sporttevékenység elsajátítására, formájára, szintjére és eredményességére utaló terminológia. Magába foglalja azokat a kísérleteket, amelyeket a teljesítményplatóval, a kudarcokkal, sérülésekkel, vagy akár a sikerekkel és pozitív eseményekkel járó stresszhelyzetek megoldásával, feldolgozásával és felhasználásával kapcsolatban teszünk, ötvözve a sport fizikai, mentális és szociális aspektusait. Tanulmányunkban egy, a sportperzisztencia mérésére alkalmas mérőeszköz kifejlesztésének leírását tűztük ki célul. Kutatásunkban ennek megfelelően egy többlépcsős folyamat során került sor a Sportperzisztencia kérdőív formálására és kialakítására, valamint tesztelésére. Mind az előtesztelés, mind az utótesztelési fázis eredményei alapján a 13 állítást tartalmazó, az állításokat ötfokú Likert-skálán értékelendő mérőeszköz alkalmas a sportperzisztencia mértékének megbízható mérésére. A mérőeszköz egy dimenzióban méri a sportperzisztencia szintjét, így a rá ható tényezők vizsgálata a potenciális hatótényezőkre vonatkozó egyéb kérdések és mérőeszközök alkalmazásán keresztül történhet meg. A mérőeszköz megfelelő alapot ad a további kutatások lefolytatásához.

Kulcsszavak: sportperzisztencia, kitartás, sport, ökológiai modell

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

A mai sportvilágban a sportolók vagy játékosok nem pusztán az öröm, kikapcsolódás vagy pihenés miatt sportolnak. A sport összetett és igényes szakmává vált, amely magában foglalja a megerőltetőbb edzéseket, a korai specializálódást, a gondos tervezést és a versenyekre való felkészülést és az eredményesség kezelésének képességét (Baker et al., 2003). A játékosok megtapasztalják az edzés, a munka és más érdekek kezelésének nyomását, ez a megterhelő helyzet nagyobb nyomást gyakorol a fiatal sportolóra, fizikai, pszichológiai és szociális oldalról egyaránt (Cervelló et al., 2007).

Számos sportágban az ilyen igények és követelmények sok fiatal tehetséges fiú és lány korai lemorzsolódásához vezettek (Molinero et al., 2006).

Alapvető tény, hogy a sportolás pozitívan hat a személy életmódjára, egészségére, egészségtudatosságára, nemtől és életkortól függetlenül is (Fraser-Thomas et al., 2008; Garber et al., 2011). A gyermekkorban elkezdett sportolás elősegíti az optimális pszichofizikai fejlődést és az egészséges életmód elsajátítását, amely a későbbi életkorban is megmarad (Bailey et al., 2009). A rendszeres keretek közt, optimális módon folytatott sporttevékenység számos személyiségvonást fejleszthet, többek közt a motivációt, aktivitást, önfegyelmet, kitartást, bátorságot, akaratérőt, önbizalmat, fájdalomtűrést, vagy a reális önértékelést (Pikó & Keresztes, 2007; Gyömbér & Kovács, 2012). Az eredményesség egyik legfontosabb jelzője lehet a sportperzisztencia, amely egy komplex fogalom, a sporttevékenység elsajátítására, formájára, szintjére és eredményességére utaló terminológia. A koncepciók és kutatások elsősorban a sportmotivációra, valamint a sport iránti elköteleződésre fektetnek hangsúlyt, amelyek ugyan kiemelkedő komponensei a sportperzisztenciának, nem fedik teljes mértékben annak jelenségét, túlmutatnak rajta. Utal azokra a kísérletekre, amelyeket a teljesítményplatóval, a kudarcokkal, sérülésekkel, vagy akár a sikerekkel és pozitív eseményekkel járó stresszhelyzetek megoldásával, feldolgozásával és felhasználásával kapcsolatban teszünk, ötvözve a sport fizikai, mentális és szociális aspektusait (Kovács, 2021).

A fiatal sportolók – különösen a tehetségesek – személyes, társadalmi és kontextuális tényezők miatt idő előtt abbahagyhatják a sportot az iskolai tanulmányaik során, mielőtt elérnék a potenciális csúcsteljesítményüket (Molinero et al., 2006; Fraser-Thomas et al., 2008). A nem, a szocio-ökonomiai, valamint társas (szülők, edzők, kortársak általi) támogató tényezők kombinációja előre jelezheti a sportperzisztenciát, s annak ellentettjét, a sportból való lemorzsolódást gyermekkorban (Strandbu et al., 2019; Vella et al., 2014). Ezért mind a sportperzisztenciát, mind a lemorzsolódást multifaktoriális és összetett jelenségként azonosították, amelyet erősen befolyásolnak az eltérő szociokulturális hátterek és viselkedési tényezők, valamint a személyes jellemzők, a sportágak típusai, az attitűdök és a motivációk (Consoni et al., 2021).

Bronfenbrenner szocio-ökológiai modelljét (1979) használjuk kiindulópontként, hogy magyarázatot találjunk a sportban való egyéni részvételben mutatkozó különbségekre. Bronfenbrenner szocio-ökológiai modelljének alap gondolata, hogy az egyének szorosan kapcsolódnak a környezetükhöz és az befolyásolja őket. Bronfenbrenner elsősorban azt állítja, hogy az egyéni viselkedés négy környező rendszertényezőt vizsgálva érthető meg: a mikro-, mezo-, exo- és makrorendszereket. Ezek a különböző rendszerek egymásba ágyazott rendszereknek tekinthető rétegek (mint egy matrjoska babakészlet), amelyek közül a legbelső réteg az ént képviseli.

Először is, a mikroszint a szoros kapcsolatok komplexumából áll, például a családtagokkal, a munkahelyen, az iskolai osztályban, a szomszédságban és a kortársakkal. A mezo-rendszer képviseli a második réteget. Ez az a kontextus, amelyben a mikrorendszerek egymáshoz kapcsolódnak, mint például a család, a szomszédság és az iskola. A mezorendszer tehát a mikrorendszerek közötti kapcsolatokra utal.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A tanulmány célja a sportperzisztencia vizsgálatának, módszertani lehetőségeinek feltárása egy tesztfejlesztés példáján keresztül.

2.1. AZ ELŐKUTATÁS – A TESZTFEJLESZTÉS ALAPÖTLETE

2.1.1. Minta

Elő kutatásunkban egy nagymintás, reprezentatív adatbázis, a PERSIST 2019 adatait használtuk fel, amely egy kvantitatív kutatásra épül. A vizsgálati minta öt ország (Magyarország, Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia) felsőoktatási intézményeinek hallgatóit tartalmazza: A magyarországi minta (N=1034) kvótás, reprezentatív a karokra, a képzési területre és a finanszírozási formára. A határon túli minta valószínűségi mintavétel alkalmazásával állt össze (N=1165). A résztvevők többsége nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzésben résztvevő hallgató, ugyanakkor bizonyos esetekben az alacsony hallgatói létszám okán a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekapcsolódtak a válaszadásba.

A kitöltők 29,9%-a férfi, 70,1%-a nő. A minta átlagéletkora 22,97 év (SD=2,84). A kitöltők 2,6%-a fővárosban, 25,2%-a megyeszékhelyen vagy megyei jogú városban, 34,4%-uk kisebb városban, míg 37,7%-uk faluban élt állandó lakhelye alapján 14 éves korában (a kutatásban a 14 éves korban jellemző lakhely településtípusára kérdeztünk rá). A válaszadók 34,7%-ának édesapja/nevelőapja alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, miközben a középfokú iskolai végzettségű apák aránya 37,9%, a felsőfokú iskolai végzettségűeké pedig 27,4%. Az anyai iskolai végzettsége tekintetében elmondható, hogy a kitöltők 26,3%-ának esetében rendelkezik alacsony, 39,9% esetében középfokú, valamint 33,7% esetében felsőfokú iskolai végzettséggel az édesanya/nevelőanya.

2.1.2. Módszerek

A PERSIST 2019 adatbázis számos kutatási terület vonatkozásában tartalmaz adatokat, például tanulmányi eredményesség, tanulási motiváció, egészségtudatosság, sportolási szokások, önkéntes tevékenység.

Mivel jelen kutatás célja a sportperzisztencia vizsgálata, az adatbázis kérdései alapján egy sportperzisztencia főkomponenst hoztunk létre, amely vonatkozik a múltban elkezdett és jelenleg is tartó, eredményes sporttevékenységre. Ez a következő elemeket integrálja:

- nyert-e hallgató sportösztöndíjat felsőoktatási tanulmányai során
- kapott-e a hallgató sportteljesítményéért pluszpontot a felvételi során
- tagja-e a hallgató valamilyen sportklubnak vagy sportegyesületnek
- a hallgató jelenleg is sportol.

Valamennyi kérdés kétértékű változót jelöl (válaszlehetőségek: igen/nem).

2.1.3. A létrehozott változó tulajdonságai

A főkomponensanalízissel létrehozott változó tehát négy változót foglal magába. Mivel valamennyi változó ugyanolyan válaszlehetőségek mentén értékelendő, a válaszlehetőségek azonos skála mentén értelmezendők, így nincs szükség a változók sztenderdizálására. A négy változó kommunalitása megfelelő, így mind a négy változót megtarthatjuk a főkomponens elemeként.

1. táblázat: A főkomponens változóinak kommunalitása

	Kommunalitás
Sportösztöndíj	0,460
Felvételin sportteljesítményért pont	0,476
Sportklub/sportegyesület tagja	0,413
Sportol-e	0,359

(Forrás: saját szerkesztés)

A teljes magyarított variancia nem túl magas, 42,662%, ami még éppen lehetővé teszi, hogy megtartsuk a főkomponensünket. A KMO értéke 0,670, ami elfogadható érték. A Bartlett teszt alapján is megtartható a főkomponens ($\chi^2=531,797$; $df=6$; $p<0,001$). A legnagyobb súllyal a sportteljesítményért járó pluszpont jelenik meg, amelyet a sportösztöndíj elnyerése, majd a sportklub vagy sportegyesületi tagság, végül a sportolás ténye követ. A faktorsúlyokat az alábbi 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat: A főkomponens változóinak faktorsúlyai

	Faktorsúlyok
Felvételin sportteljesítményért pont	0,690
Sportösztöndíj	0,678
Sportklub/sportegyesület tagja	0,642
Sportol-e	0,599

(Forrás. saját szerkesztés)

A könnyebb értelmezhetőség érdekében a kapott főkomponens-értékeket egy 100-fokú skálává kódoltuk át, amelyhez az IBM SPSS Syntax Editort használtuk. A minimumérték 0 pont, a maximumérték pedig 100 pont. A mintaátlag 87,48 pont, a szórás pedig 16,13.

2.2. MÁSODIK KUTATÁS – A TESZTFEJLESZTÉS ELSŐ SZAKASZA

Az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) a kutatás végrehajtásához a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete megbízásából hozzájárult, engedélyszám: 2022-14.

Az előkutatás alapján látszik, hogy a négy változó alapján létrehozott főkomponens megfelel a szükséges kritériumoknak a főkomponensanalízis során mért paraméterek alapján. Így egy objektív, sportperzisztenciamutató vált elérhetővé és alkalmazhatóvá. Szükséges azonban kiemelnünk, hogy a létrehozott főkomponens alapját kétértékű változók adják, amely nem ad lehetőséget árnyalásra. Másrészt a változók alapján inkább egy objektív, tényszerű mutatóra következtethetünk, amely azonban a sportoló tapasztalatait nem tükrözi. Harmadrészt, a szakirodalmi áttekintésből látható a sportperzisztencia sokrétősége, tehát érdemes elgondolkodni azon, hogy négy kérdés képes lehet-e tükrözni a sport melletti kitartásának mértékét az egyénben.

A szakirodalomban feltárt ismeretekre alapozva egy bővebb, hosszú kérdőív megalkotását tartottuk szükségesnek annak érdekében, hogy az egyénre jellemző sportperzisztenciaszint kimutatható legyen.

2.2.1. Minta

A létrehozott kérdőívet egy 40 fős mintán teszteltük, amelynek kialakításához hólabda mintavételt alkalmaztunk. A kitöltők 22,5%-a férfi, 77,5%-uk nő. A minta átlagéletkora 22,03 év (SD=2,11). Teleüléstípus mentén a kitöltők 15%-a fővárosban, 20%-a megyeszékhelyen, 22,5%-a nagyvárosban, 7,5%-a kisebb városban, míg 35%-a falun él. A szülők iskolai végzettségét tekintve a kitöltők 67,5%-ának édesanyja rendelkezik középfokú, míg 32,5%-ának édesanyja rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel. Az édesapa iskolai végzettségének tekintetében elmondható, hogy a kitöltők 2,5%-ának édesapja alacsonyfokú, 72,5%-ának édesapja középfokú, míg 25%-ának édesapja felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. A kitöltők 90%-a amatőr sportoló, csupán 2,5%-uk profi sportoló, míg 7,5%-uk nem sportol rendszeresen. A kitöltők többsége (72,5%-a) üz valamilyen egyéni sportot, 20%-uk valamilyen csapatsportot, míg a kitöltők 7,5%-a nem sportol rendszeresen.

2.2.2. Módszerek

A kutatáshoz a szakirodalmi tények alapján egy 95 állításos kérdőívet hoztunk létre. Az állítások értékelése egy ötfokú Likert-skálán történik, ahol az 1 jelentése „egyáltalán nem jellemző”, az 5 jelentése pedig „teljes mértékben jellemző”. Az elemzésekhez IBM SPSS 24.0 statisztikai szoftvert alkalmaztunk. A kérdőív tesztelése során először a megbízhatóságot néztük meg, amely igen magas, hiszen a Cronbach α értéke 0,969. Önmagában tehát a kérdőív nagyon megbízhatóan működik.

Ugyanakkor szükségesnek ítéltük a kérdőív faktorszerkezetének feltárását is, amely a kérdőív szerkesztések kötelező lépése. Ehhez főkomponensanalízist használtunk. Ennek eredményei alapján az itemek kommunalitása megfelelő (hiszen minden esetben magasabbak voltak az értékek, mint 0.250). Ugyanakkor a főkomponensanalízis 20 főkomponensre mutatott rá, amely meglátásunk szerint túlságosan szétdarabolja a kérdőívet. A 20 főkomponens által magyarázott teljes variancia 90,327%.

Így bár a kérdőív megbízhatónak tűnt, a főkomponensanalízis nem mutatott rá olyan itemkapcsolatokra, amelyek alapján precíz és pontos aldimenziók lettek volna kialakíthatóak a kérdőívhez. Ezért a megbízhatósági mutatók tekintetében megnéztük, hogyan alakulna a kérdőív megbízhatósága, ha bizonyos itemeket törölnénk kérdőívünkéből. A számolások azonban nem vezettek érdemi előrelépéshez ebben a tekintetben, hiszen az egyes itemek törlésével már nem javult volna a kérdőív megbízhatósága az egyébként is kiemelten magas megbízhatóság okán. Ezért szelekciós eljárásként az inter-item korrelációkat vettük alapul, hogy lássuk, mely kérdések között található túlságosan magas együttjárás, hogy azok mentén bizonyos itemek törölhetővé váljanak.

Az inter-item korrelációk eredményeit alapul véve jelentős item-redukciót tudtunk végrehajtani, amely alapján az eredeti 95 itemből 13-at tartottunk meg. A 13 megmaradt itemen ismét főkomponensanalízist hajtottunk végre, amely már sokkal egyértelműbb és használhatóbb eredményekre vezetett. A 13 item egy főkomponensbe tömörül. Az itemek kommunalitása minden esetben megfelelő, amelyet az alábbi táblázat szemléltet.

3. táblázat: A csökkentett számú ítemek kommunalitása

Itemek	Extraction
Nagyon kitartó vagyok sporttevékenységem mellett.	0,546
Számos speciális stratégiát alkalmazok a rendszeres testedzés fenntartásában.	0,550
A legtöbb sporttevékenységnél úgy érzem, hogy elegendő erőfeszítéssel és gyakorlással helyt tudok állni.	0,488
Nagyon elszánt vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	0,759
Nem tudom elképzelni az életem sport nélkül.	0,673
A jövőbeli versenyek és események erősítik a sport melletti kitartásomat.	0,553
Sérülés után (gyógyulást követően) is folytatnám a sportolást.	0,608
Nem hagyom, hogy külső tényezők akadályozzák sporttevékenységemet.	0,628
Folyamatosan igyekszem magam fejleszteni ebben a sportágban.	0,675
Sok időt töltök edzéssel ebben a sportban.	0,710
Nagyon sok fizikai erőfeszítést fektettem a sportágamba.	0,588
Sok mentális erőfeszítést fektettem a sporttevékenységembe.	0,544
Úgy érzem, a sportba fektetett sok energia megtérülni látszik.	0,480

(Forrás: saját szerkesztés)

A KMO érték 0,855, amely már csaknem kiváló, s a Bartlett teszt eredményei is megfelelőek ($\chi^2=367,481$; $df=78$; $p<0,001$). A magyarázott variancia 60,017%, ami ugyan alacsonyabb, mint a 95 állításos kérdőív esetében, ugyanakkor megfelelő mértékű magyarázóerővel bír. Az ítemek faktorsúlyait az alábbi táblázat szemlélteti. Jól látszik, hogy valamennyi ítem nagy súllyal van jelen a főkomponensben, csaknem mindegyik 0,7 közeli vagy annál magasabb súllyal rendelkezik.

4. táblázat: A csökkentett számú itemek faktorsúlyai

Itemek	Faktorsúly
Nagyon elszánt vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	0,871
Sok időt töltök edzéssel ebben a sportban.	0,843
Folyamatosan igyekszem magam fejleszteni ebben a sportágban.	0,821
Nem tudom elképzelni az életem sport nélkül.	0,820
Nem hagyom, hogy külső tényezők akadályozzák sporttevékenységemet.	0,792
Sérülés után (gyógyulást követően) is folytatnám a sportolást.	0,780
Nagyon sok fizikai erőfeszítést fektettem a sportágamba.	0,767
A jövőbeli versenyek és események erősítik a sport melletti kitartásomat.	0,744
Számos speciális stratégiát alkalmazok a rendszeres testedzés fenntartásában.	0,741
Nagyon kitartó vagyok sporttevékenységem mellett.	0,739
Sok mentális erőfeszítést fektettem a sporttevékenységembe.	0,738
A legtöbb sporttevékenységnél úgy érzem, hogy elegendő erőfeszítéssel és gyakorlással helyt tudok állni.	0,699
Úgy érzem, a sportba fektetett sok energia megtérülni látszik.	0,693

(Forrás: saját szerkesztés)

A reliabilitásvizsgálat eredményei alapján az új, 13 itemes kérdőív Cronbach α értéke 0,943. Az összesített indexen elért minimumérték 14 pont, a maximumérték pedig 65 pont volt. A mintaátlag 12,36 pont volt (SD=12,36). Ebben a formában már megbízhatónak és alkalmazhatónak ítéltük a kérdőívet, így a következő lépésként sor került a kérdőív újratesztelésére egy nagyobb mintán is.

2.3. ÚJRATESZTELÉS**2.3.1. Minta**

Az újrateszteléshez gyűjtött új minta hólabda mintavétellel kerül kialakításra, a mintanagyság 112 fő. A kitöltők 38,4%-a férfi, 61,6%-uk nő. A minta átlagéletkora 21,95 év (SD=3,78). A kitöltők 6,3%-a fővárosban, 42,9%-a megyeszékhelyen, 17%-uk nagyobb városban, 13,4%-uk kisebb városban, 16,1%-uk falun, míg 4,5%-uk községben él. A válaszadók 49,9%-ának édesapja/nevelőapja középfokú, míg 50,1%-uk felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. Az anyai iskolai végzettsége tekintetében elmondható, hogy a kitöltők 1,8%-ának esetében rendelkezik alapfokú, 42% esetében középfokú, valamint 56,3% esetében pedig felsőfokú iskolai végzettséggel az édesanya/nevelőanya.

2.3.2. Módszerek

Az elemzésekhez ISM SPSS 24.0, valamint Jamovi 2.2.5.0 statisztikai szoftvert alkalmaztunk. Megerősítő faktoranalízissel ellenőriztük a kérdőív szerkezetét, azt várva, hogy az előteszteléshez hasonlóan egy faktorba tömörülnek az adatok. A vártnak megfelelő eredményeket kaptunk, ahol a KMO értéke 0,925, amely kiváló értéknek számít. Bartlett teszt eredményei szintén megfelelőek ($\chi^2=1064,788$; $df=78$; $p<0,001$). Az itemek kommunalitása megfelelő, így megtarthatjuk őket a kérdőív komponenseiként.

5. táblázat: A véglegesített kérdőív itemjeinek kommunalitása

Itemek	Initial	Extraction
Nagyon kitartó vagyok sporttevékenységem mellett.	0,684	0,649
Számos speciális stratégiát alkalmazok a rendszeres testedzés fenntartásában.	0,598	0,463
A legtöbb sporttevékenységnél úgy érzem, hogy elegendő erőfeszítéssel és gyakorlással helyt tudok állni.	0,486	0,379
Nagyon elszánt vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	0,687	0,643
Nem tudom elképzelni az életem sport nélkül.	0,694	0,667
A jövőbeli versenyek és események erősítik a sport melletti kitartásomat.	0,381	0,306
Sérülés után (gyógyulást követően) is folytatnám a sportolást.	0,635	0,518
Nem hagyom, hogy külső tényezők akadályozzák sporttevékenységemet.	0,611	0,550
Folyamatosan igyekszem magam fejleszteni ebben a sportágban.	0,751	0,753
Sok időt töltök edzéssel ebben a sportban.	0,743	0,718
Nagyon sok fizikai erőfeszítést fektettem a sportágamba.	0,781	0,709
Sok mentális erőfeszítést fektettem a sporttevékenységembe.	0,680	0,578
Úgy érzem, a sportba fektetett sok energia megtérülni látszik.	0,573	0,555

(Forrás. saját szerkesztés)

A magyarázott variancia 60,745%, ami csaknem megegyezik az előtesztelés során kapott magyarázóértékkel. Az itemek faktorsúlyait az alábbi táblázat szemlélteti. Jól látszik, hogy valamennyi item nagy súllyal van jelen a főkomponensben, csaknem mindegyik 0,7 közeli, némelyik annál magasabb súllyal rendelkezik.

6. táblázat: A véglegesített kérdőív itemjeinek faktorsúlyai

Itemek	Faktorsúlyok
Folyamatosan igyekszem magam fejleszteni ebben a sportágban.	0,865
Nagyon sok fizikai erőfeszítést fektettem a sportágamba.	0,853
Sok időt töltök edzéssel ebben a sportban.	0,849
Nem tudom elképzelni az életem sport nélkül.	0,829
Nagyon kitartó vagyok sporttevékenységem mellett.	0,815
Nagyon elszánt vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	0,814
Sok mentális erőfeszítést fektettem a sporttevékenységembe.	0,788
Nem hagyom, hogy külső tényezők akadályozzák sporttevékenységemet.	0,777
Úgy érzem, a sportba fektetett sok energia megtérülni látszik.	0,772
Sérülés után (gyógyulást követően) is folytatnám a sportolást.	0,747
Számos speciális stratégiát alkalmazok a rendszeres testedzés fenntartásában.	0,725
A legtöbb sporttevékenységnél úgy érzem, hogy elegendő erőfeszítéssel és gyakorlással helyt tudok állni.	0,659
A jövőbeli versenyek és események erősítik a sport melletti kitartásomat.	0,587

(Forrás. saját szerkesztés)

A megfelelő magyarázóerő mellett a reliabilitásvizsgálat is kedvező eredményhez vezetett. A vizsgálat alapján a Cronbach α értéke 0,942, ami csaknem megegyezik az előtesztelés során kapott értékkel. A modell illeszkedési mutatói megfelelőnek bizonyultak ($\chi^2=15,157$; $df=65$; $CFI=1,000$; $TLI=1,037$; $RMSEA=0,000$; $SRMR=0,049$). Mivel a kérdőív szerkezete stabil és maga a kérdőív is megbízható, megfelelőnek ítéljük a későbbi kutatás során történő használatra.

3. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A sportperzisztencia egy a hazai és nemzetközi szakirodalomban kevésbé elterjedt terminológia, amely a sporteredményesség és az elköteleződés végpontjaként ragadható meg, utalva a sporttevékenység melletti aktív és tartós, az objektív és szubjektív eredményességben és a viselkedésben is tetten érhető elköteleződésre és kitartásra. Mivel a kutatások elsősorban a sportmotivációra és a sport melletti elköteleződésre koncentrálnak, az elméleti koncepciókban és a kutatásokban is kevésbé manifesztálódik a sportperzisztencia, tulajdonságairól kevés információval rendelkezünk.

Leginkább az elköteleződés-, valamint a lemorzsolódáskutatások eredményeiből vonhatunk le következtetéseket, amelyek azonban csak közvetett bizonyítékok lehetnek. Tanulmányunkban a sportperzisztencia fő tulajdonságai alapján egy többlépcsős tesztfejlesztés folyamatát mutattuk be, néhány alapvető szociodemográfiai változó mentén tapasztalható csoportközi különbség és összefüggés bemutatásával bezárólag.

Elő kutatásunkban egy felsőoktatási hallgatókat vizsgáló nagymintás reprezentatív adatbázis kérdései alapján hoztunk létre egy sportperzisztenciamutatót, amely négy, aktív és kitartó sportmagatartásra utaló kérdés (sportösztöndíj, sportteljesítményéért pluszpont a felvételi során, sportklub/sportegyesület-tagság, jelenlegi sportolás) alapján került létrehozásra, főkomponensanalízis segítségével. A létrehozott főkomponens megfelelő magyarázóerővel rendelkezett, alkalmasnak bizonyult további számítások lefolytatására. A kérdések alapján ez a változó leginkább egy objektív sportperzisztenciamutató szerepét töltheti be, mivel a inkorporált kérdések maguk is objektív eredményességmutatók. Ilyen minőségben tehát a kérdéssor megfelelően alkalmazható az objektív sportperzisztencia mérésére.

Önmagában már a fenti objektív mutató is előrelépés a meglévő kutatások viszonylatában, ahol a legtöbb esetben a sportperzisztencia vizsgálatát egy objektív kérdésre adott válasz alapján végzik (jelenleg folytatja-e a sporttevékenységet vagy lemorzsolódott). Ugyanakkor fontos lenne, hogy az objektív eredményességi komponensek mellett egy, a szubjektív eredményességi és viselkedést feltáró mérőeszköz létrehozására is sor kerüljön, amely kutatásunk elsődleges célja volt. Előzetesen, látva a komplex potenciális hatótényezők mennyiségét, azt vártuk, hogy egy hosszabb, komplex kérdőív létrehozásán keresztül kerülhet erre sor. A tesztfejlesztés első lépcsőfokában azonban világossá vált, hogy egy hasonló kérdőív túlságosan szétdarabolja a faktorokat, amelyek megnehezítik az értelmezést, s ezek nem voltak teljes összefüggésben a várható faktorokkal. Ezért úgy döntöttük, hogy a megbízhatósági mutatók és inter-item korrelációk segítségével jelentősen redukáltuk az itemek számát (95-ről 13-ra). Ennek köszönhetően a mérőeszköz itemjei egy főkomponensbe tömörültek, amely tehát nem dimenzionalizálja a hatótényezőket, azonban egy individuum-orientált szubjektív mutatóként megállja a helyét. A 112 főn végzett tesztelés eredményei összhangban vannak az előkutatás eredményeivel, a megerősítő faktoranalízis eredményei alapján, az előteszteléshez hasonlóan, egy faktorba tömörültek a kérdések, s mind a megbízhatósági mutatók, mind az illeszkedésmutatók eredményei alapján a mérőeszköz megfelelőnek bizonyult.

Jelen kutatás elsődleges célja a tesztfejlesztés volt. A kutatás erősségei közé sorolható a tesztfejlesztés többlépcsős folyamata, amelynek köszönhetően gondos és alapos megtervezést követően került sor a kivitelezésre. A kutatás gyengesége közé sorolható a mintavétel sajátossága, mivel jelen kutatásban hólabda mintavételt alkalmaztunk, s nem törekedtünk a reprezentativitás elérésére.

A kutatás során két alapvető kritériumnak kellett megfelelni, amelyek az életkor (egyetemista populáció) és a rendszeres sporttevékenység volt. Ennek is köszönhetően nem került sor vágóértékek és sztenderd pontértékek létrehozására, amelyek pótlása a későbbiekben, megfelelő mintán történhet meg. A továbbiakban tehát érdemes a szelekcióra nagyobb figyelmet fordítani.

Kutatásunk megfelelő alapot adhat a további, sportperzisztenciára irányuló kutatásokhoz. A továbbiakban célunk a verseny- és szabadidő sportoló középiskolások és egyetemisták sportperzisztenciájának vizsgálata, a sportperzisztencia karakterisztikumainak detektálása, kialakulásában szerepet játszó faktorok teljes körű feltárása, majd a kutatási eredmények gyakorlati jellegű felhasználása. Ehhez első lépésként a sportperzisztencia kialakulásában szerepet játszó faktorokat kívánjuk kvalitatív kutatási módszerek alkalmazásán keresztül (interjúk) detektálni. Ezt követően egy országos, reprezentatív kutatás keretein belül tervezzük feltárni a sportperzisztencia fennmaradásában szerepet játszó különböző faktorokat Bronfenbrenner modelljét alapul véve, kitérve tehát a szociodemográfiai és sportolási szokások, valamint az egyéni-, mikor-, mezo-, exo- és makroszintű faktorok szerepére. Hosszútávú célunk a kvalitatív és kvantitatív kutatási eredmények tapasztalatait felhasználva egy sportperzisztencia-tréningprogram létrehozása, amely a kutatásban feltárt összefüggésekre alapozva támogatja a serdülők és fiatalok sport melletti kitartását, különös tekintettel a belső erősségekre.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bailey, R., Armour, A. K., Kirk, D., Pickup, M. J. I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 2009/1, 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Learning from the experts: Practice activities of expert decision makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2003/3, 342–347. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 2007/19, 65–71.
- Consoni, C., Pesce, C., & Cherubini, D. (2021). Early drop-out from sports and strategic learning skills: A cross-country study in Italian and Spanish students. *Sports*, 2021/7, 96. DOI: <https://doi.org/10.3390/sports9070096>

- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2008/3, 318–333. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200802163549>
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. M., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., Nieman, D. C., & Swain, D. P. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2011/7, 1334–1359. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318213fefb>
- Gyömbér, N., & Kovács K. (Eds.) (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. NORAN LIBRO.
- Kovács, K. E. (2021). A sportperzisztencia vizsgálata az egészség, kapcsolati háló, motiváció és tanulmányi eredményesség függvényében. *Iskolakultúra*, 2021/5, 55–71. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.55>
- Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E., & Márquez, S. (2006). Dropout Reasons in Young Spanish Athletes: Relationship to Gender, Type of Sport and Level of Competition. *Journal of Sport Behavior*, 2006/9, 255–629.
- Pikó, B., & Keresztes, N. (2007). *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó.
- Strandbu, A., Bakken, A., & Sletten, M. A. (2019). Exploring the minority–majority gap in sport participation: Different patterns for boys and girls? *Sport in Society*, 2019/4, 606–624. DOI: <https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1389056>
- Vella, S. E., Cliff, D. P., & Okely, A. D. (2014): Socio-ecological predictors of participation and dropout in organised sports during childhood. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2014/1, 62. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-62>

ABSTRACT

EXAMINING SPORT PERSISTENCE THROUGH THE DEVELOPMENT OF A SPORT PERSISTENCE QUESTIONNAIRE

Regular and optimal levels of physical activity have a positive impact on health in terms of physical, mental and social parameters. Regarding sporting activity, one of the most important indicators of effectiveness may be sport persistence, a complex concept, a terminology referring to the mastery, form, level and efficacy of sporting activity. It encompasses the attempts we make concerning the performance plateau, failures, injuries, or even the resolution, processing and utilisation of stressful situations associated with success and positive events, combining the physical, mental and social aspects of sport. In our study, we aimed to describe the development of a tool to measure sport persistence. Accordingly, our research involved a multi-step process to formulate, design and test the Sport Persistence Questionnaire. The results of both the pre-testing and post-testing phases indicated that the 13-item instrument, which scores items on a five-point Likert scale, is a reliable tool of sport persistence. The instrument measures the level of sport persistence in one dimension so that the factors influencing it can be examined through the use of other questions and measures of potential influencing factors. The instrument provides a good basis for further research.

Keywords: sport persistence, endurance, sport, ecological model

Kovács Karolina Eszter

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet
kaolina92.kovacs@gmail.com

Csukonyi Csilla

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet
csukonyi.csilla@arts.unideb.hu

A GAMIFIKÁCIÓ POZITÍVUMAI, AVAGY POSITIVE EDUCATION (PE) A RED DEAD REDEMPTION 2-VEL?

ABSZTRAKT

A Positive Education (PE) indikátorai feltáráásra és meghatározásra kerültek. Köznevelési intézményekben végzett kutatás igazolta, hogy tantervi szabályozók tartalmazzák az indikátorokat. A létrehozott mérőeszköz segítségével mérhetővé vált, hogy egyes szociális kompetencia és érzelmi intelligencia fejlesztésére irányuló programok hozzá járulhatnak a PE hatékonyságának növeléséhez. Jelen kutatás elméleti háttérét és kiindulási alapját mindezek adták. Vajon egy interaktív videójátékban milyen mértékben lehetnek jelen a feltárt indikátorok? A Red Dead Redemption 2 egy kidolgozott interakciós rendszert tár játékosra elé, melyben különféle reagálási módok választhatók a mesterséges intelligencia által vezérelt karakterek viselkedésére. Hogyan állítható mindez az oktatás szolgálatába? - erre keresünk választ.

Kulcsszavak: Positive Education indikátorai, gamifikáció, oktatás, Red Dead Redemption 2

Szakosztály: IKT szakosztály

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

A tanulmány elméleti háttérét a Positive Education és a gamifikáció keret- és terminológiai rendszere szolgáltatta.

1.1. POSITIVE EDUCATION

Seligman (Seligman & Adler, 2018) a Positive Education-t a hagyományos (tudáselsajátítási fókuszú) oktatás és a jólléte tápláló (a mentális egészség előmozdítására irányuló, holisztikus jólléttel operáló) oktatási megközelítés egységként határozza meg. A pozitív pszichológia mintájára született „Positive Education” (magyarul: pozitív pedagógia/oktatás/nevelés) egyre inkább használatban van a magyarországi neveléstudományi diskurzusban is. A pozitív pedagógia lehetséges munkadefiníciója (Ladnai, 2016) szerint a pozitív pedagógia egy hatásrendszer, mely magába foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészet alkotó pozitív kommunikációs, attitűd- és viselkedési mintázatokat.

Bázisa a pozitív pszichológia. Hatása pozitív irányú, elősegíti mind a hatékony tanulást, mind a tanuló testi-lelki-szellemi egészségének fejlődését. Eredménye pozitív módon hat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak kialakítására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira, továbbá összetett módon a nevelési stílusra is. A Seligman-i modell alapján létrehozott PE elemek (pozitív kapcsolatok, pozitív egészség, pozitív elköteleződés, pozitív célok, pozitív érzelmek) és a belőlük kibontható indikátorok (26 db a kérdőív kérdéseiben nevesítve) a magyar neveléstudomány szaknyelvén megfogalmazott szövegekben kereshetők, és általuk megtalálhatóak a Seligman-modelljéhez illeszkedő definíciók, a mögöttük meghúzódó célok, törekvések, alapelvek – akár egy számítógépes játékra vonatkoztatva is. Jelen tanulmány alapját és elméleti hátterét képező disszertációban a PE modell és a PE indikátorok desk research módszerrel, a konceptualizálást követően pedig abszolút gyakoriság alapján kerültek operacionalizálásra, MAXQDA-val támogatott szemantikai tartalomelemzéssel, öt intézményben, 21 elemzési egység mentén. Az eredmények tekintetében elmondható, hogy legkevésbé a pozitív egészség és a pozitív érzelem PE elem jelenléte volt meghatározó a tantervi szabályozókban. A PE indikátorokra vonatkoztatva a kutatás arra az eredményre jutott, hogy legkevésbé a mindfulness, hála, megbocsátás, flow jelenléte volt kimutatható. Ugyanakkor az eredmények vizsgálati egységeként eltéréseket mutattak.

Jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékben találhatók meg a PE elemek és indikátorok a RDR2 (elemzési egység)-ben. Kutatási eszközként a korábbiakban validált kérdőívet (mint mérőeszközt) határoztuk meg.

1.2. GAMIFIKÁCIÓ

A játékosítás vagy gamifikáció Deterding (Deterding et al., 2011) nevével megalkotott fogalomhasználattal az alábbi tartalommal terjedt el. Olyan helyzetek/elemek beemelését jelenti a hétköznapi (oktatás vagy munka) színtereibe, amelyeket játék jelleggel már ismer az egyén. Ezáltal egyrészt a szabálykövetés, másrészt a kitartás és a problémamegoldás is észrevétlenül fejlődik. Előnye, hogy a hibázás nem a szó szoros értelmében vett büntetést von maga után, a játék környezete gyakorlatorientált és életközeli (csökkentve ezzel a teljesítményszorongást, hiszen nem elsődlegesen teljesítményről, hanem játékról van szó. Segítségükkel az önállóság és az együttműködési képesség, valamint a céltudatosság is fejlődik. További nyomatékos pozitívuma a játéknak, hogy azonnali eredményt, élményt nyújt. (vö. Balogh, 2017; Rigóczki, 2016; Fromann & Damsa, 2016; Kovácsné, 2018).

A gamifikáció két jelentős pillére a játékelem (játék eszközei) és a játékméchanizmus (játékot felépítő működési elv), melyek alkalmazása a játék folyamatának tervezéséhez vezet (Kovácsné, 2018). Rigóczki (2016) összetevőit az alábbiakban határozza meg: eseménysor, látvány, feladatok és a teljesítésükkel elnyerhető jutalmak, azonnali visszacsatolás, küldetések, eredményességet jelző elemek, fejlődési szintek (át)lépése. Fontos megemlíteni, hogy eltérő célja van a játéknak (öröm és élvezet) és a játékosításnak. Ez utóbbi egy olyan alkalmazás, ami a valóságos élet egy szegmensében „játszódik”, ahol egy konkrét, meghatározott cél elérésére törekszik a főhős, mindig új feltételek mellett (Rigóczki, 2016). Alapja egy pontrendszer, mely meghatározott feladatok teljesítéséért jár, így juthat előre a játékos (Tormáné Kiss et al., 2021).

2. A KUTATÁS

2.1. MÓDSZERE, KÖRÜLMÉNYEI

A lekérdezés 2022. tavaszán történt online formában a Google Forms segítségével. Arra kértük a „szakmai közösségek” tagjait, hogy minél többen töltsék ki a kérdőívet. A kitöltés során 21 válasz érkezett, mindenki érvényesen rögzítette válaszát. A lekérdezés során az első négy kérdés a háttérváltozókra volt kíváncsi: településszerkezet, kor, a válaszadó közoktatásbeli intézményszerkezeti érintettsége, önállósága volt a kérdés. A további 26 kérdésben a korábban feltárt indikátorok jelenlétének mértékét kértük megjelölni. A kitöltést és a fogalmak egységes értelmezését egy röviden megadott definíció is segítette az egyes indikátorelemeknél (ld. 1. ábra). A kérdőív 6-fokú Likert skálás értékelést kért a válaszadótól, ahol 0 az egyáltalán nem jelenik meg (0%), az 5-ös a teljes mértékben megjelenik (100%). A közöttük megjelölt 1-es érték 20%, a 2-es 40%, a 3-as 60%, a 4-es 80%-ot jelölt.

1. ábra: Részlet a kérdőívből

6. Kérlek, jelöld az alábbi skálán, hogy a játékban milyen mértékben jelenik meg az alábbi indikátor: *

"értelem az életben." Rövid definíció: céltudatos létezés, ami megnyilvánul a pillanat és a cselekvés öntudatos megélésében, a dolgok aktív átélésében.



(Forrás: saját készítés)

Az utolsó (31. kérdés) a kutatás további irányainak kijelölésében volt meghatározó (várakozásainkat felülmúlva, meglepően egy irányba mutattak a válaszadók).

2.2.A JÁTÉK

2.2.1. A játék bemutatása

A játék neve: Red Dead Redemption 2 (RDR2), magyarul szó szerint vörös halál bosszúra lehetne lefordítani, tartalmilag a „vérvörös bosszú” talán találóbb címe lehetne. A Red Dead Redemption 2 egy akció- és kalandjáték, amit az amerikai Rockstar Games 2018-ban jelentetett meg Xbox One és Playstation 4 platformokra. Később 2019 végén Windows és Stadia platformokra is adaptálhatóvá tették. A játék előzménye a 2010-es első résznek. Mind az átlagos játékosok, mind a kritikusok által elismert alkotás, a Metacritic értékelő platformon a 8. legjobb videójátékként szerepel.

A játék története 1899-ben játszódik a fejlődő, urbanizálódó Amerikában. Egy téli estén indul a játék, amibe a Van der Linde banda életén keresztül láthat bele a játékoskal játszó, mint Arthur Morgan (AM.), aki a rendőrök elől menekül. Egy rosszul sikerült rablás után a banda tagjai télen próbálnak életben maradni, így kezdődik a játék. A történet elején megmenti AM. az özvegy Sadie Adlert, akinek a férjét megölte a rivális banda, így a nő bosszúvágytól vezérelve csapódik a bandához. Amint az időjárás enyhül, a csapat tovább vonul a hegyeken túl, egy biztonságosabb letelepedési lehetőséget keresve. Pénzhiány miatt egy kereskedő Leviticus Cornwall mozdonyát kirabolják, ami miatt a kereskedő nyomozással bízva meg a Pinkerton magánvédelmi ügynökséget (mai napig létező cég). Miután a banda letelepedett, megtanulhatókká válnak a küldetések során különféle játékmechanikák: vadászat, horgászat, házak kirablása, bandatagok kiszabadítása. Milton ügynök, aki a Pinkerton ügynökséget vezeti, egy küldetés során megfenyegeti AM.-et, amire a banda a helyi város bankjának kirablásával válaszol. A bank kirablása óriási vérengzésbe torkollik, és végül a csapat a játékoskal együtt elhagyja a játék ezen régióját.

Fontos, hogy ide visszatérhet a karakter bármikor, hiszen a játék nyílt világú, de körözik a főhőst, szóval csak a váltságdíj megfizetése után tud biztonságosan abban a megyében tartózkodni. A csapat következő bázisa Rhodes város mellett lesz, ahol két gazdag család (Greyek és Braithwaitek) közötti konfliktus közepén találja magát a játékos. Mivel a helyi pletyka szerint valamelyik családnál rengeteg arany van, így a kapzsi bandavezér Dutch megbízására mindkettő családnak segít AM. annak érdekében, hogy az aranyat megszerezze. A két család azonban rájön erre, és az egyik a városban, a másik a bázison üt rajta a bandán (utóbbi jelentősebb, mivel a tábor egyetlen gyerekeit Jacket rabolta el a Braithwaite család). Ezután filmszerű leszámolás következik a családokkal és a banda megint távozni kényszerül. Jack keresésére indul a banda, az iparváros Saint Denis mellett telepednek le. Jack hollétéről annyi információt kapnak, a Braithwaitekkel való leszámolás után, hogy egy Angelo Bronte nevű maffiózónál van. Egy alku során visszakapja a banda Jacket, és kialakul Dutch és Bronte közt egy szövetség. A szövetséget viszont hamar elárulja Bronte, mikor rossz célpontra vezeti Dutchékat. Dutch mélyrepülése ekkor kezdődik meg. Egyre agresszívabb, egyre paranoiásabb lesz, végül Bronte otthonát lerohanva vízbe fojtja Brontet. Ezek után a csapat Dutch vezetésével egy újabb bankot rabol ki, amiben Hosea (AM.-et ő tanítja meg vadászni, így neki ő egy apafigura is) életét veszti. Fontos, hogy ugyanaz a Milton ügynök végez vele, mint aki AM-et is fenyegeti. A bandából több tagot elfognak és megölnék a rendőrök. A rablást túlélő bandatagok felmenekülnek egy hajóra, ami Kubába tart, viszont a hajó egy viharban léket kap, így kénytelenek elhagyni a hajót. Ezek után következik a játék következő fejezete. Ez a fejezet Guarma szigetén játszódik, ahol az út során kiszabadítják őket a felkelők. Kiderül, hogy polgárháború van a szigeten, Arthur a banda tagjaival segít a felkelőknek, annak reményében, hogy azok cserébe segítenek kijutni a szigetről. Miután sikeresen visszakerül a csapat Saint Denis mellé, megtalálják a bandát, amit a korábban megmentett Sadie Adler tartott össze. Sajnálatosan ennek a fejezetnek a végén is megjelennek a Pinkertonok, egy újabb véres leszámolás visz a játék vége felé. Ezt követően újabb táborba költözés történik, ahol Dutch szeretője ittasan bevallja, hogy elárulta a bandát, ezért az egyik bandatag lelövi. Megjegyzendő, hogy itt már Arthur ellenzi az erőszakot, nem gondolja komolyan a szerető vallomását. Egy küldetés közben AM. összeesik, orvoshoz próbál eljutni. Kiderül, hogy Arthur elkapta a tuberkolózist és súlyos beteg (mint később kiderül egy adósság behajtás során kapta el a betegséget, amikor az egyik ember rátüsszentett). Az események után kezdődik meg igazán a karakter személyiségváltozása. A börtönből kiszabadítja Johnt (aki Jack apja, korábbi bandatárs és a Saint Denisi rablásban tartóztatták le), annak ellenére, hogy Dutch ezt AM.-nek megtiltotta. Közben észrevehető a banda polarizálódása, egyre több szócsata és konfliktus játszódik le Arthur és Dutch és Arthur és Micah között (Micah Dutch jobb keze).

Dutch sorra gyilkol, hidegvérrel lelövi Leviticus Cornwallt. Dutch rögeszméjévé válik egy utolsó nagy rablás gondolata, ennek rendel alá mindent.

Erről a rablásról a figyelmet úgy akarja elterelni, hogy az amerikai hadsereget és az őslakosokat egymás ellen hergeli. Az őslakosok közül a törzsfőnök egy idős, pacifista indián, a fia meg egy lázadó, aki agresszív, és vezérré szeretne válni. Dutch a fiúval, Arthur meg az apával találja meg a közös nézőpontot. Mivel az indián fiú egyszerűen manipulálható, Dutch kihasználja őt, ami egy újabb vérengzést eredményez.

A rajtaütés során Arthurt majdnem leszúrja egy katona (Dutch cserbenhagyja, nem segít neki), az indián fiú menti meg Arthurt. A fiút harc közben egy negyedik katona hátulról meglövi, akivel AM. végez. A sebesült fiút haza kell juttatni. Mivel Arthur már szinte végnapjait éli, célja lesz John, felesége Abigail és a kis Jack kimenekítése a bandából. Közben az indián főnök segít neki a TBC-je enyhítésében. A banda az utolsó nagy vonatrablásban elveszíti Johnnt. Mikor a banda visszatér kiderül, hogy a Pinkertonok Abigailt is elrabolták, így Arthurra és Sadiere hárul a megmentése. Miután megmentették őket, Abigail végez Miller ügynökkel (elárulja, hogy Micah volt, aki elárulta a bandát), majd visszatérnek a táborba. Ekkor kiderül, hogy John életben van, Dutch ugyanúgy cserbenhagyta őt is, mint AM.-et. Arthur konfrontálódik Micahval, amiből tűzharc lesz. Mivel túlerőben van a banda Dutch és Arthur ellen, menekülni kényszerülnek. Menekülés közben több döntést is meg kell hozniuk, pl. visszamennek-e a pénzért, vagy John kijuttatását helyezik inkább előtérbe? Amennyiben visszamennek, az a „rossz” befejezést indukálja, ha elkísérik Johnnt, az a „jó” befejezést. A „rossz” befejezésben Arthur megküzd Micahval, és Micah hátra szúrja őt. A „jó” befejezésben Micah és Arthur harcát megállítja Dutch, Arthur a felkelő nap fényénél természetes halállal távozik. Az epilógusban John családja követhető végig, ahogy az Arthur által elképzelt életet élik.

Itt John az irányítható karakter, vele játszik a játékos egy farmon, ahol telket vesz és házat épít. Az epilógus végén váratlanul megjelenik Sadie Adler azzal, hogy tudja hol vannak Dutchék. Johnnal a játékos azonnal belevág az új kalandba, és egy utolsó küldetés keretein belül leszámol Dutch bandájával és Micahval. Dutch megmenekül, vele csak az első részben fog újra találkozni John (az első Red Dead Redemption csak róla szól). A játék végén rövid összeállítást nézhet meg a játékos, hogy az életben maradt bandatagok közül ki hogyan integrálódott be az új világba. Ezek után Abigail és John esküvője lesz a játék tényleges, végső lezárása.

2.2.2. Az indikátorok megjelenése a játékban

A „sikeres kapcsolatok” (1. indikátor) úgy jelenik meg a RDR2 ben, hogy az NPC-kel (non player character = nem játékos, hanem mesterséges intelligencia által irányított játékbeli karakterekkel) való kapcsolattartás befolyásolja azt, ahogyan ezek a karakterek viselkednek a játékossal. Például, ha megközelít a karakter egy NPC-t, dedikált gombbal

ráfókuszálva üdvözölhető is, ugyanakkor belé is tud „kötni”, ami akár az adott karakterrel való verekedéshez is vezethet. Ezen kívül természetesen a játékosok együttműködése és kapcsolataik alakulása során is tapasztalható az indikátor.

Az „értelem az életben” (2. indikátor) a játékban mind a történetben, mind a játék menetében megjelenik. A videójáték története során számtalanszor van rövid monológ (fejezetek közti átkötésként), ennek célja a játék főszereplőjével való azonosulás, és helyzetének megértése. Ilyenkor a főszereplő AM. elmélkedik a helyzetéről, reflektál lehetőségeire, amit a játékos a szereplővel együtt él(t) át. A játékmenetben az indikátor úgy is megnyilvánul, hogy például a táborútzverés egyszerre létesít alvóhelyet (ami során az élet és energiaszint regenerálódik) és egyszerre lehet megsütni az elejtett állatokból kinyert húst, ami így több életet „tölt újra”, mintha nyersen fogyasztanák el az ételt. A fejlesztők tudatosan kényszerítik a játékost arra, hogy saját jól felfogott érdekében használja a játék ezen funkcióját, értelmes cselekedetekre ösztönözve, tervszerűsége sarkallva őt.

A „szociális készségek/szociális intelligencia” (3. indikátor) a játék során számtalan emberrel létrejött kapcsolatban jelenik meg, hiszen közösen és együtt kell dolgozni, célokat megvalósítani. A játékban szereplő tábor a küldetésekből „befolyó” pénzből lehet egyre több fejlesztéssel ellátni. Van egy adománykassza a táborban, ha ide rendszeresen adományoznak, akkor NPC-eket is erre ösztönzik. Így hamarabb összejöhet egy fejlesztéshez szükséges pénzösszeg (céltudatosság is).

A „hatékony kommunikációs technikák” (4. indikátor) fontos szerepet játszanak a RDR2-ben. Ugyanúgy megjelenik például az NPC-vel való kommunikációban, mint az egyéb karakterek közötti interakcióban. Kiemelt jelentősége van például, ha valakit véletlenül fellök a játékos. Ilyenkor esélye van a játékosnak meggyőzésre, úgymond „lebeszélni” arról a sértettet, hogy komolyabb összetűzésbe kerüljenek egymással. Számtalan véletlenszerű találkozással szembeül az ember a játék során, ezeknek a találkozásoknak a célja sokszor különböző felek problémáinak a közös és hatékony megoldása. Például, ha egy férj és feleség veszekedik, és megközelíti őket AM. lehet, hogy tud velük interakcióba lépni és kialakulhat egy szituáció, amelyben a férj már a játékos által irányított karakternek támad. A jelenet meg is szakítható, de folytatható is.

A vita döntéshelyzet elé állítja a játékost, amiben a reagálás módjával tud állást foglalni, és tovább haladni a cselekményben. A dialógusokba a játékosnak nincs beleszólása.

Az „érzelmi intelligencia” (5. indikátor) a történet során számtalanszor meghatározó szerepet játszik. A banda különböző belső/külső konfliktusaira való reagálás (amennyiben erre van lehetőség) nagyban hozzájárul a történet befejezésének alakulásához. Például egy adott pontján a történetnek részesévé válik AM. egy indián törzsfőnök és fia közti konfliktus kibontakozásának, amely során mindkét fél nézőpontja ismertté válik.

Ebbe a viszályba ténylegesen nem lehet beleavatkozni, de segíteni lehet a karakternek, különböző mellék-küldetésekkel (indiánoknak oltás lopható, mivel az állam nekik nem ad).

Megbocsátás képessége (6. indikátor) Sadie Adler karakterén keresztül szemléltethető leginkább, hiszen bosszúvágya miatt csatlakozik a bandához, ám a játék történetének végére képes ezen felülemelkedni, más célt szem előtt tartva kicsit jobb emberré válni, miközben bosszúját is beteljesíti. Így valójában karaktere épül, jelleme változik, amit a játékos megtapasztalhat a játék során.

Mivel már az előbb is említett „cowboy-banda” lesz a játék során a fő közeg, így a küldetésekben mindig megjelenik az egymásra utaltság, a „csapatmunka, projektek, kooperativitás” (7. indikátor). Mindig bepillantás nyerhető egy-egy bandatag életébe miközben velük közösen végezhető el/teljesítő a küldetés. Például az egyik jelentősebb mellékkarakter, Sadie Adler megismerése egy élelmiszer vásárlás során történik. Ugyanakkor számos információval küldetéspontok közti utazás közben szembesül a játékos, ezekre spontán módon szükséges reagálni, amelyek további módon alakít(hat)ják a cselekményt.

A „hála” (8. indikátor) a történet későbbi szakaszánál jelenik meg viszonylag kézzelfogható módon, amikor a játékos által irányított AM. jellemváltozása zajlik. Ez a fentebb említett monológokból és mellékkarakterekkel való beszélgetésekből tapasztalható meg leginkább a játékban, ezen részétől fogva a hála és a hála jótékony hatásai érzékelhetővé válnak. Több karakterrel is lehet ez miatt azonosulni. Például, a játék epilógusában lehetőség van John Marstont a játékos által megmenti Arthurként. Ezek után a két főszereplő között kiépül az a bizalom, ami a játék végéig erőt ad a játékosnak (valamint további motivációt, elkötelezettséget, bizalmat, kitartást).

A „savoring technikák alkalmazása” (9. indikátor) is megjelenik a videojátékban. Fontos, hogy mellékszereplők kérhetik a játékostól, hogy ő bizonyos tárgyakat keressen meg nekik. Ha ezt a játékos megkeresi és visszaadja nekik, érzékelhetően máshogy viszonyulnak hozzá a karakterek és szóvá is teszik néha, amit a játékos tett értük/ vagy akár pont ellenük. Az erény által vezérelt cselekvés is meghatározó szerepet kap a játék során. A játékban egy morál-skálán helyezi el a játékos a játék, aszerint, hogy hogyan viszonyul egyes morális szituációkhoz. A döntések etikai kimenetele minden esetben hozzájárul vagy ront ennek a skálának az alakulásán. Például, egy hal visszadobása (miután kifogta a játékos horgászata során), növel a morálon, viszont bármi elkövetett büntett (ártatlanok ellen) ront a skálán való elhelyezésén. A skálától is függ, ahogy az NPC-k a játékosal interaktálnak, alacsony morál szinten az emberek hamarabb lesznek agresszívbak, hamarabb rántanak fegyvert, míg magas morállal ezek a helyzetek elkerülhetők vagy fel sem merülnek.

Mivel a játék rendkívül immerzív, a „flow, flourish” (10. indikátor) élmény jelentős, és igen meghatározó a végig játszás során. A játék rendkívül realiztikus, ugyanakkor egyszerű irányítani a történeket, így a különböző elfoglaltságokkal rendkívül sok időt el lehet tölteni. Lehet vadászni, horgászni, rabolni (erőszakkal vagy erőszakmentesen), ezekből szerzett terményeket eladni, esetleg valamilyen felszerelést fejleszteni. Ez megtehető a karakter öltözetével vagy fegyverzetével is. Pl.: Minden lőfegyver olajozást igényel bizonyos használat után, különben nem működik. Minden fegyver rendkívül pontosan személyre szabható. A fent már említett tábor otthonosabbá tehető, érények szerint tud a karakter lovakat venni, vagy akár szerencsejátékot játszani.

A „motiváció” (11. indikátor) kezdettől fogva kiemelkedően meghatározó alkotóeleme a játékmenetnek, minél több főküldetés történik, annál jobban „beszippant” a játék, annál inkább lesz a játékos motiváltabb arra, hogy minél többet (időt, energiát és egyéb ráfordítást) investáljon a játékba. Minél több mechanikát (működési egység: pl., hogy a karakter tud lovagolni, a ló leköthető az épület mellé; a pisztolyt le kell takarítani használat után; ha a karakter nem tisztálkodik, az NPC-k jelzik ezt neki stb.) ismer meg a játékos, annál több lehetőség lesz a RDR2 nyílt világának kihasználására. Ez a bevezető fejezet után akár lóháton, csónakon, vonattal felfedezhető, s számos további motiváció forrásaként is szolgál.

Az „elkötelezettség” (12. indikátor) megjelenése a cselekményben jelentős, mivel a történet a cowboy-éra végén játszódik. Az elkötelezettség a játék során átalakul, az elköteleződés a banda felé-ből, az elköteleződés a szabályozottabb, de biztonságos és civilizáltabb, modernebb élet felé vezet. Eközben történik a játékos által irányított Arthur Morgan jellemváltozása is. Mivel a RDR2 nyílt világú, adott egy óriási térkép, ami szabadon bejárható.

Az „erősségek felfedezése” (13. indikátor) úgy nyilvánul meg, hogy Arthurt – bizonyos aktivitásokkal – a játék során lehet fejleszteni. Horgászattal például nő a maximális életpontok száma, futással nő az erőpont/staminapont. Ez az, ami meghatározza a karakter erő- és teherbírását, ha ez a mutató csökken, Arthur fáradékonyabbá válik. Lövessel nő a dead-eye pont (játék során egy alap „képessége” főszereplőnknek, hogy egy adott időre belassíthatja az időt lövés közben). A játék során a játékos által irányított ló statisztikáit is ilyen módon lehet növelni. Itt érdemes kiemelni a horse-bondingot (ló és lovas „kapcsolatát”): minél több időt tölt a karakter a lóval, annál több trükköt tud/akar és képes a ló a lovasáért megtenni pl. gyorsabban kanyarodni, magabiztosabb, nem rázza le a játékost stb.

A „gondolkodásmód és annak rugalmassága” (14. indikátor) szintén a játék „nyílt világa” miatt érvényesül, és érhető tetten igazán. Sok küldetés többféleképp közelíthető meg (fent említett „gyógyszerlopó” küldetés megvalósítható feltűnés és áldozatok nélkül, ugyanúgy megvalósítható öldökléssel is, teljes mértékben a játékos

döntésétől függően). A játék – ha van lehetőség – konfliktuskerülésre bíztat, viszont mivel alapjaiban „lövöldözős játék”, a játék nagyrésze alapvetően lövöldözéssel telik. A történet során tér át AM. pacifista megoldásokra, ahogy a karakter idősödik, úgy lesz egyre jobban tisztában tetteivel és annak következményeivel. Arthur karaktere tipikus férfi akcióhős, rendkívül erőszakosnak és céltudatosnak ismerhető meg.

A „céltudatosság” (15. indikátor) a fentiekben megrajzolt karakter karakterfejlődésében jelenik meg a leginkább. Arthur fejlődése közvetlenül követhető végig, ahogy egy idealizált akcióhősből, egy sokkal emberségesebb, sokkal „felnőttebb” emberré válik, aki törődő, hálás és gondoskodó. Mivel videójátékról van szó, a hőssel együtt célról-célra mozog a játékos is, viszont emellett a karakterek motivációja is tisztán látszik, a játék világában (is) mindenki a saját kis célját/agendáját akarja megvalósítani.

A „képeségek irányítása” (16. indikátor): Arthur ugyanannyira szeretne modern ember lenni, mint amennyire nem. A drasztikus változások miatt megveti a modern urbanizált társadalmat. Amikor a játék Saint Denis-i fejezetéhez érkezik, a banda egy iparosodott „nagyváros” közelébe költözik a táborával. A város eleve meglepi a játékos, hiszen addig csak kisvárosokban és mezőkön játszott, így még több empátiát építve a játékos és a játszott karakter(ek) között a játékos és Arthur együtt tapasztalja meg a nagyváros közegét és annak lakosait, akik eleinte szinte egyszerre vetik meg őt.

Az önreflexivitás témaköre érintve volt már a monológoknál, viszont a „reményteliség” (17. indikátor) nem. A játék során két karaktert irányíthat a játékos. Arthur Morgant és az epilógusban John Marstont. John példaképe Arthur, kapcsolatuk a játékos szeme láttára bontakozik ki. Az ideális, morális végigjátszás során Arthur magát feláldozva menekíti ki Johnt és családját a banda többi tagjától. Arthur a játék végén meghal, viszont az epilógusban Johnnal és családjával a játékos átélheti, hogy milyen esélyt adott ennek a családnak, hiszen az epilógus vége, hogy a család sikeresen letelepül egy farmon.

Az „optimizmus” (18. indikátor) a játék nagyrésztében kisebb küldetésekben jelenik meg. Az epilógusban a reménnyel együtt jelenik meg jelentősen. John Arthurtól tanulva sokkal felelősségteljesebb és képes arra, hogy reálisan tervezzen. Minden karakternek, akivel több időt tölt a játékos, megvan a saját gyengesége, erőssége. Nincs „fehér” vagy „fekete” szereplő. Sadie Adlert a játék egyik főbb női szereplőjét hajtja a bosszúvágy a férje halála miatt, viszont Arthur mellett ő a másik odaadó, segítőkész szereplő a banda tagjai közül. Az Arthur-Sadie-John hármas lesz a végjátékban a kisebbség és később ellenség is a bandában.

GRIT-erősségek, karaktererősségek (19. indikátor), például kiemelten az igazságosság úgy érhető tetten, hogy AM. a játék előrehaladtával válik egyre emberségesebbé, és egyre jobban tudatosul benne a világban való helye, ezáltal nő felelőssége is mások iránt: pl. Abigail, John, Sadie, Jack és az indiánok oltása kapcsán tanúsított viselkedése, ami választható a játékban.

A „társas kompetenciák” (20. indikátor) úgy jelenik meg, hogy az NPC-k rendszeresen emlékeztetik a játékost, pl., ha Arthur elmulasztotta a tisztálkodást. Ez nem jellemző kisvárosokban, viszont nagyvárosokban ezek a fajta szemrehányások rendszeresek a játék során.

A játék rengeteg lehetőséget ad a játékosnak arra, hogy különböző bajbajutott NPC-knek segítsen, viszont sokszor nekik is vannak hátsó szándékaik. Például, ha valaki az út közepén fekszik, és ha Arthur segíteni akar neki, akkor van eset, hogy lerohanják banditák és megpróbálják kirabolni. Ekkor a játékos jellemétől/karakterétől/habitusától/erkölcsi irányítójától függ, hogy mennyire áll ennek ellen.

Mivel egy rendkívül immerzív játékról van szó, így meghatározó az „önérzet, öngazgatás, önuralom” (21. indikátor) is. Arthur, mivel a játékos irányítja, az ő döntése közös felelősség, ezért a játékbeli összes cselekedete kapcsolatban van a játékos saját megítélésével. A már említett morál-skála tökéletes példája ennek. Önuralomra sarkall a játék, hiába vannak fegyverek, hiába „inzultálnak” NPC-k véletlen találkozások során, akkor sem érdemes fegyvert ragadni. A gyilkosság gyilkosságot szül, ha egy emberrel szemben erőszakot alkalmaz a hős, akkor egy szemtanú rohan a rendőrhöz, őt feljelenteni. A játéktér megyére bontott, megynként lehet AM. körözve, amit bizonyos összegért „levetethető” a postán. A játékban az egyik legtöbb koncentrációt igénylő kihívás a vadászat.

A „mindfulness, tudatos jelenlét” (22. indikátor) az egész játék során megjelenik, átszövi azt. A vadászatnál fontos megjegyezni, hogy vannak „legendás állatok”, amik után nyomozni kell, és úgy lehet őket elejteni. Itt fontos akár a csali egy hálnál, vagy a környezet egy medve levadászásánál. Ugyanakkor ezt is mértékkel lehet csak folytatni, az állatok hajlamosak megijedni és elmenekülni.

A „felelősségvállalás” (23. indikátor) az egész történeten át tetten érhető AM. viselkedésében és jellemfejlődésében.

A fent vázolt alaptörténetben a társadalmi változásokhoz való alkalmazkodásban jelenik meg leginkább a „reziliencia” (24. indikátor) indikátor, az urbanizáció és hatása és a cowboy-világ életszemlélete között. Arthur folyamatos létharca egyszerűen befogadható, néhol érzelmes történet. Lelki vívódásai és későbbi TBC-s megbetegedése mind-mind drámai pillanatai a történetnek, ez vezet később jellemfejlődéséhez.

A „testtudatosság” (25. indikátor) úgy jelenik meg, hogy Arthur képes hízni, és ezzel együtt a teherbírása gyengül. Az életerő regenerálható évessel, viszont alvással minden „statisztika” újratöltődik. Futással például nőni fog a játékbeli karakter teherbírása. Fentebb említett Arthur-Sadie-John trió felelősséget és sorsközösséget vállal, a döntéseik a játék során mindig valamilyen következményt hordoznak magukban. Ez kifejezetten igaz a játék végére, ahol választani kell, hogy AM. segít-e Johnnak kimenekülni, vagy

elfut a barlangba a maradék pénzért. John mindenképpen elmenekül, viszont a megítélése Arthurról változik a játékos tetteinek fényében.

A „holisztikus szemlélet” (26. indikátor) a játék indiánokkal kapcsolatos küldetéseinél „jelentkezik”, feltéve, hogy ezeket a küldetéseket elfogadja és végig játssza a játékos. Arthurral törekedhet például akár az indiánok támogatására (különbféle küldetések teljesítésével) is. Van továbbá egy NPC, aki egy kisvárosban leszólítja a játékos, hogy segítsen neki visszaszerezni a gyógyszeres vagonját. Amennyiben Arthurral visszaszolgáltatjuk neki a furgont, odaadja a TBC tüneteit csökkentő gyógyszer receptjét (TBC legyöngíti AM-t és kevesebb életerő növelőt tud enni a betegsége miatt).

Fenti példák kiragadottak, egy játékos sajátos interpretációját és értelmezési keretét tükrözik. A bemutatás célja elsődlegesen a játékot nem játékosok számára szánt rövid szemléltető azért, hogy érzékletesebb módon is láthatóvá váljon a játék és a PE kapcsolata. Természetesen az indikátorok más szituációkban is részét képezik a játéknak, több játékos értékelését és egyöntetű megítélését (akár további sajátos példákon keresztül értelmezését) a kérdőív eredményei tükrözik leginkább.

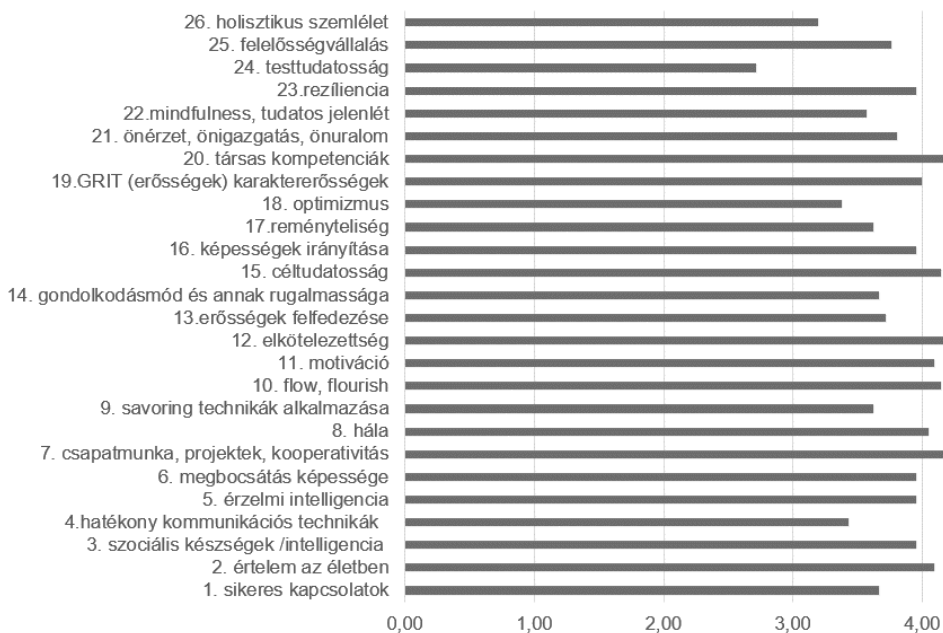
2.3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Háttérváltozók: (kérdőív 1-4 kérdéseinek eredménye). A válaszadók túlnyomó többsége (52%) megyeszékhely lakosa, község és város 19%, valamint csekély mértékben (10%) képviseltette magát a főváros. A kitöltők korosztály szerinti megoszlása az alábbiak szerint alakult: 15-18 éves 33%, 19-25 éves 29%, 26-35 éves 24%, és ettől idősebb korosztályt képviselt a kitöltők 14%-a. A kitöltők 57%-a kereső tevékenységet folytat, 43%-a tanul csupán. A tanulók 56%-a gimnáziumban tölti mindennapjait, míg a szakképző és felsőoktatási intézményt egyaránt 22%-ban jelölték a válaszadók.

A PE indikátorai előfordulásának vonatkozásában az alábbi eredmény született (kérdőív 5-20-as kérdések eredményei). Az 5-ös Likert-skálás értékelés alapján az egyes indikátorok elég magas pontszámokat kaptak (átlagban: 3,82).

A legjelentősebb mértékben jelenlévő indikátor a társas kompetencia (20. indikátor 4,33-as értékkel) volt. Legkevésbé a testtudatosság (23. indikátor 2,71-es értékkel) jelenlétét találták meghatározónak a játékban a válaszadók. Összességében elmondható, hogy az összes PE indikátor jelen van a játékban a kitöltők véleménye alapján. Az indikátorok értékelése egymáshoz képest igen közeli skálán mozognak.

2. ábra: A PE indikátorainak megjelenése az RDR2-ben a kérdőív válaszadóinak megítélése alapján

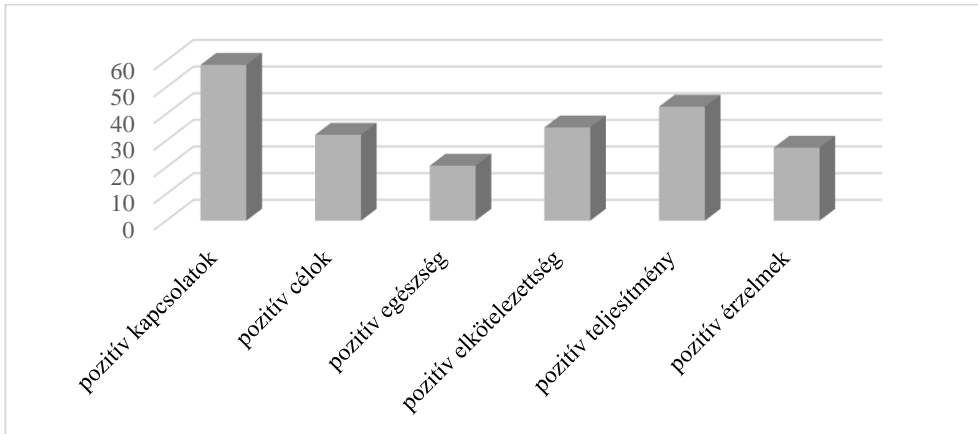


(Forrás: saját szerkesztés)

Kutatói kérdésünkre (1) Vajon egy interaktív videójátékban milyen mértékben lehetnek jelen a feltárt indikátorok? A fenti 2. sz. ábra ad választ, amely szemlélteti az indikátorok igen magas jelenlétét a játék folyamata során.

A PE elemek tekintetében leginkább a pozitív kapcsolatok a meghatározó, míg legkevésbé a pozitív egészség jelenléte detektálható a kutatási eredmények alapján. A pozitív elkötelezettség és a pozitív teljesítmény egymáshoz igen közeli értékkel jelent meg, tőlük a pozitív célok csak csekély mértékben tér el. Összességében elmondható, hogy az összes PE elem megjelenik a játékban.

3. ábra: A PE elemeinek megjelenése az RDR2-ben a kérdőív válaszadóinak megítélése alapján



(Forrás: saját szerkesztés)

Kutatói kérdésünk (2): Hogyan állítható mindez az oktatás szolgálatába? A Positive Education módszertanát felhasználva és ötvözve azt a gamifikáció szemléletmódjával, a játék pozitívumai az oktatás szolgálatába állíthatók. Segítségével megragadhatók, felmérhetők, és fejleszthetők az indikátorok által leírt és definiált pozitív pszichológiai megközelítés hozadékai.

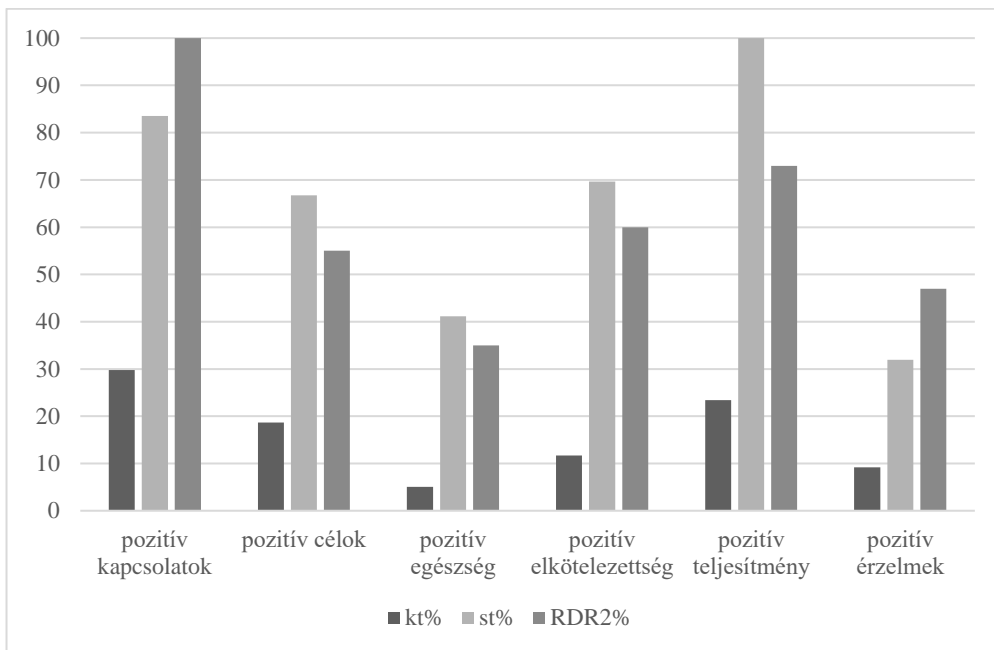
Az RDR2 karakterei, cselekménye, a szereplők jelleme, viselkedése segíthet az érzelmek tanulmányozásában, felismerésében, megélésében és a világ folyamataira történő reflektálás rutinná tételében. A RDR 2-ő a Tennessee Egyetem egyik professzorának, Tore Olssonnak a figyelmét is felkeltette, aki az amerikai történelem oktatásához használja fel a játékot. Úgy véli, rendkívül alapos és részletes a játék, és kifejezetten nehéz és összetett történelmi témákkal foglalkozik, melyeken keresztül a másként értelmeződhet a rasszizmus, a vállalati tőke hatalma, vagy átgondolható segítségével „az Egyesült Államok lakosságának kozmopolita természete, a nők státusa vagy a választójog kérdése is, sok más téma mellett” – mondta Olsson (2021).

A mérőeszköz használatával egyértelműen kimutatható a PE indikátorainak és elemeinek jelenléte a játékban. Korábbi kutatás eredményeivel (Ladnai, 2020) összehasonlítva a PE elemek jelenlétét (ld. 4. sz. ábra) jól látható, hogy a kötelezően alkalmazandó (kt.-vel jelölt) kerettanterv⁶⁵ben detektált minden egyes értéket meghaladta a sárga színnel jelölt

⁶⁵ A disszertációban bemutatott vizsgálat a 2012-es magtanterv szabályozásán alapuló kerettantervek egy részét tekinti át. A tantervi szabályozás dokumentumait tekintve a kerettanterv részletes, tantárgyra és évfolyamokra vonatkozó követelményeket meghatározó tanterv (51/2012 EMMI rendelet). „A Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák: a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak

játékbeli előfordulási gyakoriság. Két további esetben (pozitív kapcsolatok és pozitív érzelmek) felülmúlta a saját készítésű kerettantervben (st.-vel jelölt) mért előfordulási gyakoriságot is.

4. ábra: A PE elemeinek megjelenése általános és saját készítésű kerettantervben, valamint az RDR2-ben

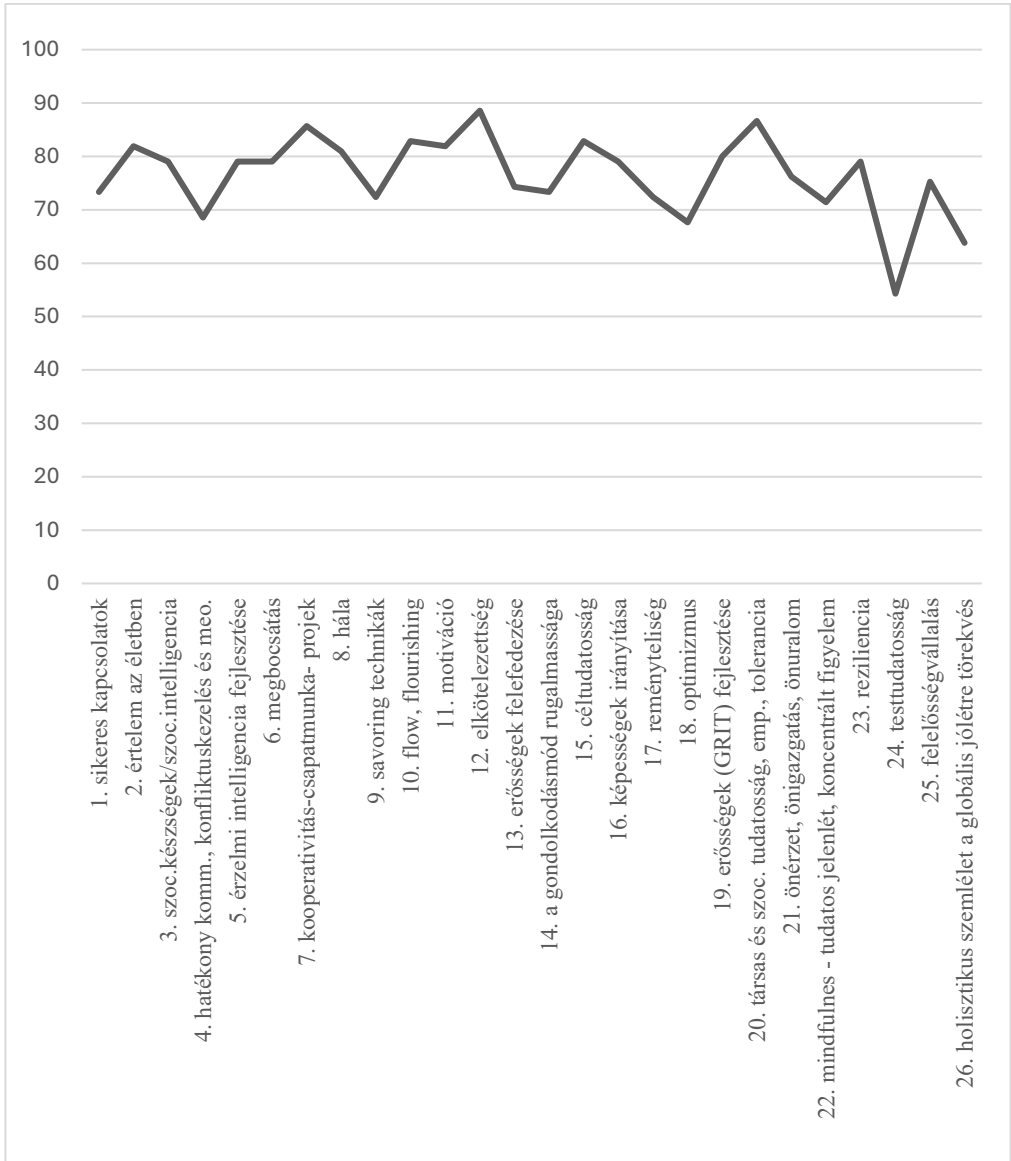


(Forrás: saját szerkesztés)

A PE indikátorainak megjelenése egy trendvonal mentén (átlag 77%) felrajzolható a kérdőíves lekérdezés alapján.

temaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet” (NAT 2012). A kerettanterv általános jellemzője, hogy centralizált szabályozást teljesít be, jelenleg többfajta kerettanterv közül lehet választani Magyarországon. Ez közvetlenül meghatározza a helyi tanterveket, iskolafokozatonként külön-külön. Konkrét tárgyakat és tantervi modulokat szab meg, illetve évfolyamokra lebontott kötelező óraszámokat tartalmaz. Szerkezetét tekintve általános célrendszert fogalmaz meg, majd az adott iskolafokozatra vonatkozó műveltségképet és általános fejlesztési feladatok leírása után tartalmazza az éves óraszámokat tantárgyakra, célokra és feladatokra, valamint fejlesztési követelményekre és képességfejlesztési lehetőségekre bontva.

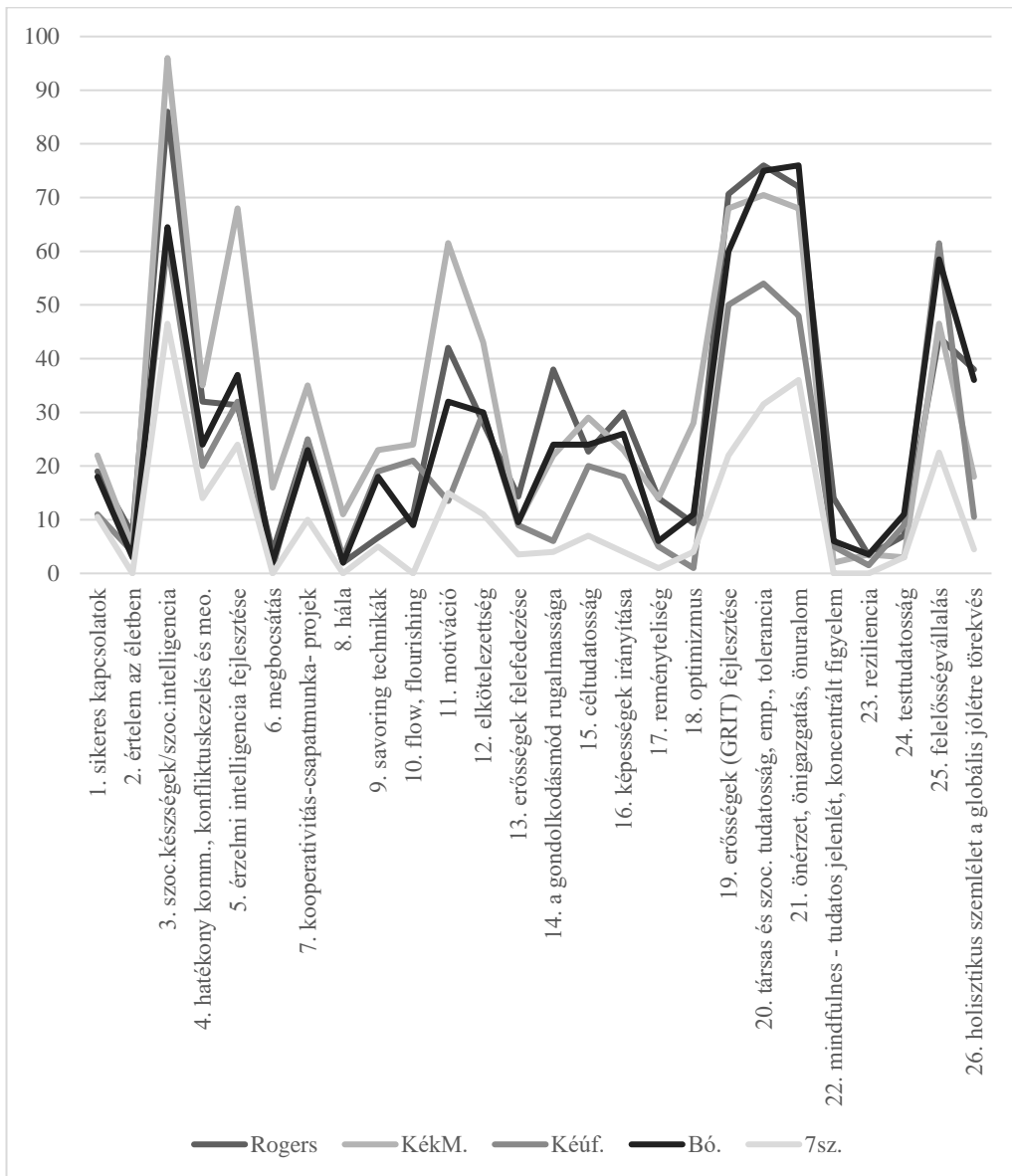
5. ábra: A PE indikátorainak megjelenése az RDR2-ben a kérdőív válaszadóinak megtétele alapján



(Forrás: saját szerkesztés)

Ez azért jelentős eredmény, mert a korábbi kutatás tekintetében öt intézményben vizsgált tartalmi szabályozók (kerettanterv, helyi tanterv, pedagógiai program) az volt megállapítható, hogy az indikátorok megjelenése erőteljes szórás mentén tapasztalható. A játék trendvonalát csak néhány indikátor, és csak két vizsgált intézmény esetében mért értékek haladták meg, ami igen meglepő.

6. ábra: A PE indikátorainak megjelenése egyes intézmények tantervi szabályozóiban



(Forrás: Ladnai, 2020)

A tanterv oktatáspolitikai eszköz és pedagógiai dokumentum, mivel a tanítási-tanulási folyamat tervezését és megvalósítását befolyásolja, valamint kihat a tanulás-tanítási folyamat tartalmára, értékelésére és szabályozására is (Perjés, 2011). Elgondolkodtató, hogy a vizsgált játék esetében mért magas értékek miatt ne lehetnének az oktatás szolgálatába állíthatók.

Tartalomba ágyazottan készség- és képességfejlesztésre is alkalmas lehetne, ugyanakkor a gamification szemléletmódjával akár tantárgyi tartalmak feldolgozására is (magyar nyelv és irodalom, történelem, osztályfőnöki óra, természettudomány, matematika). Alábbiakban mindegyikre néhány példa:

1. táblázat: Az RDR2 oktatásban betölthető helye, tantervi integráció egyes lehetőségei

tantárgyi koncentráció	mozgósítható indikátorok	példa kérdés, feldolgozási fókusz (számos további is lehetséges, természetes módon)
magyar nyelv	1,3,4,5,6,7,8,9,12,13,14,15,16,19,20,21,23,26	Milyen verbális és nonverbális eszközöket tudsz megfigyelni, hogyan jellemeznéd a szituációban a kommunikáció tényezői, eszközei, funkciói megjelenését. Értékelés, retorika, stílusztika pragmatika témakörök.
irodalom	1,2,3,5,6,8,9,12,13,14,17,19,20,21,23,25,26	Greyek és Braithwaitek konfliktusának hasonlóságai és különbségei Montague és Capulet család viszályának okaival. Ivan Iljics halála után mit érzett felesége? Hasonlítsd össze a férj halálát Sadie Adler férjének halálával, valamint a két férfi és női karakter erősségeit, gyengeségeit listázd! vagy John Marston és nagybátyjának viszonya (Uncle) párhuzamba állítható Camus Bukás című művében Jean-Baptiste Clamence (elbeszélő) és az olvasóval kialakított viszonyával (kétes erkölcs, jellem tekintetében).
történelem	1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,25,26	Gyarmatosítás, vadnyugat, őslakosok, társadalmi beilleszkedés és attitűd a korszakban, a játékban, különféle országokban. Szociális háló, állami szerepvállalás szerepe és jelentősége.
osztályfőnöki óra	1,2,3,4,5,36,7,8,9,10,11,12,13,14,15,316,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26	Kinek-mikor-hol-miért segített egyik/másik karakter? Jól tette-e, egyetértesz-e vele, miért igen, miért nem? Csoportmunkában érvek megvitatása. Te loptál volna gyógyszert az indiánoknak? Miért jók a szabályok, egyáltalán jók? Ki és miért szeg(heti) meg őket?
természettudomány	2,3,5,6,7,9,12,13,14,15,16,19,20,21,23,24,25,26	Ember és állat közti egymásrautaltság, szükségletek és azok kielégítése miért fontos? Milyen betegségek megelőzésére/kezelésére hogyan adott lehetőséget a játék, és mindez miért fontos? Térképen való tájékozódás, városok távolsága, megyeszervezet itthon és külföldön. Közigazgatási és államigazgatási, igazságügyi berendezkedés sajátosságai.
matematika	2,4,7,10,12,14,15,16,17,19,20,25	Bankrablás, váltságdíj, megélhetési költségek kalkulálása

(Forrás: saját szerkesztés)

3. KONKLÚZIÓ

A játék népszerűsége töretlen a fiatalok körében, a köznevelés színtereire mindez nem állítható. A pozitív pedagógia nézőpontjának megfelelően fontos minden lehetőség kihasználása és oktatási-nevelési folyamatba történő beépítése, amely hozzájárulhat a tudáselsajátítási folyamat hatékonyabbá és eredményesebbé tételéhez.

Ezzel együtt, természetesen a tudáselsajátítási folyamat hagyományos értelemben vett „csatornái” nem kérdőjelezhetők meg, ugyanakkor a motivációs bázis fenntartásához jelentős segítséget nyújthat a gamifikáció és a pozitív megközelítésmód használata és szemléletének beépítése az oktatási-nevelési folyamatba.

A kutatás további irányait tekintve a válaszadók túlnyomó többsége (95%) egyértelműen meghatározta a következő játék vizsgálatának tárgyát: *Witcher 3* (amennyiben egy kapcsolódó kutatást tervezünk). Hiszen a második helyen döntetlen pozícióban azonos szavazati arányban áll a *Bioshock* és *Mass Effect 2*. Lehetőségeinkhez mérten igyekszünk a velünk szemben támasztott elvárásoknak eleget tenni.

A játék elemzésének egyik meghatározó kulcsmondata (akár tanulsága is) véleményünk szerint: a morálskála. Eszerint alacsony morál szinten az emberek hamarabb lesznek agresszívabbak, (hamarabb rántanak fegyvert), míg magas morállal ezek a helyzetek elkerülhető vagy fel sem merülnek. A kutatás szeretné felhívni a figyelmet arra, hogy ez a játék (is) alkalmas ennek (és számos más erkölcsi dilemmának is) a hangsúlyozására, fiatalok körében történő kezelésének, sajátos megközelítésmódjának „helyes” elsajátítására (tanítására).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balogh, A. (2017). Digitális játékok az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1), 53-63.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D (2011). Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts. In *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. May 2011*, (pp. 2425–2428). <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575> [2022.07.18.]
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4), 76-81.
- Kovácsné, P. K. (2018). *Játékosítás (gamification) az oktatásban*. In Szlávi, P.; & Zsákó, L. (Eds.), *InfoDidact 2018* (pp. 93-102). Webdidaktika az Oktatásért és az Információs Társadalomért Alapítvány. <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact18/Manuscripts/KPK.pdf> [2022.07.18.]
- Ladnai, A. (2016). A pozitív (avagy fehér) pedagógia aspektusai a mindennapi oktatási-nevelési folyamatban. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Tanulás és fejlődés. A IV.*

Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai (pp. 111–118). International Research Institute s.r.o.[

- Ladnai, A. (2019). A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség* 4(1-4), 25-47.
http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf [2022.07.18.]
- Ladnai, A. (2020). *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében*. [Doktori (PhD) értekezés, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola]. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23974/ladnai-attilane-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2022.07.18.]
- Olsson, T. (2021). *Professor Teaches American History through Popular Video Game*. <https://news.utk.edu/2021/09/10/professor-teaches-american-history-through-popular-video-game/> [2022.07.25.]
- Perjés I. (2011). A tantervi szabályozás nemzetközi és hazai jellemzői a programcsomagok bevezetése idején. In Kerber, Z. (Ed.), *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban* (pp. 19-40). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15800/15840/15840.pdf> [2022.07.18.]
- Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4), 69-75.
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]
- Tormáné Kiss, B., Asztalos, A., & Józsa, K. (2021). Motiválás az ének-zene órán: A gamifikáció (játékosítás) alkalmazási lehetőségei. *Pedagógusképzés* 20(3) 75–91. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.04>

Jogszabályi hivatkozások

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> [2020.05.27.]
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM,txreferer=A1400017.E> [2020.05.27.]

ABSTRACT

QUESTIONNAIRE ABOUT THE APPEARANCE OF POSITIVE EDUCATION'S INDICATORS IN RED DEAD REDEMPTION 2

The indicators of Positive Education (PE) were explored and defined. Research (Ladnai, 2020) carried out in public education institutions confirmed that the indicators are included in curriculum regulations. It became measurable with the help of the created measuring device, that programs (Ladnai, 2019) aimed at developing some social competence and emotional intelligence, can contribute (Ladnai, 2020) to increasing the efficiency of PE. All of these provided the theoretical background and starting point for this research. To what extent can the revealed indicators be present in an interactive video game? Red Dead Redemption 2 presents an elaborate interaction system to its players, in which various ways of responding to the behavior of characters controlled by artificial intelligence can be chosen. How can all this be put to the service of education? - we are looking for an answer to this question.

Keywords: Indicators of Positive Education, Gamification, Education, Red Dead Redemption

Ladnai Attiláné, PhD, egyetemi adjunktus
MATE Kaposvári Campus, Gyógypedagógiai Intézet
szerecsesanita5@gmail.com

Ladnai Loránd, egyetemi hallgató
IT University of Copenhagen
Ladnailadnai@gmail.com

HERA 2022. évi beszámoló

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók 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 három évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2022-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 2022-ben *tizenhárom 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, a Szegedi Tudományegyetemen, a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete, valamint a HERA szombathelyi 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 kevésbé feltárt területeknek, 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 eszmecserejére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Rendészeti és 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 **Koragyermekkorai nevelés Szakosztály** a koragyermekkorai 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 **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.

2022. májusában a HuCER konferenciát a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen rendeztük. Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés címet kapta.

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-díjat* alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emléklakett és díszoklevél jár. A díjat 2022-ben Prof. Dr. Halász Gábor, az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanára 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 2022. évi díjazott a HERA Óbudai Egyetemi Tagszervezet tagja, a HERA volt titkára, Pogatsnik Monika 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* kötet sorozatban 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. 2022-ben a kötet a Tanuló társadalom – Oktatáskutatás járvány idején címet kapta.

Együtműködések

A HERA széleskörű együtműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együtműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együtműködő 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 2022-ben is havi rendszerességgel 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 XI.

A „határ” a nevelés és az oktatás világában és valóságában egyaránt értelmezhető földrajzi, társadalmi tényként és szimbolikus fogalomként. A kötet, amelyet az olvasó a kezében tart, az oktatás határdimenzióinak értelmezésére tesz kísérletet és mutatja be annak sokszínűségét. A „Neveléstudomány határon innen és túl” című fejezet aktuális neveléstudományi kérdéseket és pedagógiai problémákat mutat be hazai és nemzetközi kontextusban, az „Oktatás, nevelés határok nélkül” című fejezet tanulmányain keresztül pedig érzékelhetővé válik a pedagógia különböző területei közötti vélt vagy valós határok átjárhatósága. A további fejezetek egyfelől átlépve a pedagógia világának határán a felsőoktatás problémáit helyezik a középpontba, másfelől az időbeliség határait kitágítva bepillantást adnak a kultúra, a művelődés, a tanulás-tanítás és a nevelés jelenkori és múltbeli világába, míg a könyv záró tanulmányai kutatási eredmények bemutatásán túl kutatómódszertani dilemmákat is megosztanak az érdeklődő olvasóval.

HERA ÉVKÖNYVEK