

2018



Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András  
Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.)

## Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben

III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia

Tanulmánykötet

ISBN 978-963-449-115-6

A konferencia szervezői:

**ÓBUDAI EGYETEM  
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT**

<http://www.tmpk.uni-obuda.hu>



**PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM  
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI ÉS MŰVÉSZETI KAR  
ANGOL NYELV- ÉS IRODALOMTUDOMÁNYI TANSZÉK**

<http://www.partium.ro/hu/karok/bolcseszettudomanyi-es-muveszeti-kar>



**SELYE JÁNOS EGYETEM  
TANÁRKÉPZŐ KAR**

<http://pf.ujs.sk/sk>



A konferencia honlapja:

<http://k-mok.tmpk.uni-obuda.hu/>

### **Szervezőbizottság**

Dr. habil. Horváth Kinga (társelnök)

Dr. Maior Enikő (társelnök)

Prof. Dr. Tóth Péter (társelnök)

Dr. Bökös Borbála

Dr. Nagy Melinda

Dr. Pásztor Rita Gizella

Duchon Jenő

Hölvényi Orsolya

Kádár Katalin

### **Helyszín**

Partiumi Keresztény Egyetem

Nagyvárad, Primariei utca 36.

### **Időpont**

2018. június 22-23.

### **A konferencia hivatalos nyelve**

angol, Magyar

### **A kötetet lektorálta**

Dr. habil. Horváth Kinga

Dr. Maior Enikő

Prof. Dr. Tóth Péter

A konferenciakötetben közölt tanulmányok a szerzők véleményét tükrözik,  
a bennük szereplő adatok és interjúk valóságtartalmáért a szerzők  
felelnek.

## A konferencia támogatói

„Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében” című EFOP-3.4.3-16-2016-00023 projekt



A konferenciakötetben \* -gal megjelölt tanulmányok az EFOP-3.4.3-16-2016-00023 projekthez kapcsolódnak.

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete



Szakképzés- és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhely





## In Memoriam Kártyás Gyula



Mély fájdalommal és szomorú szívvel vettük a hírt, hogy konferenciáink állandó résztvevője, többszöri plenáris előadója, Kártyás Gyula az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának címzetes egyetemi docense, életének 65. évében 2018. október 3-án elhunyt.

Gyula még nagy betegen is fontosnak tartotta, hogy résztvegyen és előadjon a nagyváradi konferenciánkon 2018. június 22-23-án.

Halálával nagy veszteség érte az Óbudai Egyetemet, a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központot és az egész szakmai pedagógusképzést.

Kártyás Gyula a Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskolán szerzett műszaki tanári diplomát. Az Óbudai Egyetemen és annak jogelőd intézményeiben közel 40 éven keresztül oktatott, illetve irányította, koordinálta a hallgatók tanulmányi ügyeit. Nagy szakértelemmel, felelősségtudattal állt helyt ezen az embert próbáló területen. E munkája mellett mindig is fontosnak tartotta anyaintézetével, a Mérnökpedagógiai Intézettel, majd a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központtal való kapcsolattartást. Technikatörténetet, szociológiát, szakmódszertant oktatott, illetve koordinálta a tanárszakos hallgatók pedagógiai gyakorlatait.

Elkötelezett támogatója volt a szakmai pedagógusképzésnek és a határon túli intézményekkel való kapcsolattartásnak. Ennek keretében rengeteget tett a kárpát-medencei magyar nyelvű oktatási tér kialakítása érdekében.

A szakmai pedagógusképzésért kifejtett több évtizedes munkáját 2018-ban Trefort Ágoston emlékéremmel ismertük el.

***A 2018. évi, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötetét Kártyás Gyula emlékének szenteljük.***

Prof. Dr. Tóth Péter

a konferencia társelnöke

# Tartalomjegyzék a szekcióba sorolás alapján

## PLEANÁRIS ELŐADÁS

A ROMÁNIAI MID-OKTATÁS A NAGYVÁRADI MŰHELY TÜKRÉBEN .....	9
---	---

## EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING

TEAM BASED LEARNING .....	18
AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KIHÍVÁSAI* .....	23
COACHING, A MINDENHATÓ MÓDSZER .....	48
EGY MATEMATIKA PROBLÉMA TANULSÁGAI.....	61
KOMPETENCIAFEJLESZTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN A SZOCIOÖKONÓMIAI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN ...	78
AZ ADATKEZELÉSEN INNEN A KOMPETENCIÁN TÚL! .....	97

## TANTÁRGY PEDAGÓGIA

A MAGYAR NYELV SZÓKÉSZLETÉNEK RÉTEGZŐDÉSÉVEL KAPCSOLATOS TANANYAGRÉSZEK MEGJELENÉSE KÜLÖNBÖZŐ TANKÖNYVVARIÁNSOKBAN.....	113
GYÓGYNÖVÉNYISMERET OKTATÁSA A BEREGSZÁSZI II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA BIOLÓGIA SZAKOS HALLGATÓINAK EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI PROGRAMJÁBAN * .....	130
A TALIO-ELV URALTA HÉTERDŐ.....	144

## HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

EXAMINATION OF THE EFFECTS ON CAREER CHOICES IN HUNGARY .....	162
---	-----

## INTERKULTURÁLIS OKTATÁS, KISEBBSÉGPEDAGÓGIA

AZ ISKOLAVÁLASZTÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VÁLASZTOTT TELEPÜLÉSEKEN (BAKÁN, FELBÁRON ÉS BŐSÖN)* .....	178
A TANÍTÁSI TARTALOM VÁLTOZÁSAI AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT TANULÓK INTÉZETEIBEN A XX. SZÁZAD KÖZEPÉN .....	200
A VAJDASÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MEGLÁTÁSAI ÉS EGYBEN KIHÍVÁSAI A ROMA/CIGÁNY TANULÓK KISEBBSÉGI OKTATÁSÁT ILLETŐEN .....	215
NÉPHAGYOMÁNY AZ OKTATÁSBAN .....	230

## OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK

A NEVELÉS MISZTÉRIUMA: A JÓRAVALÓSÁG .....	256
ISKOLÁRA ÍTÉLVE,AVAGY AZ ISKOLAI HÉTKÖZNAPOKRÓL,EGY KOGNITÍV METAFORAELEMZÉS TÜKRÉBEN .....	270
AZ IDENTITÁS MINT AZ OKTATÁSI-NEVELÉSI INKLÚZIÓ ERŐFORRÁSA EGY SAJÁTOSAN ÖSSZETETT KISEBBSÉGI HELYZETBEN. KUTATÁS PARTIUMI/ERDÉLYI SIKET KÖZÖSSÉGEKBEN .....	289

## COMPETENCE DEVELOPMENT AND TALENT MANAGEMENT

GROUP COACHING IN TALENT MANAGEMENT.....	309
AZ ÖNREFLEXIÓ SZEREPE A KÖRNYEZETI NEVELÉS GYAKORLATÁBAN* .....	325
POSSIBILITIES OF SURVIVAL SKILLS IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATION .....	343

### FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIA

A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ FELSŐOKTATÁSI LEHETŐSÉGEINEK VIZSGÁLATA A SAPIENTIA EMTE HALLGATÓI KÖRÉBEN .....	353
A REFORMÁTUS VALLÁSOKTATÁS SZEREPE A VALLÁSOS NEVELÉSBEN BIHARDIÓSZEGEN .....	365

### EMPIRIKUS KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

A TEHETSÉGLÍMA ÖSSZETEVŐINEK VIZSGÁLATA .....	379
A PREVENTÍV EGÉSZSÉGPSZICHOLOGIA FELADATAI ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA VILÁGÁBAN .....	400
PEDAGÓGUSOK INTEGRÁLT NEVELÉSEL KAPCSOLATOS ATTITÚDJÉNEK VIZSGÁLATA.....	412

### DEVELOPING SPECIAL SKILLS

IDIOM COMPREHENSION IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY .....	426
SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT AT SZENT ISTVÁN UNIVERSITY .....	445
MAPPING OF THE DEMAND OF EDUCATORS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN SUBOTICA, VOJVODINA, FOR FIRE PROTECTION TRAINING BASED ON E-LEARNING .....	462
PRACTICAL QUESTIONS OF TRAINING TECHNICAL TEACHERS* .....	477

### EMPIRIKUS KUTATÁSOK A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

A TÁRSAS DEIXIS SZOCIALIZÁCIÓS MINTÁI AZ ÓVODAI BÁBJÁTÉKBAN .....	488
A VESZTESÉG PSZICHOLOGIÁJA. A GYERMEKEK GYÁSZSA .....	506
AZ AGRESSZIÓ HÁTTÉRTÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA FIGYELEMHIÁNYOS HIPERAKTIVITÁS ZAVARRAL ÉLŐ TANULÓK KÖRÉBE. A MÉDIATUDATOSSÁG FELMÉRÉSE EGY LONGITUDINÁLIS KUTATÁS EREDMÉNYEI TÜKRÉBEN .....	523
ÓVODAPEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE – EGY TOVÁBBKÉPZÉS TANULSÁGAI.....	542
A STÍLUSKOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ ANYANYELVTANKÖNYVEK ELMÉLETI STILISZTIKAI ANYAGAIVAL ÉS GYAKORLATAIVAL .....	553
ISMERŐS IDEGEN. EGY KVALITATÍV KUTATÁS ÉS AMI MÖGÖTTE VAN.....	567
A NYELVI KONTAKTUSHATÁS ELŐFORDULÁSÁNAK OKAI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVŰ DIÁKOKNÁL.....	582
A KOZMIKUS RETTEGÉS MAGYAR CSÁPJAI. INTERTEXTUALITÁS, MŰFAJKÖZISÉG ÉS MEDIALITÁS VERES ATTILA ODAKINT SÖTÉTEBB CÍMŰ REGÉNYÉBEN.....	603

AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS HELYE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ALAPISKOLAI OKTATÓ – NEVELŐ FOLYAMATBAN*	617
AZ ONLINE ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT TÁRSAS TANULÁS MINŐSÉGI KRITÉRIUMAINAK KUTATÁSA A TANÁRKÉPZÉS RÉSZTVEVŐINEK KÖRÉBEN .....	637
A HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG MÉRÉSÉNEK PILOT VIZSGÁLATA A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN*	648
A SZAKMAVÁLASZTÁS MOTIVÁCIÓI A MŰSZAKI SZAKGIMNAZISTÁK ÉS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN VÉGZETT KVALITATÍV KUTATÁS TÜKRÉBEN*	667
IKT AZ OKTATÁSBAN JELLEGŰ PROGRAMOK ÉS FEJLESZTÉSEK AZ MTTK-N*	694
A MENTORTANÁRI PREZENTÁCIÓK TANULSÁGAI*	701
A LEMORZSOLÓDÁS-KUTATÁS PILOT VIZSGÁLATÁNAK ERDMÉNYEI A SELYE JÁNOS EGYETEMEN* ..	717
„AZÉRT VANNAK A JÓBARÁTOK...” AVAGY, A LEMORZSOLÓDÁS-KUTATÁS PILOT VIZSGÁLATÁNAK ERDMÉNYEI A SELYE JÁNOS EGYETEMEN*	733
KÖZÉPISKOLAI KIEGÉSZÍTŐ FOGLALKOZÁSOK ELEMZÉSE.....	760
A LEGJELENTŐSEBB MOTIVÁLÓ TANULÁSI TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEMPONTJÁBÓL.....	773
A DEBRECENI RAJZISKOLA TANÁRAI A 19. SZÁZAD ELEJÉN*	792
MIRE LEHET KÖVETKEZTETNI A TANULÁSI STÍLUSBÓL?*	822
TEHETSÉGGÉP A SZAKKÉPZÉSBEN.....	848
ONLINE TANULÓI VISELKEDÉS VIZSGÁLATA SZABÁLYZAT MEGISMERÉSE ÉS MEGISMERÉS TÉNYÉNEK VISSZAMÉRÉSE SORÁN*	868
NEW TECHNOLOGIES IN THOUGHT DEVELOPMENT .....	878
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐSÖK PÁLYAKÖVETÉSE A PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEMEN .....	890
A LEMORZSOLÓDÁS OKAINAK VIZSGÁLATA A HARMADÉVES ÓVÓPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN .....	903

# A ROMÁNIAI MID-OKTATÁS A NAGYVÁRADI MŰHELY TÜKRÉBEN

**Magyari Sára, saramagyary@yahoo.com**

*Partiumi Keresztény Egyetem – Nagyvárad, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék*

## **Absztrakt**

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a romániai magyar mint idegen nyelv (helyenként fakultatív magyar) módszertanának oktatásában, oktatáspolitikai tervezésében, a nyelvi revitalizációs törekvésekben milyen szerepet tölt be a Partiumi Keresztény Egyetemen működő magyar nyelvészeti szakmai műhely, illetve a vele párhuzamosan működő pedagógusképző. Célom bemutatni azokat az eredményeket, amelyek az oktatástervezés, a módszertani munkálatok és a tanítási gyakorlat hármasságán keresztül értelmezik azt a kutatói, oktatói, menedzseri magatartást, amely lehetővé teszi, hogy egyetemünk ne csak a szűkebb régióban, hanem országos és nemzetközi szinten is felvállaljon egyfajta hiánypótló és missziós tevékenységsorozatot a romániai magyar pedagógusképzésen keresztül.

Kutatási módszerem az aktív résztvevői megfigyelés, melynek keretében például magyart tanító gyakorló pedagógusok iskolai munkájára reflektálok, illetve oktatástervezési és oktatáspolitikai dokumentumok tartomelemzésén keresztül vizsgálom a kiinduló kérdéssort. Elméleti keretként használom Giay Béla és Nádor Orsolya (1998), Bartha Krisztina (2016) és Magyari Sára (2015; 2017) munkáit.

## **1. Bevezető**

Ha szociolingvisztikai szempontból közelítünk a magyar nyelv romániai helyzetéhez, nem értjük, mit takar az a fogalom, hogy magyar mint idegen nyelv (MID), hiszen státuszából, helyzetéből fakadóan nem idegen a magyar nyelv ezen a vidéken. Nyelvpolitikai megközelítésben sem értelmezhető ez a terminus, hiszen Romániában kisebbségi anyanyelv a magyar, helyenként az oktatás nyelve állami tanintézményekben óvodától egészen a felsőoktatásig, de felelőtlenség lenne elhinnünk, hogy minden esetben valóban anyanyelvi szintű nyelvhasználatot is takar ez a fogalom.

Oktatáspolitikai szempontból inkább a *származásnyelv és környezetnyelv* fogalmát lenne jobb használni sajátos helyzetünket véve alapul, illetve módszertani terminusként a *magyar mint idegen nyelv* (MID) kifejezést, azokra a speciális helyzetekre vonatkoztatva, ahol a közoktatásban olyan diákokkal találkozunk, akik vagy magyar tannyelvű osztályokba járnak, vagy fakultatív rendszerben vették fel a magyar nyelv és irodalom, valamint a magyarság történelme tantárgyakat, de nyelvtudásuk nem éri el azt a szintet, amelyet egy anyanyelvi beszélőtől elvárunk (Magyari, 2017).

Tanulmányom alapkérdése, hogy a MID módszertanának oktatásában, oktatáspolitikai tervezésében, a nyelvi revitalizációs törekvésekben milyen szerepet tölt be a Partiumi Keresztény Egyetemen (PKE) működő magyar szak nyelvészeti kutatócsoportja, illetve az evvel párhuzamosan működő tanító- és magyartanárképző műhely.

Az alapkérdés megválaszolásához szükséges az alábbi részkérdéseket körüljárunk: (a) mit értünk ma Romániában magyar mint idegen nyelven? (b) Milyen alternatív elnevezések élnek az oktatás különböző területein? (c) Melyek azok a problémák, amelyek a mindennapi tanítási gyakorlatban megjelennek? (d) Milyen megoldási lehetőségekkel élünk ezek orvoslására? (e) Mit mutat fel a területen helyi műhelyünk?

## **2. a–b. Elnevezések és problematikusságuk**

MID-oktatásról van szó olyan esetben, amikor magyar nyelv és kultúra tanfolyamokat indítanak akár a felsőoktatásban (kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem, nagyváradi Colloquia Nyelvvizsgaközpont PKE) akár egyéb szerveződési formák keretén belül (civil szervezetek, vasárnapi iskolák stb.), elsősorban inkább felnőttek számára. Erre jó példa a temesvári Start Tanácsadó és Továbbképző Iroda – civil szervezet keretében működő *Magyar nyelv és kultúra tanfolyam*, melynek kimutatásai alapján 1995 és 2015 között évente 10–20 személy tanult magyarul, főként olyanok, akik vegyes házasságból származtak, tehát származásnyelvként tanulták a magyart, vagy vegyes házasságban élnek és párjuk iránti tiszteletből, szeretetből tanulják meg a másik fél anyanyelvét. Ennek a tanfolyamnak az egyik hozadéka, hogy minden esetben, ahol gyermek van, az magyar tannyelvű óvodába vagy iskolába került. Tehát nemcsak nyelvtanulás, nyelvi revitalizáció (újjáélesztés) történt, hanem a magyar közösség felé való orientálódás is.

A közoktatásban a MID elsősorban a *fakultatív magyartanításra* vonatkozik: régebben ez azt jelentette, „hogyan azokban az iskolákban, ahol a nemzetiségi gyerekek nem járhatnak az anyanyelvi osztályokba, ott heti 2–4 órában magyar nyelvet és irodalmat, esetleg magyarságtörténelmet

tanulhatnak. Ennek kimondatlan feltétele volt, hogy ezekbe a csoportokba olyan gyerekek járhattak, akik anyanyelvi szinten beszélnek magyarul. A gyakorlat viszont azt mutatta a 90-es évektől errefelé, hogy – a nyelvtudást véve figyelembe – nagyon vegyes csoportok alakultak ki: egy csoportba járt fakultatív magyarra az a diák is, aki anyanyelvi szinten beszélt magyarul, az is, aki második nyelvként tanulta a magyart. Itt elsősorban olyan diákokra kell gondolni, akik vegyes házasságokban nőttek fel, és otthon egyáltalán nem, vagy csak kismértékben tanultak meg magyarul beszélni. De ide tartoznak azok a tanulók is, akiknek semmilyen magyar vonatkozásuk sem volt, csak szomszédsági alapon vagy gazdasági meggondolásból írárták őket a fakultatív csoportokba” (Magyari, 2017, 15–16). Mindezek mellett egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a magyar családokból származó gyermekek magyar anyanyelvi tudása nem megfelelő szintű. Egyre sürgetőbb kérdés lett, hogy milyen módon lehet nyelvileg felzárkóztatni ezeket a tanulókat az anyanyelvi beszélők szintjére, figyelembe véve, hogy a romániai magyar tanító- és magyartanárképzés csak az anyanyelv tanításának módszertanát oktatja a pedagógusképzésben. Így a fakultatív magyaroktatás alapproblémáját nemcsak a megfelelően képzett pedagógusok hiánya jelentette, hanem az is, hogy évekig nem voltak tantervek, hiányoztak módszertani útmutatók, elavult az a rendelet, amely ezt a tanulási formát szabályozta, és főként sokáig nem vették figyelembe, hogy megváltozott az a nyelvi, társadalmi közeg is, amely igényli a fakultatív rendszerű oktatást.

Abból a 16 megyéből, ahol Romániában még van magyar tannyelvű oktatás, csak két olyan megye létezik, ahol minden településen valóban anyanyelvi szintű oktatás folyik. Az *anyanyelv* fogalmát az azonosulás – azonosítás – kompetencia – kompetenciamegszerzés szempontokon keresztül értelmezzük, azaz egyrészt szociolingvisztikai megközelítésben használjuk, másrészt nyelvpedagógiai értelemben.

Hogy pontosan mekkora lehet a fakultatív rendszerben tanulók száma, nem tudjuk, de ha csak a *Romániai magyar közoktatási kataszter 2018* júniusának adataiból indulunk ki (önálló magyar oktatási intézmény 1191; két- vagy többnyelvű oktatási intézmény 797; román nyelvű [fakultatív magyar] oktatási intézmény 127), akkor is több ezer diákról lehet szó. Ehhez a számhoz hozzá kellene rendelnünk azokat a tanulókat, akik roma származásúak és magyar tannyelvű iskolába járnak (jellemző jelenség a Partiumban). Mindezek alapján pedig észre kell vennünk, hogy egyre nagyobb azoknak a tanítási helyzeteknek a száma, ahol nem magyar anyanyelvű beszélők a diákok.

A közoktatásbeli helyzet mellett még a *hungarológusképzés*ben találkozunk a MID fogalmával. Ez a képzési forma elsősorban a Bukaresti Tudományegyetemen működik, ahova eredetileg inkább román anyanyelvűek jelentkeztek, később viszont főleg a Székelyföldről mentek

magyar anyanyelvűek is (Zsigmond, 2001). *Regionális nyelvként* elsőként vezette be a magyaroktatást a temesvári Nyugati Egyetem Bölcsész-, Történelem és Teológia Kara, ahol választható tantárgyként ajánlották a magyar, német, szerb és roma nyelv és kultúra tanítását. A hallgatóknak a felajánlott négy nyelvből kettőt kellett választaniuk. Így regionális nyelvként és kultúraként kezdődött meg a magyar nyelv tanítása heti két órában három szemeszteren keresztül, illetve a negyedik félévben a magyar kultúra tanítása (Magyari, 2015).

A fentiek értelmében láthatjuk, hogy bármilyen intézményi keretben is működjön a MID-oktatás, a kifejezés elsősorban tanítási módszerként értelmezhető, külső szempontú nyelvszemléletként, leírási módként, tehát a nyelvoktatás egyik terminusaként (Giay–Nádor, 1998).

### **2. c. Problémák a tanítási gyakorlatban**

A közoktatás felől közelítve feltűnik, hogy a romániai magyar politikum és közösségi vezetők *úgy teszünk, mintha* magatartást gyakorolnak. Azaz, úgy teszünk, mintha minden rendben lenne a magyar tannyelvű iskolákban a nyelvismeret terén. Evvel párhuzamosan felmerül az is, hogy a fakultatív rendszerben tanulást szabályozó tantervek elkészültek ugyan (*Magyar nyelv és irodalom oktatása román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak 3–12. o.*, 2009; 2015), de a bemeneti és kimeneti szabályozás nem történt meg. Nem találunk semmiféle módszertani útmutatót a szóban forgó tantervekben, amely előírná, milyen módon alakítsuk ki a tanulói csoportokat nyelvismeret alapján, milyen felmérőtípusokkal dolgozzunk. Ugyanígy nincs szabályozva az sem, hogy milyen követelményeknek kell megfelelnie a diáknak ahhoz, hogy a nyelvismeret magasabb fokára lépjen.

Kutatásaink alapján az derült ki, hogy sok megyében nem tudnak a MID-tanításban használható tankönyvekről, munkafüzetekről, oktatási segédanyagokról, mint ahogyan arról sem, hogy létezett továbbképzési program a fakultatív rendszerben tanító pedagógusok számára a Bolyai Nyári Akadémia keretén belül több éven keresztül.

### **2. d. Megoldások és eddigi eredmények**

A fogalomértelmezés és problémafeltárás után ma már reflektálhatunk arra is, hogy milyen megoldási lehetőségeket teremtettünk meg az évek során. Az *úgy teszünk, mintha* magatartás ellen sikerült kialakítanunk olyan együttműködések, amelyek egyszerre tömörítik az oktatási, tudományos kutatások eredményeit a nyelvtanítási gyakorlattal, illetve a népszerűsítést a közzététel gyakorlatával. Például a Magyar Újságírók Romániai Egyesülete külön riportsorozatban foglalkozott a fakultatív magyartanítással (Szűcs, 2016) figyelemfelhívó céllal.



Ugyanakkor Temes megyében kidolgoztunk egy olyan vizsgamódot, amely a be- és kimenet szabályozására alkalmas. Egyelőre a tanfelügyelőség hallgatólagos beleegyezésével működik mindez, az országos szabályozás még várat magára. A romániai tankönyvek, munkafüzetek és módszertanok hiányát pótolandó az elmúlt években sikerült kiadnunk egy tankönyvet (Magyari, 2010), egy nyelvi szintfelmérő tesztgyűjteményt (Balogh–Magyari, 2010) és egy módszertani segédkönyvet is (Magyari, 2017).

A szakképzetlen pedagógusok fejlesztésével foglalkoztunk a Romániai Magyar Pedagógusszövetség által működtetett Bolyai Nyári Akadémia keretén belül, 2006–2010 között évi 15–25 pedagógus továbbképzését vállaltuk fel országos szinten, majd 2015-től a PKE magyar tanszéki csoportja felvállalta a bánsági fakultatív rendszerben oktató pedagógusok módszertani továbbképzését is együttműködésben a Pro Gerhardino Egyesülettel. Ennek szakmai és anyagi háttérét önerőből fedeztük.

## **2.e. A PKE-n működő műhely eredményei**

### *2.e.1. Eredményeink a MID-módszertan terén*

A szakképzett oktatók hiányának pótlására a PKE Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéki Csoportja 2013 őszén bevezette a magyar mint idegen nyelv módszertanát azon magyar szakosok számára, akik nyelvész szakirányt választottak, BA szinten. Akkor a képzés két félévet ölelt fel, heti egy előadást és egy szemináriumot. Ebben a rendszerben 28 hallgatónk teljesítette sikeresen a tárgycsomagot. 2016-tól e tantárgy bekerült a magyar szakosok és a tanítóképzősök tanmenetének közös törzsébe, de a tantárgyat kiejánlottuk opcióként a nyelvszakosok számára, így ebben a tanévben 21 hallgató kezdte meg a MID-módszertan tanulását. A tárgyhoz rendelt szakgyakorlatot úgy sikerült megvalósítani, hogy 2015 óta hallgatóink közül néhányan részt vehetnek egy temesvári egyhetes fakultatív magyaros tábor szervezésében, a tanulási tevékenységek irányításában. 2018-ban ismét változtattunk a tantárgy keretén: egy szemeszterben tanítjuk heti két előadásban és két szemináriumban, a magyar szakosok számára kötelező jelleggel, a tanítóképzősöknek továbbra is választható tantárgyként ajánljuk. Ebben a tanévben 15 magyar szakos és 14 tanítóképzős teljesítette sikeresen a tárgyat. Az elmúlt öt tanév alatt pedig összesen 78 hallgató részesült a MID módszertanának oktatásában.

Többségi szemmel lehet, hogy ez a szám nem jelent sokat, de kisebbségi helyzetben más értéke van. Például két diákunk, egy tanító és egy magyartanár, került a temesvári szórványba, az elmúlt három év alatt apró lépésekben ugyan, de látható, mérhető eredményeik vannak mind az

oktatás minőségét tekintve, mind a magyar tannyelvű osztályaikba járó diáklétszámot véve alapul. Az ilyen helyzetek hosszútávon pedig remélhetőleg minőségi, majd mennyiségi változásokat is eredményeznek.

### *2.e.2. Eredményeink a kutatások terén*

Nyelvészeti munkásságunk egyik csoportját a kétnyelvűségi kutatásaink teszik ki, amelyek egyrészt módszertani indíttatásúak, másrészt a problémafeltáráson keresztül megoldásorientáltak. Ennek szellemében Bartha Krisztina (2016) a beszédészlelést és –megértést<sup>1</sup>, a mentális lexikon működését<sup>2</sup> kutatja főként a kétnyelvű helyzetben élő kisiskolások körében. Jómagam csoportos kutatásokat vezettem a diákjainkkal közösen, ahol az anyanyelv képét vizsgáltuk bányászati és partiumi középiskolások csoportjában, majd elkészítettünk egy magyar–román hamis barát szöveget<sup>3</sup> (Magyari, 2016), mely nemcsak a fordítók, tolmácsok segítségére készült, hanem azok számára is, akik magyart tanítanak vagy magyarul tanulnak.

Ezek mellett most zártunk egy nagyobb lélekzetű, három romániai intézményt is összefogó csoportos kutatást<sup>4</sup> (BBTE, PKE, Sapientia EMTE), melynek eredményeként elkészítettünk egy két- és többnyelvűségi nyelvészeti terminológiát, melynek munkálatait Tódor Erika Mária koordinálta.

### *2.e.3. Eredményeink a pedagógus-továbbképzések terén*

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége 2017-ben felkérte a PKE Neveléstudományi Intézetét, hogy kapcsolódjunk be annak a továbbképzésnek az elindításába, amely a kétnyelvű környezetben tanuló diákok kommunikációs kompetenciájának differenciált óvodai nevelését tűzte ki célul a szociális környezet kontextusában. A képzéssorozat egyik modulja a *Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezet és a pedagógus szakmai személyiségfejlődése szempontjából*, s ennek altémái a családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben, különös tekintettel kétnyelvű környezetre, illetve a kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben. A tananyag kidolgozásában és a képzéssorozat lebonyolításában is feladatot vállaltunk. A 44 órás és 11 kreditpontot érő továbbképzés célcsoportja a romániai magyar óvodapedagógus közösség.

---

<sup>1</sup> Támogató Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete.

<sup>2</sup> Támogató MTA Domus szülőföldi ösztöndíj pályázat 2014.

<sup>3</sup> Támogató Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete.

<sup>4</sup> Támogató Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete.

2016-tól módszertani segítséget nyújtunk a vajdasági és 2018-tól a kárpátaljai pedagógusok számára is, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, valamint a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete által szervezett szakmai műhelyeken adjuk tovább azt a módszertani, oktatásszervezési és kutatómenedzseri tapasztalatunkat, amelyek kisebbségi helyzetünkből adódóan hiteles modellként szolgálhatnak számukra is. Fontos feladatunknak tartjuk, hogy segítsük a testvérkisebbségek szakmai fejlődését. Ebbe az oktatásstratégiai programba került be az idén a Beregszászban megszervezett MID-továbbképzés is, megosztva az ottani kollégákkal azt a speciális nyelvoktatási módszertant, melyet Romániában elsőként a PKE vezetett be 2013-ban.

#### *2.e.4. Eredményeink a tudományszerűsítés terén*

A 2017/2018-as egyetemi tanévben negyedik alkalommal szerveztük meg azt a tudományszerűsítő, régiójáró programunkat, amelynek középpontjában a magyar nyelv áll. A *Nyelvmentor* program szervezője a temesvári Start Tanácsadó és Továbbképző Iroda és kedvezményezettje a PKE Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéke, Neveléstudományi Intézete, támogatója pedig a Nemzeti Kulturális Alap.

A program elsődleges célja egy olyan kétfázisú rendezvénysorozat létrehozása volt, amelyben egyrészt neves Kárpát-medencei nyelvészek, irodalmárok tartanak egy-egy előadást egyetemi hallgatóknak, másodsorban pedig hallgatóink és az oktatók közül néhányan bejárják a Bánság és Partium középiskoláit egy-egy rendhagyó tanórával, ahol friss, a tanulókhöz is közelálló témákat érintenek (pl. chatnyelv, netologizmusok, nyelvi tájkép).

A meghívott előadók kiválasztásakor két szempontot érvényesítettünk: egyrészt szándékunk hosszútávon összefogni a Romániában létező magyar nyelvű egyetemi oktatás nyelvészettel foglalkozó szakembereit (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Bukaresti Tudományegyetem, Sapientia EMTE, PKE), másrészt magyarországi kutatókat is megszólítani (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Magyar Nyelvstratégiai Intézet stb.). Minden tanévben mentor-hallgatók segítik munkánkat. Kiválasztásukban fontos szempont, hogy magyar szakos hallgatók legyenek, akik tanári pályára készülnek. Eddig 16 hallgató próbálhatta ki magát mentorként ebben a programban. Az ő feladatuk, hogy a vendégelőadóktól hallott témakörök alapján összeállítsanak egy-egy interaktív nyelvtanórát, amelyet aztán ők maguk tartanak meg egy-egy iskolában. Nagyon hasznosnak találjuk ezt a feladatot, hiszen így hallgatóink kipróbálhatják magukat ismeretlen középiskolások körében,

betekinthetnek a különböző régiójú iskolák mindennapjaiba, olyan középiskolásokkal találkozhatnak, akik különböző nyelvváltozatokban beszélnek, különböző szintű a magyar nyelvismeretük is. A rendezvény eredményességét a résztvevők magas száma is jelzi: a vendégtanárok előadásain tanévenként körülbelül 250 hallgató és gyakorló magyartanár vesz részt. A középiskolákba, tanévente megközelítőleg 500 diákhoz jutottunk el, bejárva Bihar, Arad, Temes, Szilágy és Szatmár megyét, több mint 15 iskolát érintve. Nyelvmentor programunk így nemcsak az egyetemi munka része, hanem jelzés a középiskolák irányába: lehet és kell is a magyar nyelvvel, nyelvtannal foglalkozni. Főként olyan helyzetben, amikor az iskolai tantervek egyre kevésbé teszik ezt már lehetővé.

### **3. Kitekintés**

Alig öt esztendő telt el, amióta bevezettük a MID-módszertan oktatását egyetemünkön, csak a nyolcadik tanévét zárta a magyar szak, illetve a hatodik tanévet fejezték be a 2012-ben újraindított pedagógusképző szakjaink, de ez idő alatt nemcsak az oktatásban sikerült eredményeket elérnünk, hanem az által, hogy Romániában elsőként vezettük be a MID-módszertan tanítását és evvel párhuzamosan néhányan folyamatosan részt veszünk kutatásokban, koordinálunk olyan projekteket is, amelyek egyrészt feltárják közösségeink valós problémáit, másrészt megoldási lehetőségeket javasolnak, illetve ültetnek gyakorlatba, közösségeinkben pozitív változásokat generáltunk. Ugyanakkor aktív alakítói és résztvevői vagyunk immár nemcsak a romániai, de lassan a Kárpát-medencei pedagógus-továbbképzések egy szeletének, annak, amely a magyar nyelv kisebbségi helyzetéből adódó oktatásstratégiai, -módszertani kérdésekkel és megoldásokkal foglalkozik.

Műhelyünk egyik alapelve, hogy csak a minőségi munka révén maradhat fenn egy közösség, ennek pedig alapfeltételei, hogy megoldásorientált és szelekción alapuló oktatást biztosítsunk, felkészítve hallgatóinkat azokra a valós iskolai helyzetekre, amelyekkel pedagógusi pályájukon találkozni fognak. Mindehhez pedig olyan oktatói-kutatói magatartást szükséges gyakorolnunk, amely a nyílt kommunikáción alapszik és objektív képet nyújt a valóságról. A tükörállítás nem mindig fájdalommentes, de az egyetlen lehetőség, hogy feltérképezzük gondjainkat és ezekre pozitív változást hozó megoldásokat találjunk.

### **Források**

*Romániai magyar közoktatási kataszter.*

<http://kataszter.adatbank.transindex.ro/> (2018. június)

Tanterv 2015a: *A magyar anyanyelvi kommunikáció. Tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára az előkészítő osztálytól a II. osztályig* (1/2015). [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

Tanterv 2015b: *A magyar nyelv és irodalom tanterv a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanulók számára a III. és IV. osztályban* (2/2015). [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

Tanterv 2009a: *Magyar nyelv és irodalom (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak)* (3/2009). [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

Tanterv 2009b: *Magyar nyelv és irodalom (román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak)* (4/2009). [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

### **Irodalomjegyzék**

Balogh A. – Magyar S. (2010): *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény - Culegere de teste de competență lingvistică în limba maghiară*. AEGIS Kiadó, Temesvár.

Bartha K. (2016): *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. EME – Partium Kiadó, Nagyvárad.

Magyar S. (2010): *Magyarul nem magyaroknak – Curs de limbă maghiară*. AEGIS Kiadó, Temesvár.

Giay B. – Nádor O. (szerk.) (1998): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.

Magyar S. (2015): Kultúratanítás a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: BENŐ A. – FAZAKAS E. – ZSEMLYEI B. (szerk.): *Többszervezés és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. MANYE XXIV*. EME Kiadó, Kolozsvár, 117–122.

Magyar S. (2017): *A magyar mint idegen nyelv oktatása Romániában. Fogalmak, helyzetek, lehetőségek*. Partium Kiadó, Nagyvárad.

Szűcs L. (szerk.) (2016): *Hol vagytok temesvári magyarok?* Europrint Kiadó, Nagyvárad.

Zsigmond Gy. (2001): Hungarológusképzés Bukarestben. In: *Romániai Magyar Szó (Bukarest)*. 2001. július 5.

<http://udvardy.adatbank.transindex.ro/index.php?action=nevmutato&nevmutato=K%C3%A1roly%20S%C3%A1ndor> (2017. január)

## TEAM BASED LEARNING

**Maier Enikő, [enikomaior@yahoo.com](mailto:enikomaior@yahoo.com)**

*Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia*

Dolgozatom fő célkitűzése, hogy bemutassak egy új tanítási módszert a team based learninget (csapat alapú oktatás). Az elmúlt években egyre többet foglalkoztam olyan alternatív oktatási módszerekkel, amelyek véleményem szerint fel fogják váltani a tradicionális vagy hagyományos oktatást. A mai fiatalok ugyan azokon nőnek fel és ezért fontos lenne, hogy átvegyük és megtanuljuk azokat az alternatív módszereket, amelyeket a nyugati világban már használnak az oktatás során. A hagyományos előadások, amelyek során a hallgatóknak kilencven percen keresztül figyelniük kell egy oktatóra, a mai rohanó világban, nem érik el a kitűzött hatást: nem képesek átadni az információt a diákoknak. Az okos telefonok, az állandó online lét világában elképzelhetetlen feladat a hallgatók számára, hogy ilyen hosszú időn át egy valamilyen témára, anyagra koncentráljanak. Ezért is keresem már évek óta azt az alternatív oktatási rendszert, amellyel hatékonyan át tudnám adni az anyagot úgy, hogy mind a hallgató, mind az oktató, vagyis saját magam számára is érdekes legyen.

Előző években foglalkoztam a problem based learning módszerrel (problémamegoldó oktatási rendszer), de a tapasztalatom szerint ez nem volt igazán hatékony. Véleményem szerint ez inkább a mérnöki oktatás terén hasznosítható és az idegen nyelv oktatásában nem annyira. Az egyik hátránya az volt, hogy a diákok nem igazán értették, hogy mi is a feladatuk és nagyon sok esetben sok időt vett igénybe a rengeteg plusz magyarázat. Az eredmények pedig nem igazán voltak kiemelkedőek, és ezért is kerestem tovább a legmegfelelőbb oktatási módszert.

A team based learninget Larry Michaelsen feljesztette ki Arletta B. Knight és L. Dee Frankkel közösen. Könyvük címe: *Team Based Learning: A Transformative Use of Small Groups* (Csoport alapú oktatás: a kis csoportok használatának átalakító szerepe) (2002). A módszer lényege, hogy ez egy fajta együttműködő oktatási módszer, melynek során a fél év ideje alatt ugyanazok a hallgatók dolgoznak egy csoportban. Természetesen itt az egyik legfontosabb elem az, hogy a hallgatók járnak az órára és nem hagyják cserben a csoport társaikat, hiszen akkor hátrányba kerülnek.

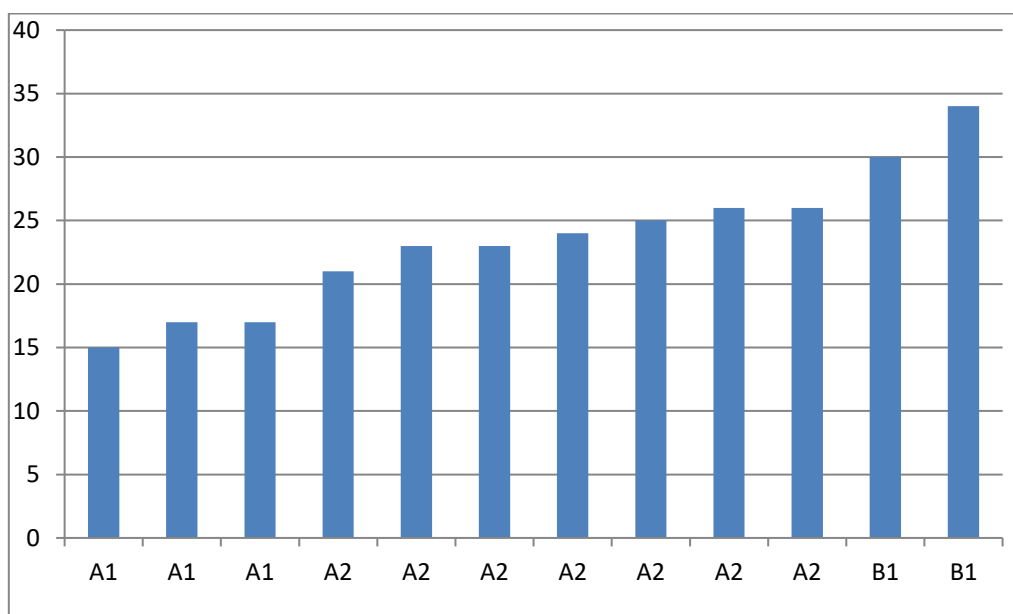
Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy miben hoz újat ez a módszer? A válasz nagyon egyszerű: a kis csoportos foglalkozások hatékonyabbá

teszik a tanulást a szerzők szerint. Mint minden módszer esetében úgy gondolom, hogy a saját tapasztalatunk lesz a döntő, hogy valóban lássuk mennyire hatékony a fentebb említett módszer. Hipotézisem szerint ezzel a módszerrel a hallgatók hatékonyabban, egyszerűbben és sokkal jobban képesek lesznek elsajátítani az angol nyelvet. Mivel ez egy új módszer ezért ebben a dolgozatban csak a gyakorlatba ültetés első szakaszáról tudok beszámolni. Hipotézisem bizonyításához időre van szükség hiszen legalább egy szemeszternek kell eltelnie ahhoz, hogy pontos eredményeink legyenek. Ebben az első fázisban a hallgatók tudásszintjének a felmérése történt meg és a következő félévben meg fog történni a hallgatók kis csoportokba való felosztása, valamint a konkrét tananyag átadása és utána következik ismét a tudásszint felmérése.

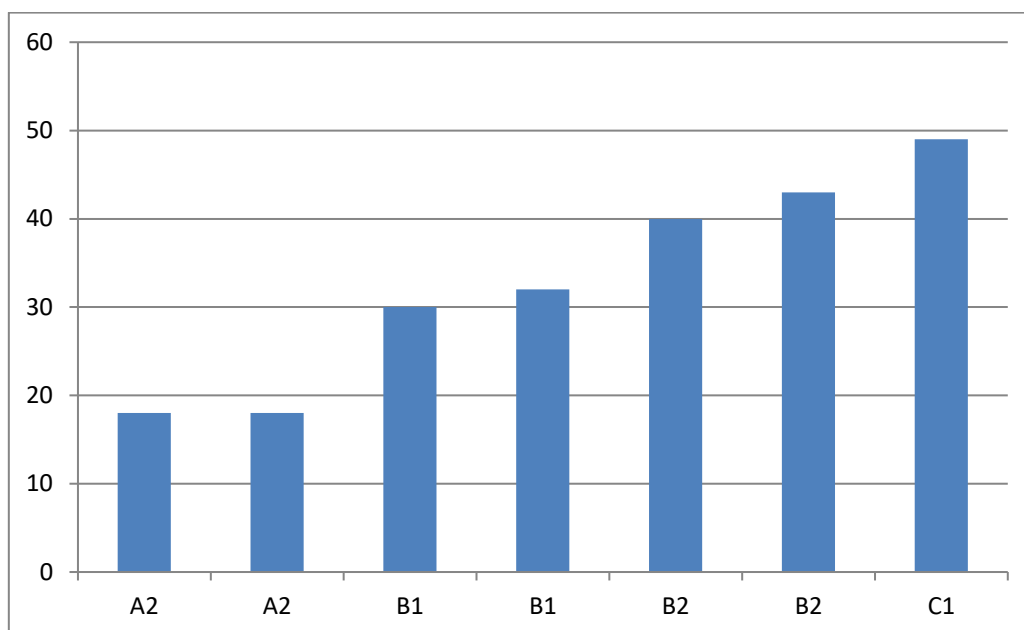
Amint azt már az előbb említettem ennek az új módszernek a gyakorlatba ültetésének az első lépése az, hogy a hallgatóknak egy tesztet kell kitölteniük, melynek során fel tudom mérni az aktuális tudásszintjüket. Ehhez egy tesztet használtam, mely hatvan kérdésből áll. A pontszámok a következőképpen oszlanak fel:

- 0-17: A1
- 18-29: A2
- 30-39: B1
- 40-47: B2
- 48-54: C1
- 55-60: C2

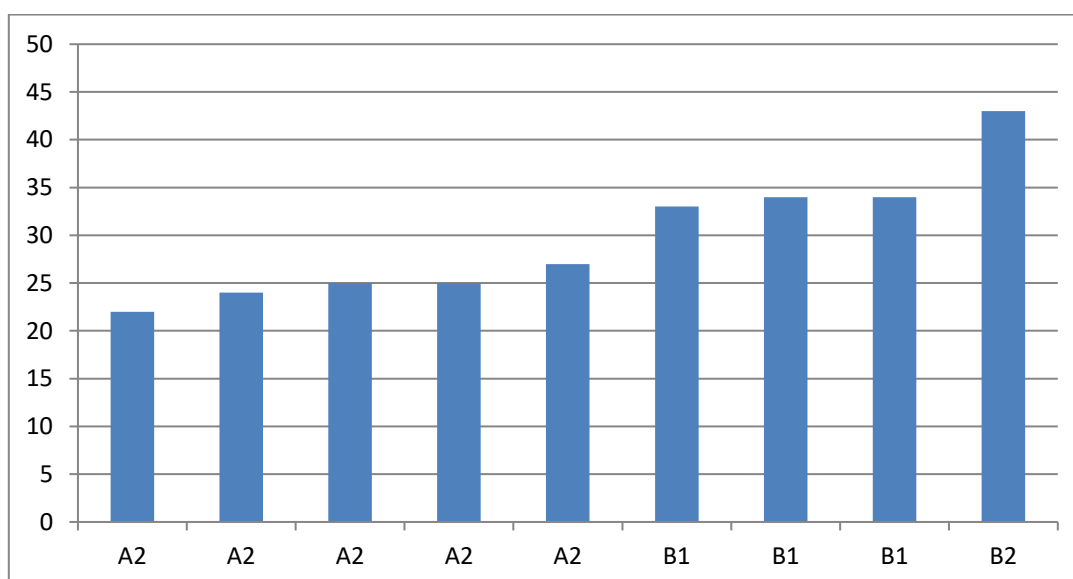
A másodéves hallgatók eredményei a következőképpen alakultak:  
Bank és pénzügy szak:



### Menedzsment szak:



### Turizmus szak:



Az eredmények elég változatosak amint azt látjuk az eredményekből, ezért úgy gondolom, hogy a csoportok megfelelőek lesznek. A három csoportból kettőben a hagyományos módszer szerint fogom oktatni az angolt mind idegen nyelvet, míg a harmadik csoportban gyakorlatba fogom ültetni a team based learninget. Hogyan is történik az oktatás ennek a folyamán? Az első lépésben a csoport tagjait kis létszámú, tehát maximum ötfős csoportokba fogom felosztani, amely csoportok megmaradnak a félév során. Ezek a hallgatók együtt fognak dolgozni és



nincs lehetőség a változtatásra. De nézzük meg, hogy hogyan is történik az oktatás ennek a módszernek a folyamán:

1. Megfelelő olvasmány kiadása, az oktató megadja a hallgatóknak az előzetesen nagy figyelemmel kiválasztott olvasmányt az illető témakörben. A témakör szempontjából ennek tartalmaznia kell az alapvető fogalmakat.
2. Az tanóra során a hallgatók egyéni kérdőívet töltenek ki az olvasmány kikérdezésre. Ezek többnyire a legfontosabb adatokat tartalmazzák az olvasmány alapján, igaz, hamis típusú tesztek használata az indokolt.
3. A következő lépésben a csoport együttesen tölti ki ugyanazt a tesztet és meg kell egyezniük a válaszokban. Itt nagyon fontos, hogy a csoport együttesen döntsön a válaszokat illetően. Majd kijavítják a csoportos és az egyéni tesztek és ezeknek az eredményeit nyilvánossá teszik.
4. Ebben a fázisban lehetősége van a csoportoknak, hogy leellenőrizzék a válaszok helyességét felhasználva a kiadott olvasmányt vagy más anyagot. Amennyiben kérdés merül fel valamelyik válasz helyességét illetően, akkor a csoport egy írásos beadványt fogalmazhat meg, de csakis a csoportnak van lehetősége erre. Az egyéneknek nincsen. A szerzők itt azt ajánlják, hogy a feszültségek elkerülése érdekében az oktató ezeket a beadványokat ne a tanterembe javítsa ki. Amennyiben helyt ad a beadványnak akkor a csoport és az egyének eredménye is változik. Természetesen csak az a csoport részesülhet ebben, amelyik a beadványt megfogalmazta és a többi csoport nem.
5. A következő lépésben az oktató tisztázza a felmerült problémákat. Ez nem a teszt különböző kérdéseinek a megbeszélése, hanem sokkal inkább a felmerült nagyobb kérdések tisztázása.
6. Az utolsó lépésben a megtanult, elsajátított anyagnak a gyakorlatba ültetése következik valamilyen feladat elvégzése során. Ezeknek a feladatoknak pontosan megtervezettnek kell lenniük és itt szintén nagyon fontos, hogy a csoport ismét együtt kell dolgozzon ennek a megoldásán. Erdemes figyelni arra, hogy elég összetett és kiterjedt legyen a téma és nem apró, triviális részletekre koncentráljon.

Véleményem szerint az oktató feladata nem egyszerű ennek a módszernek a során, hiszen nagyon sok előzetes munkát igényel ennek a tananyagnak a pontos kiválasztása, a teszteknek az elkészítése, a felmerülő beadványoknak a megválaszolása és a megfelelő gyakorlatok kiválasztása. Ugyanakkor, ha ezeket egyszer elkészíti az oktató, akkor a következő években már csak ezeknek a frissítése valamint újítása lesz a feladata.

Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy hogyan történik a jegy adás ennek a módszernek a során. Itt a szerzők három dolog figyelembevételére hívják fel a figyelmet:

1. Egyéni tesztek eredményei
2. Csoportos tesztek eredményei
3. Társak értékelése

Véleményem szerint itt fontos lenne, hogy ezek az eredmények ne egyenlő százalékban befolyásolják a jegyet. A csoportos tesztek eredményei nagyobb mértékben fognak számítani, hiszen akkor a hallgatók is jobban meg fogják érteni a csoportos munka fontosságát.

Dolgozatomban most ennyit tudtam bemutatni a kutatásomból, hiszen még csak az elméleti résznek a bemutatása történt meg és az első felmérése a hallgatók tudásszintjének. A következő időszakban fogom gyakorlatba ültetni ezt az elméleti tudást és utána be fogok tudni számolni a kutatásom eredményeiről.

### **Irodalomjegyzék**

Barlage, I. (2001): *2000X Egyperces Teszt Üzleti Angol*, Cser Kiadó, Budapest.

Brieger – Sweeney (1998): *The language of Business English, Grammar and Functions*, Prentice Hall, London.

Fitikidies, T. J (1999): *Common mistakes in English*, Longman, Harlow.

Jones, A. (1997): *New International Business English*, Cambridge UP, Cambridge.

Lannon (1993): *Insights into Business*, Thomas Nelson and Sons Ltd., London.

Michaelsen – Knight – Frank, (2002): *Team Based Learning: A Transformative Use of Small Groups*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara, CA.

## **AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET KIHÍVÁSAI\***

**Lepes Josip, [josip.lepes@magister.uns.ac.rs](mailto:josip.lepes@magister.uns.ac.rs)**

**Halasi Szabolcs, [sabolc.halasi@magister.uns.ac.rs](mailto:sabolc.halasi@magister.uns.ac.rs)**

**Námesztovszki Zsolt, [namesztovszkizsolt@gmail.com](mailto:namesztovszkizsolt@gmail.com)**

**Grabovac Beáta, [beagrabovac2@gmail.com](mailto:beagrabovac2@gmail.com)**

**Hegedűs Katalin, [picurka2@gmail.com](mailto:picurka2@gmail.com)**

**Kovács Cintia, [kcintia91@gmail.com](mailto:kcintia91@gmail.com)**

**Pintér Krekity Valéria, [valeria.krekic@magister.uns.ac.rs](mailto:valeria.krekic@magister.uns.ac.rs)**

**Major Lenke, [lenkemttk@gmail.com](mailto:lenkemttk@gmail.com)**

*Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia*

### **Bevezető**

A nevelési és tanítási tevékenység alapkövetelménye, hogy minden gyermek számára biztosítsa a képességei kibontakoztatásához szükséges feltételeket, s nyújtson támogatást ahhoz, hogy leküzdhesse azokat az akadályokat, amelyek születésénél, vagyoni helyzeténél vagy bármely más oknál fogva hátrányt jelentenek a számára. E hátrányok a fejlődés fordulópontjain, óvodából iskolába induláskor, illetve az életkörülmények megváltozásakor kritikus helyzeteket hozhatnak létre. Más a segítségadás módja az óvodában, és más az iskolában. A 3–10 éves gyerekek számára életkoridegen a gyermeki műveltség tartalmainak részekre bontása.

Az iskolakezdés sikerességét nagyban meghatározza az, hogy hol tart a gyermek a fejlődésben, illetve, hogy milyen szinten vannak azok a kritikus alapkészségei, amelyekre majd további iskolai előmenetele, boldogulása épül. Lehet, hogy közhelyesen hangzik újra meg újra ezekkel a problémákkal foglalkozni, de még mindig óriási akadályt, tényleges problémát jelent a gyermekek zökkenőmentes fejlődésében, hogy tud-e olvasni, van-e elemi számfogalma, megérti-e társait az interakciók során.

Kisgyermekkorai kognitív készségeik gyakran olyan jelentős elmaradást mutatnak kortársaikhoz képest, melynek behozására többnyire csak jó minőségű, hosszabb időn át tartó kompetens kisgyermekkorai kompenzáló programok képesek. Ezeknek az ellensúlyozó tényezőknek a hiányában a

tanulásban lemaradó gyermekek iskolai pályafutásuk során olyan mértékű hátrányokat halmozhatnak fel, melyeknek kiegyenlítésére a közoktatásban eltöltött 12 év sem elegendő.

### **1. Korábbi kutatások a mozgástanulásról**

Általánosságban elmondhatjuk, mozgásunkról, mozdulatainkról hatalmas mennyiségű belső tudással rendelkezünk; ezért is tartotta Gardner (1983) a motoros, vagy pszichomotoros készséget mint az egyik legalapvetőbb és leggyakrabban használt emberi készséget, az emberi intelligencia egyik jelentős formájának, amit testi-kinesztetikus intelligenciaként tartott számon. Azt azonban hamar beláthatjuk, hogy igen nehéz a tudatosságot a mozgással kapcsolatba hozni, annak ellenére, hogy mozgásaink túlnyomó részét tanuljuk. De mozdulatainkat általában tudatos figyelem nélkül hajtjuk végre, és e tudattalan beidegződés miatt nem alakultak ki szabatos fogalmi eszközeink a mozdulatok jellemzőinek, szerkezetének, pontos végrehajtási módjának megfogalmazására, vagyis komoly nehézséget jelent a mozgás kognitív egységekbe foglalása. Az emberi mozgás kifejezetten tudattalan jellegével kapcsolatban William James (1890) már a 19. században felállította a válaszlánc hipotézisként ismert elméletét. E szerint, amikor egy cselekvés rögzül – James (1890, 112) szóhasználatával „habituális” lesz –, az egyetlen impulzus, amelyet a gondolati vagy percepció központok a végrehajtó szervekhez leküldenek a kezdőimpulzus, a start parancsa. Amikor a kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény kap tudatos figyelmet, de a két figyelmi pont között a szekvencia tudatosság vagy beavatkozás nélkül fut le, azaz általános kifejezéssel a mozdulat automatikus lesz. Azonban már James (1890, 116) is felhívta a figyelmet arra, hogy a mozgásszekvencia tanulásának korai szakaszában erős a tudatosság hatása.

Fitts (1964) a motoros tanulás három meghatározó szakaszát állította fel: a kognitív, az asszociatív és az automatikus szakaszt. A kognitív szakaszban a tanuló megismeri a folyamatok alapjait és gyakran használ verbális elemeket. A mozgás kognitív alapjainak tekintette a feladat kritikus részeinek tudatos megtapasztalását és/vagy szimbolikus reprezentációját – de végső soron Fitts (1964) úgy vélte, a kognitív eljárás egyetlen tagadhatatlan jellegzetessége az, hogy belső reprezentáció.

Caroll és Bandura (1982) kísérleti körülmények között egy cselekvésminta megtanulása során a demonstráció hatásának és a mozgássor komplexitásának kapcsolatát vizsgálta. Úgy találták, a vizuális visszajelzés a komplex mozgássor megtanulásának kezdeti szakaszában nem javította az előadást. Ebből arra következtettek, hogy a vizuális demonstráció csak akkor hasznos, ha a cselekvés elvi modellje már létezik. Kialakulásához a

gyakorlás néhány próbája szükséges, így maga a tanulás csak akkor mehet végbe, ha a tanuló a modellezett esemény valamely reprezentációjával rendelkezik.

Carroll és Bandura (1987, 385) újabb kísérletükben azt a hipotézist állították fel, hogy a demonstrációval létrehozott mozgásinformáció a mozgás főbb jellemzőinek megfigyelése és kognitív próbák révén szerezhető meg. A tanulás során a cselekvéssor szimbolikus kódolással kognitív reprezentációvá alakul, és a cselekvés előadását már a kognitív reprezentáció irányítja. Egy mozgásminta másolással való tanulása kapcsán arra a következtetésre jutottak, hogy a végrehajtással egyidejű megfigyelés csak akkor segítette a cselekvésminta reprodukcióját, ha annak adekvát kognitív reprezentációja már kialakult. A pontos kognitív reprezentáció megszerzése után a kísérleti alanyok a bemutatott cselekvéssort éppoly pontosan tudták emlékezetből reprodukálni, mint a bemutatással egyidejű végrehajtás során. Kutatásuk és azok előzményei alapján Carroll és Bandura (1987, 397) határozottan állította: a kogníció fontos szerepet játszik a mozgástanulásban.

Minas (1980, 135) eredményei szerint a mozgásfeladat tanulása során nyújtott irányított mentális gyakorlás javította mind a szekvencia tanulását, mind a végrehajtás sebességét és minőségét, és hatásosabbnak bizonyult, mint a másolásra alapozott gyakorlás. Az irányított mentális gyakorlás hatása akkor volt a legpotensebb, ha a feladat megismerése előtt nyújtották. Az okokat keresve Minas (1980, 139) úgy vélte, azért érhetek el jobb eredményeket a mentálisan gyakorlók a kontrollcsoportéhoz képest, mert csak nekik volt lehetőségük arra, hogy cselekvési tervüket előre strukturálják és megszervezzék anélkül, hogy összeütközésbe kerüljenek a végrehajtási szabályozás követelményével. Minas (1980, 140) szerint a mentális gyakorlás kísérletileg igazolt sikere alátámasztja azt a gondolatot, hogy a mozgásinformáció magas szinten kognitív egységek formájában reprezentált.

Nagy (1972, 198) úgy vélte, a mozgásokról szerzett elméleti ismeretek alapja – fogalom formájában – a szó. Nagy (1972, 210) felhívta a figyelmet, hogy a mozgásoktatás során az utasítások értéke annál nagyobb, minél komplexebb, nehezebb a gyakorlat. A verbalizációval segített mozgástanulás azért lehet eredményesebb, mert az alkalmazott szaknyelvi utasítások lehetővé teszik a tanulók számára, hogy figyelmüket csak a lényegre összpontosítsák.

Makszin (1994, 113) a mozgástanulást érintően azt húzta alá, hogy az egyénnek képesnek kell lennie szavakba önteni mozgásészleléseit. Ehhez egyértelmű, a mozgásfogalom-alkotás kritériumainak megfelelő verbális apparátust kell teremteni.

Bíróné (1981a, 41; 1981b, 117) is kiemelte a verbális információk jelentőségét a mozgásoktatás folyamatában, mert úgy vélte, a verbalizáció a mozgásos cselekvés szóbeli megfogalmazásával biztosítja a tanulók tudatos részvételét. A verbalizációt különösen hasznosnak ítélte a képileg nehezen felfogható mozgások esetében (pl. gyors mozgásoknál, vagy ahol a mozgásvégrehajtás lényege külsőleg nehezebben érzékelhető), mert segítségével a mozgás szaknyelvi megnevezésén túl a mozgásvégrehajtáshoz szükséges legfontosabb mozgáselvi információk is közölhetők.

Bíróné (1994, 205) úgy vélte, a verbalizáció révén mélyebben és tartósabban rögződnek a cselekvések, javul az általánosítás szintje és a mozgástranszfer egyaránt.

## **2. Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek mozgásfejlődését gátló tényezők**

Az iskolakezdés sikerességében meghatározó szerepet játszik, hogy hol tart a gyerek azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyekre az iskolai tanulás építkezik. Hol tart az anyanyelv fejlődésében? Van-e elemi számfogalma? Megvannak-e már az írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen idegrendszeri, finommotorikai feltételek?

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy e készségek fejlődése időben elnyúló, évekig tartó folyamat. Iskolába lépéskor többévtényi fejlettségbeli különbség mutatható ki a gyerekek között (Nagy 1980; Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné 2004b). Iskolakezdekéskor a tanulók egy részénél a készségek fejlettsége csak a 4-5 évesek átlagos szintjének felel meg. A gyerekek közötti különbségek nagysága csak növekszik az iskolai évek alatt.

A sikeres iskolakezdéshez elengedhetetlen, hogy az iskolai tanulás örömet adjon a gyerekeknek. Ha az első iskolai tapasztalatok kudarcokkal járnak, akkor károsodhatnak a tanulás motívumai. Ha ez bekövetkezik, a gyerekek nem lesz késztek arra, hogy energiát, időt fektessen az iskolai tanulásba, ez pedig alapjaiban gátolja a fejlődését (Józsa 2007a).

Az utóbbi időben megnőtt a neveléssel és a neveléstudománnyal szembeni igény a hatékonyabb és eredményesebb emberformálást illetően. Bábosik (1982, 9. old.) kiemeli, hogy „a pedagógia legáltalánosabb feladata az egyén szocializálása, azaz magas szintű társadalmi funkciók és feladatok ellátására történő felkészítése”.

A testnevelés mozgásanyaga önmagában is személyiségfejlesztő hatású, hiszen az ember csakis pszichoszomatikus voltában értelmezhető, de igazán akkor tekinthető a nevelési folyamat funkcionális részének, ha a

kognitív és affektív szféra, elsősorban a jellem is fejlődik, s ezáltal értékes szokások alakulnak ki (Rókusfalvi, 1980, 276. old.). Bábosik (2004, 29. old.) szerint „az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a mozgást kell kiemelni”.

Az elmúlt évtizedekben a nevelés területén a kezdeti fellendülés után gyakori megtorpanások voltak megfigyelhetők, ezért felértékelődnek azok a területek, ahol intenzívebben és hatékonyabban folyhat a nevelés. Ilyen terület lehet a testnevelés. A gyerekeknél testneveléssel erkölcsi, akarati tulajdonságokat, gyakorlati készségeket fejlesztünk, és felkészítjük őket az egészséges életmódra, valamint a munka világában történő helytállásra. A mozgás során pozitív élményeket szerezve lehetőség nyílik a testi, szellemi, érzelmi energiák újrateremtésére (Rókusfalvi, 1980). A szülő iskolai végzettsége és a gyermek iskolához, testneveléshez való viszonya között összefüggés található. A többség beletörődik saját sorsába, és nem motivált az iskolai tevékenységekre. A szülői támogatás hiányában a gyermek magára van utalva, így a tanítókra nehéz feladat hárul.

A fizikai aktivitás az egészséges életmóddal együtt járva kihat az életminőségre, és ez összefügg az egészséggel (Vullemmin – Boinin Bertrais – Tesser – Oppert – Hercberg – Gullemin – Briancon 2005). A testnevelés jelentősége a primordiális prevenció kapcsán jelentkezik (Tari-Keresztes, 2009). A mozgásos tevékenységek hatását az életminőség javulása, a szemléletben bekövetkezett változás és az életben elfoglalt helyzet bizonyítja. A mozgásos aktivitás protektív hatását elsősorban a mozgás során megélt flow élmény (Csíkszentmihályi, 2001) és a társas együttlét adja. Hiszen hangulatjavító hatása is van a mozgásnak, valamint csökkenti a stresszt (Biddle – Mutrie, 2001; Anderson – Brice, 2011; Dasilva – Guidetti – Buzzachera – Elsangedy – Krinski – De Campos, 2011). A sport a társadalmilag leszakadt rétegek felzárkózásának lehetősége is lehet (Borkovits, 2013a; Egressy, 2005). Az anyagi helyzet meghatározza az egyének életmódját, a szociális háttér befolyásolja az egészség-magatartást (Schaub – Szabó, 2007; Schaub, 2010; Schaub – Bácsi, 2011; Schaub, 2011a, b, c; Borkovits, 2012; Borkovits, 2013a, b). Rekreációs mozgásprogrammal, valamint egészséggel kapcsolatos fizikai aktivitással a hátrányok kiegyenlíthetők (Schaub – Szabó – Fritz, 2011; Borkovits, 2013c; Borkovits, 2013d).

### **3. A mozgáskoordinációs zavar és a tanulási zavarok összefüggései**

Az utóbbi időben egyre nagyobb figyelem irányul arra a jelenségre, amit „tanulási zavarok” néven nevez a szakirodalom. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanuló nem megfelelő teljesítésének nem csak trehánytság,

lustaság lehet az oka (Balogh – Tóth, 1997), azt befolyásolhatja az egyéni pszichikum, a tanulóval foglalkozó pedagógus, az alkalmazott oktató-fejlesztő stratégiák, az iskolai és családi környezet.

A tünetegyüttes elnevezése, eredete, jellemzői is vitatottak. A szakirodalomban is szinonimák találhatók: tanulási zavar, tanulási rendellenesség, tanulási nehézség elnevezéssel (angol szakirodalomban: learning disability, learning disorder, developmental learning disability) találkozhatunk. Maga a kifejezés – tanulási zavar – nem régen jelent meg a szakirodalomban (Gyarmathy, 1998). A „learning disability” kifejezést Samuel Kirk használta először, és egy agysérülést elszenvedett, percepció zavarokkal küzdő gyermekekkel foglalkozó konferencián vált általánosan elfogadottá. Kirk meghatározásában a tanulási zavar „olyan elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd, olvasási, írási, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális vagy viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány eredményez. Nem értelmi fogyatékos, érzékszervi hiányosság vagy kulturális vagy oktatási tényezők okozzák” (idézi Gyarmathy, 1998, 61. old.). A meghatározás hangsúlyozza a tanulási zavarnak az iskolával kapcsolatos viselkedésben való megjelenését és sérült pszichológiai folyamatokkal való kapcsolatát. Ez a leírás lényegében minden további definíció alapja maradt. A kutatók a tünetegyüttesek alapján próbálták csoportosítani a tanulási zavarokat (Balogh – Tóth, 1997). A főbb tünetek megnyilvánulhatnak figyelmi funkciók, beszédkészség, olvasási, írási és számolási készségek zavaraiiban.

Az óvodáskorú gyermekek vizsgálata jelezheti a későbbi iskolai tanulást nehezítő problémákat: zavarok a percepció területén, nyelvi készség és emlékezet zavara, emlékezetet érintő hiányosságok, lateralitás, tájékozódás nem megfelelő működése, mozgáskoordináció, finom mozgás zavara. Ehhez járulnak a magatartásbeli problémák: figyelemzavar, hiperaktivitás. Ezeket a készségeket, képességeket a központi idegrendszer irányítja. A központi idegrendszer nem megfelelő érése a mozgásfejlődésben mutatkozó zavarok hívják fel a figyelmet. A központi idegrendszer diszfunkciója a későbbiekben olyan következményekhez vezet, mint pl. nehézségek a figyelem, emlékezet, gondolkodás terén, nem megfelelő koordináltság, visszamaradottság a szociális kompetenciákban, emocionális érettségben. A sikeres tanulási folyamatnak négy típusát különböztethetjük meg Balogh és Tóth (1998) nyomán:

- a verbális tanulás középpontjában szövegek megértése, feldolgozása áll. Itt az alapmechanizmusok a megértés, elemzés, megjegyzés;
- a szenzoros (perceptuális) tanulásban az érzékelés, észlelés fejlődik;



- a motoros tanulási folyamatnak a pszichomotoros műveleteknél van jelentősége, ami az írás, olvasás, rajzolás elsajátításában kap szerepet;
- a szociális tanulás a társadalmi szerepek, interperszonális kapcsolatok, attitűdök elsajátításában alapvető fontosságú.

#### **4. A korai felismerés és a későbbi utánkövetés jelentősége**

A tanulmányok rámutatnak, hogy a csecsemő, kisgyermek jelentős elmaradottsága a mozgásfejlődésben, a motoros problémák miatt, az esetek többségében előrevetíti az iskolában megjelenő tanulási nehézségek lehetőségét. A mozgásfejlődés zavarai általában valamilyen motoros funkciót érintenek, ezek visszahatnak a beszédfejlődésre, nyelvi készségekre is. A mozgásfejlődés minden szakasza jelentőséggel bír; figyelemfelkeltő, ha kimarad ebből a fejlődésből például a kúzás szakasza. A különböző motoros funkciók, nagymozgás, finommozgás szoros összefüggést mutat a későbbi írásos, rajzolásos, olvasási feladatok megfelelő teljesítésével. Ezért kihangsúlyozandó a korai fejlesztés, az idegpályák erősítése, ami a mozgásos feladatokat lehetővé teszi.

A szakemberek több mint egy évtizede rámutattak a tanulási zavarok mellett a társdeficitként megjelenő pszichoszociális zavarokra (Balogh és Tóth, 1997), illetve figyelemzavarra, hiperaktivitásra (Gyarmathy, 1998). Ez megerősítést nyert azokban a kutatásokban, ahol alátámasztották a tünetek együtt járásának hipotézisét és kimutatták a szociális problémák jelenlétét a mozgáskoordinációs zavarokkal küzdő gyerekeknél (Tseng, Howe, Chuang és Hsieh, 2007; Dewey, Kaplan, Crawford és Wilson, 2002). Az eredményekre támaszkodva feltételezhető, hogy a motoros problémák csökkentésével és más okokból fennálló tanulási zavarok kiküszöbölésével a pszichoszociális problémák is megelőzhetővé válnak, amik a gyermek nem megfelelő iskolai teljesítménye miatt jelentkeznek. A motoros funkciók, az idegpályák ingerlésével javíthatók, a fejlesztés nyomán fellépő jobb iskolai teljesítmény, az írás, olvasás, számolás terén jelentkező eredmények és a vele járó pozitív élmények kihathatnak az aktivitás és figyelem fokozódására is, hiszen megszűnik a sikertelenség miatt fellépő kedvetlenség, ami az iskolai munka iránti érdektelenséghez vezetett.

A tudás és képességek, valamint az ismeretek és képességek viszonyának meghatározására számos modellel találkozunk. Az alkalmazott és alapkutatások, elméleti munkák alapján a tudás és a képességek fogalma időről időre változik. „A képességek fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatban talán a legjelentősebb szemléleti változás az, hogy a képességeket ma már nem a tárgyi tudás ellenpólusának vagy alternatívájának tekintik, hanem a tudás megszerzésében, szervezésében

és felhasználásában központi szerepet játszó eszköznek” (Csapó, 2001: 270. old.).

## **5. A mozgás és értelmi fejlődés kapcsolata**

*Piaget* óta közismert, hogy a mozgás és az értelmi fejlődés egymással összefügg. A svájci pszichológus *kognitív fejlődéelmélete* szerint amennyiben az első két életév – az ún. szenzomotoros korszak – megfelelően ingergazdag környezetben és sok saját, valamint a szülő által támogatott aktivitás mellett zajlik le, akkor az itt megszerzett alapokra harmonikusan rá tudnak épülni a konkrét műveletek, majd az absztrakt gondolkodás hierarchisztikusan manifesztálódó szakaszai is.

Eszerint azoknak a gyermekeknek van igazán jó esélyük a sikeres iskolai teljesítményre (ami a magasabb idegrendszeri/kérgi szinten szervezett és hatékonyan integrált funkciókat feltételezi), akiknél a belső érés és a külső környezeti ingerek együttes hatására a csecsemőkorai reflexek és elemi mozgásminták időben integrálódtak, majd folyamatosan elegendő mennyiségű és megfelelő minőségű vizuális, akusztikus, taktilis és vesztibuláris ingert kaptak idegrendszerük további érés folyamatához, ami nagyrészt a sokféle mozgásos helyzetben való felfedező, reaktív és interaktív mozgást jelenti.

Minden viselkedéses megnyilvánulás, így a jól koordinált mozgások kivitelezése, a figyelem, az önfegyelm, továbbá a kognitív és intellektuális funkciók is az idegrendszer különböző struktúráiban lezajló folyamatokat reprezentálja. Bármely eltérő működésnek oka lehet tehát a kéreg alatti struktúrák szabályozási éretlensége és a szenzoros integrációs működés hiányossága.

Ahhoz, hogy tanulni tudjunk, a szervezetünknek egy nagyon finoman összehangolt ingerfelvevő-feldolgozó, és produktumot létrehozó tevékenységet kell ellátnia.

Ha bizonyos részterületek lassabban vagy hibásan működnek, éretlenek, összehangolatlanok a többivel, akadályozzák a tanulási folyamatot. Sok esetben, ha a gyermek fejlődésmenetében kimaradtak fázisok, vagy hibás lenyomatot képeztek az agyban, akkor nincsenek meg az alapjai a magasabban szervezett kognitív funkcióknak. Minden tanulási folyamatunk valami érzékleti, cselekedeti, tapasztalati alappal indul, utána jelenik meg gondolati, elvont, fogalmi síkon.

Az életünk első hét évét szenzomotoros fejlődési szakasznak is nevezhetjük. Az érzékletek összerendezése nagymértékű elégedettséget okoz az agynak, főleg akkor, ha adaptív válasza is képesek vagyunk. Az ember arra van rendelve, hogy élvezze azokat a dolgokat, amelyek

agyának fejlődését elősegítik, ezért a gyermekek mozogni akarnak, mert számukra az hozza meg a szenzomotoros integrációt.

Egy-két terület gyengébb működése még nem eredményez általában tanulási problémát, mert az agyunk kompenzál. Viszont nagyon fontos, hogy iskolába induláskor a gyermekek részképességei a sikeres tanulás érdekében jól szervezetten működjenek: nagymozgások rendezettsége, egyensúly, rugalmasság, pontos finommotorika (kéz és ajak), taktilis-kinesztetikus rendszer, kialakult dominancia (kéz-szem-láb-fül), helyes testséma, végtagfüggetlenség (kéz-kéz, láb-láb, kéz-láb, ujjak), általános tájékozottság, téri tájékozódás (térben, síkban), időbeli tájékozódás, keresztcsatornák együttműködése, vizuális észlelés és memória, akusztikus észlelés és memória, szeriális készségek (motorikus, akusztikus, vizuális), ritmuskészség, szem-kéz koordináció, beszédkészség (artikuláció, észlelés, szókincs, grammatika, szövegértés és -produkció), figyelem, feladattudat, feladattartás, gondolkodás (analízis-szintézis; alak-háttér; forma- és mennyiségállandóság; összehasonlítás, általánosítás), problémamegoldó gondolkodás, szocializáció, kudarcűrész, viselkedés-kontroll. A felsorolás nem fontossági sorrendű, inkább az alapoktól halad a magasabban szervezett tevékenységek felé.

## **6. A testnevelés szerepe gyermekkorban a tanulási sikeresség előkészítésében**

Számos kutatás bizonyítja, hogy minél több mozgásfajtát, sportágat ismernek meg a felnövekvő gyermekek, annál inkább fejlődik a motoros, a kognitív és az affektív tanulási képességük. A testnevelési feladatok egyik legjelentősebb funkciója a képességfejlesztés, ami lehetővé teszi, hogy a személy adottságaiból működőképes és hasznos képességek fejlődjenek ki. Képességfejlesztés nélkül az adottságok szunnyadó, latens állapotban maradva sem az egyén, sem a társadalom javát nem szolgálják. Azonos korú gyermekek között azonban jelentős fejlettségbeli különbségek lehetnek, és a lemaradás behozása akár több évet is igénybe vehet. Az egyes korosztályokon belüli eltéréseket az idő függvényében vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy ezek az eltérések növekednek. Közkeletű vélekedés, hogy a fejlődés lineáris növekedést mutat, vagyis a képesség fejlettsége arányos az életkorral, vagy legalábbis egy adott időszak alatt bekövetkezett fejlődés mértéke arányos az eltelt idővel. Az intelligenciahányados eredeti definíciója is ezen a szemléleten alapult (mentális életkor osztva a naptári életkorral). Eszerint az egyének közti különbségek az eltérő, de (egy adott tanuló szempontjából állandó) fejlődési tempóból fakadnak.

A tanulási zavarok hátterében felmerülő folyamatok kapcsán Porkolábné dr. Balogh Katalin a megoldást a mozgás-, a percepció-, a testséma- és a verbális fejlesztésben látja. Óvodáskor végére a testséma ismerete és a térben való tájékozódás alapvető. Normális esetben a kettő egyszerre alakul ki, a gyermek tudja, hogy a térben hol helyezkedik el, ismeri a saját testhelyzetét, be tud mérni távolságokat. Testséma zavar esetén – amikor a „testünkről kialakult, tudatalattiban lévő vázlat pontatlan –, a gyermek nem érti, mit jelent az alatt, fölött, balra, jobbra. Ezek ismerete nélkül pedig nem tudja a pedagógus utasítását követni, és feladatát jól elvégezni. Ezért fontos, hogy csak azok a gyerekek kerüljenek beiskolázásra, akik már alkalmasak az iskolai követelmények teljesítésére.

Három éves korra az addig elválaszthatatlan észlelési és motoros funkciók a fejlődés során szétválnak, és a látás veszi át a vezető szerepet. A vizuális funkciókat megkülönböztetjük aszerint, hogy alak-, tér- és formaészlelésről, vagy színfelfogásról van szó. Az alaklátás (összetartozó részek egységes egészként való felfogása, „Gestalt-látás”) kezdetben globális látásmód, a gyermek nem képes még a részelemek felismerésére, mert nincs kellő összhang a vizuális és a motoros funkciók között. A 4-5 évesek alakfelfogása analitikus, már felismernek egyes struktúraelemeket, de azokat izoláltan, az egészszel való összefüggésük nélkül ragadják meg. Az egész és rész összefüggésének felismerése, amely az írás és az olvasás tanulásának alapvető kritériuma, 6-7 éves korra alakul ki. A formaészlelés (forma, nézet, felület, nagyság) hasonló fejlődési menetet mutat: kezdetben csak két elem összehasonlításával boldogul a gyermek, 5-6 éves korra egyre több tárgyat képes elrendezni nagyság, szín és forma szerint. A térészlelés, a térirányok leképezésének stabilizálódása meghatározott a mozgásfejlődés milyensége és a testséma tudatosságának alakulása által. A testséma a szervezet és a környezet, valamint a szervezet és részei között fennálló térbeli relációk ismerete. Ez az idegrendszeri tükrözés több érzékelési tapasztalatnak az eredménye. A testfelszínről taktilis-motoros, vizuális információkat nyerünk, egyazon időben észleljük a különböző testhelyzeteket, testmozgásokat. Ezek együttesen hozzák létre a tudatban a testsémát. Ez a folyamat az ontogenetikus fejlődésben a 4–10. év között zajlik le. A gyermek saját teste a térben az alapvető kiindulási pont a téri tájékozódásban.

A térészlelés minősége meghatározó szerepet játszik az olvasástanulásban. A térirányok felismerésének és megkülönböztetésének képessége, illetve ezek fejletlensége rejlik a betűtévesztési hibák mögött (b-d, d-g, p-g, b-g stb.). A térészlelésben is lényeges szerepe van a verbális tudatosításnak. A testséma-tudatosság az alapja az énkép alakulásának, az éntudat kifejlődésének. A testséma zavarai zavart éntudatfejlődéshez vezethetnek, az önértékelés és a kompetencia alakulásában meghatározó jelentőségűek. „Az énkép az önmagunkra vonatkozó észleletek rendszere”, központi szerepet kap a személyiség

szerveződésében. A motoros fejlődés, a test feletti uralom fejlődése a neuromuscularis érési folyamatok függvényében alakul. Az elemi motoros feladatok közé tartozik a testtartás, egyensúlyozás, biztos járás. Az alapmozgás elsajátítása után, 3-6 éves korban a finommotorika fejlődése vesz nagyobb lendületet, melynek alapvető függvénye a kézfejizmok fejlettsége, az ujjak izomfejlettsége, amelyek jórészt megszabják a rajz- és íráskészség alakulását. A szem-kéz, szem-láb koordinációt igénylő mozgásformák finomodnak (lábujjhegyen-járas; lépcsőn járas kapaszkodás nélkül).

Normális fejlődésnél az említett perceptuális funkciók differenciálódása és integrálódása egyidejűen megy végbe 3-6 éves kor között. A hatéves korra kialakuló tökéletes érzékelő apparátus elengedhetetlen feltétele a fogalmi szintű megismerésnek. Ha valami akadályozza vagy megzavarja ezt a korai tanulási folyamatot, és a periódus végére nem kielégítő a szenzoros és motoros rendszerek fejlettsége és összerendezettsége, akkor előáll egy speciális tanulási zavar, amikor is ép érzékszervek birtokában, normál – esetenként kimagasló – intelligenciaszint mellett sem képes a gyermek az alap kultúrtechnikák elsajátítására.

Több perceptuális és perceptuo-motoros elmélet is született a tanulási nehézségek okainak vizsgálatakor, Frostig-Horne és Kephart az érzékszervi rendellenességekkel magyarázzák a tanulási nehézségeket. A különböző funkciók összerendezettségének a hiánya, az érzékelő és motoros funkciók elégtelen integrációja feltételezésük szerint a korai tanulási tapasztalatok elégtelenségére vezethetők vissza. Hiányos testséma, tájékozódási bizonytalanság jellemzi ezeket a gyermekeket, s mivel a pontatlan észlelési ingerekre adott motoros válaszok nem sikeresek, nem ösztönöznek további motoros válaszokra, ez a tény viszont a finomabb koordináció kialakulásának akadályává válik. Kephart a korrekció egyik lehetséges módjára utalva azt hangsúlyozza, hogy az érzékelés jelentősen befolyásolható a motoros készségek fejlesztésén keresztül.

Ahhoz, hogy a pedagógus és a gyermek közötti viszony harmonikusan alakuljon, a gyerek magatartásának és teljesítményének meg kell felelnie a pedagógus elvárásainak. A jól teljesítő gyermekek több elismerést kapnak a tanítótól, ami pozitívan hat az önértékelésükre és fokozza a tanulási kedvüket. A teljesítményzavarral küzdő gyermek – ügyetlen mozgás testnevelés órán, tájékozódási hiányosságok, csúnya füzetek – lemaradása idővel nyilvánvalóvá válik, ami a tanuló önbizalomvesztéséhez és a már említett kompenzáló viselkedéshez vezet, mellyel igyekeznek a másik figyelmét magukra irányítani.

A tanulási zavarok hátterében felmerülő folyamatok kapcsán több kutató a megoldást a mozgás-, a percepció-, a testséma- és a verbális

fejlesztésben látja. Kimondottan fontos felismerni a tanulást akadályozó tényezőket, és folyamatos tevékenységgel kell csökkenteni a motoros képességek fejletlenségéből eredő hátrányokat.

## **7. Kutatás bemutatása**

A kutatással összefüggést kerestünk a tanulásban lemaradó gyermekek iskolai sikeressége és a motoros képességek fejlettsége között. Első osztályos tanulókat soroltunk be a mintába, hogy rávilágítsunk a már az indulásnál jelentkező esélyegyenlőtlenségre az óvodából kikerülő gyermekek között. A kutatás célja volt összehasonlítani, elemezni a tanulásban lemaradó és a tanulásban sikeres i gyermekek testi fejlettsége és motorikus teljesítménye közötti különbségeket, továbbá meghatározni azt, hogy amennyiben a differenciák szignifikánsak, a tanulásban lemaradó gyermekek elmaradása milyen mértékű. Az adatfelvételt a horgosi általános iskola pszichológiai-pedagógiai szakszolgálatá által tanulásban sikertelennek megjelölt tizenöt első osztályos tanulón végeztük el. Kontrollcsoportként a random mintaválasztás módszerével, a tanulásban sikeres első osztályos tanulók közül tizennyolc tanulón végeztük el a felméréseket.

A mért antropometriai jellemzők: a testmagasság, a testtömeg, kaliperrel felvett bőrredő vastagsága felkaron, bőrredő vastagsága lapockánál, bőrredő vastagsága köldöknél. A relatív testzsírtartalmat (a testtömeg százalékban kifejezett adata) valamint a tápláltsági állapot egy másik becsléseként kiszámoltuk a testtömegindexet (BMI) is az In Body 230 testösszetételt megállapító készülék segítségével. A kondicionális és koordinációs képességek megállapítására a mintában megjelenő korosztálynak megfelelő motoros tesztek alkalmaztunk:

- Gyorsaság (20 m futás, lapérintés)
- Hajlékonyság (törzshajlítás előre, terpeszben ülve)
- Egyensúly (dinamikus, statikus egyensúly – nyitott szemmel, statikus – egyensúly – csukott szemmel)
- Erő (távolugrás helyből, függés hajlított karral, felülések)
- Gyors helyzetfelismerés (nyolcas futás törzshajlítással)
- Koordináció (csúszólépés, labda dobása és elkapása, labdavezetés helyben)
- Ritmusérzék (ritmusváltásos futás)

Az adatok elemzéséhez az SPSS 20.0 statisztikai programot alkalmaztuk. Munkánkban a tanulási sikeresség alapján felosztott csoportok antropometria mutatóinak, motoros képességeiknek és

labdaügyességüknek bemutatásához leíró statisztikát alkalmaztunk, amiben kimutattuk a csoportok változónkénti átlagát, szórását, valamint a csoportok közötti (hátrányos helyzetű és normál képességű) különbségek feltárásához kétmintás t-próbát használtunk minden változónál, és végül faktoranalízissel (Varimax rotáció) 5 faktort sikerült elkülöníteni, amelyek hatását regresszióanalízissel határoztuk meg a DIFER teszttel felmért területekre.

Mivel az átlagok különbségei a vizsgált életkori tartományban a tanulásban sikertelen csoportban is és a kontrollmintában is nyilvánvalók (ezek humánbiológiai és terheléses élettani evidenciák), ebben az elemzésben csak a vizsgálati és kontrollcsoportot jellemző középértékek differenciáit elemeztük kétmintás t-próbával. A véletlen hiba maximumát minden mért és számított változó esetében (megegyezően a szakterületen általánosan elfogadott konvenciókkal) kevesebb, mint 5%-ban határoztuk meg.

1. táblázat A tanulásban sikertelen (1) és a tanulásban sikeres (2) tanulók motoros képességei

Változók	Csoportok új felosztása	N	Átlag	Szórás	t	p
Testmagasság	1	15	118,9600	6,06251	-2,625	<b>,013</b>
	2	18	124,1889	5,37903		
Testtömeg	1	15	23,113	5,5404	-,739	,465
	2	18	24,333	3,9162		
Testtömegindex	1	15	16,2613	2,27185	,722	,476
	2	18	15,8000	1,35733		
Kifózis nagysága	1	15	38,53	24,704	,514	,611
	2	18	34,28	22,798		
Bőrredő vastagsága felkaron	1	15	9,60	4,718	,348	,730
	2	18	9,10	3,530		
Bőrredő vastagsága lapockánál	1	15	6,67	5,802	,776	,444
	2	18	5,56	1,688		

Bőrredő vastagsága köldöknél	1	15	5,60	3,582	-,412	,683
	2	18	6,06	2,775		
20 m futás	1	12	57,75	16,869	2,622	<b>,014</b>
	2	18	46,72	5,062		
Akadálypálya hátrafelé	1	15	348,67	123,551	3,139	<b>,004</b>
	2	18	241,11	70,316		
Lapérintés	1	15	15,40	4,085	-3,652	<b>,001</b>
	2	18	19,72	2,675		
Törzshajlítás ülve terpeszben	1	15	31,67	5,924	-3,905	<b>,000</b>
	2	18	39,17	5,113		
Távolugrás helyből	1	15	110,67	33,980	-1,985	,056
	2	18	130,94	24,625		
Függés hajlított karral	1	14	85,00	145,496	-,821	,418
	2	18	122,72	114,605		
Felülések	1	14	18,36	9,966	-2,618	<b>,014</b>
	2	18	25,94	6,384		
Dinamikus egyensúly	1	15	2,80	,561	-1,518	,139
	2	18	3,00	,000		
Stat. egyensúly nyitott szem	1	15	145,53	65,412	-2,732	<b>,010</b>
	2	18	192,78	30,641		
Stat. egyensúly csukott szem	1	15	71,79	53,386	-,963	,343
	2	18	90,31	56,262		
Nyolcas futás	1	13	291,77	71,891	3,115	<b>,007</b>
	2	18	225,61	31,035		



Csúsztatott lépés	1	15	214,13	70,391	3,368	<b>,002</b>
	2	18	155,83	19,728		
Labda dobása és elkapása	1	15	3,13	2,167	-,935	,357
	2	18	3,83	2,121		
Labdavezetés helyben	1	15	2,13	1,885	-2,272	<b>,030</b>
	2	18	3,78	2,211		

*Megjegyzés: N-létszám; t-kétmintás t-próba; p-szignifikancia szint ( $p < 0,05$ ).*

Kutatásunkban bizonyítottuk, hogy a tanulásban sikertelen gyermekeknél a testmagasság átlaga és a termet növekedési sebessége is szignifikánsan és következetesen elmarad a tanulásban sikeresebb gyermekek mutatóitól. Megegyezően az általunk itt bemutatottal, ebben a mintában is az alacsonyabb termethez jelentősen nagyobb testtömegindex és relatív testzsírtartalom, továbbá értékelhetően gyengébb fizikai teljesítmény (kardio-respiratorikus állóképesség) társult.

A leíró statisztikából megállapítható, hogy a tanulásban sikeresebb tanulók jobb eredményeket értek el, mint a tanulásban sikertelen tanulók, és ez statisztikailag is szignifikáns a 20 m futás ( $t=2,622$ ;  $p=0,014$ ), akadálypálya hátrafelé ( $t=3,139$ ;  $p=0,004$ ), a lapérintés ( $t=-3,652$ ;  $p=0,001$ ), a törzshajlítás terpeszülésben ( $t=-3,905$ ;  $p=0,000$ ), a felülések ( $t=-2,618$ ;  $p=0,014$ ), a statikus egyensúly nyitott szemmel ( $t=-2,732$ ;  $p=0,010$ ), a nyolcas futás ( $t=3,115$ ;  $p=0,007$ ), a csúsztatott lépés ( $t=3,368$ ;  $p=0,002$ ) és a labdavezetés helyben ( $t=-2,272$ ;  $p=0,030$ ) változóknál.

A táblázatból jól látható, hogy szignifikáns különbségek jelentkeztek a tanulásban sikertelen tanulók és a tanulásban sikeres tanulók kondicionális és koordinációs képességei között. Minden szignifikáns különbség esetében a tanulásban sikertelen gyermekek produkáltak a gyengébb eredményeket. Ez különösen fontos, ha tudjuk, hogy a tanulási képességek nivóját erősen befolyásolják a kondicionális és a koordinációs képességek fejlettségi mutatói. A kondicionális képességekben jelentkező lemaradás a tanulásban sikertelen gyermekek részéről arra utal, hogy ezek a gyermekek fokozatosan lemaradnak a fejlődésben, és ezáltal csökken munkabíró képességük is. Jól kivehető, hogy a gyorsaság (20 méteres futás), a hajlékonyság (törzshajlítás előre terpeszben), az erő (felülések) mint alapképességek már szignifikáns lemaradást mutatnak a tanulásban sikertelen gyermekek részéről. A sikeres tanulási felzárkózás szempontjából fontos koordinációs képességek fejlettségének tekintetében

is (egyensúly, gyors helyzetfelismerés, koordináció, ritmusérzék) lemaradást tapasztaltunk a tanulásban sikertelen tanulók esetében.

Faktoranalízissel (Varimax rotáció) az első osztályos tanulóknál 5 faktort sikerült elkülöníteni, amelyek kihatással vannak egyes, a DIFER teszttel felmért területekre, ezt regresszióanalízissel állapítottuk meg.

2. táblázat Regresszióelemzés eredménye faktoronként

Osztály	Motorika, koordináció	Bőrredő	Antropometria	Egyensúly	Kifózis
	Beta				
Írás	<b>0,638</b>	0,001	0,123	<b>0,405</b>	0,143
Beszédhanghallás	<b>0,419</b>	-0,126	0,196	<b>0,431</b>	0,252
Relációszókincs	0,255	-0,264	0,225	0,188	0,232
Számolás	<b>0,377</b>	-0,160	-0,019	0,292	0,326
Tapasztalati következtetés	0,322	-0,101	-0,111	0,040	0,205
Összefüggések megértése	0,297	-0,159	0,065	0,233	0,098
Szociális	<b>0,488</b>	-0,075	0,010	0,316	0,203

*Megjegyzés: Beta-standardizált regressziós együttható. A kiemelt értékeknél létezik kapcsolat a függő és független változók között (szignifikancia szint  $p < 0,05$ )*

Az első osztályos tanulóknál öt elkülönült faktort kaptunk. A koordináció ebben a korosztályban a legfontosabb faktort alkotja (írás  $p=0,638$ , beszédhallás  $p=0,419$ , számolás  $0,377$ , szociális  $p=0,488$ ). A második és a harmadik faktor nem tartalmaz kimutatható szignifikanciát a DIFER teszt segítségével felmért területekkel. A negyedik faktorban (az egyensúly) az írás  $p=0,405$  és a beszédhallás  $p=0,431$ , szerepelnek faktorsúllyal. Az ötödik faktor (Kifózis) nem utal összefüggésekre.

Kutatásunk szerény mintájából megállapítottuk, hogy a horgosi tanulásban sikertelen első osztályos tanulók jelentős lemaradást mutattak motoros fejlettségük terén a tanulásban sikeres osztálytársaikkal összehasonlítva. Eredményeink figyelemfelkeltő jelentőségét kiemeli a megállapítás, hogy minden magasabb rendű tanulási tevékenység alapja a mozgás. Elengedhetetlenül fontos a beszéd, az olvasás, írás

elsajátításához. A mozgásfejlesztésnek sok részterülete van. Ide tartozik a testtudat fejlesztése, a tapintás, mozgásérzékelés, egyensúlyérzet, a két testfél mozgásának összehangolása, az alapmozgások koordinációjának javítása, a téri tájékozódás fejlesztése, bizalomerősítő gyakorlatok.

A motoros képességek fejlesztésének fontossága a tanulásban sikertelen tanulók esetében az ingerszegény életmód, valamint az óvodában kevesebb év eltöltése miatt mind idősebb, amennyiben szeretnék elkerülni az évek folyamán markánsabban jelentkező tanulmányi lemaradást esetükben. A mindennapi cselekvéseket és az iskolai teljesítményt a motoros jártasság zavarai nagymértékben befolyásolják, ezért sem az óvodában, sem az iskolában nem szabad elhanyagolni a tényt, hogy az észlelési körfolyamat valamennyi szakaszában felléphetnek zavarok, melyek azután helytelen reakciókhoz vezethetnek. A tanulásban sikertelen tanulók közül sok gyermek nem tud megfelelni az elvárásoknak, erre engednek következtetni felmérésünk mutatói, mert náluk bizonyos részképességek tekintetében (percepció, kogníció, beszéd, motoros funkciók) merültek fel a nehézségek. A sikeres tanulóhoz a következő alapképességek fejlettsége szükséges:

- észlelés
- figyelem
- emlékezet
- gondolkodás

Amikor ezek közül valamelyik területen problémák merülnek fel, a tanulás nehezkessé válik. Helyes motoros működés esetén ingerek érik a szervezetet, mely azt észleli, és helyes válaszreakciót ad. Ha az észlelés területén problémák merülnek fel, a válaszreakciók sem lesznek megfelelőek. Az elégtelen fejlettségű motoros képességek alapján támpontokat fogalmazhatunk meg a tanulásban sikertelen gyermek megfigyeléséhez:

Motoros képesség	Válaszreakció
egyensúly, térorientációs és testséma problémák	rendezetlen, bizonytalan mozgás
testséma és térorientációs zavar	kialakulatlan oldaliság
testséma, térorientációs zavar, elmaradás a nagymozgások tekintetében	a gyermek nem tudja követni a mozgásokra vonatkozó utasításokat, még akkor sem, ha

	bemutatják neki
testsémazavar, finommozgási nehézségek	rossz ceruzafogás
térorientációs zavarok, a finommozgás fejletlensége	kusza rajzok, elmaradott rajzszint, a rajzolás elutasítása
beszédhang-megkülönböztetési nehézségek, sorbarendezési problémák	artikulációs problémák
belső rendezetlenség, az egymásutániség felfogásának nehézsége, elterelhetőség, összefüggésben lehet az egyensúlyrendszer gyengeségével	figyelmetlenség

## 8. Megbeszélés és következtetés

Fontos feladatnak tartjuk, hogy a motoros fejlesztés során megtaláljuk azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével a motoros képességek implicit szintjét alkotó készségek és képességek hatékonyabban fejleszthetők már óvodáskorban és az iskolai tanulás kezdeti szakaszában.

Fontos kiemelni, hogy az óvodákban érdemes megvalósítani a motoros képességfejlesztés jól megtervezett és felépített folyamatát. A megfelelő gyakoriságú, intenzitású, tartalmú gyakorlási program, amely nem igényel sok időt, a megszokott készségfejlesztési módszerekhez hozzájárulva további segítséget nyújthat a gyermekek iskolai tanulásra történő felkészítéséhez.

A motoros képességek fejlesztése az alapkészségek fejlesztésének kiegészítő, alternatív lehetőségét, a gyerekek számára élvezetes, változatosságot teremtő lehetőséget jelentheti. Az utóbbi évtizedekben az iskolai oktatás egyre kevésbé számít testnevelés kereteiben végzett motoros fejlesztés által nyújtott lehetőségekre. Az óvodával ellentétben, az általános iskolában már a tantervhez kell igazodni, az attól való eltérés nehezebben megvalósítható feladat. Az eredményekre támaszkodva olyan mozgásanyagot kell összeállítani, amely eltér az eddigiektől és tükrözi az egészségfejlesztés új irányvonalát. A tanulásban sikertelen gyermekek fejlesztő és felzárkóztató igényeit kielégítő tartalmakat, módszereket és eszközöket kell biztosítani. Az elmúlt évtizedekben a nevelés területén a kezdeti fellendülés után gyakori megtorpanások voltak megfigyelhetők, ezért felértékelődnek azok a területek, ahol intenzívebben és hatékonyabban folyhat a nevelés. Ilyen terület lehet a testnevelés. A

testneveléssel erkölcsi, akarati tulajdonságokat gyakorlati készségeket fejlesztünk a gyermekben, és felkészítjük őket az egészséges életmódra, valamint a munka világában történő helytállásra. A mozgás során pozitív élményeket szerezve lehetőség nyílik a testi, szellemi, érzelmi energiák újrateremtésére. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy mind több családban a szülői támogatás hiányában a gyermek magára van utalva, így az iskolára, kiemelten a tanítóra nehéz feladat hárul.

Habár napjaink iskoláiban a különböző mértékű külső kényszerek miatt a pedagógusok a „letanítás” módszerét kötelesek alkalmazni, mégis eredményesebb lenne az elmaradott készségeket az optimális elsajátítás szintjére vinni. Feltehetően bonyolult elvárásrendszernek kell megfelelnie az iskolának, de talán az első helyre kellene helyeznie a tanulók egyéni különbségeinek követését és figyelembevételét; vagyis, hogy a ma iskolája tudjon alkalmazkodni a gyerekek közötti különbségekhez.

## **Irodalomjegyzék**

Andrásné Teleki J. (1997): *Útmutató a tanulók állapot felméréséhez*, Budapest: OM.

Annett, J. (1995): On knowing how to do things: a theory of motor imagery. *Cognitive Brain Research* 3 (1996), p65–69.

Babusik F. (2002): *Borsod-Abaúj-Zemplén megye roma népessége – szociális és gazdasági tényezők, egészségügyi állapot*, Delphoi Consulting, Budapest

Bábosik I. (1982): *Személyiségformálás közvetett hatásokkal*, NTK, Budapest

Buda B. (1989): Kell-e reformálni a családot. In: *Humana reforma*. Budapest

Bíróné Nagy E. (1981a): A mozgásoktatás folyamatának didaktikai sajátosságai az iskolai testnevelésben, *A Testnevelési Főiskola Közleményei* 1., p39–50.

Bíróné Nagy E. (1981b): Kísérleti eredmények az oktatás hatékonyságának fokozására az iskolai testnevelésben. *A Testnevelési Főiskola Közleményei*, 2., p115–129.

Bíróné Nagy E. (1994): *Sportpedagógia*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest

Brooks-Gunn, J. (2003): Do You Believe In Magic? What We Can Expect From Early Childhood Intervention Programs. *Social Policy Report*, Vol. 17. No. 1.

Caroll, W. R. – Bandura, A. (1982): The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14, p153–167.

Carroll, W. R. – Bandura, A. (1987): Translating cognition into action: The role of visual guidance in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, p385–398.

Central Office of Statistics (2005): *Statisztikai Tájékoztató*. Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád, 2005/4. Central Office of Statistics. www.ksh.hu in November 2006.

Czeizel E. (2003): *A magyarság genetikája*. Galenus Kiadó, Budapest

Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Csapó B. (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, p270–293.

Eiben, O. G. – Barabás, A. – Pantó, E. (1991): The Hungarian National Growth Study Part I. Reference data on biological developmental status and physical fitness in the 1980s. *Humanbiologia Budapestinensis*, 21, p1–123.

Farmosi I. (1990): Mozgásfejlődés. Az alapvető mozgásformák és képességek fejlődése. In: Mészáros J. (Szerk.). *A gyermeksport biológiai alapjai*. Sport, Budapest, p165–173.

Farmosi I. (1999): *Mozgásfejlődés*. Dialóg Campus, Pécs

Fitts, P. M. (1964): Perceptual motor skill learning. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human learning*. Academic Press, New York, p244–284.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind*. Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers

Gyarmathy É. (1991): Játékkatalógus: tanulási zavarokkal küzdő gyerekek. In: (szerk.) P. Balogh K.: *Iskolapszichológia*, 20. ELTE, Budapest

Gyarmathy É. – Telegdi Á. (1995): *Ceruzaforgató*. Segédanyag a tanulási zavarok azonosításához és megelőzéséhez. MTA Pszichológiai Intézete, Budapest

Hallahan, D. P. – Cruickshank, W. M. (1973): *Psychoeducational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Hart, B. – Risley, T. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Brookes, Baltimore

Heckman, J. J. (2006a): Catch'em Young. *Wall Street Journal*, január 10.

Heckman, J. J. (2006b): *Investing in Disadvantaged Young Children Is An Economically Efficient Policy*. Committee for Economic Development, Pew Charitable Trusts, New York, január 10.

James, W. (1890): *The principles of psychology* (Vol 1). Holt, New York

Jones, J.G. (1965): Motor learning without demonstration of physical practice under two conditions of mental practice. *Research Quarterly*, 36, p370–381.

Kalapács J. (1990): *A döntés iskolája*. OPI, Budapest

Kemény I. (1977): A magyarországi roma (cigány) népességről. *Magyar Tudomány*, 6, p15–19.

Keogh, J. – Sugden, D. (1985): *Movement skill development*. McMillan, New York

Kertesi G. – Kézdi G. (1998): *A cigány népesség Magyarországon* (dokumentáció és adattár). Sociotypo Könyvkiadó, Budapest

Király T. – Szakály Zs. (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest

Krombholz, H. (1997): Physical performance in relation to age, sex, social class, and sports activities in kindergarten and elementary school. *Perceptual and Motor Skills*, 84, p1168–1170.

Krombholz, H. (2003): *Motorische Kompetenzen*. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & IFP (Hrsg.). Was Horte Schulkindern zu bieten haben. München.

Lee, V. – Burkam, D. (2002): *Inequality at the Starting Gate. Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Economic Policy Institute, Washington, DC

Makszin I. (1994): Az oktatás és tanulás folyamata. In: Báthori Béla (szerk.): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest, p87–127.

Malina, R. M. (1980): *Biosocial correlation of motor development during infancy and childhood*. Academic Press, New York, p143–171.

Marton Dévényi É. – Jordanidisz Á. – Horváth I. (2007): *Gondolatok a diszlexia végső okairól*. Az Alapozó Terápia hatása. Esettanulmányok. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest

Mészáros, J. – Mohácsi, J. – Frenkl, R. – Szabó, T. – Szmodis, I. (1986): Age dependency in the development of motor test performance. In Rutenfranz, J., Mocellin, R., Klimt, F. (eds.). *Children and Exercise XII*. Human Kinetics, Illinois, Champaign, p347–353.

Mészáros J. – Mészáros Zs. – Zsidegh M. – Prókai A. – Vajda I. – Photiou A. – Mohácsi J. (2006a): Nemzedékenkénti növekedési különbségek és utánpótlás-nevelés. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 7, p3–6.

Mészáros Zs. – Vajda I. – Mészáros J. – Photiou A. – Zsidegh M. (2006b): Leányok testösszetétel- és motorikus teljesítményváltozása. *Sportorvosi Szemle*, 47, p62.

Minas, S. C. (1980): Acquisition of motor skill following guided mental and physical practice. *Journal of Human Movement Studies*, 6, p127–141.

Meinel, K. (1977): *Bewegungslehre*. Berlin: Volk und Wissener Volkseigener verlag

Mészáros, Zs. – Kiss, K. – Szmodis, M. B. – Zsidegh, M. – Mavroudes, M. – Mészáros, J. (2009): Effects of attending elevated level school physical education in 7-to-11-year-old boys. *Acta Physiologica Hungarica*, 96, p349–357.

Naddaf, H. (1988): *A mozgásképzelés vizsgálata egy atlétikai mozgáscselekvés oktatási folyamatában általános iskolai tanulóknál*. Egyetemi doktori értekezés. Magyar Testnevelési Főiskola, Budapest



- Nagy Gy. (1972): A cselekvéstanulás néhány pszichológiai és ezzel összefüggő módszertani problémája. In Nagy György (szerk.): *A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, p185–213.
- Nagy J. (1998b): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10, p3–21.
- Nagy J. (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 11, p14–26.
- Nagy J. – Józsa K. – Vidákovich T. – Fazekasné Fenyvesi M. (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged
- Nádori L. (1970): A mozgáskoordináció információs forrásai. *Magyar Testnevelési Főiskola Tudományos Közlemények*, II., p53–63.
- Nádori L. – Szigeti L. – Vass M. (1986): *A motoros képességek és a mozgásos cselekvéstanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Parízková, J. (1961): Total body fat and skinfold thickness in children. *Metabolism*, 10, p794–807.
- Photiou, A. – Anning, J. H. – Mészáros, J. – Vajda, I. – Mészáros, Z. – Sziva, Á. – Prókai, A. – Ng., N. (2008): Lifestyle, Body Composition, and Physical Fitness Changes in Hungarian School Boys (1975–2005). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, p168–173.
- Porkolábné Balogh K. (1981): *A tanulási nehézségek korai felismerése*. Kézirat, ELTE, Budapest
- Porkolábné Balogh K. (1987): Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. *Iskolapszichológia Módszertani Füzetek*, 4. sz. ELTE, Budapest
- Porkolábné Balogh K. (1992): *Kudarccal az iskolába*. Budapest: Alex-Typo
- Rolnick, A. – Grunewald, R. (2003): Early Childhood Development: Economic Development with High Public Return. *Region*, december.
- Rókusfalvy P. (1980): *A sporttevékenység regulációs felfogása*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Singh, S. P. – Sidhu, L.S. – Singh, J. (1992): *Skeletal maturity*. Growth development and physical activity. Human Biology Publication Society, Patiala

Szabó A. – Bauer B. (2008): *Ifjúsági gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest

Szabó T. (1977): A Központi Sportiskola kiválasztási rendszere I. *Utánpótlás-nevelés*, 3, p1–54.

Szent-Györgyi A. (1937): Az iskolai ifjúság testnevelése. *Testnevelés*, 10. évf. 12., p783–789.

Sziva, Á. – Mészáros, Zs. – Kiss, K. – Mavroudes, M. – Ng, N. – Mészáros, J. (2009): Longitudinal differences, in running endurance and body mass index – a 25-year comparison. *Acta Physiologica Hungarica*, 96, p359–368.

Szmodis I. – Mészáros J. – Szabó T. (1976): Alkati és működési mutatók kapcsolata gyermek-, serdülő- és ifjúkorban. *Testnevelés- és Sportegészségügyi Szemle*, 17, p255–272.

Tabajdi Cs. (1996): *Láttelek a magyar cigányság helyzetéről*. Kossuth, Budapest

Tatár, A. – Zsidegh, M. – Mészáros, Zs. – Ihász, F. – Prókai, A. – Vajda, I. – Mészáros, J. (2003): Physique, body composition and motor performance in Hungarian and Roma boys. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, p122–124.

Tóth Sz. (1983): Fiziológiai gondolatok a motoros rendszer fejlődéséről. In Makkár, M. (szerk.): *Az emberi mozgás szerveződésének és a sporttechnikák tanulásának időszerű kérdései*. TSTT, Budapest, p41–46.

Vekerdi J. – Mészáros Gy. (1978): *A cigányság a felemelkedés útján*. Hazafias Népfrent, Budapest

Vekerdy T. (2010): „...Megérik az iskolára, mint alma a fán.” In: *Alma a fán – párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Tempus Közalapítvány, Budapest

Waiting Rarely Works (2004): Waiting Rarely Works: “Late Bloomers” Usually Just Wilt. *American Educator*, Vol. 28. osz.

Weiner, J. E. S. – Lourie, J. A. (eds.) (1969): *Human Biology. A Guide to Field Methods*. IBP Handbook, No. 9. Oxford, Blackwell

# COACHING, A MINDENHATÓ MÓDSZER

**Veresné Valentinyi Klára, [veresne.valentinyi.klara@gtk.szie.hu](mailto:veresne.valentinyi.klara@gtk.szie.hu)**

*Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar*

## 1. Bevezetés

A coaching a 21. század elején bekövetkező gazdasági válság ellenére az IT-iparág mögött a második leggyorsabban fejlődő iparágként nőtte ki magát. Sikerességének egyik oka, a hatékonysága, amelyet a 1. táblázat is mutat. A táblázat bemutatja, hogy az információátadás és a készségfejlesztés akkor a leghatékonyabb, ha tréninget tartunk az alkalmazottaknak, majd az utánkövetés coaching formájában történik.

Módszer	Transzfer a munkába (%)
Prezentáció	10-20
Demonstráció	35
Gyakorlat	70
Gyakorlat visszajelzéssel	80
Tréning után coaching	90

1. táblázat A coaching teljesítménynövelő hatása (Komócsin, 2009)

A coaching hatékonysága miatt ma már az élet minden területén felbukkan, van már életmód coach, sport coach, business coach, fordítás coach, stb. Felmerülhet a kérdés, vajon mitől használható ez a módszertan az egymástól olyannyira különböző témákban. A cikkemben bemutatom a coaching módszer lényegét, és összefoglalom azokat a hasonlóságokat és jegyeket, amelyek megegyeznek a különböző módszertanokban, és amelyekről úgy véljük, hogy a coaching sikerességének lehetséges magyarázatai, illetve annak fontolgatása, miért

használható a coaching gyakorlatilag bármely szakterületen, bármely témában (Kaweh, B. 2015). Majd bemutatjuk, hogyan használható a coaching a fordításoktatásban, tehát gyakorlati példával illusztráljuk, hogy a coaching módszertana hogyan adaptálható szinte bármely témában, ami miatt mind az üzleti életben, mind pedig az oktatásban jól használható.

## **2. Ki a „coach”? Mi a „coach” feladata?**

Először azt nézzük meg, hogy ki hogyan definiálja a „coach” terminust. Tesszük ezt azért, mert manapság a szakemberek igen gyakran nevezik magukat „coachnak”, ami azt jelzi, hogy a terminusnak több értelmezése létezik.

A szó a sportból ered, és „edzőt” jelent. Mit csinál egy jó edző? A sikeres edző támogató, ösztönző, bízik a sportolóban, szem előtt tartja a sportoló egyéni képességeit, erőforrásait, folyamatos visszajelzést ad a sportoló fejlődéséről, miközben annak tudatosságára, felelősségvállalására és motivációjára épít. Az edző minden mérkőzésen ott áll a pálya szélén, támaszt jelent a sportolónak, jelenlétével segíti őt, de például a foci esetén a gólt a focistának kell berúgnia, hiszen ő játszik a pályán, neki magának kell cselekednie, a megfelelő döntést meghoznia és a megfelelő stratégiát kiválasztani ahhoz, hogy céljai megvalósuljanak, neki kell a felelősséget vállalni.

John Whitmore (2008), a coaching egyik atyja szerint, a sikeres edző nem utasítással, hanem pozitív hozzáállással, bizalma kinyilvánításával és célzott kérdésekkel segíti a sportolót kitűzött céljainak elérésében, a sportoló tudására, az eddig elért sikereire, a tervezés folyamatára és a tettekre fókuszálva. John Whitmore (2008) többek között a sport oktatásában próbálta ki módszereit, melynek segítségével a tanulók hamarabb és hatékonyabban sajátították el a technikákat, mint a hagyományosnak tekinthető módszerrel, azaz amikor az edző utasításokat adott a sportolóknak.

A coach feladat tehát nem a coachee tanítása, hanem az egyénben rejlő lehetőségek kibontakoztatása és teljesítményének javítása a saját céljainak megvalósításához, a tanuláshoz való hozzásegítése, írja Gallwey (1974). A tanulás pedig annak felfedezése, amit már tudunk. Ezt a coaching felfogást erősíti a konstruktivista szemlélet is, miszerint a tudás bennünk van, velünk születik, és belső, deduktív kognitív folyamatok által „konstruálódik” pontosítással, következtetéssel és értelmezéssel (Maturana 2006).

*Suchý és Náhlovský (2006)* coach definíciója egy metaforával tovább finomítja a coach terminus fogalmát: A coach egy hegyi vezető, serpa, aki segít megmászni a csúcst meg szabott időben és elfogadható kockázattal. Sürgős esetben odadobja a mentőkötelet, de soha nem mászik helyetted. Nélküle az a veszély fenyeget, hogy elveszted a motivációd, türelmedet, aztán az önbizalmad és

feladod. A coach veled van, a jelenléte biztosságot nyújt; tanácsot sem ad, hogyan cselekedj, milyen döntéseket hozz, hiszen a hegymászó saját maga tudja a legjobban, mi a legjobb a számára, mit tud megvalósítani az adott helyzetben a lehetőségei, tapasztalatai, szaktudása és nem utolsósorban személyisége és céljai alapján.

A coach tehát csak egy „külső szem” (Komócsin, 2009), aki „keretet” (Szabo – Meier, 2009) biztosít a vágyott célok megvalósításához.

### 3. Coaching módszerek

Többféle coaching módszertannal találkozhatunk a gyakorlatban, ám ha összehasonlítjuk ezeknek a módszereknek a fő jellemzőit, megállapítható, hogy lényegében ugyanazok a coaching technikák és coaching elemek tükröződnek a különböző coaching módszerekben (life coaching, étel coaching, brief coaching, AI (appreciative inquiry), wingwave coaching, GROW-model, team-coaching, stb.). Leegyszerűsítve a módszerek között az eltérés minimális: például valamely coaching elemre nagyobb hangsúlyt helyeznek. A 2. táblázatban összefoglaljuk az általános coaching jegyeket a coach és a coachee oldaláról.

	Coach	coachee
támogató jelenlét	X	
pozitív hozzáállás	X	X
értő figyelem	X	
a coachee érzelmeire épít	X	
nem dicsér	X	
bizalom, hit a coachee-ban	X	
kérdezéstechnika	X	
tükröz, keretez	X	
úgy tesz „mintha nem értené a szituációt”	X	
nem ad tanácsot, nem javasol	X	
a jelenlegi helyzetből indul ki	X	

a coachee elért sikereire épít	X	
a coachee tudására épít	X	
a coachee lehetőségeire épít	X	
a coachee tudatosságát növeli	X	
a coachee céljára fókuszál	X	
a tervezés folyamatára épít	X	
a vágyott jövőre fókuszál		
a tényleges megvalósításra (a tettekre) épít (akcióterv)	X	X
motivált, „akar”		X
felelősséget vállal a céljai megvalósításáért		X

2. táblázat A coaching általános jegyei

#### 4. Coaching kérdések

A coaching egyik lényeges eleme a kérdések. A kérdésekkel a coach „valódi” kíváncsiságát szeretné kielégíteni, ezért fontos, hogy hitelesen kérdezzen, miközben úgy tesz, mintha „nem értene” a szituációt, a nehézséget. A kérdésekre adott válaszok „facilitálják” és tudatosítják a coachee-ban a megoldáshoz vezető utat. Tulajdonképpen ez tekinthető a coaching módszer hatékonysága egyik okának: a coach „höz nem értése” a témához ösztönzi a coachee-t arra, hogy minél részletesebben és mélyebben számoljon be az elakadást jelentő szituációról, és a részletes elmesélés során „tudatosul” a coachee-ban a megoldás. Jó példa erre maga John Whitmore, aki nem volt sportoló, mégis sikeresen segítette a sportolókat. Ebből az következik, hogy a coachnak nem kell értenie a szakterülethez, ahonnan a coachee a problémát hozza: a szakterület ismerete nélkül is lehet eredményes a coaching ülés. Véleményünk szerint részben ezért alkalmazható a coaching technika az élet bármely területén, hiszen ugyanazt a technikát alkalmazzuk az különböző elakadásokra.

#### 5. Coaching a szakfordító órákon

A coaching szemlélet először az üzleti életben, a vállalati kommunikációban, elsősorban a vezetők coachingolásában, az emberi erőforrásmenedzsmentben jelent meg, de ma már egyre gyakrabban alkalmazzák magánéleti nehézségek megoldására, az oktatásban, a nyelvoktatásban is. Ahogyan a következőkben bemutatom a Szent István Egyetemen a szakfordítóképzésben is coaching technikákat használunk már a legelső órától kezdve.

A Szent István Egyetemen immár harminc éve folyik szakfordítóképzés. Jelenleg a nappali *A felvétel alapjául szolgáló diplomához kapcsolódó szakfordító szakirányú továbbképzést* indítjuk. Első hallásra mindenki megrémül a bonyolultnak tűnő név hallatán, pedig a név csak annyit jelent, hogy a képzésre bármely diplomával rendelkező egyén jöhet: jelentkezhet agrármérnök, gépészmérnök, kommunikációs szakember és még sorolhatnánk. A jelentkezéshez két feltételnek kell teljesülnie: legyen az érdeklődőnek „valamilyen” diplomája és C típusú középfokú nyelvvizsgálója, bár ez utóbbi a diploma megszerzésével automatikusan teljesül.

A képzés jellege miatt a csoportok összetétele nagyon vegyes: van több mint 30 éves szakfordítói gyakorlattal és kántordiplomával rendelkező 57 éves hallgatónk, erdészeti, környezetvédelmi és gépész szakemberünk, magyar diplomával és PhD-fokozattal rendelkező tanszékvezető docens asszonyunk, a Megasztárban harmadik helyezést elért hallgatónk, és minden csoportban van egy vagy két angol vagy német nyelvtanárunk.

Ez a vegyes összetétel nem kis kihívást jelent az oktatóknak, hiszen hallgatóink nagyon képzettek, magasak az elvárásaik. Komoly feladatot jelent az is, hogy a képzésben résztvevő hallgatók végzettségéhez kapcsolódó minden szaknyelvet mélységében nem ismerjük. Ebben segítenek nekünk például a „coaching” módszerek, hiszen mint említettem a coachnak nem kell feltétlenül értenie a szakterülethez.

### **5.1. A hallgató felelőssége**

A coaching szemléletű szakfordító órákon megváltozik a hallgató szerepe és felelőssége. A hallgatótól elvárjuk a tudatosságot, célorientáltságot, amelynek alapja a hallgató jövőképe, víziója, amit magáról mint jövőbeli fordítóról alakít ki. Ez a jövőkép részletesen kitér arra, hogyan látja magát fordítóként a jövőben, a szakfordító képzés hogyan segíti céljai elérésében. A hallgató jövőképének, a vágyott céljának a feltérképezése a képzés legelején az első szakfordító órán történik, a következő kérdéssel: *Ha megfogalmaznád legmerészebb vágyaidat és kívánságaidat a szakfordítóképzéssel kapcsolatban, hogyan hangzanának? Ki a példaképed?* Fontos, hogy a hallgató jövőképe részletes, pontos legyen. A jövőkép finomításában, pontosításában a következő kérdés segíthet: *Ha jó*



*fordító lesz, mit mondanak majd egészen pontosan rólad a kollégáid?* Ezt a célt tekintjük a szakfordítóképzésben elérendő célnak, ami a hallgatói fejlődés fő motivációs hajtóerejét jelenti. Erre a jövőképre építünk a következő kérdéssel akkor is, ha csökken a hallgató motivációja: *Miből merítesz erőt, ha elakadsz? Kitől kérsz segítséget?* A hallgató jövőképeinek kialakítása után megbeszéljük, hogy hogyan fogja a hallgató ezt a célt elérni, azaz mi a számára a leghatékonyabb tanulási módszer, tehát egyfajta akciótervet készítünk.

Elvárás tehát a hallgató tudatos szerepvállalása, érettsége, amelyekre céljainak eléréséhez épít. A tanulás felelősségét a hallgató kezébe tesszük, hiszen ő tudja a legjobban mit vár a képzéstől, miért jött a képzésre, mi motiválja. Éppen ezért az érdemjegyek is jelzésértékűek, az osztályozást nem motivációra használjuk, hanem arra, hogy jelezzük, mennyit kell még dolgoznia a hallgatónak a kívánt cél eléréséhez, azaz a professzionális szakfordítás készítéséhez. A házi feladat célja szintén ezt a célt szolgálja, a házi feladat gyakorlás a cél felé vezető úton, ezért például egy félévben egyszer „passzolhatja” a házi feladatot. A szakfordítóképzés a mi értelmezésünkben a hallgató célja megvalósításának eszköze, nem kényszer, ezért a hallgató motivációja belülről fakad, az első órán megfogalmazott elérni kívánt elképzelésekből és vágyakból. Úgy gondoljuk, hogy a tanár csak annyit tehet motiváció gyanánt, hogy facilitál, visszajelez, tükrözi az aktuális állapotot. Megjegyezzük, hogy a szakfordító hallgatóknál nem tapasztaljuk a motiváció hiányát, hiszen aki nem motivált, akinek nincsen konkrét célja, abbahagyja a képzést, vagy el sem kezdi. Mélypontok természetesen vannak, ilyen esetekben megerősítő visszajelzéssel és tükrözéssel segítjük hallgatóinkat átlendülni a nehézségeken.

### **5.2. A tanár szerepe a coaching szemléletű szakfordítóképzésben**

Akárcsak a sportban, a coaching szemléletű oktatásban is kulcsszerep jut az edzőnek, azaz a tanárnak, de a tanár csak katalizátor, eszköz ahhoz, hogy a hallgató jó szakfordítóvá váljon. Peter Meier (2009) szerint, akik az általunk követett „*brief coaching*” megalapítói, a coaching során a coach gondolati keretet teremt ahhoz, hogy a coachee felragyogtassa céljait, megoldásait és az ezekhez vezető első lépéseket. A szakfordító órákon ezt a gondolati keretet az biztosítja, hogy a tanár előkészíti a fordítást a fordításelméleti, szövegtani és a szükséges szakmai háttérismeretek (szakszavak) megadásával. Ennek a gondolati keretnek a másik összetevője a tanár hozzáállása, aki támogatóan és megfelelő kérdéseivel azt erősíti a hallgatóban, hogy minden szükséges képességnek és tudásnak már a birtokában, és megerősítő visszajelzést ad a válaszokra.

### **5.3. Támogató jelenlét: bizalmi légkör és kapcsolat kialakítása**

A tanár vezetői stílusa, személyiségének, képességeinek hatása, a tanulók előmenetelében és a csoport fejlődésében ragadható meg. Ez határozza meg ugyanis a csoport (osztály) légkörének, azaz érzelmi, attitűdbeli jellemzőinek

alakulását, tehát az emocionális-interperszonális viszonyok sajátos pedagógiai háttérrel formálódnak, amely kihat a diákok teljesítményére (Jármai, 2006:74). Tehát a pozitív érzelmi élmények létrehozása a tanórákon (tantárgytól függetlenül) nem öncélú törekvés (Jármai, 2006:78).

A tanár feladata a támogató jelenlét biztosítása, azaz olyan légkör megteremtése, amelyben a hallgató nem fél, nincsenek kudarcélményei és a sikereire fókuszál. Ebben a kommunikációban, tranzakcióban egyenrangú partnerként „felőtt” kommunikál „felőttel” és nem „felőtt” „gyerekkel”. A tanár elfogad, nem ítélezik, csupán gondolkodásra bírja a hallgatókat. Célunk, hogy a szakfordítóhallgatók pozitív élménnyel, több energiával, „flow élménnyel” (Csíkszentmihályi, 2015) menjenek el az óra után, és ne azzal az érzéssel, hogy nem sikerült valamit teljesíteniük. Hallgatóink lelkesesen járnak az órákra, nem hiányoznak, és mindig „kevés az idő”, túl hamar véget az óra.

#### **5.4. Támogató jelenlét: értő figyelem**

A támogató jelenlét másik fontos eszköze a folyamatos, értő figyelem, hiszen „ahol a figyelem ott az energia”, állítják a coachok. Minden hallgató választást meghallgatjuk, a csoport minden tagja átgondolja a kapott válaszokat, csoportosan megbeszéljük azokat. Fontos, hogy nem csak a verbális kommunikációra figyelünk, hanem a non-verbális üzenetekre, a hallgató arckifejezésére, testbeszédére, és észrevételezzük azokat. Ha a hallgató szorong, „ficánkol” a helyén, szomorúan vagy hosszasan nézi a monitort maga előtt a számítógépes teremben, ahol a szakfordító órákat tartjuk, az számunkra beszédes üzenet, a hallgató elakadását jelzi, ilyenkor mindig odafordulunk hozzá és rákérdezzük a nehézségeire.

#### **5.5. Kérdezéstechnika**

A coaching szemléletű oktatásban nagy szerepet kap a kérdezéstechnika, strukturált, célzott kérdésekkel „provokáljuk” a hallgatókat a szakfordító órákon. Ezek a strukturált kérdések azt tükrözik, hogy a szakfordítás elkészítését, azaz a szakfordítói kommunikációs szituációt döntéshelyzetnek, megoldandó problémának, feladatnak tekintjük. A következő táblázat a tanár coaching típusú kommunikációs kompetenciáit foglalja össze.

<i>a megfelelő kommunikációs stílus</i>	a lehető legpozitívabb hatást gyakorló nyelvezet használatának a képessége, nem megbélyegző, nem gúnyos
	a biztonságos és támogató légkör kialakításának képessége

	a nyílt, rugalmas és magabiztos stílus alkalmazásának képessége
	a világos, érthető és lényegre törő megfogalmazás képessége
<i>a visszacsatolás</i>	az elmondottak visszatükrözésének képessége
	az elmondottak más szavakkal történő megfogalmazásának, újrafogalmazásának a képessége
	a főbb erősségek és a főbb tanulási/fejlesztési területek felderítésének és feltárásának képessége
<i>a hatásos kérdezéstechnika</i>	a felfedezésre, feltárára, belátásra serkentő kérdések képessége
	az aktív figyelmet és a hallgató látásmódjának megértését tükröző kérdések képessége
	az elköteleződésre vagy cselekvésre serkentő kérdések képessége
	a nyílt végű kérdések képessége, amelyek segítenek a tisztázásban, a lehetőségek vagy új tanulságok feltárásában
<i>akcióterv kialakítása (pl. a házi feladat elkészítéséhez)</i>	a világosan megfogalmazott kérdések és kérések képessége, amelyekkel a hallgatót konkrét lépések megtételére kérjük
<i>a haladás mérése</i>	az elismerés és számonkérés, szembesítés képessége azért, amit a hallgató megtett, nem tett

	meg, tanult, vagy tudatosított magában az előző foglalkozás(ok) óta
	a hallgató önreflexiójának fejlesztésére vonatkozó kompetencia, hogy a hallgató képes legyen visszajelzést kérni, meghatározni a prioritásait, és kialakítani a saját tanulás ütemét, elgondolkozni és tanulni a tapasztalataiból
<i>a felelősség kialakítása</i>	a hallgató képességének fejlesztésére vonatkozó kompetencia, hogy a hallgató képes legyen meghozni döntéseit, és saját magát fejleszteni

Forrás: ICF kompetenciák. <http://www.coachfederation.hu/icf-kompetenciak>

### 3. táblázat A tanár coaching típusú kommunikációs kompetenciái

Kérdéseinkkel és hozzáállásunkkal nem a problémára, hanem a sikerre koncentrálunk, arra, amit már eddig sikeresen elért a hallgató, hiba esetén arra, hogy mit szeretnénk a „hiba” „helyett”. Megbeszéljük a hallgató elképzeléseit a jövőről, azaz a döntés utáni helyzetről, azaz *„Hogyan/mitől lehetne a lehető legjobb vagy még jobb a fordításod?”* típusú kérdéssel. Beszélgetünk a vágyott megoldásról, az ahhoz vezető útról, azaz a tanulói és fordítói stratégiákról, megpróbálunk minél többet megtudni a hallgató által meghozott vagy meghozandó jó döntésekről, azaz hogyan fogja a házi feladat fordítást elkészíteni. A beszélgetés során pontosítjuk az elérendő célt. Gyakori a *„Mi lesz akkor, ha ezt a mondatot (így) fordítod?”* típusú kérdés.

A tanár törekszik arra, hogy a hallgató minél több működő példát találjon az eddigi szakfordítói gyakorlatából, az eddigi sikeres megoldásairól, arról, hogy számára mi a már bevált cselekvés, azaz fordítói stratégia. *„Hogyan fordítottad korábban ...?”* *„Milyen eszközöket használtál?”* Esetleg: *„Hogyan fordították mások?”* Megpróbálunk minél többet megtudni erőforrásairól, arról, hogy mi az, amiben jó. A *„Mikor volt utoljára, amikor jelest kaptál a fordításra? Mi működött? Milyen fordítói stratégiával érted el, hogy jelest kapjál?”* típusú kérdésekkel.

Ezután az eredményeket, erősségeket átültetjük a gyakorlatba, a „*Mit fogsz tenni a legközelebbi házi fordításnál? Milyen fordítói stratégiát fogsz választani?*” típusú kérdésekkel.

Majd akciótervet készítünk, azaz végiggondoljuk, hogy mit fog a hallgató egész pontosan tenni a következő házi feladat elkészítésekor, és mikor teszi ezt.

### **5.6. Coaching a fordítások lektorálásában**

A házi feladat fordítások javításánál, lektorálásánál is a coaching szemléletű professzionális visszajelzést alkalmazzuk.

Ennek az a lényege, hogy a tanár nem mond véleményt, nem ítélik, csak keretet biztosít a hallgató számára, hogy az kijavítsa a fordítási hibáit. Amint fent írtuk, a coaching nem a hibákra, hanem a jövőbeli lehetőségekre koncentrál. Tehát a lektorálásnál is arra koncentrálunk, hogy mit tud a hallgató, milyen erőforrásaira építhet, hogyan képes még jobb fordítást készíteni. A visszajelzés során az elismerés, a bátorítás, a képességek megerősítése a cél. A megoldásra fókuszálunk vizualizációval, a jövőkép kialakításával. Megbeszéljük, hogy milyen fordítói stratégiát fog alkalmazni ahhoz, hogy a fordítás a fordítási szituációnak megfeleljen. Az órán mindent megbeszélünk, frontálisan, kiscsoportban vagy párban. Kiindulási alapunk az, hogy a szavak és gondolatok valóságot teremtenek, tehát ki kell mondanunk gondolatainkat.

A javítás, a lektorálás ugyanakkor mindig reális, tehát a hallgató visszajelzést kap a megőrizendő és a fejlesztendő elemekről is. Ezekre a visszajelzésekre hozunk néhány konkrét módszert a következőkben.

1. A hallgatót önértékeléssel és önreflexióval bevonjuk a visszajelzés folyamatába. Az önértékelés jó módszer arra, hogy a hallgató valóban megértse és tudatosan kezelje a hibáit, és képes legyen a kijavításukra, ráadásul az önbizalma sem sérül. Az önbizalom erősítésének másik módja, ha a visszajelzéseknél először a jó megoldásaira fókuszál és csak ezután a hibáira. Tesszük ezt úgy, hogy miután a hallgató kézhez kapta a tanár által kijavított fordítást, két konkrét példát hoz a fordításából arra, amit jól oldott meg, majd egyet arra, amit fejleszteni kellene. Ezt hívjuk „szendvicstechnikának”

2. Szóbeli tanári visszajelzést is adhatunk a hallgatói fordításról. Természetesen itt is a jó megoldások megerősítése a cél, ugyanakkor fontos az is, hogy a visszajelzés mindig reális legyen, ezért a tanári értékelés is „szendvicstechnikával” történik: két megerősítő visszajelzést követően jön a fejlesztendő terület.

3. A tanári visszajelzés a fejlesztendő készségekről történhet úgy, hogy először elmondjuk, mi az elvárás, a vonatkozó szabályt, majd ezzel párhuzamba állítjuk a hallgató megfelelő, releváns megoldásait vagy/és a fejlesztendő megoldását.

4. Bemutatunk egy megfelelő hallgatói fordítást, majd megkérjük a hallgatót, hogy a vonatkozó szabályok tükrében értékelje a másik fordítást, majd a saját fordítását.

5. Elméletben szerepet cserélünk a hallgatóval a következő kérdésekkel: Ha te javítanád ezt a fordítást, mit vennél észre benne? Mit mondanál a fordítónak?

6. Felállítunk egy 1-10-es skálát, ahol az egyes érték a nem megfelelő fordítást jelképezi a tizes pedig a fordítói utasításnak minden szempontból megfelelő fordítást. Ezután a hallgató értékeli saját fordítását úgy, hogy elhelyezi azt az adott skálán, majd feltesszük a következő kérdést: *Hol állsz most a skálán? Miért éppen ott állsz? Mitől tudsz a skálán előrébb lépni?*

7. A közismert *Swot-analízist* szintén használhatjuk a fordításokra adott visszajelzésnél. A hallgató elkészíti egy táblázatot, amelynek rubrikáiba beírja az erősségeit (amik már jól mennek), a gyengeségeit (a fejlesztendő területeket), a lehetőségeit (eszközei/módszerei) és a nehézségeit, az akadályokat (pl. kevés idő a házi feladatra).

## **6. Vezetői/ tanári fejlesztő coaching – a szakmai önfejlesztésre vonatkozó képesség**

A coaching szemléletű vezetésben és oktatásban fontos szempont, hogy a vezető és a tanár is tanuljon, fejlődjön. A vezető és a tanár szakmai fejlődése, folyamatos önfejlesztése és önreflexiója a saját vezetői/ oktatói gyakorlatáról elengedhetetlen. Az önreflexióra, önfejlesztésre és a szakmai fejlődésre való igényt, képességet és megvalósítást a vezetők és az oktatók kompetenciái közé is fel szükséges venni. Ennek a kompetenciának a fejlesztéséhez a következő 'coaching' módszereket ajánljuk:

1. Kérjük kollégáinktól vagy hallgatóinktól megerősítő visszajelzéseket az erősségeinkről és a fejlesztendő területeinkről, írásban és szóban. Ezekkel a visszajelzésekkel erősítjük az egyenrangú partneri viszonyt, a bizalmi légkört. Természetesen fontos megadni a formát, a nyelvezetet, ahogyan a visszajelzést kérjük, részben azért, mert így orientáljuk a kollégákat és a hallgatókat, hogy mire vagyunk kíváncsiak, másrészt, hogy ne tegyük ki magunkat olyan kritikának, amely önérzetünket és motivációnkat is sértheti. Ez a megadott forma a kollégák és a hallgatók visszajelzéseire a következő kérdések megválaszolásával történhet: *Mi volt különösen figyelemre méltó a mai*

értekezleten/ órán? Mi volt kifejezetten a segítségedre? Mi az a három dolog, ami a hasznodra vált? Mit tudnék még tenni a fejlődésedért?

2. Jelöljünk ki saját magunk számára is célokat és fejlesztendő területeket: 1.) a félévre és 2.) az egész évre. Tegyük fel a következő kérdéseket: *Miben szeretnék fejlődni? Mit fogok tenni azért, hogy ez megvalósuljon? Ki fogja észrevenni, hogy „jobban csinálom”? Miből veszem észre én, hogy „jobban csinálom”? Milyen továbbképzéseken fogok részt venni szakmai fejlődésem érdekében?*

## **Összefoglalás**

Cikkünkben bemutattuk, hogy az üzleti életben sikeres coaching módszerek hogyan alkalmazhatók a szakfordítóképzésben a szakfordítóórákon és a lektorálásban, valamint a vezetők és oktatók szakmai fejlődésében. A coaching módszereit és a kérdezéstechnikát valószínűleg ösztönösen vagy tudatosan sokan alkalmazzák a saját életükben, esetleg az oktatásban is, hiszen a vezető és az oktató ösztönösen kérdez. A coaching viszont segít abban, hogy a kérdezés és ezáltal a fejlődés egy átgondolt struktúrába szervezve történjen, tudatosan, felelőséggel, az erősségekre és az egyéni célokra/jövőképre fókuszálunk. Nem foglalkozunk a kudarcokkal, csak a fejlődéssel, a jó megoldásokkal, odafigyelünk és meghallgatjuk az egyéni elakadásokat, hogy mindenki megtalálja a „saját megoldásait”.

## **Irodalomjegyzék**

Csíkszentmihályi, M. (2015): *Flow – az áramlat élménye*. Budapest. Akadémiai Kiadó.

Gallwey, W. T. (1974): *The Inner Game of Tennis*. New York, Random House.

ICF kompetenciák. <http://www.coachfederation.hu/icf-kompetenciak>

Jármai, E. (2006) Hagyományok és kihívások az idegennyelv-oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-tanulásában. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK, Budapest, 256 p.

Link:

[https://www.researchgate.net/profile/Erzsebet\\_Jarmai/publication/307601814\\_Hagyomanyok\\_es\\_kihivasok\\_az\\_idegennyelv-oktatásban\\_az\\_érzelmek\\_szerepe\\_a\\_gazdasági\\_szaknyelv-tanulásban](https://www.researchgate.net/profile/Erzsebet_Jarmai/publication/307601814_Hagyomanyok_es_kihivasok_az_idegennyelv-oktatásban_az_érzelmek_szerepe_a_gazdasági_szaknyelv-tanulásban)

Kaweh, B. (2015) Coaching kézikönyv coachoknak és oktatóknak. Budapest, Bioenergetic Kiadó, 272 p. ISBN: 978-963-291-254-7

Komócsin, L. (2009): *Módszertani kézikönyv coachoknak és coachingszemléletű vezetőknek*. Debrecen, Alföldi Kiadó Kft.

Maturana, H. R. (2006): Self-consciousness: How? When? Where? *Constructivist Foundations*. p. 91-

102. <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/1/3/091.maturana>

Suchý, J., Náhlovský, P. (2006): Koučování v manažerské praxi. Klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu. Grada, Vydavatel'stvo,

Szabo, P. – Meier, D. (2009): *Coaching. Plain & Simple. Solution-focused Brief Coaching Essentials*. New York – London, W.W. Norton & Company.

Whitmore, J. (2008): *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc, Z-Press Kiadó Kft.



# EGY MATEMATIKA PROBLÉMA TANULSÁGAI

**Debrenti Edith, [edit.debrenti@gmail.com](mailto:edit.debrenti@gmail.com)**

*Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad, Gazdaságtudományi Tanszék*

## **Bevezető**

A szöveges feladat olyan életszerű, gyakorlati problémafelvetés, amelyben az ismert és az ismeretlen mennyiségek közötti összefüggés(ek) szövegesen van megadva, és megoldásához valamilyen matematikai modellre van szükség. A szöveges feladatoknak jelentős szerepe van a problémamegoldásban, a szövegértés fejlesztésében. A szöveges feladatok tanítása egyike a legnehezebb módszertani problémáknak.

Vajon mi történik akkor, ha egy olyan szöveges feladattal találkozunk a mindennapokban (tankönyvben vagy munkafüzetben), amit nehéz megoldani? Ha a feladat szokatlan, nem egyértelmű, hogy milyen matematikai modellt kell használni? Pont olyan, amit egyenlet felírásával nem lehet megoldani. Épp ez adja a nehézségét is... Felvetődik a kérdés: lehet-e az alsós gyerekeket elvont gondolkodásra kényszeríteni, ha igen mennyire? Hogyan foglaljunk állást? Hogyan próbáljunk mégis találni egy elindulást és hogyan próbáljuk folytatni, mi magunk megérteni a feladatot és ha mindez megvan, hogyan tanítsuk meg? A feladatot először átalakítottuk többféleképpen, úgy, hogy tudjuk megoldani a különböző helyzetekben. Majd visszatértünk az eredeti feladathoz, majd ezt Pólya-módszerével, segédkérdések segítségével próbáltuk megoldani. Ez jó kiindulópont lehet más, hasonló problémátípusú feladatok esetén is. Mi a jó abban, ha néhány kérdést mindig megfogalmazunk, és feltesszük magunknak? Pólya szerint a kérdések közül néhányat a diák olyan jól elsajátíthat, hogy végül fel tudja tenni magának a megfelelő kérdést a megfelelő pillanatban, és így magától jut el a megfelelő gondolatsorra...a diák végül is megtanulja, hogyan kell helyesen alkalmazni ezeket a

kérdéseket és útmutatásokat, és ezzel olyasmit sajátít el, ami sokkal fontosabb bármilyen matematikai részletkérdés ismereténél. (Pólya, 2000)

### 1. Egy feladat port kavár

Mit nevezünk problémának? A szakirodalomban többféle meghatározását találjuk a problémáknak. Problémának nevezzük olyan szituáció, kérdés, feladat (problémahelyzet) felbukkanását, amelyre a választ, a megoldást nem tudjuk azonnal észleléssel, emlékezés, tapasztalás alapján közvetlenül megadni, hanem csak közvetett úton: gondolkodási és logikai műveletvégzésen keresztül. (Tuzson, 2003)

Problémának nevezhetjük az olyan helyzeteket, amelyekben a célunk elérésének, megvalósításának útja számunkra nem ismert, nem tudjuk, hogyan érhetnénk el a célt. (Kontra, 1996) Pólya szerint a probléma az, amikor „olyan megfelelő tennivalót keresünk tudatosan, amely alkalmas valamilyen világosan megfogalmazott, de közvetlenül meg nem közelíthető cél elérésére” (Pólya, 1979, 129.).

„A probléma definíciók közös vonása, hogy akkor beszélnek problémáról, ha valamely helyzetben egy cél elérése akadályba ütközik. Az akadály leküzdésének útja a problémamegoldás folyamata, a célratörő okoskodás” (Pintér, 2012, 9.).

Schwab a problémák három komponensét különbözteti meg: a probléma szövege, a probléma megoldási módja és a probléma megoldása, ezen komponensek bármelyike lehet adott vagy nem adott. (Schwab, 2013)

Shulman (2009) szerint megkülönböztetünk négy különböző esetet:

Típus	Oktatási forma	Probléma	Utak, eszközök	Megoldás
1.	Bemutató	adott	adott	adott
2.	Irányított megoldás	adott	adott	nem adott
3.	Irányított felfedezés	adott	nem adott	nem adott
4.	Tiszta felfedezés	nem adott	nem adott	nem adott

Forrás: Shulman, 2009

Az 1. típus esetén úgy a megoldási módszer, mint a megoldás adott, így kevés mértékben fejlesztő hatású.

A 2. típusú probléma esetén egy adott megoldási módszert gyakorlunk be, úgy jutunk el a megoldáshoz, hogy adott a módszer, így teszünk szert rutinra (megfelel a Pólya-féle 1. szintnek).

A 3. típusú probléma esetén a megoldási módszer ismeretlen, a tanulónak kell megtalálnia a megoldási utat, (ennek a különböző szintjei megfelelnek a Pólya-féle 2-3. szintnek).

A 4. típusú probléma nyitott, szabad feladatalkotás, az állítást is a tanulónak kell megalkotni, a megoldási utat is és a megoldást is. Ez több munkát és aktivitást vár el a tanulótól, fejlesztő hatása, motiváló ereje is nagyobb.

A problémamegoldás folyamata tulajdonképpen a megoldáshoz vezető út megtétele.

A probléma megoldása során felmerülhetnek gátló és/vagy segítő tényezők is, amelyek befolyásolják a problémamegoldó gondolkodást, ezek a következők:

1.Megoldási sémák: segítségükkel gyorsabban eljuthatunk a megoldáshoz, ugyanakkor gátolhatnak az önálló gondolkodásban.

2.Beállítódás: magába foglal egy rutinszerű cselekvést, ahogyan reagálunk egy problémára, így ez is gátolhatja a gondolkodást.

3.Funkcionális rögződés: ez akadályozza a tárgyak szokásos használatától való eltérő felhasználási lehetőség felismerését, vagyis akadályozhat a probléma megoldásához vezető út megtalálásában (Lestyán, Szabóné Balogh, 2013).

Az idei tanév során, egy negyedik osztályos munkafüzetből vett szöveges feladat egy népszerű, a közösségi média révén széles körű, tanítói szakmai csoportban komoly vitát váltott ki. Több pedagógus szólott hozzá, vitatkozott a feladaton, amely abba a problémátípusba tartozik, amely esetén a megoldási módszer az ismeretlen, a tanulónak kell megtalálnia a megoldási utat.

A legkevesebb szó arról esett, hogyan is kellene megoldani ezt a 3. típusú problémát, feladatot. Történt egy-két próbálkozás, valaki talált egy sajátos esetben megoldást, másvalaki segítséggel talált egy másik sajátos megoldást, de senki nem tudta megoldani. Felvetődik a kérdés: a fentebb talált megoldásokon, sajátos eseteken kívül még van-e más megoldás is? Milyen megoldási stratégiát tudnánk alkalmazni, ami egy negyedikes tanuló esetében is követhető lenne? Egyértelműnek tűnik, hogy egyenletek felírásával nem lehet negyedikes szinten megoldani a

feladatot. (Az 5 egyenlet, 5 ismeretlen járhatatlan út egy elemista számára.)

### **Feladat**

Három ládában 236 narancs van. Az első ládából eladnak valamennyit, a másodikból 3-mal többet, mint az első ládából eladott narancsok háromszorosa és a harmadik ládából kétszer annyit, mint a második ládából. Ekkor a ládában ugyanannyi narancs maradt, mint ahányat összesen kivettek eddig a három ládából.

Számítsd ki, hány narancs volt eredetileg mindegyik ládában? (Berechet, 2017)

Az 1. táblázat tartalmazza a pedagógusok (n=40) feladatmegoldásait, próbálkozásait.

1. táblázat A pedagógusok feladatmegoldásai, próbálkozásai

Értékelés	Fő	
Rossz megoldás	9	Helytelen szövegértelmezések
Próbálkozások a megoldásra	5	Algebrai módon, egyenlettel (3). Nem születik jó megoldás.  ("van egy egyenlet és három ismeretlen 😊")  1 fő legalább egy sajátos esetben megoldja a problémát. (5 egyenlet, 5 ismeretlen: A, B, C, D, x)
Sajátos eset	1	Talál valaki segítségével egy sajátos megoldást, nem írja le hogyan.
Próbálgatással	1	"Találjunk ki egy elindulást és próbáljuk folytatni!"  Az ötlet jó, elindul, de nem vezet végig.
Tanácsok	5	"ábrázolással", "szakaszokkal"
Attitűdök	19	Többségében negatív

Forrás: saját

Tehát összegezve két sajátos megoldását kapták a feladatnak: egyik tanító valaki segítségével egy sajátos megoldást ad meg, nem írja le hogyan, csak az eredményt ismerteti: a három ládában (46, 63, 127) kg narancs volt eredetileg, illetve egy fő egy sajátos esetben megoldja a

problémát (5 egyenlet, 5 ismeretlen: A, B, C, D, x segítségével). Az alábbi 1.ábra tartalmazza a megoldási utat, mely szerint a három ládában (64, 77, 95) kg narancs volt eredetileg.

*Helytelen szövegértelmezések (9 fő):*

1. "az eladottakat nem lehet egyenlővé tenni az össz naranccsal". Még jó, mert hát maradt még narancs a dobozokban! (1 fő)

2. "10,9; 35,7 és 71,4 az eladott narancs. De ebből nem tudhatjuk, a maradék 118 hogy volt elosztva a ládákból..." Ezt abban az esetben kapjuk, ha "a ládákból ugyanannyi narancs maradt, mint ahányat összesen kivettek eddig a három ládából."

(vita, hogy „nem lehet 10,9 narancs”, „De. 10 narancs és 9 gerezd!”)

"Ha elírás van: 238 narancs és az utolsó mondatban A ládáKban - akkor megoldható." (3 fő)

3. "Ekkor a ládában ugyanannyi narancs maradt, mint ahányat összesen kivettek eddig a három ládából." A 236 narancsot felezték: szerintük fele maradt a harmadik ládában, a másik fele az, amit összesen kivettek eddig a három ládából. De mi van azokkal a narancsokkal, amelyek az első és a második ládában maradtak?

"Én így értem, de így megoldhatatlan." "Én is így értelmeztem... 😊 :) Akkor nem bennem van a hiba 😊" (2 fő)

A, B, C a ládák  
D – eladott narancsok

$$A+B+C=236$$

$$A - X = D$$

$$B - (3X + 3) = D$$

$$C - (6X + 6) = D$$

$$X + 3X + 3 + 6X + 6 = 10X + 9 = D$$

$$A = D + X = 11X + 9$$

$$B = D + 3X + 3 = 13X + 12$$

$$C = D + 6X + 6 = 16X + 15$$

$$11X + 9 + 13X + 12 + 16X + 15 = 236$$

$$40X + 36 = 236$$

$$X = 5$$

$$A = 11 * 5 + 9 = 64$$

$$B = 13 * 5 + 12 = 77$$

$$C = 16 * 5 + 15 = 95$$

1. ábra A feladat egy sajátos megoldása (5 egyenlettel, 5 ismeretlennel)

I.  $\square + x$   
II.  $\square + 3x + 3$   
III.  $118 + 6x + 6$

} 236

2. ábra Helytelen szövegértelmezés

4. "Szerintem elírták a tankönyvben, és eredetileg 238 narancs volt. Akkor az 1. ládában 22 db, a 2.-ban 72, a 3.-ban 144 narancs volt, és *mindegyikből kiveszik a felét*, azaz 11, 36 és 72 db-ot. De azt nem tudom, hogy valóban így volt-e elosztva a 3 ládában." (Nem veszi figyelembe, hogy a másodikból 3-mal többet, mint az első ládából eladott narancsok háromszorosa!!!!) (1 fő)

5. „Azt írja a feladat, hogy: Ekkor a ládában ugyanannyi maradt, mint ahányat összesen kivettek eddig a 3 ládából. Nincs kikötve, melyik ládában maradt ennyi (elég valószínű, hogy többes szám akart lenni: ládáKban.” (Nem hisz a szemének.) (1 fő)

6. "a ládáKban ugyanannyi narancs maradt" és itt megáll, nem veszi figyelembe tovább. (1 fő)

*Helyes értelmezések, próbálkozások a megoldásra (5 fő):*

1. *Egy sajátos eset találása:* Egyik ismerősöm javaslata...és ez így akár bele is fér egy 4.-es matekfeladatba...Több megoldás lehetséges: Az első ládában volt 46, eladtak 7-t, maradt 39. A másodikban volt 63, eladtak 24-t, maradt 39. A harmadikban volt 127, eladtak 48-t, maradt 79. (1 fő)

2. *Algebrai módon felírva, egyenletekkel (2 fő)*

$$\left. \begin{array}{l} \text{I. } a + x \\ \text{II. } b + 3x + 3 \\ \text{III. } c + 6x + 6 \end{array} \right\} 236$$

$$c = x + 3x + 3 + 6x + 6 = 10x + 9$$

$$\text{III. } 16x + 15$$

3. ábra Helyes szövegértelmezés

Másképp: 1. Láda  $y+x$ . 2. Láda  $z+3x+3$ . 3. Láda  $10x+9 + 6x+6$  ez a 3 láda  $=236$

(ismeretlenek:  $x, y, z$ ) :("van egy egyenlet és három ismeretlen 😊 ") (1 fő)

3. *Algebrai módon felírva, egyenletekkel* (rossz szövegértelmezés, de legalább egy sajátos esetben megoldja a problémát) (1 fő) (5 egyenlet, 5 ismeretlen)

4. "Találjunk ki egy elindulást és próbáljuk folytatni!" (1 fő)

#### **Tanácsok** (5 fő):

1. "Ábrázolva lehet megoldani (szakaszokkal)" Vajon? Egy válasz: "elméletileg"

2. "Eleve egyenletet nem írunk, nem rendezünk alsóban..."

3. Ez a feladat elég furcsa. Van megoldása, nem is egy, mindjárt mutatom. De nagyon nem elsősöknek való. Igazából nem azért, mert nagyobb apparátus kellene hozzá, hanem azért, mert a gondolatmenet nem alsósokra van szabva.

4. Szöveges feladat, melyben több megoldás lehetséges...(és megad egy linket)

5. "Egyértelmű megoldás csak két esetben lehetséges: 1.) Ha mindhárom ládában összesen maradt ennyi: Ekkor az egész számokon értelmezett megoldás miatt nincs eredmény. Ráadásul a mondat végén kiemelte, hogy a 3 ládára együttesen gondol, itt nem. 2.) Ha minden egyes ládában ennyi maradt, aminek van is helyes megoldása."

### **Attitűdök (sok):**

1. "nem is elvárható negyedikben 😊":-("
2. hányadikos feladat?
3. *Gratulálok!* És vajon miért utálják a gyerekek a matematikát...alsó tagozatban ilyen...
4. Ez egy gyönyörű életből vett példa!! Nap mint nap hallható a zöldségboltban az alkalmazott és a főnök között...
5. Melyik könyv vagy "gyakorló" anyag? Tudnék én is példákat írni elrettentő kiadványokból.... Csak pereskedni nem szeretnék.
6. Biztos, hogy tankönyvből van a példa?
7. Ez a feladat elég furcsa. Van megoldása, nem is egy, mindjárt mutatom. De nagyon nem elsősöknek való. Igazából nem azért, mert nagyobb apparátus kellene hozzá, hanem azért, mert a gondolatmenet nem alsósokra van szabva.
8. És tényleg kíváncsi vagyok, melyik könyvben/feladatgyűjteményben szerepel!
9. Ha alsótagozatos, akkor nagy baj van!
10. Könnyedén megeshet, hogy elrontották, de valahogy ennél nem jöttem rá, mi lehet a hiba 😊
11. Szép megoldás, nekem, mint matek-bolondnak, tetszik... de teljesen értelmetlen ilyen feladatot adni egy gyermeknek.
12. Azért nekem furcsa, hogy egy ilyen poszt milyen véleményeket sarkall...gondolkodás és mérlegelés helyett. Szomorú vagyok 😊
13. Engem nagyon is elgondolkodtatott... imádom az ilyen kihívásokat ... de nem örülnék, ha a gyerekem kéne megoldja...
14. A levegőben lóg (a "tele van a felvételi ilyen példákkal" felvetésre) Tehát: Arra (mármint a felvételire 5. évfolyamra) sokkal inkább az jellemző, hogy van benne olyan feladat, amit egyenlet felírásával nagyon könnyen meg lehetne



oldani, anélkül meg kell egy ötlet. *A posztban szereplő feladat pont olyan, amit egyenlet felírásával NEM lehet megoldani.* Épp ez adja a nehézségét is...Az alsós gyerekeket NEM lehet ennyire elvont gondolkodásra kényszeríteni. Pont ez a gond: a könyv szerkesztője írhatja, hogy "de hát megoldható összeadással, kivonással, egyenletrendezés nélkül", csak épp többszörösen a "tétélezzük fel", "ha.. akkor..." gondolati lépcsőkön lépdelve oldható meg a feladat... Ahogy egy felsőst sem indirekt bizonyításokkal bombázunk, egy alsóst sem ilyen feladatokkal. Elrontva nincs a feladat, csak *nem alsósnak való.*

15. ((Egyébként egy alsós is megtanítható egyenlet felírásra és rendezésre, de ahogy az írásbeli műveleteket is akkor tanítjuk meg, amikor az fejben már nagyon jól megy, úgy érdemes az egyenletrendezést is később tanítani, amikor már látja is, hogy mit miért csinál. A nagyon tehetségeseimnek szakkörön megtanítottam, de nekik már csak egy plusz, gyorsító eszköz volt ahhoz, amit más eszközökkel is meg tudtak volna csinálni. De ennek a feladatnak ők sem örültek volna, akkor sem, ha meg tudták volna csinálni. Mivel a matematika SZÉP, ez pedig egy nem túl szép feladat...))

16. Valószínűnek tartom, hogy nem órai feladat, hanem versenyfeladat. Azt nem kell mindenkinek megoldania, tudnia. Tehetséggondozás során lehet és kell ilyenekkel foglalkozni, mert bizony van olyan negyedikes aki ezt képes megoldani és szereti a kihívást.

17. Ezzel vitáznék. Mert ebben - már bocsánat - semmi szépség nincs. Amióta tanítok, matek tehetséggondozás is a feladatom. Bolyai országos dobogós csapatom volt. *Nem bosszantottam volna őket ilyen példával* (miközben a negyedikesem fejben rendezett másodfokú egyenlet és számelméleti dolgokon töprengett - bejárva negyedikesben az ELTE-re...) *Ez egy nem szép feladat, mondom úgy, hogy a matematika szívügyem.*

18. nekem is...Zrínyi, Bolyai sokszor brutal feladatokat tartalmaz. konkrétan nem foglalkoztam most ezzel a feladattal, az is lehet, hogy el van rontva, ahogy írták. Én csak azon szoktam kiakadni, hogy felteszik, mint negyedikes feladatot és sokan, akik nem pedagógusok, azt gondolják, hogy órán ilyeneket kell megoldani. ez nagy tévedés. Én erre írtam a válaszomat, de részemről lezárva, nem vitázom, van fontosabb dolgom 😊

19. *"Szerintem ugord át ezt a feladatot! Ez gyerekromboló példa."*

## **2. A feladat megoldása**

1. lépés. Rendezzük az adatokat táblázatba. Jelöljük  $x$ -szel az első ládából eladott mennyiséget, ennek függvényében fel tudjuk írni, hogy a II. és a III. ládából mennyit adtak el, helyes szövegértelmezés alapján. Az

bizonyos, hogy a ládákból el is adtak, meg maradt is bennük. (Mivel erre vonatkozólag nem volt a szövegben minden ládára információ, csak annyit tudunk, hogy "valamennyit", a feladatmegoldók ezzel nem számoltak egyáltalán!) A hiányos információ helyére kérdőjelet írtam. A 2. táblázat tartalmazza a feladat adatait:

2. táblázat A feladat adatai

<i>Ládák</i>	<i>Eladtak</i>	<i>Maradt</i>	<i>Volt összesen</i>
I. láda	x	?	?
II. láda	3x+3	?	?
III. láda	2(3x+3)=6x+6	10x+9	16x+15
Összesen	x+3x+3+6x+6=10x+9		236

Forrás: saját

2. lépés. "Találjunk ki egy elindulást és próbáljuk folytatni!"

Feltételezzük, hogy az első ládából egy narancsot adtak el, így a másodikból 6, a harmadikból 12 narancsot adtak el, vagyis összesen 19 narancsot. A 3. táblázat tartalmazza a feladat adatait x=1 sajátos esetben:

3. táblázat A feladat adatai x=1 sajátos esetben

<i>Ládák</i>	<i>Eladtak</i>	<i>Maradt</i>	<i>Volt összesen</i>
I. láda	1	?	?
II. láda	3+3=6	?	?
III. láda	2(3+3)=12	19	12+19=31
összesen	1+6+12=19		236

Forrás: saját

Így a III. lágában 12+19=31 narancs volt eredetileg, tehát az első két lágában lehetett a többi, összesen 236-31=205. Tehát az I. és a II. lágában 205 narancsnak kellett lennie összesen. Ennek a két lágában való eloszlása sokféleképpen lehetséges:

$$1+204=2+203=\dots=199+6$$

(mert az I. lágában legkevesebb 1, a II. lágában legkevesebb 6 narancsnak lennie kell).

Lehetséges, hogy az első ládában egy narancs volt és azt el is adták, míg a II. ládában 204, amiből 6 narancsot eladtak, a többi megmaradt. Hasonlóképp lehet, hogy az első ládában 2 narancs volt, abból egy narancsot eladtak, a másik megmaradt, míg a II. ládában 203, amiből 6 narancsot eladtak, a többi megmaradt. Tehát a 236 narancs eloszlása a ládákban: (1, 204, 31), (2, 203, 31), (3, 202, 31)... (199, 6, 31), összesen 199 féleképpen lehetséges. Így gondoltunk minden esetre.

(*Másik módszer:*  $19+19=38$ ,  $236-38=198$  narancsot  $0+198=1+197=...=198+0$  féleképpen, azaz  $198+1=199$  képpen lehet felbontani, összesen 199 féleképpen lehetséges, ennyi eset van.)

A továbbiakban a 4. táblázatban feltételezzük, hogy az első ládából két narancsot adtak el.

4. táblázat A feladat adatai  $x=2$  sajátos esetben

Ládák	Eladtak	Maradt	Volt összesen
I. láda	2	?	?
II. láda	9	?	?
III. láda	18	29	$18+29=47$
összesen	29		236

Forrás: saját

A III. ládában  $18+29=47$  narancs volt eredetileg,  $236-47=189$ , tehát az I. és a II. ládában 189 narancsnak kellett lennie összesen. Ennek a két ládában való eloszlása sokféleképpen lehetséges:  $2+187=...=180+9$  (mert az I. ládában legkevesebb 2, a II. ládában legkevesebb 9 narancsnak lennie kell).

Tehát a 236 narancs eloszlása a ládákban: (2, 187, 47), (3, 186, 47), (4, 185, 47)...(180, 9, 47), összesen 179 féleképpen lehetséges.

(*Másik módszer:*  $29+29=58$ ,  $236-58=178$  narancsot  $0+178=1+177=...=178+0$  féleképpen, azaz  $178+1=179$  képpen lehet felbontani, összesen 179 féleképpen lehetséges, ennyi eset van.)

Hasonló gondolatmenetet követve, analóg módon eljutunk az utolsó lehetséges esethez, ezt tartalmazza az 5. táblázat, feltételezzük, hogy az első ládából tíz narancsot adtak el.

5. táblázat A feladat adatai  $x=10$  sajátos esetben

<i>Ládák</i>	<i>Eladtak</i>	<i>Maradt</i>	<i>Volt összesen</i>
I. láda	10	?	?
II. láda	33	?	?
III. láda	66	109	$66+109=175$
összesen	109		236

Forrás: saját

A III. ládában  $66+109=175$  narancs volt eredetileg,  $236-175=61$ , tehát az I.  s a II. ládában 61 narancsnak kellett lennie  sszesen. Ennek a két ládában való eloszlása sokféleképpen lehetséges:  $10+51=...=28+33$  (mert az I. ládában legkevesebb 10, a II. ládában legkevesebb 33 narancsnak lennie kell).

Tehát a 236 narancs eloszlása a ládákban:  $(10, 51, 175), (47), \dots, (28, 33, 175)$  összesen 19 féleképpen lehetséges.

(*Másik módszer:*  $109+109=218$ ,  $236-218=18$  narancsot  $0+18=1+17=...=18+0$  féleképpen, azaz  $18+1=19$  képpen lehet felbontani, összesen 19 féleképpen lehetséges, ennyi eset van.)

A lehetséges megoldások száma összesen:

$$199+179+159+\dots+29+19=1090.$$

*Miért nem lehetséges több eset? Miért állunk itt meg?*

Feltételezzük, hogy az első ládából 11 narancsot adtak volna el, ezt tartalmazza a 6. táblázat.

6. táblázat A feladat adatai  $x=11$  sajátos esetben

<i>Ládák</i>	<i>Eladtak</i>	<i>Maradt</i>	<i>Volt �sszesen</i>
I. láda	11	?	?
II. láda	36	?	?
III. láda	72	119	$72+119=191$
�sszesen	119		236

Forrás: saját

Így összesen 119 narancsot adtak volna el a három ládából összesen, ami több mint fele az össznarancsok számának, tehát nem tud a másik fele a III. lágában maradni.

Vagyis a III. lágában  $72+119=191$  narancs lett volna eredetileg,  $236-191=45$ , tehát az I. és a II. lágában 45 narancs lenne összesen. De az I. lágában legkevesebb 11, a II. lágában legkevesebb 36 narancsnak kellene lennie, ez nem lehetséges.

3. lépés. Az általánosítást tartalmazza a 7. táblázat.

7. táblázat A feladat adatai általános esetben

Lágák	Eladtak	Maradt	Volt összesen
I. lágá	$x$	? a	?
II. lágá	$3x+3$	? b	?
III. lágá	$2(3x+3)=6x+6$	$10x+9$	$16x+15$
összesen	$x+3x+3+6x+6=10x+9$		236

Forrás: saját

$236 - (16x+15) = 221-16x$  ennyi maradt az. I. és a II. lágában összesen eladás után.

Eloszlásuk:  $(a, b, 10x+9)$ , ahol  $a+b = 221-16x$  és  $b \geq 0$ .

(Másik módszer:  $10x+9+10x+9=20x+18$ ,  $236-(20x+18)=218-20x$  narancsot  $218-20x + 1 = 219-20x$  féleképpen lehet felbontani, összesen  $219-20x$  lehetséges eset van, ahol  $x=1, 2, \dots, 10$ .)

### 3. A feladat Pólya-módszerével, segédkérdésekkel kiegészítve

Felvetődik a kérdés, hogyan juthatunk el a fenti megoldáshoz, milyen segítséget kaphatunk ehhez az induláskor?

A feladatot I. és II. éves tanítóképzős hallgatók is megoldották a Partiumi Keresztény Egyetemen, valamint a Nyíregyházi Egyetemen. A tapasztalat hasonló volt, mint a tanítók esetén, közel fele a hallgatóknak algebrai úton, egyenlettel akarta felírni az egyenletet, nagyon kevés százalékuk próbálgatás módszerével, illetve 1-2 sajátos esetben sikerült megoldani a feladatot.

8. táblázat A tanítóképzős hallgatók megoldásai

Ssz.	Egyenlettel	Próbálkozás	Sajátos érték
PKE I.év (n=13)	5 (38,46%)	-	1 (rossz) (7,7%)
PKE II.év (n=15)	7 (46,66%)	-	2 (jó) (13,33%)
NYE III.év (n=18)	9 (50%)	1	1 (rossz) (5,55%)

Forrás: saját

Tanítóképzős hallgatókkal boncolgattuk a feladatot, a cél az volt, hogy találjunk egy elindulást és próbáljuk folytatni. A feladatot először átalakítottuk, úgy, hogy tudjuk megoldani. Majd visszatértünk az eredeti feladathoz, majd ezt Pólya-módszerével, segédkérdések segítségével próbáltuk megoldani. A következő kérdéssoron keresztül eljuthatunk a fentebb ismertetett feladatmegoldáshoz.

### *I.A feladat megértése*

Miből induljunk ki? Mit keresünk? Mi itt az ismeretlen(ek)? Mit akarunk elérni?

Mi van megadva? Melyek az adatok?

Válaszd ki és jegyezd le az adatokat és a feltételeket, vezess be alkalmas jelölést, ha szükséges!

Rendszerezd ezeket táblázatba!

Képzeld el, játssz el a szituációt!

Van-e szükség további adatokra? Vannak fölösleges adatok?

Fogalmazd át a feladatot, hogy jobban megértsd!

*Milyen összefüggéseket látsz az eladott mennyiségek között?*

*Függetlenek egymástól?*

Nem tudnál az adatokból valami hasznosat levezetni?

*Tudnád összesíteni az eladott mennyiségeket?*

Mit kötünk ki? Milyen kikötés (feltétel) adott?

*Mit tudsz a megmaradt mennyiségekről?*

Elegendő-e a kikötés az ismeretlenek meghatározására?

Milyen összefüggést láatsz az ismeretlenek és az adatok között?

Hogyan kapcsolódik az ismeretlen az adatokhoz?

Tudnád szemléltetni, ábrát rajzolni?

## *II. Tervkészítés*

Találkoztál már hasonló feladattal?

Mi a nehézséged ezzel a problémával, mi a probléma kritikus eleme? (Mitől nehéz neked ez a probléma?)

Bontsd részekre a problémát, nem tudnád megoldani legalább a feladat egy részét?

Megvizsgálható egy sajátos esetben az összefüggés az ismeretlenek és az adatok között?

## *III. A terv végrehajtása*

Találj ki egy elindulást és próbáld folytatni!

Írd le a megoldásod lépéseit és magyarázd őket.

Ellenőrizz lépésenként, hogy az esetleges hiba ne a végén derüljön ki.

Hány különböző megoldást találtál ebben a sajátos esetben?

Meddig folytatható ez az eljárás?

Hány különböző megoldást találtál? Tudnád összesíteni?

Tudnál általánosítani?

Ha a terved nem vezetett eredményre, akkor keress másik tervet.

## *IV. A megoldás vizsgálata*

Tudnád ellenőrizni az eredményt?

Gondold át még egyszer a kész megoldást!

Bizonyosodj meg arról, hogy a megoldás ésszerű, elfogadható.

Felhasználtál minden adatot?

Számításba vetted az egész kikötést?

Keress másik megoldási módszert is.

Alkoss új feladatot az adatok, a feltételek változtatásával. (Pólya, 2000)

## **Összegzés**

A szövegértésre továbbra is nagy hangsúlyt kell fektetni, mert ha nem értelmezünk helyesen egy feladatot, akkor nincs ahogyan jól megtudjuk oldani. Sablonos feladatokhoz, gondolkodáshoz vagyunk szokva, több lehetséges kimenetellel rendelkező feladat könnyen feladja a leckét. Algebrai úton, egyenlettel nem minden feladat oldható meg, sőt az elemisek gondolkodásához közelebb áll a próbálgatás módszere, ezért nekünk ahhoz kell alkalmazkodni. A táblázatba rendezés, mint módszer, fontos lehet sok feladat esetén.

A hozzáállásunk egy feladathoz kulcsfontosságú lehet. A legfontosabb az, hogy mindig *találjunk egy elindulást* és próbáljuk folytatni. A feladatot először érdemes átalakítani, úgy, hogy tudjuk megoldani. Majd visszatérünk az eredeti feladathoz, majd ezt Pólya-módszerével, segédkérdések segítségével próbáljuk megoldani.

## **Irodalomjegyzék**

Pólya, Gy. (2000): A gondolkodás iskolája. Akkord.

Tuzson, Z. (2003). Hogyan oldjunk meg aritmetikai feladatokat? Módszertani feladatgyűjtemény. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Kontra, J. (1996): A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 4. sz., p341-366

Pólya, Gy. (1979): A problémamegoldás iskolája I. kötet. Budapest: Tankönyv Kiadó.

Pintér, K. (2012). A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanítása (PhD). Szeged.

Schwab, J. J. (2013): Problems, Topics, and Issues. *Quest*, vol.9, p2-27

Shulman, L. S. (2009): On Teaching Problem Solving and Solving the Problems



of Teaching. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and Learning Mathematical Problem Solving: Multiple Research Perspectives*. Routledge, New York and London, p439-450.

Lestyán, E., Szabóné Balogh Á. (2013): Képességfejlesztés az alsó tagozaton. A problémamegoldó gondolkodás  
[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepessegfejlesztes\\_az\\_also\\_tagozaton/43\\_problmamegold\\_gondolkods.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/kepessegfejlesztes_az_also_tagozaton/43_problmamegold_gondolkods.html) (Letöltve: 2018. 07. 19.)

Berechet, D. (2017): Gyakorlófüzet- Differenciált munkamódszerek, IV.osztály. Editura Paralela45, Szupermatek fejezet.

# KOMPETENCIAFEJLESZTÉS A FELSŐOKTATÁSBAN A SZOCIOÖKONÓMIAI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN

**Daruka Magdolna, [magdolna.daruka@uni-corvinus.hu](mailto:magdolna.daruka@uni-corvinus.hu)**

*Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központ*

**Csillik Olga, [olga.csillik@uni-corvinus.hu](mailto:olga.csillik@uni-corvinus.hu)**

*Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központ*

Napjaink digitális forradalma folyamatosan gyorsuló, a korábbiaknál intenzívebb technikai fejlesztéssel jár, amelynek következményeként technikai paradigmaváltás bontakozik ki. A folyamatok kulcstényezőjévé a humántőke válik. Vajon ez a technikai paradigmaváltás milyen radikális változásokat hoz a gazdaságban és a társadalomban? Milyen lehetőségeket és alkalmazkodási kényszereket teremt? Hogyan érinti mindez az oktatási rendszert, benne a felsőoktatást? Vajon rendszer-, intézményi- vagy éppen tanórai szinten határozhatók meg a szükséges változások? A kihívások generálta adaptáció hogyan formálja az egyetemeken folyó tanítási-tanulási folyamatokat? Tanulmányunkban ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk. Az első részben bemutatjuk azokat a környezeti, gazdasági, társadalmi változásokat, amelyek az átalakulás irányába mozdítják el az oktatás világát. Ezt követően Wissema munkái alapján bemutatjuk, milyen fejlődési utat jártak be az egyetemek az elmúlt bő évezredben. Azt követően, hogy részletesen ismertettük a harmadik generációs egyetemek jellemzőit, megvizsgáljuk, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem hol tart e fejlődési úton, milyen változások történtek az egyetem életében a szocioökonómiai átalakulások hatására. Végezetül egy konkrét kurzus segítségével elemezzük, hogyan lehet az egyre fontosabbnak ítélt soft skilleket fejleszteni napjaink átalakuló egyetemi világában.

## **1. Környezeti változások – kényszerek, lehetőségek**

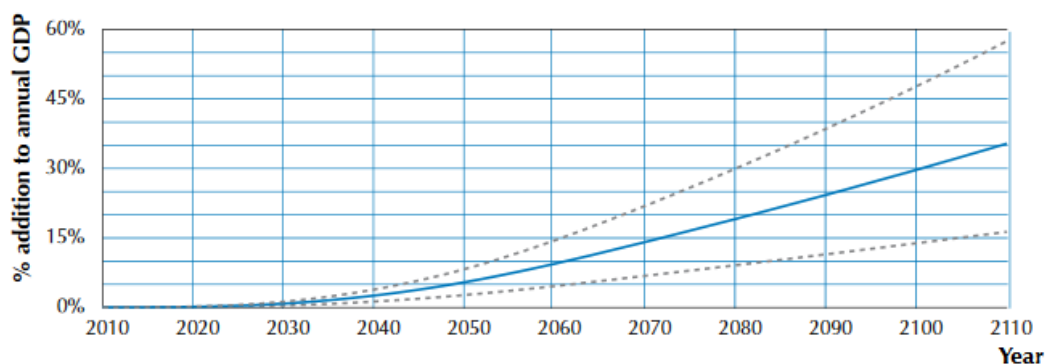
A technikai fejlődés következményei egyre markánsabban jelennek meg. Napi rutinná válik például az internet, a közösségi hálózatok, az laptopok, tabletek, okostelefonok és egyéb okoseszközök használata. Változnak igényeink, preferenciáink, újabb és újabb sikeres magatartási minták jelennek meg, válnak követendővé, terjednek el átalakítva társadalmi-gazdasági viszonyainkat. A változó magatartási mintázatok kihatnak az értékekre, érdekekre, kapcsolatainkra, döntéseinkre.

A szemünk előtt zajló, úgynevezett Ipari Forradalom 4.0. (Lasi et al, 2014) romboló jellegű innovációi által formált új technikai paradigma kikényszeríti a tradicionális gazdasági, üzleti világban is a termelési, üzleti kapcsolatok, szervezetek, munkafeltételek újradefiniálását, a munkaerő iránti kereslet drasztikus mennyiségi, szerkezeti és minőségi változását. Ebben a turbulens környezetben a további társadalmi és gazdasági fejlődés feltétele a rugalmasság és az alkalmazkodás, amelyben kulcstényezővé az emberi tényező, a humántőke válik.

### 1.1. A felértékelődő humántőke

A humántőke és a gazdasági növekedés/fejlődés kapcsolatát elemző elméleti modellekből és empirikus tanulmányokból jól ismert a közöttük kimutatható szignifikáns pozitív korreláció (Becker,1993., Denison, 1979., Schultz 1983., Jánossy, 1975., Fazekas, 2013., OECD 2010.). Az elemzések rámutatnak arra is, hogy míg a fejlődő országokban az oktatás mennyiségi fejlesztése (jellemzően alsó- és középfokon), addig a fejlettekben elsősorban a felsőoktatás és az oktatás minőségének javulása járul hozzá a gazdaság gyarapodásához.

Az oktatás minőségét vizsgálva az utóbbi években Magyarországon is a PISA eredmények kapnak egyre nagyobb figyelmet. Meg kell említenünk Hanushek és Wessman (2008) elemzését, akik az 1960-2000-es évek kompetenciavizsgálatainak eredményeit felhasználva elemezték a teszteredmények és a hosszú távú növekedés kapcsolatát (1960-2000. között 50 ország adatai alapján), kísérletet téve annak számszerűsítésére (OECD. 2010.) Endogén növekedéseméleti modellt felhasználva szimulációjuk során azt az eredményt kapták, hogy egy olyan oktatási reform hatására, amely a PISA eredmények 25 pontos emelkedésével jár, átlagosan évi 3 %-os hozzáadott növekedési ütem érhető el.



Notes: GDP with reform relative to GDP without reform in each year after the reform starts. Main line: point estimate of Scenario 1. Gray dotted lines: 95% confidence interval of the point estimate of the growth regression. Authors' calculations.

1. ábra A PISA eredmények 25 pontos növekedésének várható hatása hosszú távon az éves GDP növekedésre (forrás: <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf> 23. oldal)

A kapott eredmény megfontolandó a társadalom és a gazdaság jövőjének szempontjából. A sikeres, minőségi oktatás előfeltétele az egyén munkaerő-piaci sikerességének, a makrogazdaság versenyképességének.

Hogyan definiálható az oktatás *minősége*? Átalakul-e a tartalma napjaink radikális változásainak hatására? Hogyan viszonyul egymáshoz az *akadémiai tudás* és az *alkalmazható tudás* a minőség szempontjából? A válasz nem egyszerű. A kérdés szakértői szerint minden bizonnyal megváltozik a XXI. században a műveltség tartalma. Az oktatás minőségét meghatározó tényezők összetételének, és az egyes tényezők súlyának dinamikus változását figyelhetjük meg. Az akadémiai és technikai képességek mellett megnő azoknak a kompetenciáknak a súlya, amelyek a folyamatosan változó munkaerőpiaci igényekhez való rugalmas alkalmazkodást segítik (Balcar, 2014; Deming, 2015; Lundberg, 2015; Schwab, 2016).

A megfigyelhető technikai, gazdasági folyamatok nyomán kibontakozó adaptációs kényszer szemléletváltást tesz szükségessé az egyetemek számára. A változó hazai és nemzetközi térben a növekvő verseny következményeként az oktatás mennyiségi, minőségi, hatékonysági szegmensei, a munkaerő-piaci igényekből kiinduló eredményalapú oktatás és kompetenciafejlesztés (az ismeretek, készségek, attitűdök és felelősség egységének) megvalósítása válik alapvető stratégiai kérdéssé. Az oktatási intézmények fejlődését meghatározó stratégiák kialakításakor a következő dilemmákra kell választ adni:

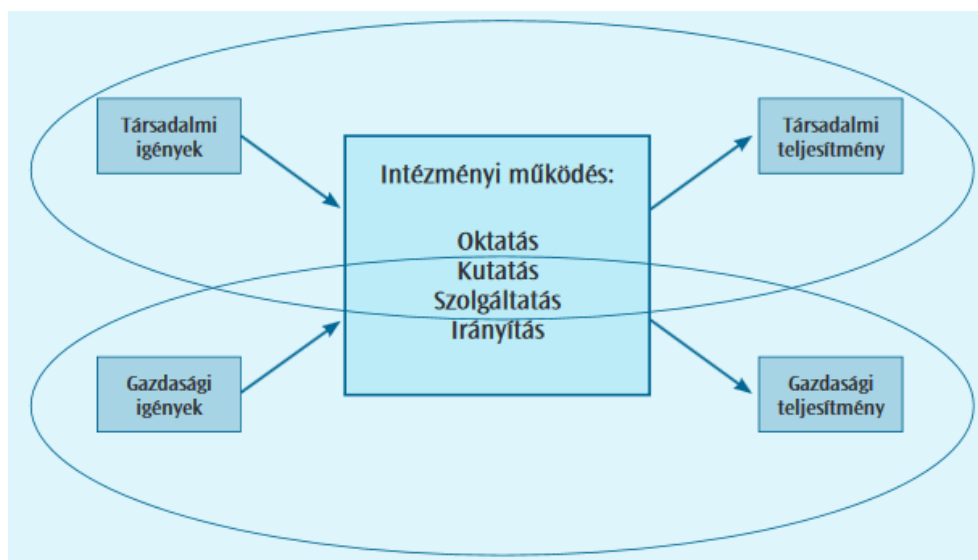
- A szükségessé adaptációk megvalósíthatók-e a jelenlegi keretek között, vagy rendszerszintű változásokra van szükség?
- Tudomásul vesszük-e a vezető nemzetközi felsőfokú oktatási intézményekkel szembeni lemaradásunk növekedését (a hazai pozíciónk javulása mellett), vagy „felvesszük a kesztyűt”, s nem elégszünk meg azzal, hogy a nagy nyugati egyetemek kiszolgálóivá vizsgaközpontjainak potenciális szereplőivé válunk a másutt megvalósuló innovációk következményeként?
- Merre mozdulunk? A minőségi oktatás és a tömegoktatás összeegyeztethetősége, vagy a hagyományos elitoktatás felé? Megoldható-e egyszerre mindkettő?
- Az egyes döntésnek milyen finanszírozási következményei vannak?
- A különböző utak finanszírozási problémái hogyan kezelhetők? Az állami forrásoktól milyen mértékű függőséget célszerű?

A dinamikusan változó környezetben adandó válaszok során a felsőoktatási intézmények számára megkerülhetetlen a tudás tartalmának,

az oktatás minőségének, hatékonyságának, az egyetemek szerepének újradefiniálása.

### 1.2. Hogyan tovább? – a harmadik generációs egyetemi modell felé vezető út

Az egyetemek szűkebb és tágabb szocioökonómiai környezetének átrendeződései stratégiai válaszokat, döntéseket kikényszerítve új pályára állíthatja az egyetemeket. A kihívások generálta alternatívák keresése, a lehetőségek és kényszerek kihasználása, a proaktív gondolkodáshoz köthető szemléletmód erősödése a jövő egyeteme felé mozdítja el a felsőoktatási intézményeket.



2.ábra A felsőoktatási intézmény a társadalmi-gazdasági igények metszéspontjában in: Borsa et al, 2011, 59. oldal

Arra a kérdésre, hogy milyen lesz a jövő egyeteme, természetesen nem könnyű a válasz. Fogadjuk el Wissema (2009) három generációs egyetemi modelljét, amelyben az egyetemek fejlődésének három fázisát különíti el!

Az egyetemek első generációja a középkorban alakult ki és stabilizálódott. Az egyetemek nagy autonómiával rendelkeztek. Feladatuk a tudás átadása volt. Az oktatás latin nyelven, skolasztikai filozófiai alapokon és módszerekkel folyt. Az átadott ismeretek kétségbevonhatatlanok voltak. Az első generációs egyetemek elveit a 17-18. században kezdték megkérdőjelezni.

A 19. században jöttek létre a második generációs egyetemek, amelyek a humboldti eszméhez köthetőek. Kialakulásukkal bővültek az egyetemek funkciói. Az egyetemeken a tudásátadás mellett megjelent a tudás létrehozásának feladata, vagyis az oktatás és a kutatás egysége. Alapvető

céllá vált a természeti és társadalmi törvények, a világ működésének megismerése. Az oktatás nemzeti környezetben, nemzeti nyelven folyt. A kutatásokat monodiszciplinaritás jellemezte. Ennek megfelelően alakult az egyetemek szervezeti felépítése: karokra, a karokon belül pedig tanszékekre való tagozódása.

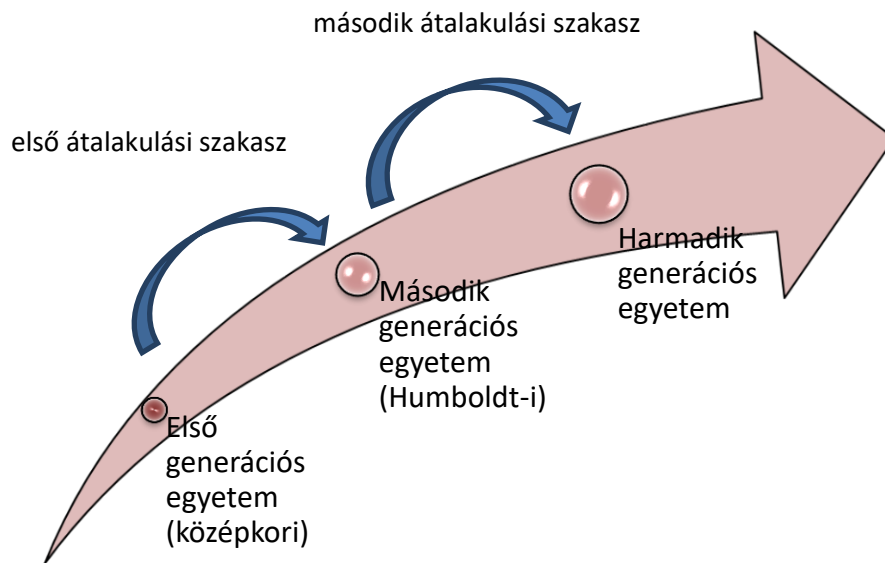
A második generációs egyetemek lokális környezetben működve lokális monopolhatalommal rendelkeztek. Az egyetemeken elitképzés folyt. A többi felsőoktatási intézmény inkább partnert jelentett, mintsem versenytársat. Más szervezettekkel minimális, többnyire csak formális kapcsolatok jöttek létre. Működésüket állami forrásokból finanszírozták.

A második generációs egyetemek a XX. század hatvanas éveitől egyre több problémával, kihívással találták magukat szembe. Ez a folyamat a kétezres évektől felgyorsult, előkészítve a harmadik generációs egyetemek kialakulását. Ez az átalakulási folyamat jelenleg is zajlik.

A harmadik generációs egyetemek funkciói kibővülnek. Missziójuk szerint a társadalom egészét szolgálják. Ezzel összefüggésben az oktatás és kutatás mellett megjelenik harmadik célként a tudás-, a kutatási eredmények hasznosítása. Már nemcsak a lokális, hanem a nemzetközi oktatási piacon is versenyképesé kell válniuk. Az egyetemeken folyó kutatások multi-, illetve transzdiszciplináris jellegével összefüggésben a várakozások szerint egy-egy tudáshálózat központjává válnak. Az egyetemek és intézeteik stratégiai együttműködést hoznak létre a nemzeti és nemzetközi vállalati, kormányzati és más szervezetekkel. Az egyetem multikulturális szervezetté válik, az oktatás, kutatás, a kutatási eredmények hasznosítása jellemzően angol nyelven történik.

A harmadik generációs egyetemek „kétutassá” válnak: a tömeg- és elitképzést egyaránt felvállalják. Míg a kevésbé jól teljesítő hallgatók általában tandíjat fizetnek, addig a tehetséges hallgatókat ingyenes képzéssel, magas ösztöndíjakkal támogatják. Az általános kurzusuk mellett speciális kurzusok és szolgáltatások felkínálásával magasabb szintű szolgáltatást nyújtanak, miközben a többség az alapkursusokon jut ugyan alacsonyabb szintű, de minőségi képzéshez. A hallgatóknak az egyetemeken lehetővé válik saját tanulási út kialakítása.

A fentiekkel összefüggésben átalakul az egyetemek szervezeti felépítése is. Várhatóan az összekapcsolódó tudásterületek, kutatások mentén karoktól független, közvetlenül az egyetemi menedzsment alá tartozó intézetek jönnek létre. Megszűnik a közvetlen állami finanszírozás, és ezzel párhuzamosan az állami beavatkozás. Változik az egyetemek stratégiai gondolkodásmódja. A változásokhoz való utólagos, lassú igazadás helyett proaktív stratégiaalkotás válik jellemzővé.



3. ábra Wissema (2009) három generációs egyetemi modellje

forrás: Wissema, 2009. 4. oldal felhasználásával saját szerkesztés

Jelenleg a hazai felsőoktatási intézmények a második generációs egyetemből harmadik generációs egyetemmé való átalakulási szakaszban vannak. Az egyes intézmények ezen az úton igen különböző ponton helyezkedhetnek el attól függően, hogy milyen mértékben ismerik fel, azonosítják és fogadják el a második generációs egyetemek válságát (Hrubos 2005), milyen válaszokat adnak a technikai-, társadalmi- és gazdasági környezet által generált kihívásokra, hogyan tudják összehangolni a nemzetközi trendeket belső értékrendjükkel, milyen stratégiákat képesek megfogalmazni. Az átmenet ütemét, a lépések mibenlétét és sikerességét jelentősen befolyásolja, hogy a nyitott kérdésekre adandó komplex megoldásokat valószínűsíthetően erős szervezeti ellenállás mellett kell megvalósítani. Az egyetemi döntéshozó testületek tagjai sokszor a „status quo” fenntartásában érdelesek (Barakonyi 2009), erőteljesen kötődnek tudományterületükhöz, karukhoz, a humboldt-i eszmékhez. Ezeknek érdekeit, értékeit előtérbe helyezik az összegyememi érdekekkel szemben. Nem ismerik fel a marginalizálódás veszélyét, ragaszkodnak a megszokott megoldásokhoz.

## 2. BCE stratégiája – válaszok a kihívásokra

A következőkben a Budapesti Corvinus Egyetem Intézményfejlesztési Terve (2016) alapján vizsgáljuk meg, hogy az egyetem az átalakulási folyamat mely fázisában van, milyen stratégiai célokat tűzött ki, akciókat fogalmazott meg annak érdekében, hogy harmadik generációs egyetemmé válhasson. Elemzésünkhöz Wissema (2009) munkáját

használjuk, amelyben 7 pontban összefoglalta a harmadik generációs egyetemek jellemzőit.

### **2.1. Az egyetem feladatának bővülése a tudás hasznosításával**

A BCE stratégiájában definiálja, hogy nyitott és befogadó egyetemmé kíván válni. Ennek jegyében megjelenik a hagyományos funkciók (oktatás és kutatás) mellett harmadik célként a tudás hasznosítása. Az új tudás teremtésének, közvetítésének és hasznosításának egysége az IFT szerint biztosítja az egyetem hozzájárulását környezetének társadalmi-gazdasági fejlődéséhez (IFT 6. oldal). A három funkció elhelyezése az IFT szövegkörnyezetében arra utal, hogy e harmadik funkció súlya még nagyon kicsi. A korábbi funkciók sikeressége, a minőségi oktatás és kutatás kap jóval nagyobb szerepet az egyetem életében.

### **2.2. Nemzetközi versenypiacon való működés**

A harmadik generációs egyetemek jellemzője, hogy a nemzetközi oktatási piacot célozzák meg működési területként. Az Intézményfejlesztési Terv megállapítja, hogy a BCE nemzetközi beágyazottsága sikeres, az oktatók és kutatók teljesítménye nemzetközi mércével mérhető, a hallgatók diplomája az Európai Unió munkaerőpiacán elfogadott, versenyképes. Rövid távú stratégia célként fogalmazódik meg, hogy az egyetem *„a kelet – közép - európai régió vezető intézményévé, egyes területeken világszinten ismert és elismert, a nemzetközi rangsorok élvonalában jegyzett egyetemmé kíván válni.”* (IFT 6. oldal). Ennek érdekében növeli az angol nyelvű képzések, kurzusok, a nemzetközi diákcsera programokban részt vevők számát, fejleszti a külföldi hallgatóknak nyújtott szolgáltatásait.

### **2.3. Nyitott egyetem, együttműködés különböző partnerekkel**

A harmadik funkcióval összefüggésben felértékelődnek az üzleti, állami és civil szektorral történő együttműködési megállapodások, amelyek támogatják a tudáshálózatok kialakulását. Az egyetemnek ezekben a hálózatokban központi szerepet kell betölteni. Az IFT-ben ez a célkitűzés csak nyomokban jelenik meg. Megfogalmazódik ugyan tervként, hogy nyílt innováció filozófiára alapozva kell olyan szellemi műhelyeket kell kialakítani, amelyekben az állami, civil és üzleti partnerekkel való együttműködés megvalósulhat, amelyek *„a tudásteremtés platformjaivá”* válnak (IFT 20. oldal). Látszik ugyanakkor, hogy az egyes karok másként látják ennek lehetőségét, kiterjeszhetőségét, annak irányát. A nem akadémiai szférából érkező felkérések, együttműködési megállapodások létesítése elsősorban a Gazdálkodástudományi Kart érinti.



#### **2.4. Multi- és transzdiszciplináris kutatások**

Az egyetemen jelenleg mintegy 45 kutatóközpont működik, többnyire egy-egy intézethez, karhoz kötődően, azonban jelentős részük csak formálisan létezik. Az Intézményfejlesztési Terv célkitűzései között ugyanakkor megjelenik a Karok közötti együttműködés erősítése, szellemi műhelyek (lab-ek) kialakítása, amelyek az „interdiszciplináris kutatások bölcsője”-i lehetnek. Az elképzelések szerint a megvalósítás kétirányú: „egyrészt diszciplinárisan különböző témák megjelenítése és ezek összekapcsolása, valamint egy-egy téma multidiszciplináris megközelítése”.

#### **2.5. Multikulturális szervezetek: tömeg - és elitképzés egymás mellett**

A BCE hangsúlyozottan elit egyetem kíván lenni, működése során a minőséget állítja középpontba. Stratégiai céljainak meghatározásakor úgy fogalmaz, hogy: „A BCE küldetésének és pozíciójának megfelelően az egyes szakjainkra jellemző magas hallgatói létszám ellenére is a minőségre törekszünk, alapozva a tehetség gondozás teljes eszköztárára: mindenekelőtt az országosan is kiemelkedő szakkollégiumi hálózatra és a TDK-tevékenységre, továbbá arra, hogy főképzési területein kiépült az oktatás teljes vertikuma (alap-, mester-és doktori képzés)”. A „kétutas” egyetemmé válás útján tehát már megtörténtek az első lépések.

#### **2.6. Kozmopolita egyetem**

A harmadik generációs egyetemek további jellemzője a kozmopolitizmus. Az ilyen típusú oktatási intézmények a nemzetközi tér szereplői, ahol a képzések és a szolgáltatások nyújtása angol nyelven történik, ez válik az egyetemek „anyanyelvévé”.

A BCE-n tanuló külföldiek száma egyre több, a magyar hallgatók jelentős hányada vesz részt ERASMUS programban. Az egyetem stratégiai céljai között kiemelt célként jelenik meg az angol nyelvű képzések, kurzusok számának növelése a képzés minden szintjén; a nemzetközi csereprogramokban részt vevő hallgatók és oktatók számának növelése, külföldi kapcsolatok gazdagítása (38. oldal). Az egyetem oktatói, kutatói állományának nemzetközivé tétele fontos cél. Ezek érdekében együttműködési megállapodásokat köt külföldi egyetemekkel (pl. University College of London, Passaui Egyetem).

A bilaterális nemzetközi kapcsolatok szinten tartása és elmélyítése mellett kiemelt fontossággal bírnak a nemzetközi hálózati kapcsolatok. Elsősorban a nemzetközi akkreditációval bíró intézményekkel kívánja a BCE kapcsolatait erősíteni (39. oldal).

## **2.7. Közvetett állami finanszírozás, beavatkozás**

A második és harmadik generációs átmenet egyik fontos jellemzője a közvetlen állami finanszírozástól és beavatkozástól való függetlenedés. A BCE stratégiájában a képzések eredményességének és gazdaságosságának emelése, a gazdálkodás átláthatósága, valamint a pénzügyi stabilitás megőrzése jelenik meg kiemelt célként. Az IFT-ben megtalálható anyagok alapján megállapítható, hogy az egyetem nem független az állami finanszírozástól, ugyanakkor bevételei között a saját források aránya folyamatosan nő (26. oldal), többek közt azért, mert hallgatóinak növekvő aránya költségtérítéses, valamint egyre nagyobb a jelentősége a közvetett állami finanszírozási formáknak. Például az elmúlt egy-két évben számos EFOP projekt indult el (3.4.3., 3.5.1., 3.6.1., 3.6.2, 3.6.3. és 4.2.1.), amelyek segítik a közvetlen állami forrásoktól való függőség csökkenését.

Összevetve a harmadik generációs egyetemek Wissema szerint meghatározott jellemzőit a Budapesti Corvinus Egyetem Intézményfejlesztési Tervének stratégiai céljaival, akcióival, megállapítható, hogy az egyetem a várakozásoknak megfelelően az átmeneti szakaszban van. Az átmenet kihívásaira reagálva határozza meg a sikeres adaptáció lépéseit, feladatait. Jól érzékelhető, hogy az egyes jellemzők tekintetében eltérő hosszúságú utat tett eddig meg. Az egyetem vezetősége az átalakulás szempontjából fontos intézkedéseket tesz a szervezeti rendszer korszerűsítése, az innovatív szervezeti kultúra kialakításának érdekében. Olyan innovatív jellegű oktatói értékelési és ösztönzési rendszer hozott létre, amely motiválja, érdekeltté teszi az oktatókat, kutatókat és a más területeken dolgozókat az adaptációs folyamat generálta feladatok hatékony, innovatív megoldásában. A szervezeti ellenállás, a természetes visszarendeződések, a „status quo”-hoz ragaszkodók döntési helyzete megnehezíti, de már nem tudja megakadályozni az egyetem második generációs jellemzőinek lebontását, és a XXI. századi igényekhez proaktívan alkalmazkodó egyetem létrejöttét.

## **3. Kompetenciafejlesztés – módszertani paradigmaváltás**

A harmadik generációs egyetemmé átalakulás folyamatában a minőség és eredményesség összefonódik a kompetenciafejlesztés fogalmával. Ezért a dinamikusán fejleszthető kognitív és nem-kognitív képességek, készségek fejlesztésének egységét megteremtve a kompetenciafejlesztés az oktatási innovációk célkeresztjébe került.

Tapasztalataink szerint az akadémiai tudás (hard skill) mellett felértékelődő, munkaerő-piaci igényekhez folyamatosan igazodó „soft skillek” fejlesztése a tradicionális oktatási kereteket szétfeszíti. A

„kétutas”-sá váló egyetem megkívánja, hogy - az elit- és tömegképzésben egyaránt - a képzési szinteknek megfelelően alakuljon ki a hard és soft skillek fejlesztésének optimális aránya. Ennek tükrében az elmúlt tanévben megkezdtek a képzések kimenet orientált, tanulási eredményalapú fejlesztését, átalakítását. Minden képzés, kurzus keretében meghatározásra kerülnek azok a kompetenciaelemek (tudás, készség, attitűd, felelősség) és fejlesztésükhöz szükséges tanulói tevékenységek, amelyekkel a képzést elhagyó hallgatóknak minimálisan rendelkeznie kell. Jelenleg ez a munka 11 szakon 25-30 kurzust átfogóan folyik.

A korszerűsítés során alapvető kérdés volt, hogy a kompetenciák egyes elemei hogyan fejleszthetők, integrálhatók a tananyagokba. Számításba vettük, hogy a korszerűsítés várhatóan romboló jellegű oktatási innovációkkal jár, amely tartalmi átrendeződéssel, tanulásszervezési és módszertani paradigmaváltással jár.

### **3.1. Munkaerő-piaci igények – fejlesztendő soft skillek**

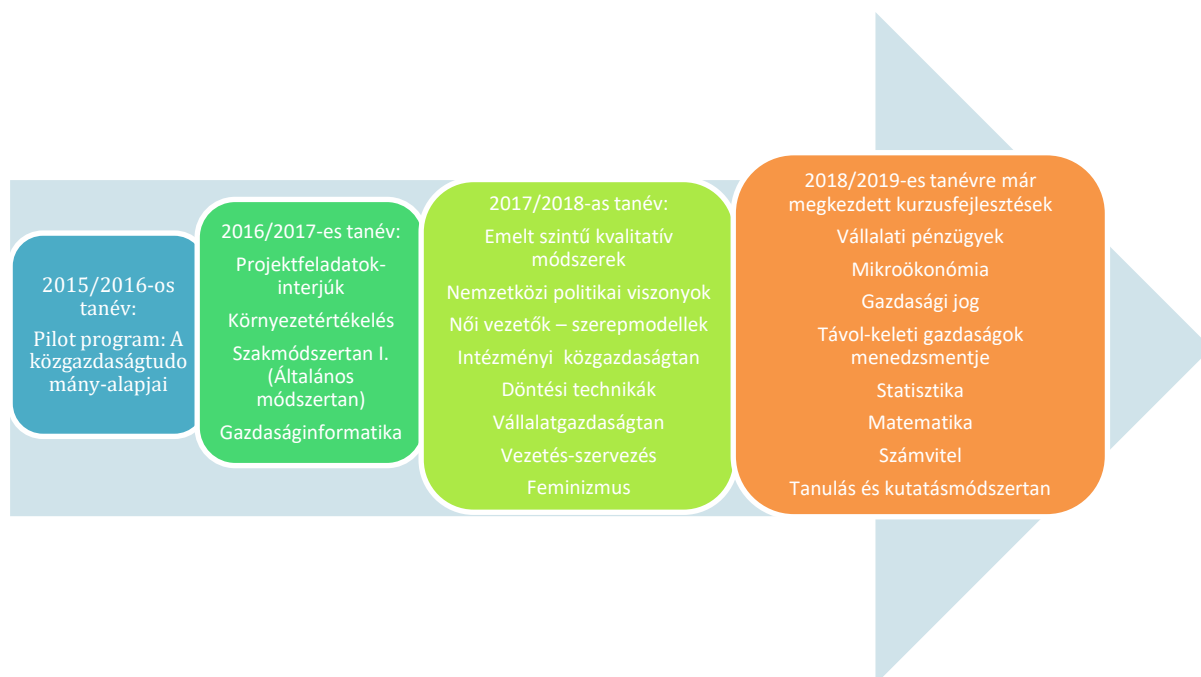
A harmadik generációs egyetem jellemzőit vizsgálva igazolható, hogy a felsőoktatást egyre inkább olyan szolgáltatásként érdemes értelmeznünk, amelynek felhasználói – az elitképzés kivételével - elsősorban a munkaerőpiacon közvetlenül hasznosítható eredményeket várnak el. A munkaerőpiac keresleti oldalán megjelenő szereplők olyan képességek, készségek teremtenek igényt, amelyek a negyedik ipari forradalom nyomán felértékelődnek. Az elemzések alapján megállapítható öt legfontosabb „soft skill”, amely a munkaerő-piaci preferenciák szempontjából kritikusnak tekinthető, a következő (Cedefop 2016, Demint 2017):

- magasabb szintű gondolkodás (kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntési készség)
- kommunikációs készség (szóbeli, írásbeli, anyanyelven és idegen nyelven)
- együttműködési készség (pl. kontextusfüggő magatartás, konfliktuskezelés)
- önkontroll
- pozitív énkép (önbizalom, önismeret, ön-hatékonyaság, önértékelés)

Vajon ezek fejlesztésében milyen szerepet játszhat a felsőoktatás, a kialakított, kialakult tanítási – tanulási környezet, az alkalmazott tanulásszervezési eljárások, módszerek?

A tradicionális felsőoktatási tanítási-tanulási folyamatokra – napi gyakorlatunk bizonyítja - nem jellemző a „soft skill”-ek célzott fejlesztése. A tananyag, a meglévő időkeret, az oktatók pedagógiai felkészültsége (illetve annak hiánya), a homogén hallgatói összetételt feltételező frontális módszerek dominanciája, az elméleti ismeretek túlsúlya újratermeli az ellentmondásokat. A korszerű tanuláselméletek tükrében az oktatás területén szükségszerűen romboló jellegű innovációk várhatók. Az elmúlt évek egyik legsikeresebb oktatási innovációja a blended learning. Gyors és széles körű terjedése, növekvő elfogadottsága megfigyelhető a felsőoktatásban is (NCM Horizon Reports). A szakirodalomban számos definícióját találhatjuk meg, amelyek alapján kiemelhető, hogy korszerű tanulás- és oktatáselméleti (konstruktivizmus), módszertani (hallgató- és tevékenységközpontú) alapokon nyugvó olyan tanulási stratégia, amely az online (távoktatás) és az offline (tantermi órák) oktatás előnyeit változatos tanulási terek mellett hatékonyan integrálja.

A Budapesti Corvinus egyetemen az első kísérleti kurzus 2015/16-os sikere, valamint a 2017-ben induló EFOP 3.4.3.-as projekt jelentősen felgyorsította az egyetemi stratégiában megcélzott módszertani paradigmaváltást. Egyre több kurzus keretében, egyre több oktató indult el a blended learning tanulási stratégia alkalmazásának útján.



4. ábra A blended learning kurzusok terjedése a Budapesti Corvinus Egyetemen.  
Forrás: saját szerkesztés

### **3.2. A soft skilliek célzott fejlesztési lehetősége blended learning keretek között**

Ahogy korábban bemutatjuk, az elemzések alapján megállapítható öt legfontosabb, a munkaerőpiaci preferenciák szempontjából kritikusnak tekinthető soft skill a következő:

- magasabb szintű gondolkodás,
- kommunikációs készség,
- együttműködési készség,
- önkontroll,
- pozitív énkép.

Tanulmányunk további részében bemutatjuk, hogy az egyetemünk egyik első, módszertani váltáson átesett kurzusa, a Közgazdaságtudomány alapjai kurzus esetében hogyan vettük figyelembe a fenti képességeket. A kurzus az egyik hibrid oktatási forma, a tükrözött osztályterem oktatásszervezési mód elvei alapján lett újragondolva. A tükrözött osztályterem nevét onnan kapta, hogy jellemzően felcseréli a hagyományos modellekben kialakuló tanórai és otthoni tanulási munkát. A módszerek kiválasztása, a tananyag tervezése és a feladatok összeállítása során különösen nagy hangsúlyt fektettünk a felsorolt soft skillék célzott fejlesztésére. A használt oktatásszervezési mód, a tükrözött osztályterem, lehetővé teszi, hogy az oktatás fókuszába ne csak a hagyományos akadémiai ismeretek/tantárgyak kerüljenek, hanem az alapvető készségek mellett a soft skill-ek integrálása és fejlesztése is hangsúlyos legyen. Mindez megváltoztatja az oktatásban eddig megszokott játékszabályokat (Silva, E. 2008.).

### *3.2.1. Magasabb szintű gondolkodás fejlesztésére szolgáló módszerek, feladatok*

A félév során a hallgatók az online térben önmagukat irányítva tanultak, önállóan határozták meg a tanulás idejét és helyét, a tanulási módszereket. Minden héten módjukban állt arról is döntést hozni, hogy a kreatív feladatok közül melyiket készítik el. Ezek között a feladatok között is volt olyan, amelyet párban kellett elkészíteniük. A párjuk kiválasztása, a közös munka megszervezése szintén felelős döntést igényelt a részükről.

A tantermi órákon többször oldottak meg feladatot a vita módszerével, amely során az érvek összegyűjtése, megfogalmazása, a másik fél kijelentéseire való reagálás mind magasabb szintű gondolkodást igényelt.

Egészen más jellegű problémamegoldásra volt szükség az olyan feladatok során, amikor szakirodalmat, szakcikkeket kellett feldolgozniuk és elemezniük.

A gazdasági játékok (pl. termelési játék, búzapiaci játék) a maguk komplexitásával a magasabb szintű gondolkodás több területének (kritikai gondolkodás, problémamegoldás, döntési készség) fejlesztéséhez járultak hozzá.

A kritikai gondolkodás fejlesztésére különösen alkalmasak voltak azok a feladatok, amelyek során magukat egy-egy gazdasági szereplő helyzetébe képzelve kellett átgondolni konkrét gazdasági szituációkat, és kellett felelős döntéseket hozni, számolva azok rövid-, közép-, és hosszú távú következményeivel.

Az ismeretek szintetizálására, a más tárgyak során tanult ismeretek előhívására, a komplex gondolkodásra, a tananyagban való magabiztos mozgásra mind-mind szükség volt a projektfeladat sikeres megoldásához, amikor startup vállalkozást kellett kitalálniuk és megtervezniük. E csoportos feladat a mikroökonómiai ismeretek mellett kommunikációs, vezetés-szervezési, vállalatirányítási ismeretek előhívását is feltételezte.

### *3.2.2. A kommunikációs készség fejlesztésére szolgáló módszerek, feladatok*

A kommunikációs készség fejlesztése folyamatosan zajlott mind az online, mind az offline térben. Az írásbeli kommunikáció fejlesztésére kiváló alkalmat jelentettek azok a 2-3000 karakteres összefoglalók, amelyeket minden héten el kellett készíteniük a tanultakról (természetesen ezek a feladatok az ismeretek elmélyülését is nagyon jól szolgálták). A szóbeli kommunikációjuk az egyéni és csoportos prezentációkkal és a vitákkal fejlődött leginkább, illetve azzal a feladattal, amikor videós álhíradót kellett készíteniük a kartelltvörvény egy konkrét esetben való alkalmazásáról.

### *3.2.3. Az együttműködési készség fejlesztésére szolgáló módszerek, feladatok*

A kurzus jellegéből adódóan nem volt alkalmas konkrét együttműködési technikák „megtanítására”, de a pilot program kezdetekor a hallgatókkal közösen lefektettük azokat a szabályokat, amelyek a félév során alapvetően meghatározták a közös munkát. Az együttműködésre jellemző volt az egyenrangúság, a partnerség viszony, és ezek a viszonyok nemcsak a hallgatók egymás közötti, hanem az oktató-hallgató viszony jellegét is meghatározták. Ennek köszönhetően alakult ki az a bizalomteli légkör, amely a félév egészére jellemző volt.

Köztudott, hogy az együttműködés különféle tevékenységek kifejtése közben valósul meg. Ezért igyekeztünk olyan feladatokat megfogalmazni,

amelyek biztosították a hallgatók számára az együttgondolkodást, a páros, illetve csoportos munkát, illetve a közös alkotás lehetőségét. Mivel jól ismert tény, hogy a kooperatív csoportmunka az együttműködési készségek fejlesztésére alkalmas tanulásszervezési mód, a tantermi órákon gyakran használtuk azt, figyelembe véve a négy alapelvet, illetve biztosítva ezek érvényesülését a csoportmunkában:

1. a párhuzamos interakciók elve, vagyis a feladatmegoldás állandó, sokszálú kommunikációban valósítható csak meg
2. az egyéni részvétel elve, vagyis minden csoporttag megközelítőleg egyenlő arányban, vagy egyenlő erőfeszítést téve járuljon hozzá a közös munkához
3. az építő egymásrautaltság elve, vagyis a csoporttagok legyenek kölcsönösen egymásra utalva, egyedül ne juthassanak célba
4. az egyéni felelősség elve, vagyis annak tudatosítása, hogy a hallgatók munkáján is múlik a csoport egészének a sikere.

A csoportos feladatok értékelése több lépcsőben történt, többszintű volt. Legfőbb sajátosságát az adta, hogy az önellenőrzést, önértékelést és egymás munkájának az értékelését is használtuk a tanári értékelés mellett. Mindez inspirálta a diákokat, mintegy együttműködő verseny bontakozott ki annak érdekében, hogy minél ötletesebb, minél kreatívabb megoldások szülessenek. Összességében a befektetett energia megtérülését, értékelését nemcsak az elért pontszámokban mérték, hanem az is érdekelte őket, hogy hogyan értékelik munkájukat a többiek és az oktató.

#### *3.2.4. Az önkontroll fejlesztésére szolgáló módszerek, feladatok*

A tükrözött tanulás feltételezi az önkontroll valamilyen szintjét, hiszen kísérletünkben az online tanulási rész meglehetősen szigorúan szabályozott volt: az egyes tananyag-elemeket egymás után lehetett megtekinteni, az azokat követő feladatoknál rossz válasz esetén újra meg kellett nézni a videót/el kellett olvasni a tananyagot, a feladatokat szigorú határidőre kellett elkészíteni. Tehát a határidőkkel, prioritásokkal tisztában kellett lenni, azokat figyelni, követni kellett, meg kellett tudni teremteni az egyensúlyt munka és magánélet között az egyetem falain kívül. A kötöttségek mellett, ahogy korábban írtuk, döntési felelősségük is volt a hallgatóknak, amely szintén feltételezte az önkontroll meglétét.

Mivel erősen technológia-központú volt a képzés, néha előfordultak technikai problémák, amelyek megoldására késleltetetten érkezett

segítség. Ezek higgadt elfogadása, valamint az ezekkel kapcsolatos negatív érzelmek kontrollálásának képessége az önkontrollt fejlesztette.

Az értékelési rendszer különlegességét jelentette az, hogy a kreatív feladatok esetében késleltetett visszajelzést kaptak a tanártól, illetve online és offline is magukat és egymás munkáját is értékelték, amely további aspektusát jelentette ennek a soft skillnek.

### 3.2.5. A pozitív énkép fejlesztésére szolgáló módszerek, feladatok

A pozitív énkép kialakításának meghatározó elemét jelentette az, hogy a pilot program résztvevőinek erőfeszítését is folyamatosan értékeltük. Igyekeztünk az értékelést változatossá és motiválóvá tenni, ezért a kialakított pontrendszerünk jutalmazó és nem büntető jellegű volt. A félév során minden résznél (bizonyos keretek között) volt lehetőség a javításra, az újbóli próbálkozásra. A sikertelen kísérlet rendszerint arra ösztönözte a résztvevőket, hogy újra nekifussanak a feladatoknak, és magasabb pontszámot érjenek el. Mindez folyamatos megerősítésként szolgált a tanulók számára.

Önismeretük, én-hatékonyságuk fejlesztését szolgálta az a lehetőség, hogy a kreatív feladatok során módjukban állt több feladat, illetve eszköz közül kiválasztani azt, amely a legvonzóbb volt számukra, amelyről azt feltételezték, hogy a legnagyobb sikert érhetik el vele.

A következő táblázatban összefoglaltuk, hogy mely módszerek, feladatok szolgálták az egyes soft skillnek fejlesztését.

SOFT SKILL	ONLINE	OFFLINE
<b>magasabb szintű gondolkodás</b>	<p>önálló internetes keresés alapján készíteni:</p> <p>esszét időegyenest gondolattérképet képregényt prezentációt társasjátékot</p> <p>egyéni vélemény kialakítása</p> <p>internetes források</p>	<p>együttműködő csoportban: a tanultak alkalmazása, az ismeretek bővítése</p> <p>esettanulmány</p> <p>vita, csoportos véleményalkotás</p> <p>cikkek feldolgozása</p> <p>az online megszerzett ismeretek strukturálása, alkalmazása konkrét</p>



	<p>értékelése, szelektálása alapján a tanultak kibővítése</p> <p>tanult elméleti modell alkalmazása</p> <p>önálló adatgyűjtés, feldolgozás, elemzés</p> <p>önálló szövegértés és strukturálás</p> <p>startup vállalkozás létrehozása</p>	<p>esetekben</p> <p>gazdasági játékok</p> <p>gondolattérképek, álhíradó</p> <p>önálló döntéshozatal,</p> <p>startup vállalkozás indítása (ötlet keresése, döntéshozatal, együttműködés, vezetői készületi terv készítése, kommunikációs készségek feldolgozása, vállalkozás bemutatása)</p> <p>külsős szakmai előadáshoz kapcsolódó egyéni véleményalkotás, csoportos érvrendszer kidolgozása, álláspont megvédése vitában</p>
<b>kommunikációs készség</b>	<p>egyéni érvelés</p> <p>Facebook profil készítése</p> <p>wiki szócikkek készítése</p> <p>magazin, video készítése</p> <p>pályázatírás</p>	<p>érvelés szakmai ismeretek felhasználásával csoportban,</p> <p>vita</p> <p>prezentáció</p> <p>csoportmunka eredményének</p>

		bemutatása társas tanulás (tanítás)
<b>együtműködési készség</b>	páros és csoportmunkában társasjáték készítése vállalkozás indítása üzleti terv készítése	páros és csoportmunkában gazdasági játékok szerepjátékok (szakértői mozaik), híradó készítése, startup vállalkozás indítása
<b>önkontroll</b>	önálló tanulás, digitális eszközhasználat kötött bejárési útvonal szabályozott értékelés	együtműködő csoportmunka szabályozott értékelés egymás tanítása
<b>pozitív énkép</b>	választható tanulási utak választható feladatok többszöri próbálkozási lehetőség büntetés nélkül azonnali értékelés	társas tanulás a csoportmunka eredményességéhez való egyéni hozzájárulás szerepjáték azonnali értékelés

1. táblázat: a soft skillek célzott fejlesztése módszerek, feladatok által

Ahogy a táblázatból jól látszik, a használt módszerek, az alkalmazott feladatok, értékelési eljárások, rendszerek széleskörben fejlesztették a napjainkban oly fontosnak ítélt soft skilleket. A hallgatói visszajelzések alapján kijelenthetjük, hogy a kurzusokon résztvevő diákok maguk is tisztában vannak e fejlesztő hatással, és ők maguk is megfogalmazzák azt, hogy az elméleti tudásuk gyarapodása mellett nem várt és nem remélt szinten fejlődtek kompetenciáik, készségeik, amelyek átvihetők voltak más kurzusokba is.

## Összefoglalás

Korunk komplex változásai az egyetemek számára olyan környezetet teremtenek, amelyben a harmadik generációs egyetemekké való átalakulásuk megkerülhetetlenné válik. Látszik, hogy ebben a folyamatban a minőség és eredményesség összefonódik a kompetenciafejlesztés fogalmával. Tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy bemutassuk, mi jellemzi az első, a második, és a harmadik generációs egyetemeket, milyen módon alakult át a felsőfokú oktatási intézmények fennállásuk ideje alatt. Wissema meghatározó munkája alapján ismertettük a harmadik generációs egyetemek jellemzőit, és a Budapesti Corvinus Egyetem Intézményfejlesztési Terve alapján megállapítottuk, hogy egyetemünk a második generációs egyetemből átalakulóban van harmadik generációs egyetemmé. Ezzel az átalakulással párhuzamosan intézményünkben is egyre nagyobb szerepet kap a kompetenciafejlesztés, a soft skillék célzott feljlesztése. Ezt illusztrálандó részletesen elemeztük egy módszertani megújuláson átesett kurzusunkat, és bemutattuk, hogy a jelenlegi keretek között, az érvényes szabályokat betartva is lehet komoly innovációs tevékenységet folytatni a felsőoktatásban annak érdekében, hogy a hallgatók olyan készségekkel, képességekkel is gazdagodjanak, amelyek a munkaerőpiaci oldalról meghatározó igényként jelentkeznek.

## Irodalomjegyzék

A Budapesti Corvinus Egyetem Intézményfejlesztési Terve (2016)

[http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user\\_upload/hu/kozponti\\_szervezeti\\_egysegek/adm\\_inisztrativ\\_igazgatosag/files/Szabalyzatok/I\\_ALAPDOKUMENTUMOK/3\\_IFT/BCE\\_IFT\\_2015\\_2016\\_04\\_01.pdf](http://www.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kozponti_szervezeti_egysegek/adm_inisztrativ_igazgatosag/files/Szabalyzatok/I_ALAPDOKUMENTUMOK/3_IFT/BCE_IFT_2015_2016_04_01.pdf)

Bessenyei. I., (2017) Tanulás és tanítás az információs társadalomban.  
<http://mek.oszk.hu/05400/05433/05433.pdf>

Borsa, M. Horváth, T. Simon, I. (2011): *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*, Tanulmánykötet.  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/AVIR\\_strat\\_gondolk\\_tanulm Kotet/AVIR\\_Tanulmanykotet\\_TELJES.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_strat_gondolk_tanulm Kotet/AVIR_Tanulmanykotet_TELJES.pdf)

Cedefop (2016). Future skill needs in Europe: critical labour force trends Luxembourg: Publications Office. *Cedefop research paper*; No 59.  
<http://dx.doi.org/10.2801/56396>

Deés, Sz (2011): *Egyetemi tudománymarketing a harmadik generációs egyetem szemlélete és kommunikációja* Doktori értekezés. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/1722/dees-szilvia-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

[Deming, D. \(2017\): The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. The Quarterly Journal of Economics, Volume 132, Issue 4, 1 November 2017, Pages 1593–1640, <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>](#)

EURÓPAI TANÁCS (2018): Színvonalas oktatás a gazdasági növekedés és a befogadás szolgálatában

<http://www.consilium.europa.eu/hu/policies/education-economic-growth/>

Fazekas, K. (2011) Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében. Magyar Tudomány.

<http://www.matud.iif.hu/2011/09/08.htm>

Forgó, S. (2014): Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. *Könyv és nevelés*, 16:(1) 76-85.

Heidrich, B. & Chandler, N. (2014). Dőlnek az elefántcsonttoronyok?. *Transylvanian Museum*. issue:4/2014,pages:153-169

Hrubos, I. (szerk.) (2012): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.

<http://mek.oszk.hu/11300/11397/11397.pdf>

Kopátsy, S. (1998): Az oktatás és a gazdaság. *Új Pedagógiai Szemle 1998 július--augusztus*. <http://ofi.hu/tudastar/oktatas-gazdasag>

*NMC Horizon Report 2017 Higher Education Edition*  
<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>

Silva, E. (2008). Measuring Skills for the 21st Century. Education Sector Reports. *Education Sector*.

<http://educationpolicy.air.org/sites/default/files/publications/MeasuringSkills.pdf>

Wissema, J. G. (2009): *Towards the third generation university: managing the university in transition*. Cheltenham,Edward Elgar.

# **AZ ADATKEZELÉSEN INNEN A KOMPETENCIÁN TÚL! FROM DATA MANAGEMENT BEYOND THE COMPETENCE!**

**Bajkó Norbert, [norbert.bajko@gmail.com](mailto:norbert.bajko@gmail.com)**

*Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Szent István Egyetem,  
PHD hallgató*

**Törőné Dunay Anna, [dr.dunay.anna@gmail.com](mailto:dr.dunay.anna@gmail.com)**

*Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Szent István Egyetem,  
egyetemi docens*

## **Absztrakt**

2018. májusában, vagyis napjainkban életbe lép az Európai Unió új adatvédelmi rendelete (General Data Protection Regulation, GDPR), amely a nemzeti jogszabályokat felülírva egységesíti az uniós tagállamok adatkezelési szabályait. Az új szabályozás lényegét röviden úgy lehet összefoglalni, hogy a magánszemélyeknek nagyobb betekintést és jogokat ad az adataik kezelésével kapcsolatban, ezzel párhuzamosan a cégek ez irányú kötelezettségeit növeli, a mulasztásokat pedig minden eddiginél nagyobb pénzbüntetéssel sújtja.

Az új, egységes európai szabályozás számos változást hoz, azok sok mindenre kiterjednek, s jövőbeli alkalmazásuk nagy felkészülést vesz igénybe. A rendelet nemcsak a nagyvállalatokat érinti, hanem minden, adatot kezelő vállalkozást, legyen az családi cég vagy kis- és középvállalkozás.

A beüzemelésre váró normarendszer tárgyi hatálya nemcsak a digitálisan tárolt személyes adatokra vonatkozik, hanem a papíralapúakra is, amennyiben azok valamilyen nyilvántartási rendszer részét képezik, vagy fogják képezni. Mivel a nyilvántartási rendszer nem jelent mást, mint meghatározott ismérvek alapján hozzáférhető adatokat, ezért nagy az esélye, hogy az iratkezelések túlnyomó többsége a rendelet hatálya alá esik, így azokra ugyanolyan szigorúan szabályozás vonatkozik majd a kezeléstől a tároláson át a szakszerű iratmegsemmisítésig, mint a digitálisan tárolt személyes adatokra.

A magyarországi helyzetet súlyosbítja, hogy egy páréves reprezentatív kutatás szerint a magyar kkv-k egynegyedénél semmiféle iratkezelési előírás nincsen. A kétszáz hazai kis- és középvállalkozás adatvédelmi és iratmegsemmisítési szokásait felmérő kutatást a papíralapú

adatvédelemmel foglalkozó Fellowes cég rendelte meg, amiből kiderült, hogy bár a hazai kkv-k 90 %-ánál vannak bizalmas jellegű iratok, 25 %-uknál egyáltalán nincs semmiféle előírás ezek kezelésére. A cégek minden eddiginél szigorúbb pénzbüntetésre számíthatnak, ha nem felelnek meg az előírásoknak.

Súlyos esetben a pénzbüntetés maximuma 20 millió euró vagy az előző pénzügyi év teljes világpiaci forgalmának 4 százalékát kitevő összeg, így a GDPR szabályainak követése és alkalmazása elengedhetetlen valamennyi vállalkozás esetében. Az éves bevételnél ráadásul egy több országban jelen lévő cégnél, illetve cégcsoportnál úgy is értelmezhető a szabály, hogy az egész cégcsoport éves árbevétele a számítás alapja. Lényeges az is, hogy a hatóság a két összeg közül a magasabb megfizetésére kötelezheti a mulasztást elkövető vállalatot, azaz vállalkozások esetében a bíróság akár meg is haladhatja a 20 millió eurót.

### **Abstract**

GDPR (General Data Protection Regulation), the European Union's new data protection regulation enters into force in May 2018., which harmonizes data filing rules of the member countries, outwriting their national laws. The essence of the new regulation can be summarized as giving more insights and rights to private individuals regarding their data management and simultaneously, it increases these obligations of companies, and in case of omissions, it imposes more severe fines than before.

The new regulation enters into effect on 25th May 2018, expanding the changes to numerous areas and require enormous preparation. It affects not only big companies, but also all companies managing data, should they be family businesses or small or medium-size enterprises.

It refers not only to digitally stored data, but also to paper-based ones in case they form or will form a part of any record system. Owing to the fact that a record system does not mean anything else than data accessible by certain criteria, thus there is a high chance that the vast majority of data management will fall under its effect consequently, the strict regulation will also affect them from handling data via storing them to shredding these data, similarly to digitally stored one.

To make the Hungarian situation worse, there are not any kinds of data handling regulations at one quarter of domestic small and middle-size enterprises, according to a few-year representative research. The research was ordered by paper-based data protection company, Fellowes and covered data protection and data shredding habits of two hundred domestic SMEs moreover, from the research it turned out that 90% of

them own confidential documents nevertheless, 25% of them do not own any regulations of handling them. Companies may face fines more severe than before.

In these severe cases the maximum fine is 20 million Euros or 4% of the previous financial year's amount of the whole world market's turnover, thus following, keeping and applying the regulations of GDPR is inevitable for almost all companies. Furthermore, according to the regulation, the annual turnover for a company or corporate group operating in several countries can be interpreted in a way that the basis of the calculation is the annual turnover of the whole corporate group. It is also essential that the company omitting the regulation can be obliged by the authority to pay the higher fine between the two amounts, i.e. the fine for companies can even be higher than 20 million Euros.

### **1. A téma aktualitása**

Hazánkhoz hasonlóan minden Európai Unió tagállamnak kötelezettsége keletkezik az Európai Parlament és a Tanács 2016/679 rendelete kapcsán, amit közismerten csak GDPR-ként (General Data Protection Regulation, azaz Általános Adatvédelmi Rendelet) ismerhetünk. Ez a rendelet foglalkozik a természetes személyek, valamint a jogi személyek adatvédelmének biztosításával az EU területén belül. „A belső piac működéséből eredő gazdasági és társadalmi integráció lényegesen megnövelte a személyes adatok határokon átnyúló áramlását. Megnövekedett az állami és a magánszereplők, köztük a természetes személyek, egyesületek és a vállalkozások között Unió-szerte zajló személyes adatok cseréje. Az uniós jog együttműködésre és személyes adatok cseréjére kötelezi a tagállamok nemzeti hatóságait annak érdekében, hogy képesek legyenek feladataikat ellátni, illetve, hogy más tagállam hatóságai nevében eljárjanak.”<sup>5</sup> (EUR-LEX, 2016) A szabályozás bevezetésének várhatóan kedvező hatásai lesznek, mert az adatkezelésre vonatkozó szabályok általánosan élnek majd az EU-n belül. Amelyik vállalkozó, aki mondjuk egy webes értékesítést tulajdonol, ismerni fogja a szabályokat, amelyek a teljes EU területén reá nézve kötelező érvényűek. Tehát nem szükséges a helyi szabályozásokkal tisztában lennie, mert egy magasabb szintű jogforrás már intézkedik ebben a kérdésben. Szóval elvileg egyszerűbb lesz piacot szerezni, vagy akár vállalkozást indítani.

Itt válik érdekessé a GDPR bevezetése körüli szervezett információáramlás. A hazai kis- és középvállalkozások zömmel nem rendelkeznek megfelelő tapasztalattal sem az európai jogharmonizáció, sem pedig az adatvédelmi előírások terén. Arról nem is beszélve, hogy a

---

<sup>5</sup> [http://euzert.hu/adatvedelmi\\_felelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6\\_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD\\_BwE](http://euzert.hu/adatvedelmi_felelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD_BwE)

hazai vállalkozások, főleg a mikro- és a kisvállalkozások nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő forrással a kiberbiztonság kialakításához akár egy szakértői csapaton keresztül (Szűcs, 2018). A bírságolás tekintetében a jelen szabályozás be nem tartása 20 millió forint ismétlődően kiszabható bírságot irányoz elő, ami nem haladhatja meg a vállalkozás összbevételének 4%-t. Ez egy közép, vagy nagyvállalkozó számára igen könnyen teljesíthető feladatnak tűnik, azonban a mikro- és kisvállalkozások közül számosnak nehezen teljesíthető feladatnak tűnhet.

Ezért szükségszerű a kisebb vállalkozások vezetői számára ezen irányú kompetenciák fejlesztése, amely lehetővé teszi, hogy a maguk tudásából is meg tudjanak felelni az új szabályozás okozta kihívásoknak.

## 2. KKV-k és a GDPR

„Az új általános adatvédelmi rendelet a belső adatvédelmi felelősök, adatvédelmi tisztviselők kötelező kinevezését a következő szerveknél teszi kötelezővé: pénzügyi szervezetek, távközlési szolgáltatók, közüzemi szolgáltatók, 20 főnél több főt foglalkoztató egészségügyi intézmények, megyei és fővárosi közigazgatási hivatalok (önkormányzatok), országos hatóságok, munkaügyi vagy bűnügyi adatállományt kezelők. Minden egyéb szervezetnél – ahol személyes, illetve egyéb személyre, vagy szervezetre utaló adatot tartanak nyilván – erősen ajánlott adatvédelmi tisztviselőt/felelőst kinevezni. A törvényi kötelezettségek elmulasztása bírságolást vonhat maga után. A legmagasabb büntetési tétel már jelenleg is 20 millió forint, de 2018. május 25-től az új rendelet (GDPR) következtében akár 20 millió euró is lehet...”<sup>6</sup> (EUZERT, 2018)

A szektorban foglalkoztatják a teljes foglalkoztatottak 70 %-át, „A kis- és középvállalkozások ágazati szerkezete (amelyben az elmúlt 5 évben jelentős változás nem történt) egyértelműen tükrözi a szolgáltató szektor meghatározó szerepét a körökben, négyötödük ugyanis a szolgáltatások területén működött.” (KSH, 2013, p. 2) Magyarországon a kis- és középvállalkozások (kkv-k) fogalmának meghatározását, fejlődésük támogatását a 2004. évi XXXIV. törvény szabályozza. A jogszabály szerint azon szervezetek sorolhatók e kategóriába, amelyek létszáma legfeljebb 249 fő, éves nettó árbevétele nem éri el az 50 millió eurót, vagy mérlegfőösszege nem haladja meg a 43 millió eurót, és az állam vagy az önkormányzati közvetlen vagy közvetett tulajdoni részesedése külön-külön, vagy együttesen nem haladja meg a 25%-ot. (Jogtár, 2004) Az összes vállalkozás közül Magyarországon a KKV szektorba tartozó vállalkozások száma mintegy 99,9%. (Magyarország Kormánya, 2013, p. 6) Ebből 94,8% mikro vállalkozás, amely maximum 10 főt foglalkoztat. A

<sup>6</sup> [http://euzert.hu/adatvedelmi\\_felelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6\\_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD\\_BwE](http://euzert.hu/adatvedelmi_felelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD_BwE)



KKV szektor adja a bruttó hazai össztermék 53,8%-t, emellett a főállású foglalkoztatottak 70%-a is ebben a vállalkozói csoportban található meg. 2015-ben 1.846.323 vállalkozással kezdtük az évet Magyarországon. (KSH, 2015) Ebből 1.700.538 található a vállalkozások összesen rovatban. Mint azt a kormány programjaiban rendszerint percipiálja, a már említett vállalkozások 99,9%-a tartozik a kkv szektorba. Tehát 1.698.837 vállalkozás statisztikailag a kkv szektorba tartozik.

Tekintsünk példaként egy vidéki szolgáltatót, mondjuk egy kisépkecsőszőrt. Az adott ügyfélnek egy légalapács bérlesekor be kell mutatnia a jelenlegi gyakorlat szerint a személyi igazolványát, illetve a lapcímkártyáját, amelyeket az üzletben le is másolnak. Felmerül a kérdés, hogy ezzel kapcsolatban mi a célja a vállalkozónak, illetve, hogy mi lesz a sorsa azon adatoknak, amik a fénymásolatokon szerepelnek? A válaszok megtalálásához a bérbeadó egyszemélyes cégének is tisztában kell lennie az adatvédelmi szabályokkal, és azzal, mely adatokat milyen módon kell a törvényi keretek betartása mellett kezelnie. Arról nem is beszélve, hogy ennek a módját és technikai feltételeit is szükségszerűen ismernie kell. Egy nagyvállalat jellemzően rendelkezik egy konkrét jogi apparátussal, vagy vásárolt állandó jogi szakszemélyzettel, ami a mikro vállalkozások kapcsán feltehetően anyagi, valamint igénybeli akadályokba ütközik. Az új rendelet nem tesz különbséget az egyszemélyes vagy a 250 fő felett foglalkoztató vállalkozók kötelezettségei között. Az oktatás szerepének egyik fontos ága, az aktuális szabályozás megismertetése, az ezzel kapcsolatos kompetenciafejlesztés. Hogyan tegyük alkalmassá a vállalkozókat arra, hogy megfeleljenek a globalizáció kihívásainak?

### **3. Jogi környezet**

Az adatvédelmi irányelvek nem csupán az ügyfelek tekintetében bírnak nagy jelentőséggel, ugyanilyen fontossággal bírnak a munkavállalók jogos érdekeinek a védelme terén, vagy a munkaadók érdeksérelmeit illetően is. A legjelentősebb változás nyilvánvalóan a közszférát érinti majd, mivel a rendelet értelmében minden közhatalmi szerv vagy közfeladatot ellátó szerv köteles lesz adatvédelmi tisztségviselőt kijelölni (HAIH, 2017). Maga a pozíció nem új keletű, a korábbi EU rendelet (95/46EK ) is tartalmazta ezt, azonban nem tette kötelezővé a szervezetek számára a tisztségviselő kijelölését. Azon vállalkozások, amelyek önállóan nem rendelkeznek akkora kapacitással, hogy saját adatvédelmi alkalmazottat foglalkoztassanak, több szervezet által kijelölt közös adatvédelmi tisztségviselőt is igénybe vehetnek. Ehelyütt kell szólni arról, hogy az egy szervezeten belüli tisztségviselőt nem terhel semmilyen felelősség a GDPR be nem tartása okán.

A GDPR nem határozza meg a „közhatalmi szerv vagy egyéb, közfeladatot ellátó szerv” fogalmát. Ennek az az oka, hogy egyes tagállamokban a nemzeti szabályozások miatt, közjog vagy magánjog hatálya alá tartozó jogi, vagy természetes személy is tölthet be közfeladatot: tömegközlekedés, energiaellátás, közúti infrastruktúra stb. terén. Ezekben az esetekben a jogszabály nem írja elő a tisztségviselő alkalmazását, mégis a közhatalmi jogokat gyakorló magánjogi szervezeteknél indokolt a tisztségviselő alkalmazása (HAIH, 2017).

Ráadásul a feladatoknak még nincs vége, mert minden vállalkozás számára kötelező biztonságos informatikai rendszert üzembe helyezni. Ebben a környezetben szükséges a rendszer hozzáférési pontjainak meghatározása, mint például: az adatkezelő, a fő tevékenységet elősegítő adat, a rögzítő személye stb.

Az adatkezelők csupán a fő tevékenységből származó személyes adatokért felelnek. Fő tevékenységnek az számít, ami az adatkezelő és az adatfeldolgozó céljainak eléréséhez szükséges. Amikor egy vállalkozás törzsvásárlói kártyákat ad ki, kedvezményes vásárlási lehetőségeket biztosítva egyértelműen személyes adatokhoz jut hozzá. Ez az adatkezelés a fő tevékenységéhez tartozik, azonban ugyanezen vállalkozás tevékenységéhez szükségesek a munkavállalók szerződésai, bérkartonjai, amelyek nélkülözhetetlenek, de nem kapcsolódnak közvetlenül a fő tevékenységhez. A GDPR nem határozza meg közvetlenül a rendszeres és szisztematikus megfigyelés fogalmát, de az érintett magatartásának megfigyelése például profilalkotás, viselkedés alapú reklámozás, nyomon követés céljából tiltottnak számít. Folyamatos adatszerzésnek számít, a folyamatos vagy az időközönkénti, ismétlődő, megfigyelés. Szisztematikusnak tekinthető a rendszerszerűen alkalmazott, előre megtervezett és/vagy módszeres adatgyűjtés, illetve, ha előre kialakított stratégia szerint történik. A kisvállalkozások számára nem lehet egyértelműen eldönteni szükséges-e a tisztségviselő foglalkoztatása. Ezért a vállalkozók személyes kompetenciájának fejlesztését annak tudatosításával kell kezdeni, mit is jelent az adatvédelem, és mit jelent az adatkezelés.

#### **4. Szükséges kompetenciák**

„A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.”<sup>7</sup> (Vass&Coolahan, 2009) A kompetencia fogalma a lexikon szó szerinti latin fordítása alapján/mentén alkalmasságot jelent.

---

<sup>7</sup> <http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak>

Az egyén szintjén a kompetencia több tényezőbből áll, így nem lehet egy adott tulajdonságot kizárólagos eredőként megjelölni. A kompetencia az egyén szintjén öt jellemzővel írható le.

Készségek: fizikai és szellemi tulajdonságok összessége

- Tudásbázis: tanult ismeretanyag összessége
- Személyiség: ösztönös viselkedési jegyek, pszichikai jellemzők
- Önértékelés: az egyén identifikált világának fókuszában álló megvalósulás, a személy által fontosnak ítélt elérendő cél karrier, siker,
- Motiváció: belső vagy külső érdekkör mentén megjelenő magatartás, amely az önértékelési cél felé tereli az egyént

A kompetenciák besorolását tekintve az elsődleges „hagyományos” kompetenciákat kulcskompetenciáknak nevezzük (Comission, 2018).

Ezek közé soroljuk:

- a nyelvi készségeket: anyanyelven és idegen nyelven folytatott kommunikáció
- a digitális készségeket: írni, olvasni tudás képességét, valamint az alapvető matematikai természettudományos, műszaki készségeket
- horizontális készségek: a tanulni tudás képessége, a kulturális tudatosság, a kreativitás, vállalkozó készség, állampolgári szerepvállalás

A rendkívül gyors technikai fejlődés, illetve a globalizáció új kihívást jelent az adatbiztonság terén. Az emberek személyes adataikat eddig soha nem látott mértékben hozzák nyilvánosságra, s teszik elérhetővé mások számára. A technológia nem csak az emberek életére, hanem a gazdaságra is jelentős hatást gyakorol. Ezen fejlődések határozottabb adatvédelmi kereteket hívtak életre, aminek jogi keretei olyan visszatartó erővel bírnak, hogy megteremtik az adatvédelem bizalmi légkörét Unió szerte. A nagyvállalatok fejlesztését a jogi osztályaik átlendítik a GDPR okozta akadályokon, mind a technológiai, mind pedig a pénzügyi nehézségek tekintetében. Az állami szervezeteknél ez megint nem kérdés. Ami viszont kérdés, hogyan jut el a tudatosság szintjére az egyén, a polgár, aki a felhasználás szintjén mindkét oldalon megjelenik. Vállalkozóként, adatkezelőként, és ügyfélként adatszolgáltatóként.

Ezért a kompetenciafejlesztés első lépése a tudatos felhasználó erősítése mindkét oldalon. Nem elegendő csupán a vállalkozót értesíteni milyen feladata van, például egy kamarai hírlevélen keresztül, az ügyfél – az adatszolgáltató – is tudatosan kell, hogy érdeklődjön a jogai iránt. A természetes személyek erőteljes/magas szintű/ védelmét minden EU

tagállamban azonos szinten kell biztosítani. A kompetenciafejlesztés ezen a területen nem csupán a tudatosság fejlesztését jelenti; szükséges a kompetenciák egyéb irányú fejlesztése is.

- Kommunikációs kompetencia: Ez nem a nyelvi korlátok legyőzését jelenti, sokkal inkább az egységes jelrendszer kialakítását az interakciókban. A kommunikációnak két szintje van, a tartalmi, ami az eljuttatandó információt jelenti, illetve a hitelességi. Például az, hogy az adott országban mennyire követeli meg a hatóság a GDPR betartását, ettől lesz a közös tartalom hiteles. Hiszen a természetes személy a kontroll mértékétől teheti függővé a szabályozás fontosságát. Amennyiben nincs büntetési tétele az adó be nem fizetésének, mi kényszeríti a profitábilis vállalkozás tulajdonosát arra, hogy a szolidaritás ilyen formájában részt vegyen. Napjainkban igen jelentős szerepet visz a technológia a kommunikáció terén. Szinte minden cég rendelkezik weblappal, számos ezek közül a social/közösségi média valamelyik szolgáltatóját is igénybe veszi. Az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztésének erősítése a vállalkozások számára elősegíti a hiteles tartalom megjelenését a GDPR kapcsán. Ilyen lehet a gyakorlatban a fentnevezett kiscégekkel való vállalkozással összefüggésben, a pultra kihelyezett adatkezelési ív, ami egyértelmű megfogalmazással jelenti ki, mit tesz a vállalkozás az okmánymásolatokkal. Ugyanitt tudatni kellene azt is, hogy a tárgyban az ügyfél részletesebb információt a pultban kaphat, vagy ahhoz a webhely egy adott dokumentumában ugyancsak hozzájuthat.
- Együttműködési kompetencia: Ezen kompetencia fejlesztése a vállalkozó meggyőzésével kezdődik, hogy saját maga is fontosnak ítélje az adatvédelmet, különben a bevezetett szabályozás nem sok eredménnyel kecsegtet. Önmagában a szankciók bevezetése, csak az adott országban lévő adatvédelmi hatóság hatékonyságának a függvényében bír visszatartó erővel. Az egyén, mint a közösség része felelős a törvényi diszpozíció betartásáért. Ezért a vállalkozók személyes kompetenciájának fejlesztése elengedhetetlen az adatvédelem összeurópai fejlesztése kapcsán. Amennyiben egy ügyfél korábbi tapasztalatai miatt kognitív disszonanciát élt át, minden eszközt meg fog ragadni a saját helyzetének biztosítására, vagyis adatainak védelmére. Ilyen helyzet lehet például egy biztosító társaságnál, a hasznosítás céljából felhasznált személyes adatok értékesítése. A GDPR tulajdonképpen a módszeres rendszeres adatgyűjtést tiltja, de bárki megveheti az adatokat mástól, sőt fel is használhatja azokat, amennyiben szolgáltatásként szerzi be.
- Problémamegoldó kompetencia: Ez a kompetencia nem más, mint a vitás, felmerült kérdések tisztázása az adott helyszínen. A vállalkozó felkészült válaszokkal kell, hogy rendelkezzen a probléma azonosítására. Miután megértette mi a felmerült kérdés, szükséges azokat együttműködés mentén megfelelő válaszokkal ellátni. A kialakult valós helyzetben

alkalmazandó problémamegoldás függ a résztvevő emberek végzettségétől, képességétől, illetve a megértési akarattól.

Egy hazai internetszolgáltató szolgáltatási szerződésében az áll, hogy a szolgáltató bármilyen nyomozati eljárással kapcsolatban kiadhatja az ügyfél személyes adatait, és a konkrét felhasználási szokásokat. Ez első látásra mindenki számára elfogadható, de mit is jelent ez pontosan? A mondatban nem szerepel a bírósági döntés kifejezés. Tehát ez a szolgáltató, bármilyen hatósági megkeresésre kiszolgáltatja a személyes adataimat, szolgáltatási szokásaimat, illetve a teljes az interneten közzétett digitális ujjlenyomatomat, függetlenül attól, hogy ez indokolt-e vagy sem. A vállalkozó képviselője a felmerült adatvédelmi problémákkal kapcsolatban semmilyen információt nem tud adni, mivel meg sem érti, mi a felmerült helyzet valódi értelme. Ebből kifolyólag sem a probléma nem oldódik meg, sem együttműködés nem alakul ki, sem pedig a kommunikáció nem alkalmas a disszonáns helyzet megoldására. Ezért a kompetenciafejlesztést a tudatosság erősítésével kell kezdeni.

A tudatosság erősítése igen sokrétű feladat. Legalább is meg kell válaszolni, hogy mit jelent tudatosnak lenni, a GDPR értelmezése szerint. Talán az a leginkább jó kifejezés, hogy ismerem a jogaimat, és élek is velük. Ugyanazon jogok és kötelezettségek illetnek meg minden Európai Unió tagállamon belüli polgárt, ami így lehetővé teszi a piacok egységesebb létrejöttét. A vállalkozókkal kapcsolatos kompetenciák másik fontos szintje a környezeti igényekkel van kapcsolatban. Ide tartoznak azon ismeretek, amelyek szükségesek a vállalkozók számára a megfelelő teljesítés eléréséhez, de nem közvetlenül a tevékenységgel kapcsolatban merülnek fel, illetve azok elsajátítása nagyfokú szakismeretet indokol. Nem várható el egy természetes személytől, hogy informatikai, vagy jogi szakemberré váljon a GDPR bevezetése nyomán. Az azonban elvárható, hogy a készségi szinten elsajátítson olyan technikai tudást, ami a rendszer üzemeltetéséhez szükséges. Tehát ezek az úgynevezett felvett, vagy vásárolt kompetenciák:

- Technikai tudás kompetencia: A kulcskompetenciák közé tartozik a technikai vagy más néven műszaki kompetencia. A vállalkozások számára szükségszerű, ezen kompetencia fejlesztése a GDPR kapcsán, hiszen az adatok kezelésének és nyilvántartásának kötelezettsége a visszakereshetőséggel is kiegészült. A GDPR nem csak egy elméleti hozzáállás, gyakorlati tudást is feltételez, az adatkezelő alkalmazás kezeléstől kiindulva, azok hardveres futásán át az archiválás technikai szabályinak betartásáig. Az imént említett tudásanyag olyan szerteágazó és összetett felkészültséget igényel, hogy alapvetően nem várható el a KKV szektor vezetőitől, hogy minden területhez értsenek. A szóban forgó gyakorlati példában:

- a kisgépkölcsönző számítógépet üzemeltet, szkennert, iktató szoftvert, adatkezelőt, archiválót, számlázót, és végül, de nem utolsósorban a szabványos digitalizált világunk kellékeit is működteti.
- Jogi/Jogorvoslati kompetencia: A nagy cégek jogi osztályai minden szükséges jogi lépést meg tudnak tenni annak érdekében, hogy az adatvédelmi irányelv bevezetése után minden törvényes kritériumnak megfeleljenek. A KKV szektor szereplői azonban nincsenek felkészülve erre. A gyakorlatban a kisgépkölcsönző felkéri a helyi ügyvédet, hogy adatkezelési nyilatkozatot készítsen a számára.
- Adatkezelési kompetencia: Mind a jogi, mind pedig a technikai kompetencia ismerete feltétele annak, hogy a vállalkozó az adatkezelés technikai és jogi megfogalmazásához megfelelő iránymutatást tudjon adni. Áthidaló megoldásként igénybe vehet például tanácsadót, vagy olyan vállalkozást, amely az ISO minősítések mintájára az adatkezelés minősítésével foglalkozik. Ennek szakszerű eldöntése is magában hordoz egy alapvető igényt a szükséges ismeretanyaggal összefüggésben.

A GDPR bevezetése kapcsán egyáltalán nem tűnik meglepetésszerűnek, hogy a mikro- és kisvállalkozások nagy számban nem tudnak eleget tenni a 2018. május 25-i határidőnek. Becslések szerint a hazai vállalkozások 30%-a még soha nem hallott a GDPR- szabályozásról. A megmaradt vállalkozások fele, mintegy 35%-a hallott ugyan a szabályozásról, de nem tudják, mit kell tenniük. A 250 fő feletti foglalkoztatotti létszámmal rendelkező vállalkozások számára kötelező az adatkezelésről nyilvántartást vezetni, azonban az elszámoltathatóság elve alapján a KKV szektorban is érdemes ezt megfontolni.

A kétezres évek elejétől nemzetközi példák nyomán Magyarországon is elfogadottá vált a kompetenciaalapú oktatás szükségessége. Már 2003-ban a Nemzeti Alaptanterv meghatározta a kulcskompetenciákat, és az ezek mentén történő fejlesztéseket. (NEFMI, 2003) A kompetenciák egy adott entitásban egyszerre vannak jelen, mivel a kompetenciák egymással szoros kapcsolatban, egymásra hatással vannak, így együtt fejleszteniük. (Tasnádi, 2010) A kompetencia alapú oktatás manapság már az életünk része, ahol a szegmentálódott oktatási modell jól követhető. Véleményem szerint a gazdasági és társadalmi fejlődésünk korlátja a személyes kompetenciák össztársadalmi hiánya. Az állampolgári, valamint a vállalkozói kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen feltétele a társadalmi tudatosság kialakulásának. A GDPR egyfajta tudatosságot követel meg, ami mind a két fél részéről ismeretanyagot feltételez. A technológia, ami mindenhol körülvesz minket, már olyan mélyen az életünk része, hogy elengedhetetlen az adatok tudatos, mindenre kiterjedő kezelése. A rendszerek, szoftverek megjegyzik szokásainkat, identifikált világunk részleteit, majd interorientált közeggé alakítják azt abban a tévhitben, hogy a megszokott, már ismert információk újbóli elérése megerősít minket a világunkban. Ez azonban rendkívül veszélyes, mert a kezelt

szokások jellemzői profilalkotást tesznek lehetővé. Megfigyelhető az adott személy érdeklődési köre, vásárlási szokása, vallási felekezeti identitása, politikai pártállása és mindezek alapján csoportosíthatóak a kompetenciái. Ettől a pillanattól kezdve célzott információáramlással az adott személy befolyásolhatóvá válik. A problémakör sokkal mélyebben része az életünknek, mint az elsőre tűnik. A vállalkozások vezetőit fel kell készíteni ezekre a feladatokra, tudatos felelős vezetőként kell viselkedniük, megfelelően a GDPR támasztotta követelményeknek.

## **5. Kompetenciák fejlesztése**

Az adatkezelési szabályokkal kapcsolatos kompetenciák fejlesztését már a középiskolában el kell kezdeni. Ez része az „élethosszig tartó tanulás”-nak, vagyis a „life long learning” folyamatnak, amit 2000-ben Lisszabonban fogalmazott meg az Európai Tanács. A cél eléréséhez a tudás alapú társadalomnak elfogadható oktatási rendszeren keresztül kell kiszolgálnia a kvalifikált foglalkoztatást. A KKV szektorban tevékenykedő cégek vezetői, már nem részei az oktatási rendszernek, így a kompetencia fejlesztés nem jut el a felhasználó célcsoporthoz. A kompetenciafejlesztés két külön szempontból valósul meg, melyből az egyik az adatvédelmi tisztségviselők képzése. A másik a vállalkozók képzése, akik ezzel általános információkhoz jutnak az adatvédelem szabályozásáról, technikai követelményeiről, jogi környezetéről. Ezen kompetenciák tükrében személyesen el tudják dönteni, melyek azok a rendeletben foglalt passzusok, amelyek rájuk vonatkoznak. A fenti példa tükrében a kiskép-kölcsönző üzemeltetéséhez nem szükséges semmilyen szakirányú vagy gazdasággal kapcsolatos végzettség. Nem is meglepő, hogy a cég tulajdonosa ügyvédet és informatikust vesz igénybe kötelezettségei teljesítésére. Hogyan tudja eldönteni, hogy amit neki a szolgáltatók nyújtanak, az valójában az-e amire szüksége van? Itt van szerepe a felnőttképzés keretei között a vállalkozók felkészítésének.

A felkészítés lépései:

- Vállalkozási ismeretek: A horizontális készségek közé tartozó kompetencia igen nagy jelentőséggel bír. Ide tartozik az állampolgári kötelezettségek készsége éppúgy, mint a vállalkozói készségek összessége. Tehát a jövőben nem elegendő egy vállalkozónak azt tudni, hogy a könyvelőnek el kell küldenem a számlákat tárgyhoz 10.-e előtt, hogy neki is legyen ideje elvégezni a könyvelést. Ennél sokkal több információval kell rendelkeznie. Amennyiben postai úton küld egy számlát a partnerének, azt le kell könyvelnie, vagyis iktatnia kell. Ezzel kell megfelelnie a visszakereshetőség elvének. Ez csupán egy, ami az elvek szintjén jelenik meg a rendeletben, de konkrét megvalósítást nem tartalmaz.

Az iktatás lehet szoftveres, de lehet a hagyományos postakönyves iktatás is. Itt azonban felmerül a kérdés, a megtelt postakönyvek, illetve az adatbázisok mikor és hova kerülnek archiválásra? Ezek a kitételek minden vállalkozónál egyediek, ezért minden cég csak abban az esetben lehet sikeres, ha maga jól tudja felmérni az igényeit.

- Az adatkezelés kiterjed a már meglévő szabályzatokra, mint a leltározási, számviteli, pénzkezelési, értékelési, selejtezési stb. Ezen szabályzatoknak koherens kapcsolatban kell lenniük az új adatkezelési szabályzattal, minden olyan dokumentumról nyilatkozni szükséges, amely személyes vagy cégszemélyes adatokat tartalmaz.
- Informatikai ismeretek: műszaki kompetencia képzés. Az EU irányelvének megfelelően az alapkompenciák közé sorolt készség elengedhetetlen feltétele a GDPR megértésének és betartásának. Milyen informatikai háttértámogatás szükséges a rendszerekben ahhoz, hogy a szabályok betartása maradéktalanul biztosítva legyen? A számítógép kialakításától egészen a kiberbiztonsági szoftverek meglétéig. Arról nem is beszélve, hogy a vállalkozás a felelős a weblapoknál a „sütik” kezelésével kapcsolatban. Ami leginkább jelzi mennyire is fontos ez a szegmens, a GDPR ellenőrzése kapcsán a hivatalok ki fognak térni a felhasznált szoftverek eredetiségének ellenőrzésére, még a mobil készülékek (telefon, laptop) terén is.
- Jogi ismeretek: Természetesen ez nem a törvényi helyre vonatkozik, hogy a vállalkozás konkrétan mely jogszabály kapcsán kerül megalapításra. Inkább a kötelezettségeket jelenti, hogy például egy Kft. 3.000.000.- törzstőkével alapítható meg. Természetesen, amikor a tevékenységi köröket kialakítják, az adatkezelési szabályzatnak ki kell térnie az abban rejlő adatforrásokra, különös tekintettel a munkavállalók és az ügyfelek személyes adataira. A jogi környezet kompetenciájának fejlesztése a változó jogszabályi környezet követésének képességét is magában foglalja. Olyan triviális helyzet is ide sorolandó, mint a jogszabályok értelmezésének képessége.
- Kommunikációs kompetencia: a kommunikációs fejlesztése az Európai Unió irányelvei között már a kétezres évek eleje óta szerepel. A GDPR kapcsán a kommunikáció több szempontból is fontos, az egyik a személyes adatok rögzítésének módja, és a bizalom kiépítése az ügyféllel, partnerrel szemben. A másik szint, a felhasználás szintje. A vállalkozó felelősségi körébe tartozik, így észlelnie szükséges, ha a kommunikációs csatornáin keresztül történő adatfolyam bármelyik része a GDPR szabályozását sérti. Például a social média fiók, olyan adatokat gyűjt, amely már rendszeres adatgyűjtésnek számít. Mondjuk az adott vállalkozás



vásárol egy kereső optimalizálást célcsoport-analízissel együtt. Az optimalizáló szolgáltató szabálytalan tevékenységével kapcsolatban a megrendelőnek is megállapítható a felelősségi szintje. Ez pedig maximum 20 millió Euró összeghatárig büntethető, s ismételten kiszabható.

A kommunikáció egy újabb aspektusa a tájékoztatási kötelezettség a hatóságok és az ügyfelek felé. Ez akkor kezdődik, amikor az ügyfél akadálymentesen elérheti az adatkezelési szabályokat mind a weblapon megtalálható, mind pedig egyéb forrásból származó adatok terén.

- Együttműködési készség: Az együttműködés nem csak a személy és a vállalkozás együttesében értelmezendő, hanem a vállalkozás és a hatóság, illetve a hatóság és a magánszemély között. A hatóság szempontjából is fontos a területileg illetékes eljáró hatósági iroda kijelölése, és annak pontos megnevezése. Ennek meg kell jelennie a magánszemély felé történő kommunikációban. A vállalkozás és a hatóság kapcsolata nem korlátozódik csupán a bírságotra, megtalálható a tájékoztatás, a figyelmeztetés, illetve a segítségnyújtás is. Persze a vállalkozások nem feltétlenül szeretnék a hatósághoz fordulni abban a kérdésben, minek nem felel meg a vállalkozás és mi az, ami ahhoz szükséges, hogy a GDPR szabályait betartsák. Ezért igen fontos az együttműködés terén a szakszerű segítség, amit a tanácsadó cégek vagy a kamara láthat el. Jellemzően a kamarai segítségnyújtás egy-egy konferencia szervezéséig terjed, ami valljuk be nem túl sok egy ilyen átfogó alapvetően új jogszabály bevezetésekor. A tanácsadó cégek közül jó néhány felkészült a jogszabály bevezetésére, így megfelelő kompetenciával bír a feladata ellátására. Itt merül fel a kamara feladata. Magyarországon nem jellemző, hogy a KKV szektorba tartozó vállalkozás tanácsadót vegyen igénybe ahhoz, hogy a saját belső folyamatait ellenőrizze, esetleg kiértékelje. A GDPR kapcsán nem csupán az adatok rögzítése a téma, hanem az adatok keletkezése, tárolása, felhasználása, értékelése, archiválása stb.

## **8. Javaslatok**

Az adatok kezelésénél az alábbiakra kell figyelni:

- csak olyan adatok legyenek a cégek birtokában, amelyekre bizonyíthatóan szükség van;
- ezeket megfelelően kell tárolni és folyamatosan átnézni, hogy mire van még szükség, és mi az, amit meg kell semmisíteni;
- az aktualitásukat veszített adatokat, bizalmas információkat tartalmazó iratokat szakszerűen és biztonságosan kell

megsemmisíteni, ehhez a megfelelő eszközöket időben be kell szerezni, legyen szó papíralapú dokumentumok vagy elektronikus adatok megsemmisítéséről;

- a magánszemélyeknek ezek után is joga lesz betekintést kérniük abba, hogy hol és hogyan tárolják a róluk szóló adatokat, hogyan mozgatják azokat, illetve, hogy kellő időben megsemmisítik-e;
- egy cégnél csak az erre kijelölt személyek férhetnek hozzá az adatokhoz;
- külön rendelkezni kell, hogy harmadik személynek milyen adatokat lehet átadni;
- át kell nézni a szerződéseket, beleértve a munkaszerződéseket is, és meg kell vizsgálni, hogy azok megfelelnek-e az új előírásoknak, illetve azoknak megfelelő szerződésmintákat kell kidolgozni;
- a személyes adatokhoz hozzáférő beszállítókkal, alvállalkozókkal a rendeletben foglalt előírásoknak megfelelő szerződést kell kötni;
- a beszerzési folyamatokba be kell építeni elvárásként a rendeletnek való megfelelést, különösen pedig az alapértelmezett adatvédelem (privacy by design) követelményének való megfelelést;
- bizonyos feltételek teljesülése esetén ki kell nevezni egy adatvédelmi felelőst.

A cégeknek 2018. májustól egy egészen másfajta kommunikációra kell felkészülniük az ügyfelekkel, munkavállalókkal, partnerekkel, beszállítókkal, amikor az üzletmenet szempontjából szükséges adataikat elkéri tőlük és azokat tárolják. Ezzel együtt célszerű 2018. májusig elvégezni a selejtezést, és gondoskodni kell a fölöslegessé vált iratok szakszerű, biztonságos megsemmisítéséről, amit aztán a jövőben is folyamatosan meg kell tenni.

Az oktatás vagy kompetenciafejlesztés terén együttműködés szükséges az adott ország hatóságával, érdekvédelmi szervezeteivel. Közös kampányban kell felhívni elsősorban a vállalkozók, illetve a magánszemélyek figyelmét a változások fontosságára, valamint azok jelentőségére. Minden oktatási mechanizmusba be kell építeni ezt a tudáshalmazt, a szakképzéstől az egyetemi oktatásig. Természetesen a kőművestől nem elvárás, hogy a jogszabály teljes, mindenre kiterjedő ismeretével rendelkezzen, ami egy egyetemet végzett közgazdásztól elvárható. A működő vállalkozások vezetői számára szükséges felnőttoktatás keretében OKJ-s képzés indítása indokolt, ami lehetővé teszi az adatvédelmi tisztségviselő végzettség megszerzését, s ezzel lehetőséget teremt a cégek számára arra, hogy objektív információk alapján megítéljék saját folyamataik GDPR-hez fűződő viszonyát.

## **Irodalomjegyzék**

Comission, E. (2018): *Oktatás és Képzés* (Online)

Available at:

[http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_hu](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_hu)

(Hozzáférés dátuma: 16.05.2018.)

EUR-LEX (2016): *AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS (EU) 2016/679 RENDELETE.* (Online)

Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>

(Hozzáférés dátuma: 15.05.2018)

EUZERT (2018): *Adatvédelmi felelős/ tisztviselő képzés az új GDPR rendelet szerint - TÜV vizsga lehetőséggel.* (Online)

Available at:

[http://euzert.hu/adatvedelmi\\_feelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6\\_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD\\_BwE](http://euzert.hu/adatvedelmi_feelos.php?gclid=CjwKCAjwiurXBRAnEiwAk2GFZiGZGVs4CEuZ5n2-ny4Br61kfK1jw7xCvCD6_VvRF1EWn0ApWN82ahoCiKUQAvD_BwE)

(Hozzáférés dátuma: 15.05.2018)

HAIH, N. A. é. I. H. (2017): *Felkészülés az Adatvédelmi Rendelet alkalmazására 12 lépésben.* (Online)

Available at: <https://www.naih.hu/felkeszueles-az-adatvedelmi-rendelet-alkalmazasara.html>

(Hozzáférés dátuma: 16.05.2018)

HAIH, N. A. é. I. H. (2017): *Iránymutatás az adatvédelmi tisztviselőkkel kapcsolatban.* (Online)

Available at: <https://www.naih.hu/files/Iranymutatas-az-adatvedelmi-tisztvisel-kkel-kapcsolatban.pdf>

(Hozzáférés dátuma: 15.05.2018)

Jogtár, (2004): *2004. évi XXXIV. törvény a kis- és középvállalkozásokról, fejlődésük támogatásáról.* (Online)

Available at:

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0400034.TV&celpara=#xcelparam](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0400034.TV&celpara=#xcelparam)

(Hozzáférés dátuma: 28.04.2015)

KSH (2013): *A kis és középvállalkozások helyzete Magyarországon. Statisztikai tükrök, VIII. évfolyam 108. szám*

<http://www.kaleidoszkop.nih.gov.hu/documents/15428/123426/kkv12>

KSH (2015): *A regisztrált gazdasági szervezetek száma gazdálkodási forma szerint.* (Online)

Available at:

[https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_evkozi/e\\_qvd018c.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qvd018c.html)  
(Hozzáférés dátuma: 06.05.2015)

Magyarország Kormánya (2013): *Kis- és középvállalkozások stratégiája 2014-2020.* (Online)  
Available at: [http://2010-2014.kormany.hu/download/1/c2/e0000/KKV\\_strat\\_t%C3%A1rsadalmi\\_egyeztet%C3%A9sre.pdf](http://2010-2014.kormany.hu/download/1/c2/e0000/KKV_strat_t%C3%A1rsadalmi_egyeztet%C3%A9sre.pdf)  
(Hozzáférés dátuma: 02.03.2015)

NEFMI (2003): *243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet.* (Online)  
Available at: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)  
(Hozzáférés dátuma: 17.05.2018)

Szűcs, B. (2018.): *Közeleg a GDPR bevezetése: a kkv-knak is fel kell készülniük.* (Online)  
Available at: <http://kamaraonline.hu/cikk/kozeleg-a-gdpr-bevezetese-a-kkv-knak-is-fel-kell-keszulniuk>  
(Hozzáférés dátuma: 15.05.2018)

Tasnádi, P. (2010): *Eötvös Lóránt Tudományegyetem Anyagfizikai Tanszék.* (Online)  
Available at: [http://metal.elte.hu/~ttomc/ttomc\\_v\\_NAT\\_2012\\_januar.pdf](http://metal.elte.hu/~ttomc/ttomc_v_NAT_2012_januar.pdf)  
(Hozzáférés dátuma: 17.05.2018)

Vass, V. & Coolahan, C. (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése.* (Online)  
Available at: <http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak>  
(Hozzáférés dátuma: 15.05.2018)

# A MAGYAR NYELV SZÓKÉSZLETÉNEK RÉTEGZŐDÉSÉVEL KAPCSOLATOS TANANYAGRÉSZEK MEGJELÉSE KÜLÖNBÖZŐ TANKÖNYVVARIÁNSOKBAN

Lőrincz Gábor, [lorinczg@uj.s.sk](mailto:lorinczg@uj.s.sk)

## 1. Bevezetés

Az anyanyelvoktatásban a történeti jellegű tananyagrészekhez, közülük is leginkább azokhoz, amelyekkel kapcsolatban nincsenek közvetlen bizonyítékaink, annak hangsúlyozásával kellene közelítenünk, hogy bár a rájuk vonatkozó ismereteink viszonylag jól megalapozottak, mégis nagyrészt hipotézis jellegűek. Erre azért lenne szükség, mert a tanulóknak így tudatosulhatna, hogy más tudományterületek egzakt eredményei idővel módosíthatják azokat az ismerteket is, amelyekről a nyelvtudomány hosszú ideig úgy gondolta, hogy megváltoztathatatlanok.

Dolgozatomban a magyar nyelv szókészletének rétegződésével kapcsolatos tananyagrészek megjelenését vizsgálom különböző szlovákiai, magyarországi és ukrainai tankönyvvariánsokban rámutatva arra, hogy szakmaiságuk sok esetben sajnos nem megfelelő színvonalú. Velük összefüggésben kitérek arra is, hogy a nyelvtudomány két társtudományának (régészet és történettudomány) legújabb eredményei alapján hogyan lehetne módosítani ezeknek az alapvető ismereteknek az oktatását.

## 2. A tankönyvi anyagok vizsgálata

Dolgozatomban hét (Magyarországon, Ukrajnában és Szlovákiában használatos) tankönyvnek a témához kapcsolódó anyagrészeit vizsgálom:

1. *Magyar nyelv 8. Újgenerációs tankönyv* (Hegedűs–Méhes, 2017);
2. *Magyar nyelv 12. Újgenerációs tankönyv* (Balázs–Forró–Hegedűs–Sztók, 2017).
3. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 6. osztálya számára* (Braun–Zékány–Kovács–Burkus, 2014);
4. *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 9. osztálya számára* (Perdukné Lator – Braun, 2009);

5. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára* (Bolgár – Bukorné Danis, 2012);
6. *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára* (Csicsay–Kulcsár, 2013);
7. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára* (Uzonyi Kiss – Csicsay, 2012);

Vegyük szemügyre először az újgenerációs 8. osztályos tankönyvet! A tankönyv vizsgált tananyagrészeinek szakmaisága megfelelő, de néhány apróbb pontatlanság található benne:

JÖVEVÉNYSZAVAK A MAGYAR NYELVBEN					
török	szláv	latin	német	olasz	francia
pl. árpa, gyomor, tolmács tyúk	pl. asztal, bab, macska, rozs	pl. iskola, sors, templom, téglá	pl. cél, drót, papír, polgár	pl. dús, mazsola, piac, tréfa	pl. furmint, kilincs, limonádé

Forrás: Hegedűs–Méhes 2017, 132

#### 1. kép Jövevényszavak a 8. osztályos újgenerációs tankönyvben

Az első kép kézzel bekarikázott lexémái az *Új magyar etimológiai szótár* (a továbbiakban ÚMSz.), illetve a Zaicz-féle *Etimológiai szótár* (a továbbiakban EtSzt.) szerint bár valóban kapcsolatba hozhatóak azzal a csoporttal, amelybe a tankönyv besorolja őket, de csak részben: a *tolmács* és a *kilincs* ugyanis vitatott eredetűek – az előbbinél a török mellett elképzelhető a szláv származás, utóbbinál pedig a francia mellett a belső keletkezés lehetősége is –, a *limonádé* pedig nemzetközi szó, vagyis különböző nyelvekből – így pl. a franciából – is átkerülhetett a magyarba.

A 12. osztályos újgenerációs tankönyv anyagához szintén csak egyetlen észrevételt fűzök:

sától délre eső területen. A 6. század végén létrehozták eleink a *hetumoger* (ejtsd: hetümodzser) törzsszövetséget, mely átkelve a Volgán, a Volga és az Oka folyók között foglal szállásterületet. Innen dél felé húzódva, majd a 8. században nyugat felé vándorolva (*Etelköz*), eléri a Kárpátok, a Duna és a Fekete-tenger északi partvonalát.

Forrás: Balázs–Forró–Hegedűs–Szoták 2017, 22

#### 2. kép A magyarok vándorlása a 12. osztályos újgenerációs tankönyvben

A magyarok vándorlásával kapcsolatos jó néhány elmélet közül kizárólag Harmatta Jánoséban (vö. 2001) jelenik meg a Volga-Oka közötti szállásterület (a vándorlások lehetséges útvonalához a későbbiekben még visszatérek), és mivel a többi koncepció nem számol vele, ezért nem túl szerencsés, hogy éppen ez került be a tankönyvbe.

Vizsgáljuk meg most a 6. osztályos kárpátaljai tankönyvet, melyben a finnugor örökség szavai kapcsán az alábbiakat olvassuk:

**1. A finnugor örökség szavai** (az alapszókészlet szavai) adják nyelvünk szókészletének sajátos arculatát. Bár abszolút számban kifejezve, csupán mintegy 1000–1200-as nagyságrendű rétegről van szó, mégis igen jelentős a szerepe, ugyanis a mindennapi élet leg-alapvetőbb fogalmai tartoznak ide.

**Például:** rokonságnevek: *apa, nő, feleség;*  
természeti jelenségek: *ég, éj, ősz;*  
állatnevek: *fecske, kutya, lepke;*  
közhasznú szavak: *hal, szák, enyv, vaj;*  
igék: *él, ad, lel, hall;*  
lakásrészek: *alj;*  
személyes névmások: *én, mi*

Forrás: Braun–Zékány–Kovács-Burkus, 2014, 191

3. kép FU eredetű szavaink az ukrainai magyar 6. osztályos tankönyvben

A 3. kép kézzel bekarikázott állatnevei az ÚMSz., illetve az EtSzt. szerint, bár valóban kapcsolatba hozhatóak egyes uráli és finnugor nyelvek hasonló szavaival, hangutánzó-hangfestő jellegük miatt azonban ezekkel való etimológiai összefüggésük mégsem valószínű. Ezeket a szavakat tehát szerencsésebb lett volna a belső keletkezésű lexémák között tárgyalni. A szótárak a *feleség* esetében is utalnak a finn párhuzamra, amely azonban ebben az esetben sem etimológiai, hanem a képzés szemléletmódjára vonatkozik. A *szák* szót azért jelöltem pirossal, mert az szláv eredetű, így semmiképpen nem illik a finnugor szavak sorába.

Nagyon érdekes, hogy míg ez a tankönyv a magyar nyelv finnugor eredetű szavainak állományát 1000–1200 körülire becsüli, addig a 9. osztályos tankönyvben azt olvassuk, hogy ezeknek a lexémáknak a száma nem éri el az ezret:

**Eredeti szóállományunkat** az ősi finnugor és ugor kori szavaink alkotják, számuk nem éri el az ezret. A magyar nyelv külön életében szókészletünk óriási mértékben gyarapodott, egyrészt *belső szóalkotással*, vagyis a nyelv meglévő elemeiből képzéssel és összetétellel.

Forrás: Perdukné Lator–Burkus, 2009, 236

4. kép Az U és FU kori szóállomány nagysága az ukrainai magyar 9. osztályos tankönyvben

Ez azért érdekes, mert bár a 6. osztályos tankönyv később íródott, mint a 9. osztályos, a tanulók számára mégis úgy tűnhet, mintha három év alatt a finnugor eredetű szavaink száma néhány százzal csökkent volna. A tankönyvíróknak oda kellett volna figyelniük arra, hogy az egyszer már elsajátított ismeretanyagon ne változtassanak, vagy ha mégis, akkor erre valamiféle alapos indoklás kíséretében felhívják a tanulók figyelmét.

A finnugor kori szavak után a 6. osztályos tankönyv a belső keletkezésű lexémákat, majd a jövevényszavakat tárgyalja, utóbbiak között a török eredetűeket – érthetetlen módon – meg sem említve. A 9.-es tankönyv ezzel szemben így ír a török jövevényszavakról:

- **bolgár-török eredetűek** az állattenyésztés, földművelés köréből:  
*borjú, kos, ürü, árpa, búza, őröl, szüret, szőlő, bor;*
- **latin eredetűek** az egyházi fogalomkörből, az iskolai életből:  
*angyal, kápolna, orgona, professzor, tábla, vakáció, tinta, ceruza;*
- **szláv eredetűek** a honfoglalás és az államalapítás köréből:  
*parlag, konyha, király, ispán, megye, udvar, pénz;*
- **német eredetűek** a középkori városiasodás, a kézműipar fogalomköréből:  
*polgár, céh, kalmár, csaplár, garas, zsákmány, páncél, kastély;*
- **olasz eredetűek** a XII–XV. századból a lovagi élet, a kereskedelem, a művelődés köréből:  
*lándzsa, pálca, gálya, gondola, opera, freskó, szőlő.*

Forrás: Perdukné Lator–Burkus, 2009, 236

5. kép Jövevényszavak az ukrainai magyar 9. osztályos tankönyvben

A szóban forgó lexémák között az *őröl* az egyetlen, amely nem teljesen illik a sorba, ugyanis bár az ÚESz. és az EtSzt. szerint is bizonytalan eredetű, de az előbbi inkább egy fiktív, az utóbbi azonban egy csuvasos tő



származékának tartja. A *szőlő* lexéma érdekessége, hogy a szerzők két jövevényszócsoportba is besorolták: először megfelelő módon a törökbe, majd helytelenül az olaszba. Ez az eljárás akkor lenne elfogadható, ha a *szőlő* vitatott eredetű lenne, így azonban figyelmetlenségből elkövetett hibaként értékelendő. A *pálca* is az olasz eredetű lexémák csoportjába került, annak ellenére, hogy szláv jövevényszó.

A továbbiakban vegyük szemügyre a szlovákiai magyar tankönyveket! A 9. osztályos tankönyv a magyar nyelv szókészletét ősi magyar szavakra, illetve kölcsönszavakra osztja, az előbbi csoporton belül tárgyalva a finnugor eredetű, az utóbbin belül pedig a jövevény- és idegen szavakat. Az „ősi magyar szavaink” jelzős szerkezet két okból is problematikus: 1. bár a nyelvtudomány számon tart ősmagyar kort, de annak kezdete jóval a finnugor egység felbomlása utánra tehető, vagyis a finnugor szavak nem tartozhatnak az ősi magyar szavak közé, 2. az etimológiai kutatás ugyan esetenként használja a „szókészlet ősi rétege, eleme” meghatározást, de csak olyan, ismeretlen eredetű szavaknál, amelyeknél az uráli, finnugor vagy ugor eredet kizárható, vagyis amelyek valószínűleg belső keletkezésűek. A tankönyv szerzői tehát minden bizonnyal a szókészlet ezen két rétegét akarták jelölni az „ősi magyar szavak” fordulattal, de szakszerűbb lett volna csupán az „ősi szavak” jelzős szerkezet használata.

Ősi magyar szavaink közé soroljuk azokat a szavakat is, melyek nagyon régen, még az uráli, a finnugor és az ugor együttélés korából származnak.

NÉHÁNY FINNUGOR EREDETŰ SZAVUNK

**Igék:** él, hal, megy, kel, fél, fon, szül, ül, jön, nyom, von

**Testrészek:** váll, mell, láb, kéz, fej, homlok, szem, száj, torok, szív

**Rokonságnevek:** apa, atya, anya, fiú, lány, vő, meny, nő, rokon, árva

**A természet jelenségei:** ég, menny, éj, hajnal, fény, villám, hold, év, nyár, tél, ősz, jég, tó

**Növénynevek:** fa, gyökér, ág, vessző, nyír, hárs, fűz, fenyő, szil, fagyal

**Állatnevek:** fogoly, fajd, lúd, daru, holló, varjú, fecske, méh, hangya, nyű

**Melléknevek:** nagy, hosszú, vékony, sovány, meleg, langyos, nyers, új, ifjú, agg, jó

**Számnevek:** kettő, három, hat, húsz, harminc, száz, első, második

**Névmások:** én, te, ő, mi, ti, ki?, mi?, ez, az

Forrás: Bolgár–Bukorné Danis, 2012, 15

6. kép Az U, FU és Ug kori szóállomány a szlovákiai magyar 9. osztályos tankönyvben

A 6. képen jól látható, hogy a tankönyv több példát sorol fel az előzőeknél, de ezzel együtt benne azoknak a szavaknak a száma is magasabb, amelyek valamilyen oknál fogva csak részben tartoznak ebbe a csoportba. Az *apa*, *atya*, *anya* alaki és jelentésbeli párhuzamai ugyan

megvannak a finnugor nyelvekben is, de nem csak azokban: ezekhez a kifejezésekhez nagyon hasonlóak szinte minden nyelvben megtalálhatóak, és mindenütt (ahogy a magyarban és a finnugor nyelvekben is) gyermeknyelvi eredetűek. A *fény*, *hold*, *rokon* lexémáknak csak a töve uráli vagy finnugor eredetű, maguk a szavak belső fejlemények, az *árva* pedig ugyan megvan a rokon nyelvekben is, de a finnugor alapnyelvbe kölcsönzés révén került egy ősiráni nyelvből. A *lány* kései fejlemény, melynek eredeti, *leány* alakja összetett szó, a *fecske* pedig – ahogy fentebb már említettem – belső keletkezésű.

A tankönyv jövevényszavakkal kapcsolatos megállapításaival, illetve az itt felsorolt példákkal összefüggésben is viszonylag sok pontatlanságot figyelhetünk meg:

A más népektől átvett szavak között különbséget kell tennünk. Nagyon sok olyan szavunk van ugyanis, melyek az említett korok utáni időszakban kerültek ugyan nyelvünkbe, de mivel ragozásuk megegyezik az ősi magyar szavakéval, már nem tekintjük őket idegennek – a magyar nyelv részévé váltak, meghonosodtak. Ezeket a szavakat **jövevényszavaknak** nevezzük.

**BOLGÁR–TÖRÖK JÖVEVÉNYSZAVAK**

A földművelés szavai: árpa, búza, **boglya**, dara, eke, sarló, **szérű**, tarló, őrlő, alma, bor, dió, gyümölcs, **körte**, szőlő

Az állattenyésztés szavai: bika, borjú, disznó, **karám**, **kecske**, ökör, tinó, tyúk, **író**, kópú, **sajt**, túró

A vallási élet szavai: **tor**, gyász, gyón, boszorkány, **táltos**

A ruházattal kapcsolatos szavak: **satu**, **csat**, ködmön, köpönyeg, bársony, gyöngy, gyűrű

További szavak: bölcső, **kancsó**, karó, kapu, **korsó**, gyűszű, sátor, szék, ács, szűcs, szatócs, betű, **ír**

Forrás: Bolgár–Bukorné Danis, 2012, 15

7. kép Bolgár-török jövevényszavak a szlovákiai magyar 9. osztályos tankönyvben

A 7. képen pirossal aláhúzott tagmondatok megfogalmazása hibás, hiszen a jövevényszavakat nem azért nem tekintjük idegennek, mert a ragozásuk megegyezik az „ősi magyar szavakéval”, hanem azért, mert azok már meghonosodtak nyelvünkben, azaz a beszélőközösség nem érzi idegennek őket. Másrészt pedig az idegen szavak ragozása is megegyezik a magyar szavakéval (pl. *szörföl*, *internetezik*), ennek ellenére többnyire mégis tisztában vagyunk azok eredetével.

A kék keret ebben az esetben is azt jelzi, hogy a benne található szavak csak részben kapcsolódnak ahhoz a csoporthoz, amelybe a tankönyvszerzők besorolták őket, a piros pedig azt, hogy nem tartoznak bele. A *boglya*, *csat*, *ír*, *karám*, *kecske* és *tor* eredete vitatott (vagyis a

török származás csak az egyik lehetőség), a *korsóé* és a *szérúé* bizonytalan (talán török), a *körte* és *író* pedig csak valószínűleg tartozik ide. A *kancsó* az EtSzt.-ben és az ÚESz.-ben is ismeretlen eredetű, a *táltos* ugor kori tő magyar képzéssel, a *sajt* pedig valószínűleg alán jövevényszó, de az utóbbi kettő eredetét Róna-Tas és Berta (2011, 688, 845–6) török párhuzamokra hivatkozva vitatja. A *satu* minden bizonnyal elírás eredménye, hiszen a ruházkodáshoz nem az, hanem a – valóban török eredetű – *saru* kapcsolódik.

Ebben a tankönyvben a szláv jövevényszavak sorába sem illik néhány lexéma: a *birka*, az *apát* az *apáca* és az *érsek* vitatott eredetűek (az utolsó esetében fel sem merül a szláv etimon lehetősége), a *kémény* pedig a német nyelvből származik. Arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a tankönyv nem használja következetesen a *szókészlet* és a *szókincs* terminusokat:



Forrás: Bolgár–Bukorné Danis, 2012, 15

#### 8. kép Szláv jövevényszavak a szlovákiai magyar 9. osztályos tankönyvben

Folytassuk a sort a szlovákiai magyar középfokú szakmunkásképző iskolák számára írt tankönyv vizsgálatával! A szóban forgó dokumentumban csupán egy vitatott eredetű török jövevényszót (*csat*) találunk, és a *satu* helyett is a megfelelő *saru* szerepel, vagyis az előzőekhez képest kevesebb benne a hiba. A jövevényszók definíciója azonban (a 8. képen pirossal aláhúzva) szakszerűtlen:



A magyar nyelv szókészletét a **szavak eredete** szerint is vizsgálhatjuk. Megkülönböztetünk:

- **ósi, finnugor szavakat** amelyek többsége a napi teendőkkel függ össze (pl.: *ad, él, iszik*), ill. testrészek megnevezése (pl.: *fej, láb, arc* stb.)
- **jövevényszavakat**, amelyek idegen eredetűek, de az idők során elvesztették idegen hangzásukat, mint pl.:
  - a **török** eredű *ökör; borjú, köpeny, bársony, saru, csat, gyűrű* stb.,
  - a **német** eredetű *karfiol, krumpli, karalábé, spenót* stb.,
  - a **latin** eredetű *templom, iskola*, stb.,
  - a **szláv** eredetű *család, udvar; paprika, kazal, galuska* stb.,
- **idegen szavakat**, amelyek máig megőrizték idegen jellegüket (pl.: *tím, harddisk, szituáció, technika* stb.),
- **kölcsönszavakat**, amelyeket más nyelvekből kerültek át nyelvünkbe szókölcsonnással, ilyenek a:
  - **direkt kölcsönszavak** (pl.: *párki, horcsica, hranolki, bandaszka* stb.)
  - **tükörfordítások** (*autóiskola, természetiskola, felépítményi iskola, műszaki igazolvány*, amelyeknek helyes megfelelői: *autós iskola, erdei iskola, szakosító iskola, forgalmi engedély*).

Forrás: Csicsay–Kulcsár, 2013, 35

9. kép A szavak eredete a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára készült szlovákiai magyar tankönyvben

Ha a tankönyv példáit vesszük alapul, akkor azonnal cáfolni tudjuk az „elvesztették idegen hangzásukat” állítást: az *ökör* magyar nyelvbe átkerült alakja \**ökür* lehetett, a *paprika* szláv átadó nyelvbéli alakja pedig teljesen azonos az átvett alakkal. Az adekvát meghatározás tehát az lett volna, hogy a jövevényszavak úgy épültek be nyelvünkbe, hogy minden esetben igazodtak annak hangrendszeréhez és fonotaktikai szabályaihoz, vagyis kiejtéséhez (pl. *čel'adъ* → *család/cseléd*).

A tankönyv abban is eltér a megelőzőektől, hogy a szókészlet rétegződése kapcsán próbál szociolingvisztikai szemléletmódot közvetíteni, ami azonban felemás megoldást eredményez: a kölcsönszavakat külön csoportként kezeli, annak ellenére, hogy tulajdonképpen azok is idegen szavak. Tehát mindkét csoport szavai valamely más nyelvből származnak, abban azonban eltérnek, hogy a kölcsönszavak átvételének elengedhetetlen feltétele a nyelvet beszélő közösségek közvetlen kapcsolata (pl. szlovák–magyar), míg ez a körülmény az idegen szavak esetében hiányzik (pl. angol–magyar). A kérdést a szinkrón és diakrón nyelvszemlélet látszólagos szembenállása is bonyolítja, hiszen a jövevényszavak valaha kölcsönszóként kerültek be egyik nyelvből a másikba. A tanárnak tehát el kell magyaráznia, hogy a jövevényszavak a régmúltban, míg a kölcsönszavak csak a közelmúltban kerültek be nyelvünkbe.

Következzen most a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák 2. osztálya számára íródott tankönyv vizsgálata, melyben a török jövevényszavakkal kapcsolatban a következőket olvassuk:

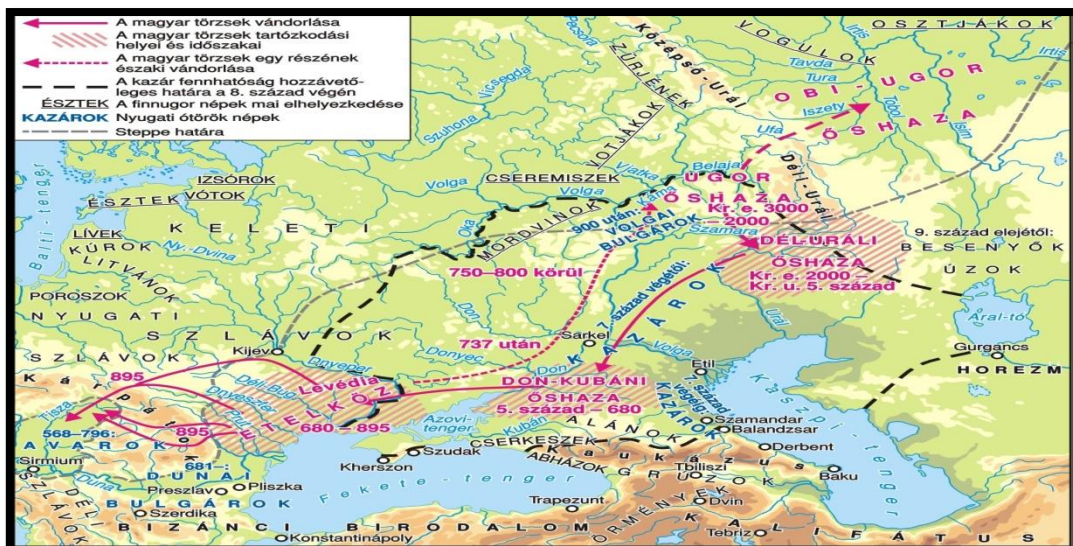
a) A honfoglalás előtt, az 5. század második felében, a Kaukázus és a Fekete-tenger vidékén érintkezünk török nyelvű népekkel. Ez az érintkezés egészen a honfoglalásig megmaradt. Ebben az időben vettük át a karó, sár, görény, tenger, térd, iker, ír, tar, túr, sárga, sárkány, sarló, szűcs stb. szavainkat. Mivel az állattenyésztést és a földművelést ekkor ismertük meg, a törököktől származnak a bika, ökör; borjú, kos, kecske, disznó, teve, gyeplő, kantár stb., illetve a búza, árpa, borsó, kender; komló, bor; szőlő szavak. Török eredetűek a köpeny, bársony, saru, csat, gyűrű, törvény, tanú, bér, kölcsön, gyász, érdem, búvöl, bájol, gyaláz, bocsat szavaink is.

TÖRÖK  
JÖVEVÉNY-  
SZAVAK

Forrás: Uzonyi Kiss–Csicsay 2012, 71

10. kép Török jövevényszavak a gimnáziumok és szakközépiskolák 2. osztálya számára készült szlovákiai magyar tankönyvben

Az *ír, kecske, csat* szavak vitatott eredetéről fentebb már esett szó, de ebbe a csoportba tartozik a *sárga* és a *bér* is: előbbi esetében a török származás és a belső keletkezés mellett egyaránt szólnak érvek, utóbbiában pedig a török, illetve a szláv eredet lehetősége áll szemben egymással. A *törvény* ismeretlen eredetű, az ótörökből való származtatását az ÚESz. elveti. Itt kell visszatérnem őseink vándorlási útvonalához, ugyanis a képen kékkel aláhúzott részlet arra enged következtetni, hogy a tankönyv Róna-Tas Andrásnak abból a – nem előzmények nélküli – elméletéből indul ki (vö. pl. Róna-Tas 2011), amely számontartja a Kaukázus előterében elterülő Don–kubáni őshazát.



Forrás: Róna-Tas 2011, 6

11. kép A magyarok vándorlása Róna-Tas András szerint

A 9. osztályos tankönyv ezzel szemben egy olyan – forrásmegjelölés nélküli – térképet közöl, amely az egyik legismertebb vándorlási útvonalat szemlélteti (vö. pl. Fodor 2009, 39):



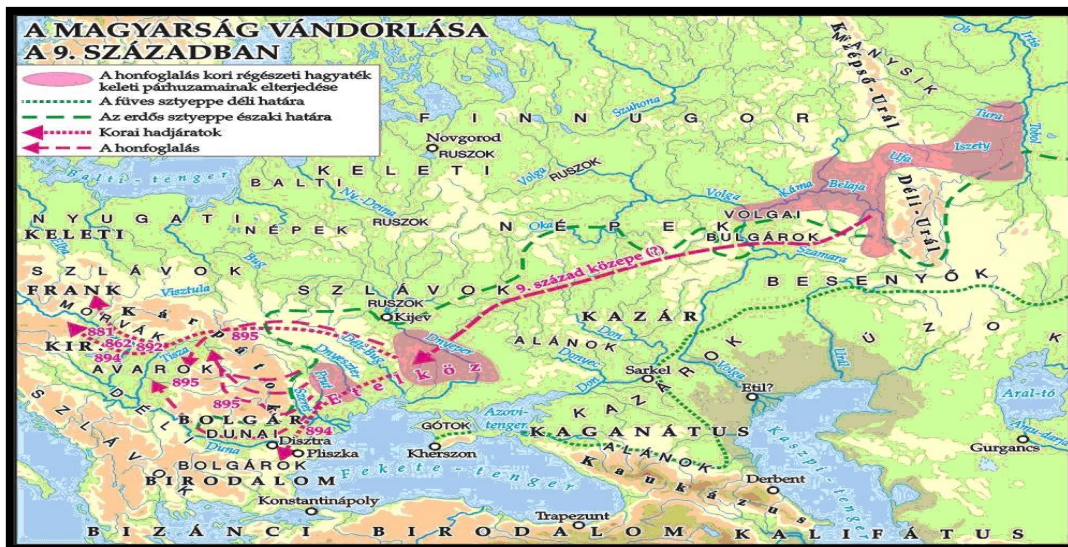
Forrás: Bolgár–Bukorné Danis 2012, 11

#### 12. kép A magyarok vándorlása a 9. osztályos szlovákiai magyar tankönyvben

A térkép érdekessége, hogy az egyes állomásokhoz nem rendel évszámokat, aminek egyik lehetséges oka, hogy a tankönyvszerzők tisztában voltak vele, hogy bár a kutatók álláspontja már a vándorlás útvonalának egyes állomásait illetően sem egyezik meg, azok időbeli vonatkozásairól pedig még inkább megoszlanak a vélemények (a különböző elméletek összegzését és ütköztetését l. Zimonyi 2014). A tankönyvben azt is olvassuk, hogy elődeink már az uráli őshazájában kapcsolatba kerültek török nyelvű népekkel, amit legkorábbi török jövevényszavaink igazolnak. Ezt az álláspontot képviseli pl. Gerstner (2006, 309), illetve – Bárczira és Ligetire alapozva – Tolcsvai (1994, 127–8) is, Róna-Tas azonban saját korábbi elképzelését módosítva (l. pl. 2011, 2) elutasítja ezt a nézetet.

Mindkét eddig ismertetett vándorlási útvonal főleg nyelvészeti érvekre épül, mégis különböznek egymástól. Ha a társtudományok legújabb eredményeit is számításba vesszük, akkor pedig további ellentmondásokba ütközünk. Türk Attila (2016) régészeti leletek alapján arra a következtetésre jutott, hogy a leginkább elfogadott vándorlási útvonalnak mind az állomásait, mind pedig az időpontjait korrigálni kell:





Forrás: Türk 2016, 13

13. kép A magyarok vándorlása a legújabb régészeti leletek alapján

A jobb áttekinthetőség érdekében egy összevont térképet is készített, melyen sárgával a történeti források, lilával pedig a régészeti anyag alapján rekonstruálható útvonalat jelöli:



Forrás: Türk 2011, 371

14. kép A magyarok vándorlása az írott források és a régészeti leletanyag alapján

A térképről leolvasható, hogy a honfoglalókéhoz nagyon hasonló leletanyag a Volga-Káma vidékétől egészen az Urál keleti lejtőig megtalálható, továbbá, hogy a vándorlás ideje legfeljebb csak néhány

évtized lehetett, illetve, hogy a honfoglalást nem egy egyszeri eseményként, hanem egy hosszabb folyamatként kell elképzelni. Ez a koncepció ráadásul nem számol sem a kaukázusi, sem pedig a levédiai (kazár) vonatkozásokkal: „A magyar krónikák gyors, már-már viharos előretörésről számolnak be, egy rövidebb kijevi »megálló« közbeiktatásával. Hasonló képet festenek a bizánci történetírók, és ebbe az irányba mutatnak az újabb régészeti leletek is. [...] A kutatók hosszú ideig azt feltételezték, hogy elődeink több száz évig éltek a kaganátus keretein belül, aminek elsősorban nyelvészeti indokai voltak. A történeti forrásokban azonban ennek nem sok nyoma maradt: a magyar hagyományok nem számolnak be ilyesmiről, és az arab földrajzírók a magyarok és a kazárok ellenségeskedéséről emlékeznek meg” (Sudár 2016, 20). Türk Attila álláspontját részben szintén régészeti megfontolások alapján Fodor István (2014) elutasítja.

Ebből a nem nyelvészeti megalapozottságú elképzelésből kiindulva több – már eddig is vitás – nyelvészeti kérdés igényel újragondolást:

1. Ha ott, ahol a nyelvészek a magyar, esetleg az obi-ugor őshazát lokalizálják, még a 8–9. századra datálható, honfoglalókéhoz nagyon hasonló régészeti leletanyag is található, akkor miért olyan nagy a nyelvi távolság a magyar és legközelebbi nyelvrokoni között?

2. Ha a vándorlás csak néhány évtizedig tartott, akkor hol és mikor került be nyelvünkbe a tetemes mennyiségű török jövevényszó?

3. Hogy maradhatott fenn és válhatott uralkodóvá a magyar nyelv a Kárpát-medencében, ha beszélői – a honfoglalók – nagy valószínűséggel kisebbségben voltak az itt élő szláv és (talán már elszlávosodott) avar népességhez képest?

4. Ha a honfoglalás nem egy egyszeri esemény, hanem egy hosszabb folyamat eredménye, akkor mikor kerültek be nyelvünkbe a legkorábbi szláv jövevényszavak?

Sudár Balázs szerint: „A történeti elmélet eddig sem fedte a nyelvészeti elképzeléseket, hiszen korábban sem tételeztek fel időben olyan korai eltávolodást, amely megmagyarázná a komoly nyelvi távolságot. A nyelvészet egyszerűen nem foglalkozott az anomáliával, de előbb-utóbb ki kell éleződnie ennek a kérdésnek”. Megállapítja továbbá, hogy: „A magyarok beköltözésekor nyoma sincs annak, hogy bármilyen harcban álltak volna a terület feltehető etnikai többségét adó avarokkal, néhány esetben pedig az avar kori temetőket is tovább használták a honfoglalás után. Logikusnak tűnik, hogy a honfoglalók velük azonos nyelvű népességgel keveredtek itt össze, de megfogható tényanyagunk nincs ez ügyben. Az egyetlen biztos kiindulópontunk, hogy ma is magyarul



beszélünk, tehát valamikor be kellett költöznie a Kárpát-medencébe egy döntő többséget kitevő, magyar nyelvű tömegnek” (Vésey Kovács, 2017).

Vékony Gábor (1997) a késő avar kori szarvasi tűtartó, illetve a szintén ebből a korból származó nagyszentmiklósi kincs rovásfeliratait magyarul értelmezi, ennek értelmében pedig a késő avar népeiséget magyar nyelvűnek tekinti. Ezzel szemben a honfoglalókat török nyelvűnek tartja, így magyarózva török jövevényszavaink eredetét. A feliratok olvasata nem egyértelmű, hiszen pl. Róna-Tas (1985) török, Hosszú és Zelliger (2014) pedig többnyelvű (magyar, alán, szláv, ogur) megfejtést javasol.

A tetemes mennyiségű török jövevényszó nyelvünkbe kerülését eddig leginkább a hosszú kazár–magyar együttélés eredményeként magyarózta a nyelvészet. Az új leletek azonban átalakítják a képet. Klima László szerint: „A kazár–magyar érintkezésnek hiányoznak a régészeti bizonyítékai, illetve olyan kismértékűek, hogy nem lehet belőlük valamiféle szimbiózisszerű török–magyar kapcsolatra következtetni. Jelenleg valószínűbbnek tűnik, hogy ez a török–magyar érintkezés Magna Hungariában történt, illetve folytatódott a vándorlás során is, tehát a magyarok között török nyelvű csoportok is voltak” (Lakner, 2016).

Ezen a ponton megkerülhetetlen László Gyula kettőshonfoglalás-konceptiójának megemlítése, melyet újabban alternatívaként a szlavisták is elfogadni látszanak: „Azért teszik a szlavisták a denazalizációt a 10. század végére, hogy adjanak némi időt arra, hogy a magyarok a viszonylag nagy számú, még a szláv nazálisokat tükröző jövevényszót az itt talált szlávoktól átvegyék. (...) Más megközelítésből úgymondhatnánk, hogy e felfogás szerint a magyarok elődei csak azért siettek elfoglalni a Kárpát-medencét a 9. század végén, hogy még mint valami zárványt megőrizhessék nyelvükben az immár eltűnőben levő szláv nazális magánhangzók lenyomatát. (...) Ebben az esetben viszont igen kevés idő állt rendelkezésre az ilyen magánhangzót tartalmazó népes jövevényszócsoporthoz átvételére. (...) Ebből a kelepceből kétféleképpen lehet szabadulni. Az egyik kiút az ún. kettős honfoglalás elfogadása, amint azt szlavistáink közül Király Péter (2006) szorgalmazta. Ha ugyanis egy-két évszázaddal korábban kezdődött a szláv–magyar együttélés a Kárpát-medencében, amire Király Péter adatainak kritikus megrostálása után is van esély, akkor kényelmesen volt idő átvenni az itteni szlávoktól a még nazális magánhangzók tartalmazó korai szláv jövevényszavainkat” (Zoltán, 2014, 207–8).

### **3. Befejezés helyett: akkor mégis mit tanítsunk?**

A fentiekből jól látszik, hogy sok esetben a történeti vonatkozású kérdéseknek nemcsak a tudományközi, hanem az egyes

tudományterületeken belüli megítélése sem egységes. Igaz ez annak ellenére is, hogy a saját szakterületén minden kutató (legyen az nyelvész, régész vagy történész) nagyon hasonló tudományos módszerek segítségével jut a másiktól eltérő véleményre.

A legújabb tudományos eredmények csak bizonyos időeltolódással kerülnek be az oktatásba – sajnos néha a felsőoktatásba is –, a tankönyvi anyagokba pedig még később. Fentebb láttuk, hogy a különböző tankönyvek más-más kutató álláspontját közvetítik, annak ellenére, hogy a közoktatásba nem lenne szabad olyan kérdéseket bevinni, amelyekről a szakemberek véleménye ennyire eltérő. Véleményem szerint a közoktatásban csupán azt kellene tanítani, ami biztos, vagyis azt, ami egyszerre igazolható nyelvészetileg, történelmileg és régészetileg is. Emellett természetesen fel kellene hívni a tanulók figyelmét az eltérő vélemények meglétére is. Ez az eljárás persze nem azt jelentené, hogy minden gyerek maga dönthetné el, hogy melyik elmélet szimpatikus neki, hanem azt, hogy a tudományosan megalapozott elméletek közül jó eséllyel bármelyik valószínű lehetett. Javasolataim néhány pontban összegezve a következők:

1. Nyelvünk a finnugor (pontosabban az uráli) nyelvekkel mutatja a legközelebbi rokonságot – ami azonban nem jelent egyben néprokonságot is –, de hogy ezektől pontosan mikor különült el, az tudományos viták tárgyát képezi.
2. Őseink vándorútjuk végén letelepedtek a Kárpát-medencében, ám a vándorlás és a letelepedés folyamatának az időtartama, az időpontjai és az állomásai is kérdésesek.
3. Vannak mind a honfoglalók, mind az általuk itt talált népesség lélekszámát illető különböző becslések, de csupán annyi bizonyos, hogy a magyar rövid időn belül a Kárpát-medence uralkodó nyelvűvé vált, vagyis a más nyelvű népesség beolvadt a honfoglalókba.
4. Nyelvünkben jelen vannak a különböző jövevényszórétegek, ám azok bekerülésének helye és ideje a 2. pontban foglaltak értelmében szintén bizonytalan.
5. A jövevényszavak megléte nem jelent feltétlenül teljes körű kultúraváltást, amelyben egy fejlett és egy kevésbé fejlett nép egyirányú tanulási folyamata valósul meg, hiszen pl. a vallással, állattenyésztéssel, növénytermesztéssel kapcsolatos mai magyar szókincsben megtalálhatóak török, szláv, német stb. eredetű kifejezések is. Ezzel együtt természetesen azt is kritikával kell kezelni, hogy bizonyos szavak eredetéből egy adott korszak kulturális színvonalára (pl. halász-vadász, nomád stb.) lehet következtetni, hiszen a mai nyelvi változásokból

kiindulva egyes divatos kifejezések bekerülhetnek a nyelvbe, mások pedig kikerülhetnek abból különösebb kulturális változások nélkül is.

6. Az egyes jövevényszórétegek elemei közül főleg azokat ismertessük a diákokkal, amelyek eredetéről a kutatók véleménye nem ellentmondásos, de olyan lexémákkal is foglalkozhatunk, amelyek származása tudományos módszerek segítségével sem határozható meg egyértelműen.

Talán úgy tűnhet, hogy az effajta szemléletmód elbizonytalanítaná a diákok legtöbbszörét, mivel számukra hasznosabb lenne az egyértelmű, tényszerű ismeretanyag közvetítése, de véleményem szerint a felnövekvő generációknak inkább mutassunk be gondolkodásra készítő alternatívákat, mint hogy közülük egyet szubjektív módon kiemeljünk és egyeduralgódóvá tegyünk.

### **Vizsgált tankönyvek**

Hegedűs, A. – Méhes, E. (2017): *Magyar nyelv 8. Újgenerációs tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Balázs, G. – Forró, O. – Hegedűs, A. – Szoták, Sz. (2017): *Magyar nyelv 12. Újgenerációs tankönyv*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Braun, É. – Zékány, K. – Kovács-Burkus, E. (2014): *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 6. osztálya számára*. Львів Видавництво „Світ”.

Perdukné Lator, I. – Braun, É. (2009): *Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 9. osztálya számára*. Львів «СВІТ».

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2012): *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Csicsay, K. – Kulcsár, M. (2013): *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

Uzonyi Kiss, J. – Csicsay, K. (2012): *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

### **Irodalomjegyzék**

[ÚESz.] = (é.n.): *Új magyar etimológiai szótár*. MTA Nyelvtudományi

Intézet, Budapest.

[http://nszt.nytud.hu/uesz\\_1.pdf](http://nszt.nytud.hu/uesz_1.pdf) (letöltve: 2017. 6. 15.)

[http://nszt.nytud.hu/uesz\\_2.pdf](http://nszt.nytud.hu/uesz_2.pdf) (letöltve: 2017. 6. 15.)

[EtSzt.] = (2006): Zaicz, G. (főszerk): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Harmatta, J. (2001): A Volgától a Dunáig. A honfoglaló magyarság történeti útja. *Magyar Nyelv* 97, p1–14

TLH. = Róna-Tas, A. – Berta, Á. (2011): *West Old Turkic: Turkic Loanwords in Hungarian* 1–2. *Turcologica* 84. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.

Róna-Tas, A. (2011): Az Uráltól a Kárpát-medencéig. *História* 2011/8, p2–6.

Fodor, I. (2009): *Őstörténet és honfoglalás*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Zimonyi, I. (2014): *A magyarság korai történetének sarokpontjai. Elméletek az újabb irodalom tükrében*. Balassi Kiadó, Budapest.

Gerstner, K. (2006): A magyar nyelv szókészlete. In: Kiefer, F. (főszerk): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p306–334

Tolcsvai Nagy, G. (1994): Történeti és etnikai kapcsolatok a magyar nyelv iráni, török és mongol jövevényszavainak tükrében. In: Veres, L. – Viga, Gy. (szerk): *A Herman Ottó Múzeum Évkönyve 32. Kunt Ernő emlékére*. Herman Ottó Múzeum, Miskolc, p125–37

Türk, A. (2016): A honfoglalás kori régészeti hagyaték keleti kapcsolatrendszere. *Rubicon* 2016/7, p12–17

Türk, A. (2011): *A magyar őstörténet és a szaltovói régészeti kultúrkör*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged (kézirat).

Sudár, B. (2016): A magyarok vándorlása történészszemmel. *Rubicon* 2016/7, p18–21

Fodor, I. (2014): Honfoglalás kori magyar temető Cseljabinszk környékén? *Magyar Tudomány* 2014/5, p. 562–5

Vésey Kovács, L. (2017): Nem ott, nem akkor és nem úgy, ahogy gondoltuk – új magyar őstörténet (1. rész). <https://pestisracok.hu/nem-ott-nem-akkor-es-nem-ugy-ahogy-gondoltuk-uj-magyar-ostortenet-1-resz/>

Vékony, G. (1997): A Kárpát-medence népi-politikai viszonyai

a IX. században I. *Életünk* 35 évf. 10. sz., p1145–70; II. *Életünk* 35 évf. 11. sz., p1317–41

Róna-Tas, A. (1985): A szarvasi tűtartó felirata. *Nyelvtudományi Közlemények* 87, p225–248

Hosszú, G. L. – Zelliger E. (2014): *Többnyelvű feliratok a Nagyszentmiklósi aranykincsen*. *Magyar Nyelv* 110 (2), p177–195

Lakner, D. (2016): *Mégis honnan jött a tengernyi török jövevényszó?* *Magyar Nemzet* (online). <https://mno.hu/tortenelem/megis-honnan-jott-a-tengernyi-torok-jovevenyszó-1320546>

Király, P. (2006): *A honalapítás vitás eseményei. A kalandozások és a honfoglalás éve* (Dimensiones Culturales et Urbariales Regni Hungariae 10.). Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.

Zoltán, A. (2014): *A magyar–szláv nyelvi kapcsolatok*. In: Sudár, B. – Szentpétery, J. – Petkes, Zs. – Lezsák, G. – Zsidai, Zs. (szerk): *Magyar őstörténet. Tudomány és hagyományörzés*. Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpont Magyar Őstörténeti Témacsoport Kiadványok 1, Budapest, p205–10.

# GYÓGYNÖVÉNYISMERET OKTATÁSA A BEREKSZÁSZI II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA BIOLÓGIA SZAKOS HALLGATÓINAK EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI PROGRAMJÁBAN \*

*Pólin Irén, [iren.polin@gmail.com](mailto:iren.polin@gmail.com)*

*Soós Emese, [soos.emese.sz@gmail.com](mailto:soos.emese.sz@gmail.com)  
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola*

## **Bevezetés**

Az egészségmegőrzés és a betegség-megelőzés egyre nagyobb népszerűségnek örvend napjainkban, hiszen egyre többen ébrednek rá arra, hogy sokkal könnyebb megtartani az egészséget, mint kezelések, gyógyszerkúrák útján visszaszerezni azt. Vannak persze olyan esetek, amikor a megfelelő életmód sem állítja meg a betegségek kialakulását. Az egészségmegőrzés és betegség-megelőzés éppen ezért kiemelkedően fontos feladat, hiszen mindenki számára saját felelőssége, hogy minél tovább tudja egészségi állapotát megőrizni, s ekképpen egészséges életet élni.

A prevencióban és a gyógyszeres terápiák terén mindinkább növekvőben van a gyógynövények használata (Szőke, 2012), melyhez elengedhetetlen azok hatásainak ismerete is. Sokukat akár házilag is előállíthatjuk: gyógyteák, gyógyfőzetek vagy kenőcsök készítésével is. Hangsúlyos tény, hogy nem szabad túlzásba esnünk használatukkal sem, mivel a mértéktelen gyógynövény vagy gyógynövényből készült termékek alkalmazása problémákat is okozhat számunkra. (Petri, 1999) Egyes gyógynövények nagyon erős, toxikus hatással bírnak szervezetünkre, mindemellettezen gyógynövényeket és a belőlük készült termékeket csak orvosi javallatra, pontosan dozírozva ajánlott alkalmaznunk (Petri,2006).

A betegségek elkerülésének érdekében nem elég csak gyógynövényeket alkalmaznunk, mert például a szív és érrendszeri betegségek kialakulásában fontos szerepe van a táplálkozásnak, mozgásszegény életvitelnek, dohányzásnak, mindennapi stressznek, genetikai adottságainknak stb. is. (Rápóti-Romvári, 1972)

A nem megfelelő táplálkozás, túlzott zsíros ételfogyasztás, vagy épp a mozgásszegény életmód mind-mind hozzájárulhat a koleszterinszint kritikus emelkedéséhez, mely végső soron érlemeszesedéshez is vezethet!

Ahhoz tehát, hogy nagy eséllyel elkerüljük a szív és érrendszeri betegségek kialakulását, egészségesen kell táplálkoznunk, rendszeresen sportolnunk kell, le kell mondanunk a dohányzásról és törekednünk kell a stressz-mentes életvitelre is (Treben, 2009).

## **1. A gyógynövényismeret és egészségmegőrzés oktatásának alakulása a II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán**

Napjainkban a II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (továbbiakban II.RFKMF) a Biológia és Kémia Tanszék keretein belül három tanszéki csoport működik: Biológia-, Kémia- és Agrár- tanszéki csoport.

A gödöllői Szent István Egyetem (továbbiakban SZIE) kertészmérnök, és mezőgazdasági mérnökkihelyezett BSc szintű képzései a mezőgazdaság iránt érdeklődő leendő hallgatóink számára kínál továbbképzési lehetőséget. 2018-tól a SZIE Budapesti képzéshelye az Élelmiszeripari mérnöki szakkal kívánja bővíteni a palettát. A kihelyezett képzések vezetésével 2012 évtől dr. Pólin Irént bízták meg.

A Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara, az egyetem többszöri átszervezése (integráció) következtében 1999-2003 között a Szent István Egyetemhez majd 2003-2016 újból a Corvinus Egyetemhez, 2016 januárjától újra a Szent István Egyetemhez került.

A Kertészettudományi Kar az átalakítások során önállóságát, alapvető szerkezeti felépítését sikeresen megtartotta, sőt, képzéseinek számát is növelte.

Kárpátalján a kertészmérnök alapképzés 3,5 évet vesz igénybe. Ez alatt a hallgatók dísznövény-, gyümölcs-, szőlő-, gyógynövény-, és zöldség-termesztés szakmai modulok közül választhatnak.

A képzés legfontosabb célja - olyan kertészeti szakember képzése, mely lakóhelyén önálló kertészeti gazdaság létrehozásával; a kertészeti termelés, feldolgozás és értékesítés szervezésére, irányítására, illetőleg egyéb mérnöki szintű feladatok ellátására is képes.

Kezdetben a hallgatók igen nagy létszámban nyertek felvételt, 50 diák kezdte el tanulmányait az első 1999 évben. A 2017-os évben 16 ember nyert felvételt. A negatív demográfiai mutatók, és egyéb okok miatt nem mindig sikerült maximálisan kitölteni az államilag finanszírozott helyek számát. Sajnos igen nagy a lemorzsolódásaránya is, melyben valószínűleg az is nagy szerepet játszik, hogy a munkalehetőségek jelentősen lecsökkentek a válságos gazdasági helyzet miatt is.

Kertészeti oktatás a mai igényeknek megfelelően már elképzelhetetlen a megfelelő terepi-gyakorlati háttér nélkül. A telephelyek száma és minősége is folyamatos fejlesztésre szorul, melynek érdekében a Szent István Egyetem Kárpát-medencei Agrár és Vidékfejlesztési Innovációs és Központja, a Kertészettudományi Kar HTLT (Határontúli Levelező Tagozat) vezetése a II. RF KMF (II Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolával) együttműködve felkeresi azokat a cégeket, vállalkozásokat, ahol a hallgatóink a legmagasabb szinten sajátíthatják el a gyakorlati ismereteket és fogásokat.

Az állandó gyakorlati helyek a Beregszászban és környékén működő egyéni és vállalati kertészeti gazdaságokban vannak megszervezve. Itt a termesztéstechnológiai műveleteket ismertető és azokat a készség szintjén is begyakoroltató foglalkozások történnek. A magyarországi tanulmányi szemlék során pedig a legkorszerűbb termesztéstechnológiai folyamatokkal és műveletekkel ismertetik meg a hallgatókat.

## **2. A Biológia és Kémia Tanszék megalakulása és fejlődésének sajátosságai**

A Gyógynövényismeret és Gyógynövénytermesztés tárgyak oktatásához komoly pedagógiai és szakmai kompetenciára van szükség. Napjainkig a Gyógynövényismeret tárgyat nem oktatják sem Kárpátalján, sem a térség felsőfokú intézményeiben.

A II.RFKMF Biológia és Kémia Tanszéke 2007. évben jött létre a Matematika és Természettudományi Tanszék Biológia Szakcsoportjának átszervezésétkövetően. A 2011/2012-es tanévig Biológia Tanszék néven működött, ám napjainkig Biológia és Kémia Tanszékként működik. A Biológia tanszék megalakulását követően már a Biológia Tanszék hallgatói számára is oktatásra került a „Gyógynövényismeret” című tárgy is. A tananyag jól illeszthető a biológia tanár szakos hallgatók által végzett oktatási programba is, mely különösen a botanika, növénytan, és az egészségvédelem tanórákon alkalmazható sikeresen. A Gyógynövényismeret 3 kreditértékű tárgy, mely a biológia tanár-szakos BSc képzésben résztvevő hallgatók számára kötelező tantárgyként szerepel, és az aktuális félév végi szóbeli vizsgával zárul. A tantárgy célja: megismertetni a diákokkal a vadon termő és termesztett gyógynövényeket, azok drogjainak biztonságos felismerését, felhasználását, hatóanyagaik csoportosítását.

A tantárgy feladata 3 részből áll:

- Módszertani rész: megismertetni a diákokkal a vadon termő és termesztett gyógynövényi ismereteket, alkalmazásuk elméleti alapjait.



- Ismeretanyag rész: anatómiai és morfológiai ismeretet adni a vadon termő és termesztett növényfajokról, azok felhasználásának lehetőségéről
- Gyakorlati rész: az ismertett növények gyűjtésének, elsődleges feldolgozásának, teljes körű ismereti anyagának átadása, gyakorlati alkalmazásának elsajátítása.

A tárgyanyag elsajátítását követően a hallgatónak rendelkeznie kell a növényi szervezetek működésének ismeretével, a középiskolai biológia oktatásához pedig a Növénytan, Biokémia, a Hisztológia és citológia, az Élettan, a Növényi fiziológia, és Ökológiai ismeretével.

Az 1. sz. modul olyan témaköröket tartalmaz, amelyek fontosak ahhoz, hogy megértsük a gyógynövények, jelentőségét, felhasználását, feldolgozásának sajátosságait.

Az 2. sz. modula gyógynövényekben zajló biokémiai folyamatok, hatóanyagaik csoportosítását szolgálja.

Az 1. sz. és 2. sz. modul témakörei a gyógynövényekkel kapcsolatos legfontosabb előállítási, feldolgozási folyamataikat tartalmazza, a „Gyógynövényismeret” tantárgy tárgyát képezik, ezért ezeknek több előadás van szentelve.

A 3. sz. modul témakörei foglalkoznak leginkább a gyógynövények meghatározásával felismerésével, morfológiai sajátosságaival, amit a diákok már előzetesen részben tanultak a Növényélettan, Botanika, Citológia, Növényrendszertan tantárgyakból. Ezért itt több az önálló feldolgozásra ajánlott téma.

A javasolt szakirodalomból a hallgatók önállóan dolgozzák fel a félévi témakörökhöz kapcsolódó ismereteket, melyekből referátumot készítenek. Az ajánlott témák elsajátításáról a hallgató a gyakorlati foglalkozások során a zárthelyi dolgozat alkalmával számol be.

A kollokvium több részből tevődik össze: növény herbárium beszámoló 50 lapos. Drogismereti beszámoló, ami magában foglalja 45 drog felismerését és hatóanyagok ismeretét. Elkészíteni PowerPoint előadásokat, a tanár által meghatározott tantervben nem szereplő /új/növények jellemzéséből. A félév során 3 komplex moduldolgozat megírása. Az eztkövető vizsga szóbeli tételek alapján történik (általános gyógynövény ismeret tartalmaz és konkrét növények részletes jellemzését). Az előadásokon multimédiás módszerek alkalmazására kerül sor.

Az egészségnevelésben jellegénél, összetettségénél fogva nélkülözhetetlenek a kommunikáció (Barabás, 2006). Különböző

rendezvényeket szervezünk a Főiskolán a Biológia és a kihelyezett Agrártanszéki csoport szervezésében, mint például: A „Víz világnapja” a „Föld napja”, „Kutatók éjszakája”.

Kiemelten fontosnak tartom, hogy diákjaink az írott, hallott és látott médiarodalmában a híreket kritikusan, okosan mérlegelve tudják feldolgozni, hogy képesek legyenek a szakirodalomban eligazodni, az értékes információkat az értéktelentől meg tudják különböztetni. A munkám során arra törekszem, hogy hallgatóim elsajátíthassák, az előadások módszertanát is.

A munka elvégzése után, munkájukról számot kell adniuk írásban és szóban egyaránt. Fontos a tudományos konferenciákon való előadások megtartása. Néhány alkalmazható módszercsoport: riportmódszer, projektmódszer.

### **3. Felmérés anyagainak elemzése a II. RFKMF hallgatója által „Gyógynövények a szív- és érrendszeri betegségek megelőzésében és kezelésében” c. tematikában**

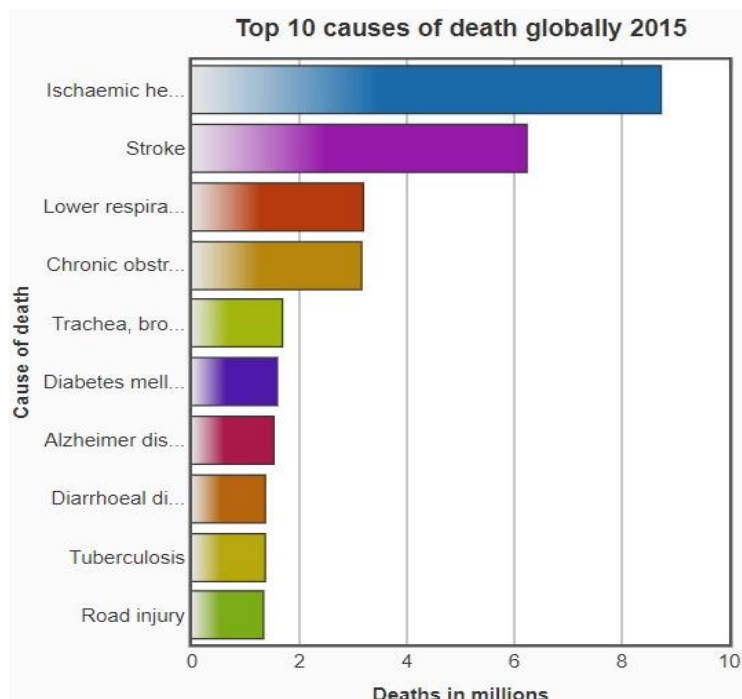
A 2017-2018 tanévben Soós Emese 4 évfolyamos Biológia (BSc) szakos hallgató kutatási témájának „A szív és érrendszeri betegségek kezelésében felhasznált gyógynövények felmérése Szalóka /Ungvári járás/környékén” választotta. Szakdolgozatában Statisztikai adatok alapján bemutatja Ukrajna és Magyarország vezető halálokait, kiemelve a szív és érrendszeri megbetegedéseket és az elhalálozás gyakoriságát.

Felmérést végzett a saját településén Szalókán (Ungvári járás), hogy milyen tudással rendelkezik a lakosság fiatalabb és idősebb nemzedéke a gyógynövények szempontjából, különös tekintettel a szív és érrendszeri megbetegedésekre alkalmazhatókat illetően. Továbbá felmérését bővítette a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola és a Felsőfokú szakképzés diákjainak bevonásával is.

Ezt a témát többek között azért választotta, mert világszerte a vezető halálokok közé tartoznak a cardiovascularis megbetegedések, így aktuális és fontos megismerni ezek kezelését, illetve a megelőzésükben használatos gyógynövényeket.

A WHO (World Health Organization) adatai szerint világszerte vezető helyen állnak a szív és érrendszeri megbetegedések okozta elhalálozások, azok közül is az ischémias szívbetegségek és az agy-érbetegségek.

Az iskolai egészségfejlesztés olyan befektetés, mely segít mind az országon belüli egyenlőtlenségek mérséklésében, mind pedig az uniós tagállamok egészségi állapotához való felzárkózásban (Barabás, 2006).



1 ábra A 10 vezető halálok világszerte 2015-ben

Forrás: WHO, 2015

A WHO adatai alapján a GlobalPost nevű amerikai online újság egyik szerkesztője, Simran Khosla által készített világtérképén is jól látható, hogy a szív- és érrendszeri betegségek a legtöbb országban vezetnek a halálokok listáját.



2. ábra Halálozás ok szerinti megoszlása-2015,Ukrajna

Forrás: Saját szerkesztés

A Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal honlapján Kárpátaljára vonatkozó halálozási adatokat találhatunk melyet a 2. táblázat szemléltet. A táblázatban jól látható - a keringési rendszer betegségei okozta elhalálozások vezetnek a halálozási okok listáját. Kárpátalján 2005-ben az összes elhalálozási arányra közel 54% a keringési rendszer betegségei adják. Ez az érték 2015-re, ez a szám 60%-ra nőtt.

Év	Összesen elhalálozottak	Különböző oknál fogva/ Halálok					
		(I00-I99)/ Szív-és érrendszer	(C00- D48)/ Dagana- tosmegbe- te- gedések	(V01- Y98)/ Külső halál- okok	(K00- K93)/ Emésztő - rendszer betegsé- gei	(J00- J99)/ Légző- rendszer betegség ei	(A00-B99)/ Néhány fertőző és paraziták által okozta betegségek
<b>2005</b>	16456	8860	1862	1250	1058	635	527
<b>2006</b>	15899	8701	1826	1175	926	505	458
<b>2007</b>	16488	8831	1798	1236	1000	513	501
<b>2008</b>	16155	8449	1777	1085	1051	471	435
<b>2009</b>	15587	8343	1750	1017	834	409	398
<b>2010</b>	14947	8342	1795	908	751	368	370
<b>2011</b>	14588	8347	1861	872	643	352	366
<b>2012</b>	14813	8552	1975	792	845	405	355
<b>2013</b>	14801	8625	1947	761	779	372	389
<b>2014</b>	14808	8681	1861	833	800	327	369
<b>2015</b>	15549	9326	1855	821	834	450	346

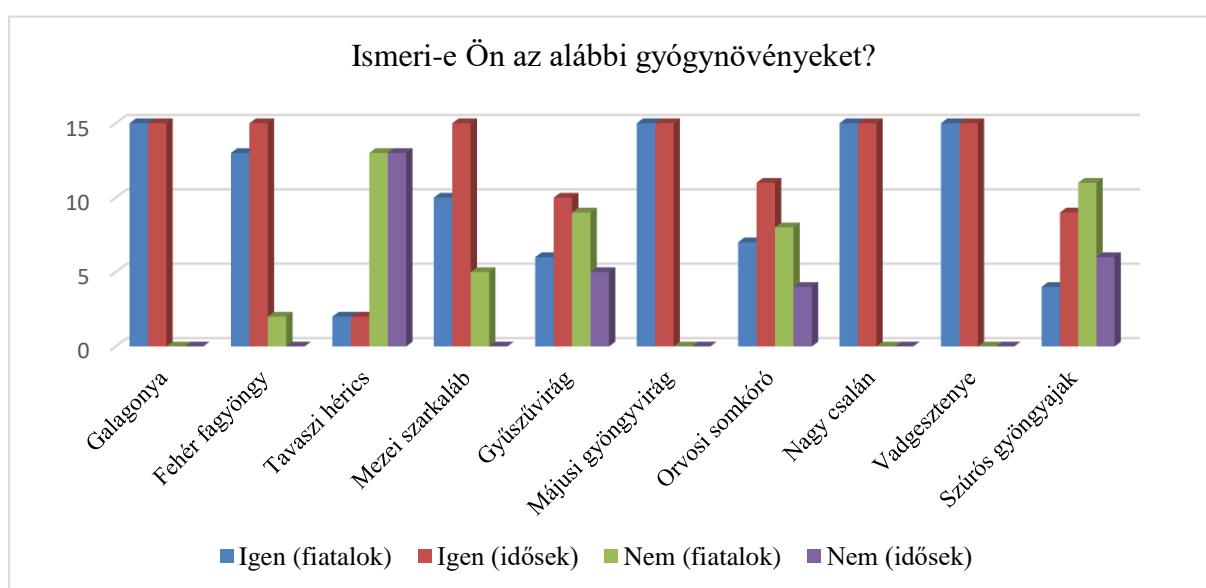
3. táblázat Halálozási okok szerinti megoszlás Kárpátalján 2005-2015 között

Forrás: ukrstat.gov.ua

#### 4. GYÓGYNÖVÉNYISMERET A SZALÓKAI LAKOSOK KÖRÉBEN –A KÉRDŐÍV KIÉRTÉKELÉSE

A kérdőívet összesen harmincan töltötték ki: 15 fiatal, 15 idős. A fiatalok korcsoportja válaszadói között a nemek aránya 5:10 (férfi – 33%, nő – 67%), idősök korcsoportjában 7:8 (férfi – 47%, nő – 53%). A válaszadók 86,7%-a, azaz 26 fő jelenleg is Szalókán él, a fennmaradó 4 fő nem. A fiatalok között 8 főnek középiskola, 7 főnek általános iskola. Az idősök korcsoportjában 14 főnek középiskolai, 1 főnek főiskolai vagy egyetemi végzettsége van.

A vizsgálat első kérdése az „Ismeri-e Ön az alábbi növényeket?” volt (4 ábra).

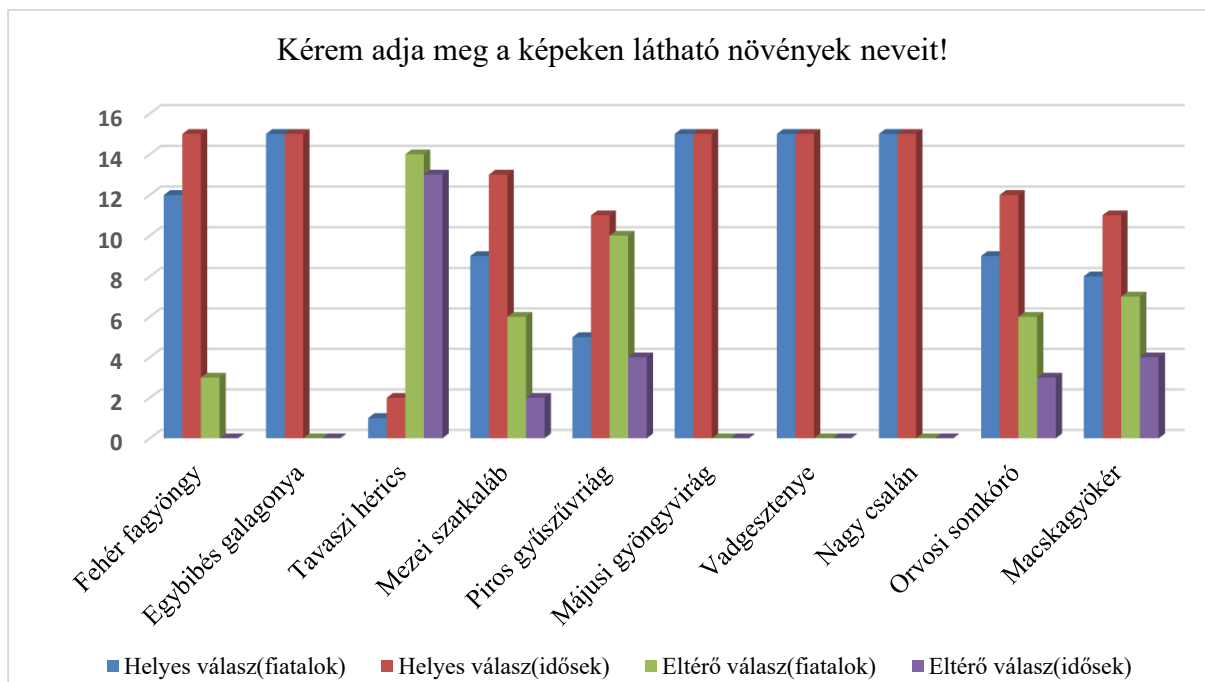


4. ábra Gyógynövények ismerete Szalókán

Forrás: Saját szerkesztés

A diagram szerint a tavaszi hérics, egyik korcsoportban sem igazán ismert, mivel a település környékén nem elterjedt ez a növény. Szinte minden egyéb esetben (kivéve képeznek a galagonya, májusi gyöngyvirág, nagy csalán és vadgesztenye) megfigyelhető, hogy a fiatalok kevésbé ismerik a megkérdezett növényeket.

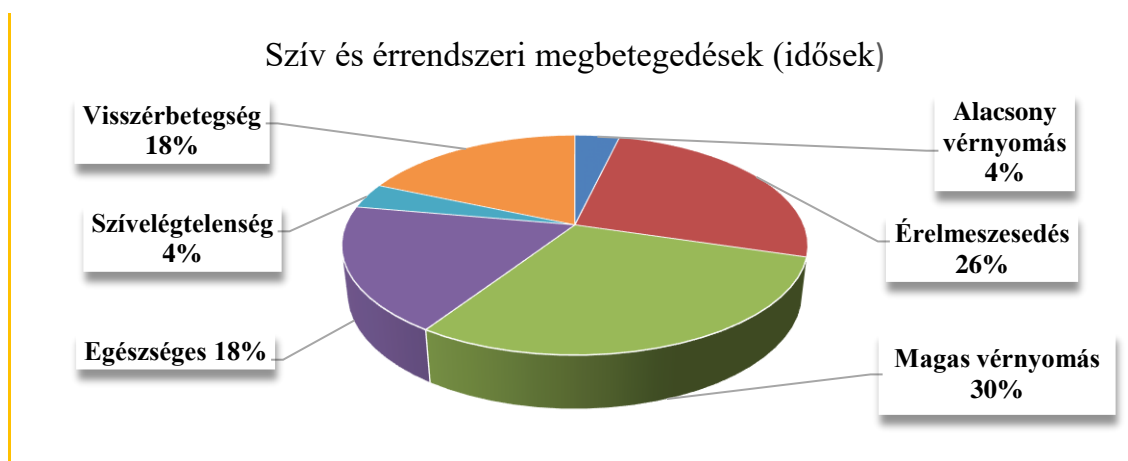
A következő kérdés során gyógynövény fotókat kellett felismerni, melyek alá a válaszadónak be kell írni a képen látható növény nevét. A kapott válaszok eredményeit az 5. ábra szemlélteti. Az ábrán jól megfigyelhető, hogy míg név alapján felismerték a növényeket, addig kép alapján az már nem sikerült, vagy más esetben akár nem megfelelő növénynevet adtak meg válaszként. Mint az előző kérdés válasza esetében, úgy itt is jól körvonalazódik, hogy az idősebb korcsoport nagyobb ismeretanyaggal rendelkezik a növényekkel kapcsolatban.



5. ábra A gyógynövény nevek helyes megválaszolásának aránya

Forrás: Saját szerkesztés

A kérdőív további kérdéseiben a válaszadó szív- és érrendszeri egészségi állapotára/betegségeire, illetve a gyógynövényfogyasztási szokásaira fókuszál. A válaszokat ez esetben két diagram szemlélteti, melyből az idősebb korcsoport válaszait a 6. ábra, míg a fiatal korcsoport válaszait a 7. ábra szemlélteti.



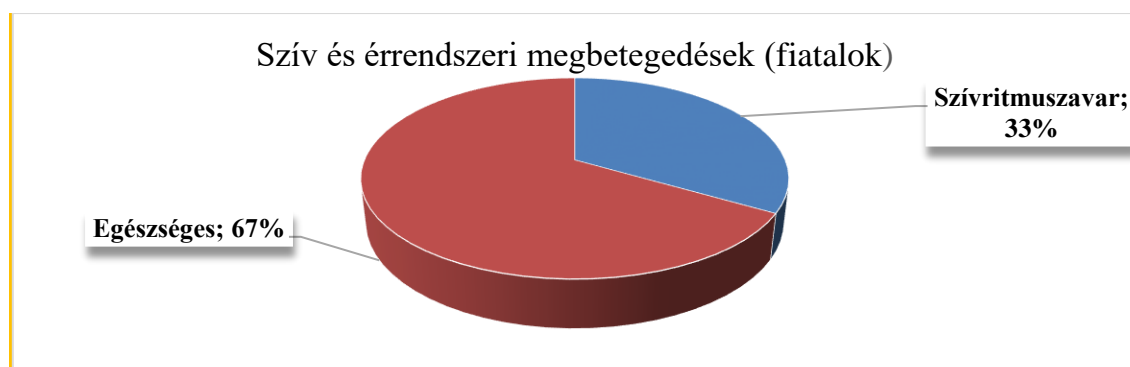
6 ábra Szív és érrendszeri betegségek az idősek körében

Forrás: Saját szerkesztés

Módszertani tekintetben, ezen esetben a válaszadók több választ is megjelölhettek. A kapott válaszok tekintetében összesen 22 esetben

valamilyen betegség volt megfigyelhető, míg csupán 5 válaszadónak nincs semmilyen szív és érrendszeri panasza.

Az eredményeket vizsgálva jól látható, hogy az idősebb korcsoport válaszadói esetében a betegségek között gyakori az átfedés (bizonyos esetekben akár 3 betegség is előfordult). Ezt azt jelenti, hogy a válaszadók egy részénél egyszerre akár több szív és érrendszeri probléma is fennállt (magas vérnyomásos megbetegedés, visszérbetegség, vagy akár érelmeszesedés is). A fiatal korcsoport válaszai tekintetében csupán 5 esetben volt megfigyelhető szív és érrendszeri probléma.



7 ábra Szív és érrendszeri betegségek a fiatalok körében

Forrás: Saját szerkesztés

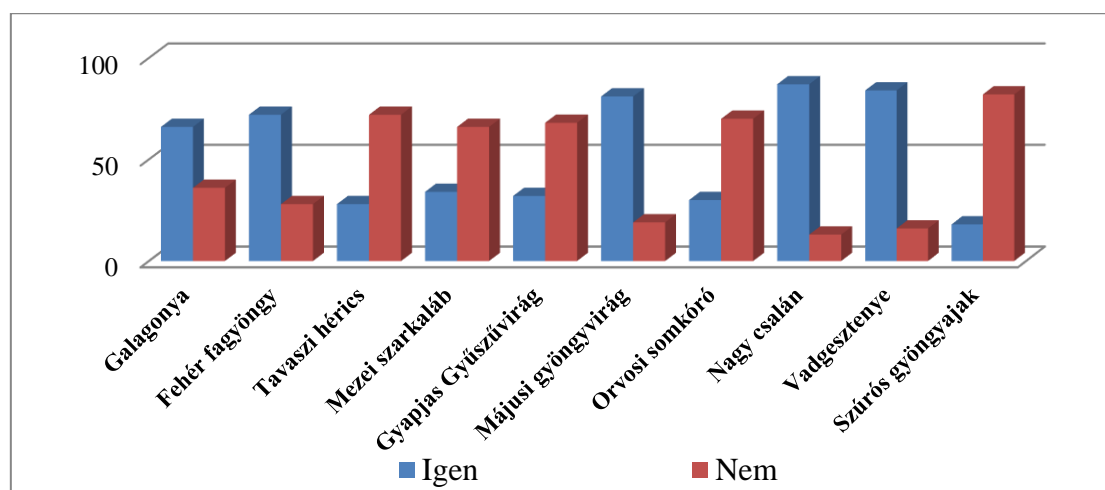
A következő kérdés: „A korábban kérdezett növények közül használja-e Ön valamelyiket gyógyító/megelőző célból?”. Ezen esetben a válaszadó 30 fő közül 16 nem, illetve 14 igen válasz érkezett. A fiatal korcsoportnál az „Igen” válaszok száma 2, míg az idősebb korcsoport esetében jóval gyakoribb 12 válasz figyelhető meg. Ez arra enged következtetni, hogy az idősebb korosztály a fiatalokkal ellentétben sokkal több figyelmet fordít a betegségmegelőzésre és egészségmegőrzésre. Az idős korosztály a felhasznált növények közül a fokhagyma (16), fekete ribiszke (10 fő), galagonya (8), vadgesztenye (4 fő) és a csalán (2), míg a fiatalok válaszai csupán a fokhagymára, illetve a fekete ribizskére korlátozódott.

A felhasználás és alkalmazás módjának tekintetében a válaszadók közül 17 fő nyers formában, 8 fő lekvárkészítményben, 9 fő teakészítményként, míg 2 fő fagyasztott tárolást követően valamilyen étel elkészítése során használja. A fiatal korcsoport esetében csupán a nyers formában, teakészítményben való felhasználás jellemző.

Arra a kérdésre, hogy „Szokott-e gyógynövényt tartalmazó terméket vásárolni?” a válaszadók 100%-a igennel válaszolt.

## 5. A szalókai fiatalok, a II.RFKMF FSZI és a II. RFKMF hallgatóinak gyógynövény-ismereti összehasonlítása

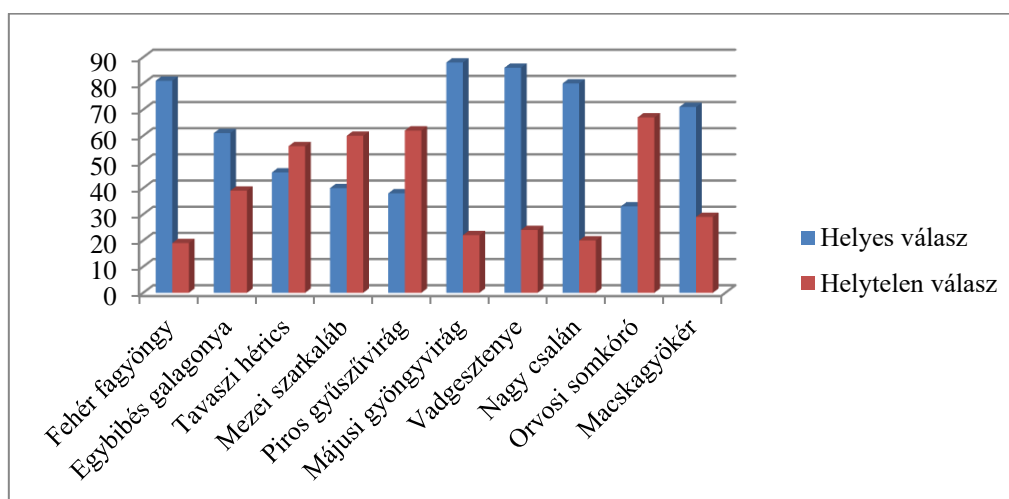
A szalókai diákokon kívül a két intézményből összesen 100 diák/hallgató töltötte ki a kérdőívet, melynek első kérdése a felsorolt növények ismeretét kívánta felmérni (8. ábra). A válaszadók a tavaszi héricset, mezei szarkalábat, piros gyűszűvirágot, orvosi somkórót és a szúrós gyöngyajakat több mint 50% nem ismeri.



8 ábra Gyógynövényfajokra vonatkozó ismereti szint megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés

A következő gyógynövény ismeretre vonatkozó kérdésnél itt is, mint a szalókai lakosok körében, a kitöltőnek fotók alapján, önállóan kellett feltüntetnie milyen növényt ismer fel a szemléltető ábrán. A válaszok arányait a (9. ábra) ábra szemlélteti.

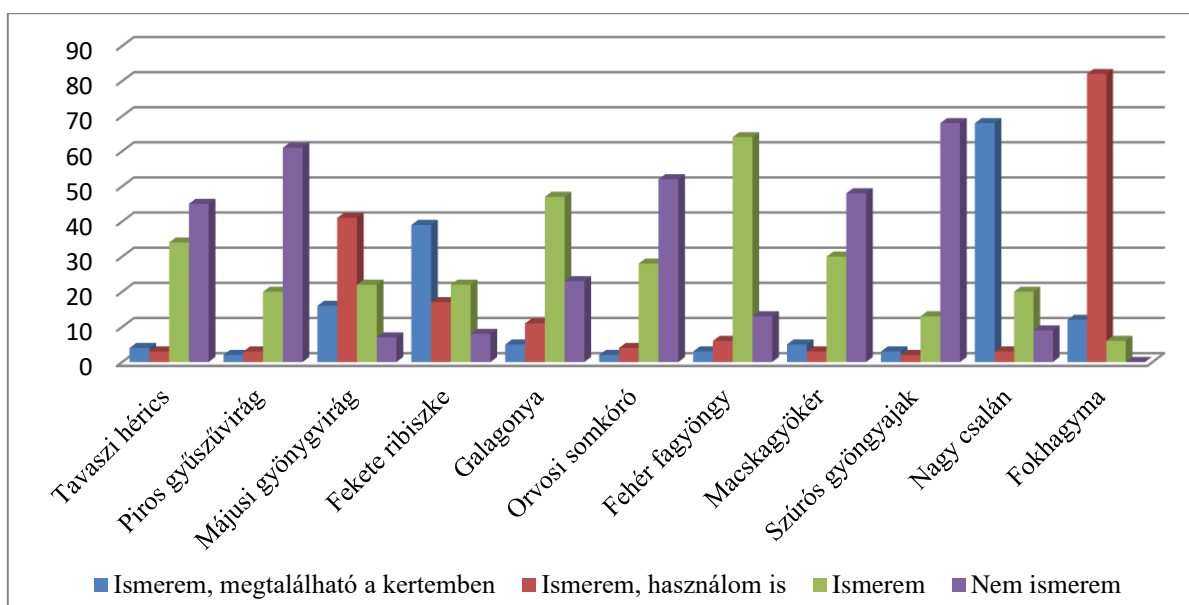


9. ábra Gyógynövények ismeretére vonatkozó válaszok eloszlása

Forrás: Saját készítés



A kitöltő személyek hovatartozása és a megkérdezett növények ismerete között összefüggés egy esetben fedezhető fel összefüggés: a szalókai megkérdezettek 100%-a ismeri a galagonyát míg a két intézmény diákjainak esetében ez csupán 23%-ukról mondható el. A válaszok eloszlását a 10. ábra mutatja be. A többi gyógynövény esetében számottevő összefüggés nem tapasztalható, közel megegyező arányosságok figyelhetők meg.

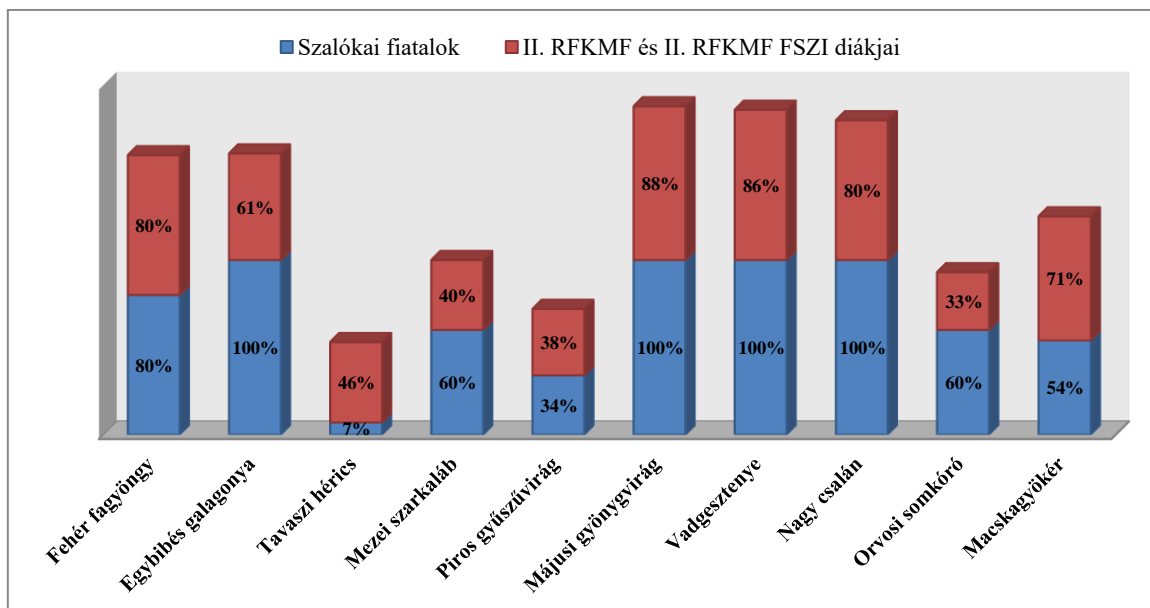


10. ábra A gyógynövényekkel való " kapcsolat" a II.RFKMF és a II. RFKMF FSZI diákjainak körében

Forrás: Saját szerkesztés

Összehasonlítva a szalókai fiatalok válaszait a II.RFKMF és a II. RFKMF FSZI diákjainak válaszaival viszonylag eltérő adatokat láthatunk (11. ábra).

A legszembetűnőbb eltérést a tavaszi hérics felismerésének mutatói adják, hiszen azt a szalókai fiatalok csupán 7 % - a, míg a diákok 46 %-a ismerte fel. A szélsőséges válaszoktól eltekintve a legtöbb növény esetében (4 kivétellel) megfigyelhetjük, hogy a szalókai fiatalok helyes válaszainak aránya nagyobb, mint a főiskola és a szakképzési intézet diákjainak helyes válaszaránya.



11. ábra Szalócai fiatalok és a II.RFKMF, valamint a II. RFKMF FSZI diákok helyes válaszainak aránya – összehasonlítás

Forrás: Saját szerkesztés

## Összegzés

A „Gyógynövényismeret” tárgy anyagai jól illeszkednek az egészségfejlesztési program kereteibe. Az előadások során törekedni kell, hogy minél hatékonyabb legyen az ismeretek elsajátítása (ismeret, megértés, alkalmazás, komplexműveleti szintű alkalmazás), ezáltal a hallgatói képességeket magas szintre lehet fejleszteni, s a készségeken túl a megtanultakhoz való viszonyt formálni.

A felmérés során vizsgált statisztikai adatok alapján elmondható, hogy nem csak Ukrajnában és Magyarországon, hanem a világon szinte minden országban vezető halálozás a szív és érrendszer megbetegedéseiből származó elhalálozás. Ebből kifolyólag napjainkban is aktuális kérdés ezen betegségek kezelése, de legfőképp azok megelőzése. A kérdőíves lakossági felmérés eredményeiből jól látható, hogy az idősebb korosztály nagyobb ismerettel rendelkezik az őt körülvevő növényekről, illetve gyakrabban használja ezeket a növényeket, mint a fiatal korosztály. Kiderült, hogy a szalócai lakosok többsége ismeri a környezetükben fellelhető növényeket, tisztában vannak azok szervezetre gyakorolt hatásaival. A megkérdezettek közül mindenki szokott gyógynövény alapú termékeket vásárolni, a válaszadók közel fele pedig otthon is készít a növényekből teát, főzetet, lekvárt akár gyógyító-megelőző célra. A szalócai fiatalok (Ungvári járás) és a II.RFKMF, valamint a II.RFKMF FSZI diákjainak válaszait összevetve látható, hogy velük szemben szalócai

fiatalok sokkal jobban ismerik az őket körülvevő növényeket, mint a megkérdezett diákok. Ennek oka, hogy a falusi idősebb generáció a gyógynövényekről szóló tudást megtanítja a helyi fiatalok számára, melyet gyógyítás és betegségmegelőzés céljára akár fel is használnak.

A Biológia szakos hallgatók ismereteinek bővítésében a „Gyógynövényismeret” tárgy oktatása fontos szerephez jut. Sikeresen alkalmazható a középiskolákban a Biológia és egészségnevelés tantárgyak oktatásában, továbbá az egészségfejlesztési programok összeállításában is, sőt, a betegségmegelőzés fejlesztésében is. Több intézményben lenne javasolt a tantárgy oktatásának biztosítása akár általános iskolai és középiskolai program keretében is.

### **Irodalomjegyzék**

Barabás, K. (2006): Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára. *Medicina kiadó*, Budapest.p.12-16

Petri, G. (1999): Fitoterápia az orvosi gyakorlatban; *Springer Orvosi Kiadó*, Budapest. p.24-28

Petri, G. (2006): Gyógynövények és készítményeik a terápiában; *Galenus Kiadó*, Budapest. p.36-37

Szőke, É. (2012): Gyógynövény és Drogismeret Farmakognózia – Fitokémia, gyógynövények alkalmazása. *Digital Textbook Library*. Semmelweis Egyetem

Rapóti, J. – Romvári V. (1972): Gyógyító növények. *Medicina könyvkiadó*, Budapest. p.42-44

Treben, M. (2009): Szív-és érrendszeri betegségek, *Duna könyvkiadó Kft*, Budapest.p.72

Ukrajnai Állami Statisztikai Hivatal: Népszéköldrajzi statisztikai információk:

<http://www.uz.ukrstat.gov.ua/statinfo/dem/index.html> (Letöltve: 2018. augusztus 11.).

WHO 2015: The top 10 causes of death:

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs310/en> (Letöltve: 2018. augusztus 20.).

# A TALIO-ELV URALTA HÉTERDŐ (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

**Baka L. Patrik, [baka.l.patrik@gmail.com](mailto:baka.l.patrik@gmail.com)**

*Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz*

## **1. A reformhorizont keretei és alapvetése**

Jelen dolgozat, pontosabban doboztankönyv-fejezet a szerző egy korábbi tanulmányában, az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című munkában vázolt irodalomoktatási reformkonstrukcióba illeszkedik, kvázi oktatási segédanyagként (Baka, 2016a). Az előzménydolgozat a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott, s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris irodalom olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti (vö. NAT; ÁMP I.; ÁMP II.; ÁMP III.; RMOP I.; RMOP II.; RMOP III.; RMOP IV.; ROP I.; ROP II.; ROP III.; ROP IV.), a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá (vö. Bernát, 2002; Ábrahám, 2006; Madics, 2007; Bereck, 2009; Gombos – Hevérné Kanyó – Kiss, 2015; Plonický, 2017a; 2017b). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, aminek révén a irodalom újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (vö. H. Nagy, 2014; Hegedűs, 2014; Deisler, 2014; Keserű, 2014).

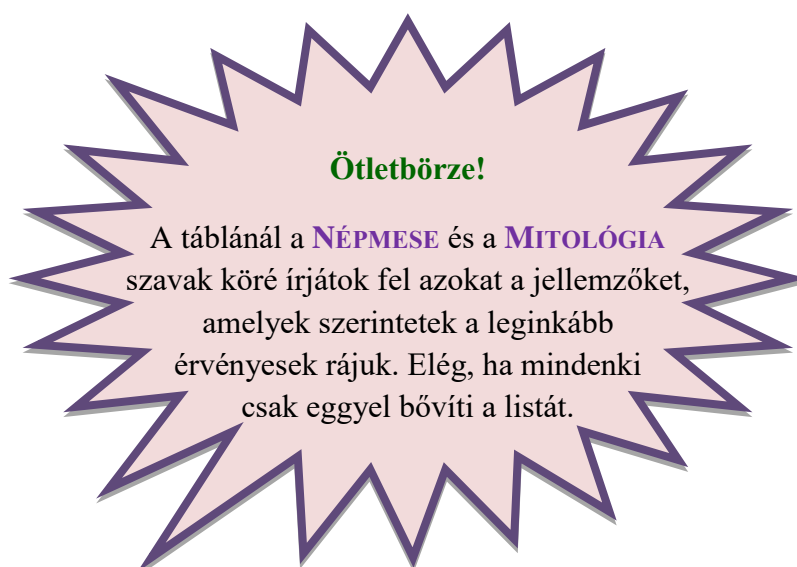
Az így körvonalazott keretbe illeszkedik a jelen doboztankönyv-fejezet is, amely a hazai fantasy irodalom egyik jeles teljesítményét, Kleinheincz Csilla *Ólomedő* (Kleinheincz, 2014) című opusát helyezi fókuszba. A munka egyaránt kitér a fantasztikus univerzum világépítésére és világrendjére, mely utóbbi sötét tónusát mindenekelőtt az ősi talio-elv, másként a „szemet szemért, fogat fogért” szemléletmód totalizálása határozza meg. Az *Ólomedő* hazai viszonylatban az egyik legmeghatározóbb példa a népmesei hagyomány felfrissítésére és az ősi történetek egymásba montírozására, de közben egy pillanatra sem felejtkezik meg a főhős tinédzser korosztályának mindennapi kihívásairól sem. A doboztankönyv-fejezet hathatósan tárgyalja a regény és az eredő népmesei örökség kapcsolatát – mely mintapéldája a hipertextualitáson

alapuló történetmesélésnek –, a mű sajátosságainak köszönhetően pedig a kortárs irodalom működésmódjának (újraírások) taglalásán túl a mitológiai, történettudományi, lélektani/didaktikai kérdésfelvetésre is jut benne tér. Az opus ezen jellegzetességei révén érdekessé, s az irodalomoktatásba való integrációra érdemessé válik.

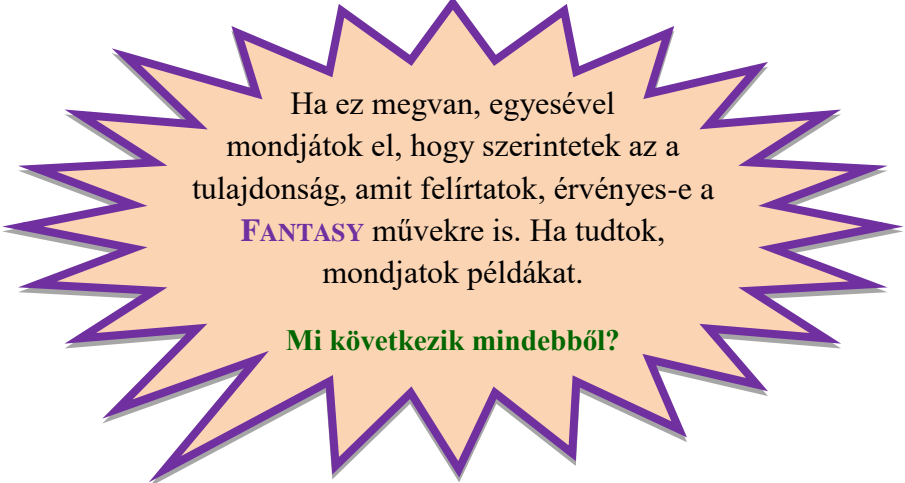
A munka ebben a formában óratervként, illetve egy új, folyamatosan bővülő irodalomtankönyv, azaz doboztankönyv szerves fejezeteként fogható fel, amely az *Ólomerdőt* hermeneutikai, drámapedagógiai és íráskészség-fejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja. A projektbe bekapcsolódott Vida Barbara (*Vida*, 2017a; 2017b; 2018), illetve jelen sorok szerzőjének doboztankönyv-fejezetei (*Baka*, 2016b; 2016c; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018) mindezülig több különböző fórumon is napvilágot láttak már.

A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány a szerző *Szemet szemért?* (*Kelinheincz Csilla: Ólomerdő*) című munkája, mely az *Opus* folyóirat 2015/6-os számában jelent meg (*Baka*, 2015); jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen a doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló munka, illetve a projekt kereteit megteremtő iránytanulmány szakirodalma által meghatározott.

## 2. A talio-elv uralta Héterdő (Doboztankönyv-fejezet)



1. feladatára Pókháló ötlebörze



Ha ez megvan, egyesével  
mondjátok el, hogy szerintetek az a  
tulajdonság, amit felírtatok, érvényes-e a  
**FANTASY** művekre is. Ha tudtok,  
mondjatok példákat.

**Mi következik mindebből?**

2. feladatára Együttgondolkodás

Amikor a kortárs populáris irodalom egyik legmeghatározóbb irányzatának, a **fantasy**nak az **őseit** kutatjuk, hamar eljutunk a **mitológiához** és a **népmesékhez**. Minden nemzet őstörténetei tele vannak azokkal a jegyekkel, amelyek mára leginkább ezt a műfajt jellemzik. Határtalan fantázia, a lehetetlennel való szembesülés, hősök, istenek és csodálatos világok várják olvasójukat. Az őstörténetek célja eredendően az volt, hogy megmagyarázzák általuk azokat a dolgokat, amelyeket nem értettek. **A fantasy** sokszor ugyanezt teszi: **csodálatos keretbe ágyazva segít könnyebben megértenünk mindazokat a nehézségeket, amelyekkel a mindennapjainkban szembesülünk.** Már nem a villámlást, az égdörgést és a Napot magyarázzuk ezekkel a történetekkel, hanem a saját, **modern félelmeinket, kihívásainkat, reményeinket.** Azt, hogy hogyan viszonyuljunk az idegen kultúrákhoz, mik a hatalom vagy a gyűlölet veszélyei, s hogy az, ami jogos, nem feltétlenül emberséges is. A kitalált történetek valahogy mindig segítenek jobban és könnyebben megértenünk a valóságot.

Sok hasonlóság, de **markáns különbségek is kialakulhatnak azonban azért, hogy mely nemzet népmeséire, mitológiájára alapoznak az egyes fantasyk.** Tolkien *Gyűrűk Urája* például az északi, skandináv hiedelemvilágra épít, Rick Riordan *Percy Jackson és az Olimposziak*-sorozata pedig az ókori görögökére. De mi a helyzet hazai fronton?

**Kleinheincz Csilla regényében, az Ólomerdőben** Gödöllő, Pest, **az emberek világa csupán egy réteg, s Héterdő** – vagy Tündérország – **a másik**, amely ott reszket a fák alatti szürkességben, **csak épp** nem veszi, **nem veheti mindenki észre.** Az átjárás mindössze azoknak lehetséges, akikben mindkét dimenzió képviselőinek vére folyik, igaz, az ő segítségükkel a többieknek – és nekünk – is lehetővé válik az átjutás.

1. Milyen magyar népmeséket ismertek?

Egy-egy mondatban mondjátok el,  
miről szólnak!

2. Vannak szerintetek jellegzetes magyar népmesei jegyek? Ha igen, melyek azok?

3. Ha ábrázolnotok kellene egy tipikus magyar és egy északi, skandináv mesehőst, hogyan fognátok hozzá? Mik volnának a különbségeik, s miért?

1. kérdésfelhő Talányok a népmesékről

Emese számára a mintha-világ éppolyan valóságos volt, mint az igazi. [...] Fákat látott a kertben, az utcán, a házukból kitüremkedve. Göcsörtös ágak hajoltak be az ablak elé, a levelek fényesen villogtak, mintha fémből öntötték volna őket. A lombok egészen a ház fölé magasodtak, eltakarták az eget, de a csillagok ennek ellenére keresztülcsillogtak rajtuk. A rézszín fény az éjszaka sötétjére mázolja végig a gallyakon s gyűlt tócsákba a földön.

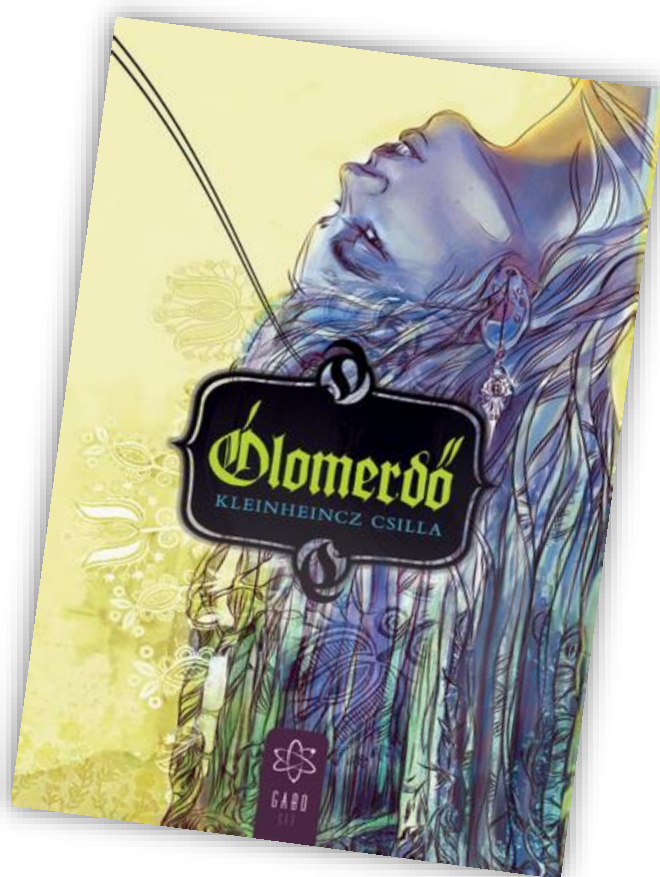
A törzsek között tisztán látszottak a HÉV sínei mögött álló emeletes házak lapos tetői, a lámpasorok füzerei. A megszokott éjszakai világ előtt azonban ott derengett az erdő. A levelek zöld-arany fénye elkeveredett a közvilágítás narancsizzásával. A szellemtörzsek derengve törtek elő a cserepek közül, kiskertekből, az utca aszfaltjából.

1. szemelvény (Kleinheincz, 2014, 9; 46. old.) A „mintha-világ” valósága

A szerző oly sok képpel, hasonlattal festi le **Héterdőt**, ami **maga is a regény egyik főhősének** tekinthető. Minden reccsenése, roppanása, leveleinek mintája, tónusa hozzájárul a világérzés megteremtéséhez. **Az erdőség, s a benne foglalt gyémánt, arany, ezüst, acél, ólom, vas és bronzerdők azonban nem csak boldogító csodákkal vannak tele.** Fémfáik levelei a gyűlölet parancsszava alatt állnak, és a lombjaik alatt, a törzsek között oly sűrű a sötétség.



**A világ első ránézésre az egyszerűség látszatát kelti, a megszokott(nak tűnő) fantázia-terek és karakterek révén:** vár, megannyi toronnyal és bezártsággal, egy titokzatos fekete lovag, ismeretlen múlttal, de *szív nélkül*, egy manó, akinek a *széljárás* szerint változik a jelleme, s a gonosz boszorkány, aki az anyja bűnei miatt a főhős, Emese vesztére tör. Az anyja miatt, aki elhagyta a lányt. Mindannyian ismerjük ezeket az elemeket, mind elképzeltük már őket, amikor meséket olvastunk... ám mindez csak álca, hisz **a történetben előrehaladva kiderül: senki nem az, aminek látszik.** Az egyes hősök megítélése minduntalan megváltozik azáltal, hogy megismerjük a múltjukat, és sok minden nem azt, vagy nem úgy jelöli, ahogy várnánk. **Az, ami fekete, nem biztos, hogy egyszerre gonosz is, s a fehér sem feltétlenül jó.**



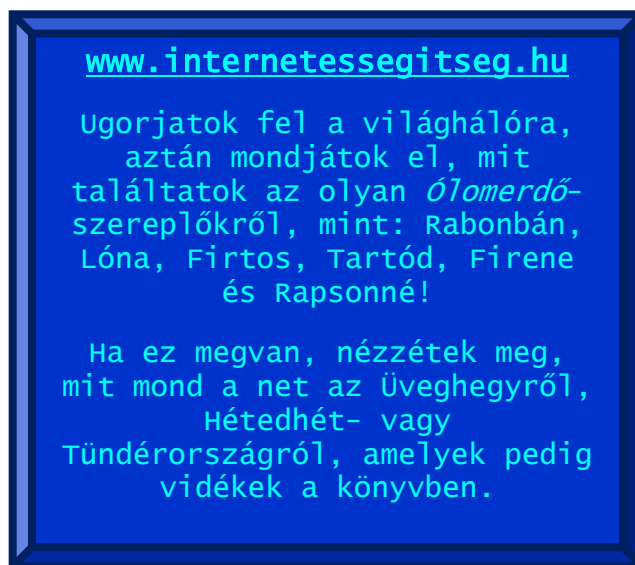
1. illusztráció Kleinheincz Csilla *Ólomerdő* című kötetének új borítója

**Az Ólomerdő egy fantasy-családtörténet,** aminek fontos motívuma az árulás – mindenki mindenkit elárult már legalább egyszer (*Krlany, 2015*). **A varázsvilágban minden összefér, tündér, ember, sárkány –**



**emberi alakban persze – egyszerre szerepelhet az ősök között.** Főhősünk, Emese – vagy ahogy a legtöbben hívják: **Mese** – a felsoroltak mindegyikéből találhat a maga családfáján. Mintha ebben a világban nem az egyes fajokhoz való hovatartozás lenne az alapvető, hanem a kilépés ebből a rendből, **a cél pedig összefogni mindent, ami csodával telített.**

**A történet sok-sok magyar mesére alapoz, s szereplőket is átvesz, de nem törekszik arra, hogy érintetlenül hagyja őket.** Mondhatni azok is alkalmazkodnak az új környezethez, és egymás életére hatva, mássá alakulnak át. **Mint klasszikus mese-jellemzőt, a számokat is meg kell említenünk,** a kötetben ugyanis sorra tér vissza a hármas és a hetes szám. Emesét Rapsonné három szörnyetege veszi üldözőbe, Rabonbán pedig hét év haladékot ad a lánynak ígérete teljesítésére. **Az irodalom úgy tisztelig a régi korok művei és öröksége előtt, hogy kölcsönvesz tőlük, és újratárgyalja a meséiket** (Limpár, 2015; Kleinheincz, 2013; Farkas, 2014).



3. feladatára Kutakodás az interneten

4. Ismertek más olyan műveket, amelyek „újrahasznosítják” a régi nagyok örökségét?

5. A történelemben mely népek kötődtek leginkább a természethez? Hogyan mutatkozott meg ez a természetkultusz a kultúrájukban?

6. Kiket jellemzett eredendően a leveles, önmagába hajló indaminta?

## 2. kérdésselhő Talányok az újraírásokról és a természeti népekről

Ha pedig már Tündérország, úgy a mágiának is jelen kell lennie, igaz? Nos igen, használatának módja viszont szerteágazó. Van, aki szó nélkül, van, aki szavakkal, megint mások a tökéletes mintázatot követő rajzokkal – **iralással – zabolázzák meg az emberfeletti erőt** (vö. *Iralás* szócikk). Emesét már gyermekkorától az indaminták tökéletesen ismétlődő szövevényének megrajzolására tanította az anyja. A teljesség itt nem csak szépérzék kérdése, **parancsolni ugyanis csak az tud, aki tökéletesen fogalmazza meg... tökéletesen rajzolja meg a parancsot**. Ma felnőtt színezőkben szerepelnek ilyen indaminták – festésük és készítésük nyugtató hatású.

A papír az utóbbi időben visketett, ha nem rajzolta tovább a csomókat és egymásba kulcsolódó lombokat. [...] Csak az a mintázat volt tökéletes, amely önmagába ért vissza, és végtelen mélységébe vonzotta a szemet. Ezt Anyától örökölte, ő is a csomókat szerette: rajzolni is, kötni is. Azt akarta, tanulja meg őket, de amikor a saját ötleteit is beléjük szótte, az anyja rácsapott a kezére. Nem szabad, mondta. Tanuld meg a tiszta mintát! [...] Mostanában egyre többször bukkant rá gyerekkorából felsejlő mintázatokra – az anyja azok között élt, [...] körülvették őket: a bejárati ajtón, a tepsik alján, az ablakokon üvegfestékből. (Ó: 18.)

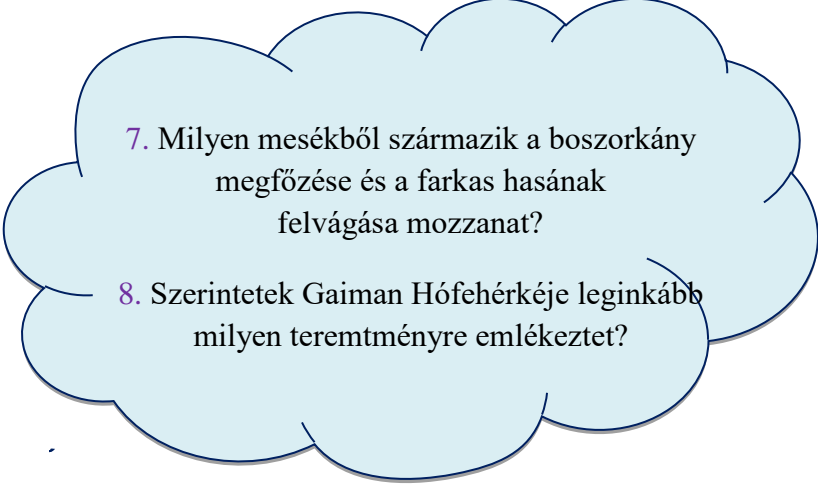
2. szemelvény (Kleinheincz, 2014, 18. old.) Mintamágia



2. illusztráció Kelta minta

**Az Ólomerdő lerántja a csillogó leplet a mesék valóságáról.** Hiszen a gyerekkorunkban hallott, egy oldalba tördelt, kalandos-sárkányos, mindig jól végződő varázs-történet *kifejtve*, anya és nagymama lágy hangja nélkül valami egészen mást jelent. **Hisz ha jobban belegondolunk, megfőzni egy boszorkányt, vagy felvágni egy farkas hasát, nem épp szívderítő látvány.** Nemhiába írták a régi meséket is felnőtteknek (*Roni*, 2014).

A legújabb, posztmodern irodalom számára oly kedves **újrairások a mesékre is kiterjednek**, s e téren **az egyik legnagyobb dobást Neil Gaiman követte el, aki a Hófehérke-történetet írta újra, a „gonosz mostoha” szemszögéből.** A szöveg így kezdődik: „Nem tudom, miféle teremtmény ő. Egyikünk sem tudja.” A mostoha elbeszélése elülteti az olvasó fülében a bogarat, hogy a hófehér bőrű, vérvörös ajkú, fekete hajú lány, akivel még az sem végez, hogy sikeresen kivágják a szívét – mert eszerint a verzió szerint így történt –, biztosan az-e, mint akinek abból az egy szemszögéből elmesélt meséből ismerjük (Gaiman, 2011; H. Nagy, 2012; Hegedűs, 2013)?



7. Milyen mesékből származik a boszorkány megfőzése és a farkas hasának felvágása mozzanat?

8. Szerintetek Gaiman Hófehérkéje leginkább milyen teremtményre emlékeztet?

### 3. kérdésselhő Talányok az eredőkről és az utódokról

Kleinheincz Csilla a fehér hattyú és a fekete holló megszokott jellemzőit éppúgy lecseréli, mint ahogy a fehér lovon járó szőke herceg és a szívtelen fekete lovas szembenállására is magyarázatot ad. De gyerünk inkább szépen sorjában, lássuk a szereplőket:

## HŐSEINK

**EMESE:** lobbanékony természetű kamaszlány, könnyen ítélkezik, vágyik Héterdő és az ő elhagyó anyja után, s mivel a családja visszatartja, kiábrándul belőlük.

**ISTVÁN:** Emese apja, aki emberként nem tud átjutni Tündérországba, de minden este próbát tesz, hiába rontanak rá a fák ágai. Túlságosan védi Emesét, a kapcsolatuk így megromlik.

**RABONBÁN:** még régen megpróbálta elrabolni barátja, a szőke herceg kedvesét, ezért átok sújtja. Nem csak a szívét vesztette el, de segíteni sem képes, csupán ha megfizetik az árát (vö. *Rabonbán* szócikk).

**FIRTOS/TARTÓD:** Ugyancsak átok sújtja, ami szerint egyik-másik személyisége akkor tör elő ha megváltozik az észak-déli szélirány, s amint az egyik tesz, a másik elrontani akarja (vö. *Firtos és Tartod; Firtos*).

**RAPSONNÉ:** A gonosz boszorkány, aki mind nagyobb hatalmat akar – Héterdőminél több régióját uralja, annál nagyobb az ereje. A bosszú élteni (vö. *Rapsóné*).

**LÓNA:** Emese anyja, félig tündér, félig sárkány. Elcsábítja Firene szerelmét, Istvánt. Rapsonné Hattyúvá változtatja azért, amit a lányával, Firenével tett.

**FIRENE:** István elsőszereleme, aki nem bírja elfogadni, hogy István elhagyta. Mágiával meg akarja változtatni a múltat, ezért Lóna fekete hollóvá változtatja (vö. *Firene*).

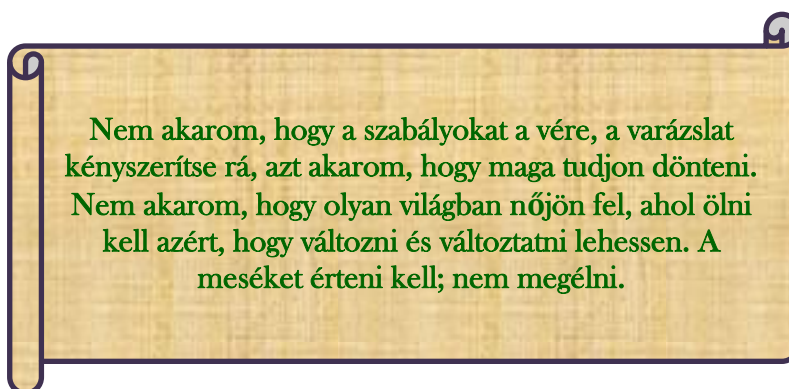
1. információs tábla Az Ólomerdő hősei

*Az ígéretek nagyon fontosak [...] Soha ne ígérj semmit, amit nem tudsz vagy nem akarsz betartani! Mondd, hogy nem ígérheted meg! Viszont, ha valamire ígéretet teszel, azt be kell tartanod, akármilyen nehéz is, akármilyen szenvedéssel is jár. Különben... megfizetsz.*

3. szemelvény (Kleinheincz, 2014, 23. old.) Az ígéretekről

**Héterdő minden lakója a legősibb és legegyszerűbb igazságszolgáltatáshoz igazodik, a Hamurapi óta – vagy már sokkal régebb? – ismert talio-elvhez, aminek alapja a „Szemet szemért, fogat fogért” ítélkezés. Vegyük észre, hogy ez magában hordozza**

**a végtelen körforgást**, az önmagába hajló mintát is. Az *Ólomedót* olvasva talán ezzel az egyszerű igazság-felfogással való szembesülés a legnagyobb kihívás. **Eszerint** egy adott súlyú fekete követ csak egy ugyanolyan nehéz fehér egyenlíthet ki, és fordítva, s **egy hibáért mindig ugyanakkora büntetés jár. Jogos. Ám attól, hogy valami jogos, még nem válik emberségessé.** Héterdő teremtményeinek ezt a felfogását persze valamilyen szinten tolerálnunk kell, hisz álljanak akármelyik oldalon, a karakterek ezzel (szinte!) mind egyetértenek. Emese ereiben azonban nem csak a varázsvilág vére csörgedezik, de az emberié is. Az apja így nyilatkozik erről:

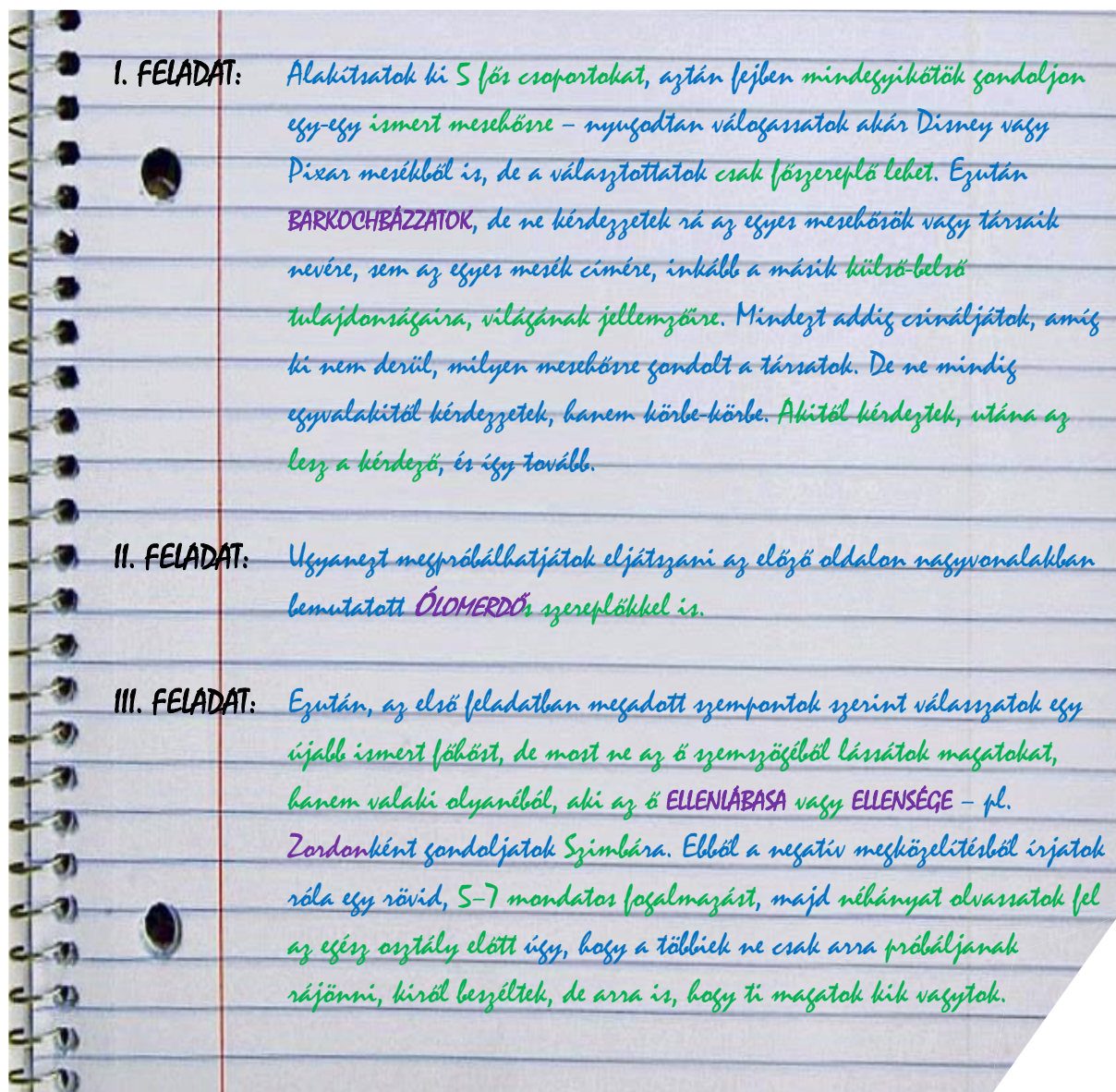


Nem akarom, hogy a szabályokat a vére, a varázslat kényszerítse rá, azt akarom, hogy maga tudjon dönteni. Nem akarom, hogy olyan világban nőjön fel, ahol ölni kell azért, hogy változni és változtatni lehessen. A meséket érteni kell; nem megélni.

#### 4. szemelvény (Kleinheincz, 2014, 306. old.) A döntés szabadságáról

Esetünkben viszont talán nem is **az a legsúlyosabb kérdés**, hogy hogyan dönt a lány, akit a származása feljogosít és feloldoz, hanem sokkal inkább az, **hogy mi, akik csak ehhez a világhoz kötődünk, hogyan döntenénk... A tolla színe szerint választunk madarat, vagy aszerint, amit – és nem ahogy – énekel?**





#### 4. feladatára Barkochba

Kleinheincz Csilla története első nekifutásra bár úgy tűnhet, újra elmeséli ugyanazt a csodás kalandot egy lányról, aki elveszett a varázserdőben... a pengelevelek azonban felszaggatják ezt az elképzelést. **A Rengeteg nem annyira a tónusa, mint inkább a maga egyszerű, szigorú igazságszolgáltatása révén válik az egyik legsötétebb erdővé,** és nem is csak a magyar fantasyben. Mindezek után be mertek még merészkedni oda?

9. Melyik ókori országban uralkodott Hamurapi? Mit tudtok róla?

10. Mit gondoltok a „szemet szemért, fogat fogért” ítélekezésről? Mivel jobb és mivel rosszabb napjaink ítélethozatala?

4. kérdésfelhő Talányok a talio-elvről

### 3. Útmutató a fejezethez (Megoldólap)

- **1. kérdés:** Ilyen például **A kis gömböc**, ami utolsó fogásként marad meg a levágott disznóból, de ahelyett, hogy hagyná, hogy megegyék, inkább maga falja fel az egész családot és a falu népét, mígnem egy kondásfiú belülről ki nem vágja a bicskájával. **A kőleves** címűben egy koldulásra kényszerült katona úgy csal ki minden hozzávalót egy öregasszonytól, hogy először csupán egy követ és edényt kér tőle, mondván levest akar főzni... amiből mindig csak egy-két apróság hiányzik még. **Az égig érő paszuly**ban egy szegény fiú pár szem babért ad el egy tehenet, ám a magokból kinövő növény az égig nő, a hétfejű sárkány és felesége palotájáig, ahonnét bár a legénynek menekülnie kell, de ellop egy aranytojást tojót tyúkot, aminek hála aztán meggazdagodik.
- **2. kérdés:** **A népmesék inkább számítanak nemzetközieknek**, hiszen sokszor a magyarnak hitt mesék is fordítás útján jutottak el hozzánk – *Az égig érő paszuly* is angol eredetű. A szerencsét próbáló szegény legény, a gonosz boszorkány, a szépséges királylány, vagy annak apja, aki a lány kiszabadításáért a legénynek adja fele királyságát, ugyanúgy nem csak nálunk vannak jelen. **De például Mátyás király csak azoknál a népeknél szerepel, akik a régi Magyarország területén éltek.**
- **3. kérdés:** Az ábrázolásnál már inkább vannak tipikus magyar jegyek. A dekorációra például igencsak jellemző a **matyó-hímzés típusú virágminta**, vagy a bő, **parasztos legényruhák**, s leginkább talán a legendás **magyaros bajusz**. **Egy skandináv mese vagy mitológiai hős inkább lenne bozontos szakállú, és feltétlenül szőke, szemben a sötét hajú magyarral.**



- **4. kérdés:** A közelmúlt **fontos hazai újraírása Csurgó Csaba Kukoricza című regénye, ami Petőfi Sándor János vitézét gondolja tovább.** Népmesei vonatkozásban **László Zoltán Egyszervolt című könyve említhető még, ami ugyancsak számos mesei elemet elevenít meg, de napjainkba helyezve át őket.** A hétfejű sárkány így bújik iratmániás ügynökbőrbe, a hóbörgő politikusok ura lesz az Országház alatt, s a Kisgömböc is megtámadja a főhóst.
- **5–6. kérdés:** A természeti népeket leginkább az antik görög és római kultúrákkal szemben határozzuk meg. Innen nézve természetieknek számítanak **mindenekelőtt a kelták, de a normannok és a magyarok is.** A kelták és a skandinávok mitológiájában központi szerepet tölt be az élet fája, s **az indaminták is leginkább a keltákat jellemezték.** Ezek a népek mindig a természetben tartották vallásos szertartásaikat. Papjaik, a druidák fontos temploma volt a Stonehenge.
- **7. kérdés:** **A boszorkányt a Jancsi és Juliskában főzik meg, a farkas hasát pedig a Piroska és a farkasban vágják fel.**
- **8. kérdés:** Neil Gaiman Hófehérkéje leginkább egy **vámpírra** emlékeztet a szóban forgó ismertetőjegyekből.
- **9. kérdés:** **Hamurapi az Óbabiloni Birodalom létrehozója, aki leginkább törvényoszlopáról, a sztéléről ismert, mely a talio-elven alapult.** A büntetés jóval enyhébb volt, ha a bűn különböző társadalmi szinten állók közt történt meg. Az alacsonyabb rangúakat elég volt kompenzálni.
- **10. kérdés:** **Szabad gondolatfutamok,** de a tanár felügyeletével mindig a **humánus berkein belül maradv.**

### **Irodalomjegyzék**

Ábrahám M. (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle*, (1), p 3–23. [Online elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm>]

ÁMP I. (Állami Művelődési Program I.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf)]

ÁMP II. (Állami Művelődési Program II.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf)]

ÁMP III. (Állami Művelődési Program III.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced3a\\_titul.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf)]

Baka L. P. (2015): *Szemet szemért?* (Kleinheincz Csilla: *Ólomerdő*). *Opus*, (6), p 85–95.

Baka L. P. (2016a): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, (6), p 103–114.

Baka L. P. (2016b): *Poszthumán Metamorfózisok* (Doboztankönyv-fejezet). In: Tóth P. – Makó F. – Varga A. (szerk.): *VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet*. [k.n.], [h.n.], p 506–523.

Baka L. P. (2016c): *Teljes gőzzel* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, (4), p 61–71.

Baka L. P. (2017a): *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz* (Doboztankönyv-fejezet). In: Lőrincz J. – Simon Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem, Komárom, p 266–283.

Baka L. P. (2017b): *A János vitéz vérfrissítése* (Doboztankönyv-fejezet). In: Tóth P. – Hanczvikkel A. – Duchon J. (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet*. [k.n.], [h.n.], p 643–656.

Baka L. P. (2017c): *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái, avagy a steampunk irodalom és lehetséges szerepe az oktatásban*. In: Bodó B. – Szoták Sz. (szerk.): *Fiatal tudomány – Tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX*. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest, p 356–377.

Baka L. P. (2017d): *A test itt nem több mint szabásminta – Brandon Hackett: Az ember könyve* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, (1), p 91–100.

Baka L. P. (2018): *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, (1), p 89–100.

Bereck Zs. (2009): *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*. *Fórum Kisebbségkutató Intézet* [Online elérhető: <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/>]

Bernát, A. (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE-TÁRKI Rt., Budapest [Online elérhető: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>]

Deisler Sz. (2014): Meteorológia az irodalomórán. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó, Budapest, p. 78–101.

Farkas B. [FBDBH] (2014): *Interjú Kleinheincz Csillával, az Ólomerdő írójával*, SFmag. [Online elérhető: <http://sfmag.hu/2014/04/22/interju-kleinheincz-csillaval-az-olomerdo-irojaval/>]

Firene (szócikk). Kislexikon. [Online elérhető: <http://www.kislexikon.hu/firene.html>]

Firtos (mese). Egyszervolt. [Online elérhető: <http://egyszervolt.hu/estimese/firtos-szekely-nepmese-20101122.html>]

Firtos és Tartod – A likaskő legendája (mese). Alsósófalva. [Online elérhető: <http://www.alsosofalva.eu/2011/08/firtos-es-tartod-likasko-legendaja.html>]

Gaiman, N. (2011): *Hó, üveg, alma*. Ford. Pék Zoltán. In: Uő.: *Tükör és füst (Novellák és illúziók)*. Ford. Gálla Nóra – Galamb Zoltán – Huszár András – H. Kovács Mária – Pék Zoltán – Roboz Gábor – Török Krisztina. Agave Könyvek, Budapest, p 319–330.

Gombos P. – Hevérné Kanyó A. – Kiss G. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), p 52–66. [Online elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>]

H. Nagy P. (2012): *Vérkörök*. In: Uő. (szerk.): *Az éjszaka gyermekei. Tanulmányok a vámpírizmusról*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

H. Nagy P. (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó, Budapest, p 13–54.

Hegedűs N. (2013): „Ez nem élet.” Neil Gaiman két vámpír-tematikájú szövege, KULTer. [Online elérhető: [http://kulter.hu/2013/12/ez-nem-élet/#\\_ftn2](http://kulter.hu/2013/12/ez-nem-élet/#_ftn2)]

Hegedűs N. (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új*

*kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 55–77.

*Iralás* (szócikk). Kislexikon. [Online elérhető: <http://www.kislexikon.hu/iralas.html>]

Keserű J. (2014): *Hogyan olvassunk rémtörténeteket?* In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 102–122.

Kleinheincz Cs. (2013): *Ólomerdő – hét év múlva.* Kleinheincz Csilla blogbejegyzései. [Online elérhető: <https://olomerdo.wordpress.com/>]

Kleinheincz Cs. (2014): *Ólomerdő* (átdolgozott kiadás). Illusztrálta: Cserny T. P. Gabo Kiadó, Budapest, p 360.

Krlany (2015): *Ólomerdő.* Kultúrlény. [Online elérhető: <https://kulturleny.wordpress.com/2015/04/29/olomerdo/>]

Limpár I. (2015): *Oldás és kötés.* Bárka online. [Online elérhető: <http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/4526-az-olomerd-r-l>]

Madics E. [2007]: *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban.* [Online elérhető: [www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc](http://www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc)]

NAT (Nemzeti alaptanterv), p 10660–10679. [Online elérhető: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)]

Plonický T. (2017a): *Komáromi diákok olvasási szokásai* In: H. Nagy P. (szerk.): *A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája (2016): Tanulmánykötet.* Selye János Egyetem, Komárom, p 119–131.

Plonický T. (2017b): *Válság vagy változás, avagy mit olvasnak általános iskolás diákjaink?* In: Bodrogi Ferenc Máté – Boros László (szerk.): *Kölcsönös átszövődések: A Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma 2016. évi PhD-konferenciájának tanulmányaiból.* Külügyminisztérium, Budapest, p 120–132.

*Rabonbán* (Szócikk). Magyar Katolikus Lexikon. [Online elérhető: <http://lexikon.katolikus.hu/R/rabonb%C3%A1n.html>]

*Rapsóné* (mese). Só útja. [Online elérhető: <http://www.soutja.hu/legendak/rapsone/>]

RMOP I. (Romániai magyar oktatási program 5–8.) [Online elérhető: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf>]

RMOP II. (Romániai magyar oktatási program 9–10.) [Online elérhető: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf>]

RMOP III. (Romániai magyar oktatási program 11.) [Online elérhető: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf>]

RMOP IV. (Romániai magyar oktatási program 12.) [Online elérhető: <http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf>]

Roni (2014): *Kleinheincz Csilla: Ólomerdő*. Roni olvas. [Online elérhető: <http://roni-olvas.blogspot.sk/2014/04/kleinheincz-csilla-olomerdo.html>]

ROP I. (Revideált oktatási program az általános iskolák számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>]

ROP II. (Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>]

ROP III. (Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>]

ROP IV. (Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>]

Vida B. (2017a): *Amikor Sztálingrád suttog hozzád: Lőrinczy Judit: Ingókövek (Doboztankönyv-fejezet)*. Eruditio – Educatio, (4), p 85–90.

Vida B. (2017b): *Szakítás a horgonyokkal: Moskát Anita: Horgonyhely (Doboztankönyv - fejezet)*. In: *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban: 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia - Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem, Budapest, p 628–642.

Vida B. (2018): *A kozmikus rettegés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség és medialitás Veres Attila Odakint sötétebb című regényében (Doboztankönyv-fejezet)*. A fejezetet lásd a jelen kötetben.

# EXAMINATION OF THE EFFECTS ON CAREER CHOICES IN HUNGARY

**Imola Cseh Papp** [papp.imola@gtk.szie.hu](mailto:papp.imola@gtk.szie.hu)

**Ildiko Csapo** [csapo.ildiko40@gmail.com](mailto:csapo.ildiko40@gmail.com)

*Szent Istvan University, Faculty of Economics and Social Sciences,*

*Prater K. u.1, Gödöllő, Hungary*

## **Abstract**

One of the key issues of economic and social development is the relationship between the education system and labour markets, which by close cooperation in employment and training mutually help each other in their development and renewal, taking labour market needs into consideration. Employment policy is an external regulatory system of the labour market, whose role is to regulate labour market supply and demand. Labour market demand predominantly depends on economic policy, whereas labour market supply mainly depends on educational policy.

The present study aims at answering the questions: what factors influence professional success and what the effects of students' school and career choice are. It investigates students' decisions, how substantiated and sensible decisions they made, and whether they were the students' own choices, or who those people were, who had an influence on these processes. In addition, student decisions were examined in terms of how well students succeeded in choosing a career matching their interests and skills. A question of interest is what knowledge vocational students have about the labour market with respect to their vocation, and what plans they have about their future employment, which is also examined in the study. Based on the results of the research, it can be stated that career choice is linked to choosing a career matching their interest and skills, and the students are happy to work in their chosen profession. These results help the development of the Hungarian education system and emphasise the role of occupational guidance. Moreover, they help human

professionals and advisers in designing future training programmes and sessions.

## **1. Introduction**

"Traditionally, vocational training means practical vocational training which usually prepares students that have received elementary or secondary education for the pursuit of different occupations not requiring higher education (Zsúgyel, 2008)".

Vocational training, both on domestic and international level, has undergone significant changes over the last 50 years. Its development and transformation have been influenced by labour market demands, digitalisation and the uniform regulation for European Union Member States. One of the major trends today is the better alignment of training and employment, since the education system is closely linked to labour markets (Csehné, 2008). Employment policy is the external regulatory system of the labour market, whose role is to regulate supply and demand in the labour market. Labour market demand mainly depends on economic policy, whereas labour market supply is dependent on educational policy, which is linked with employment policy (Csehné, 2007).

Promoting economic growth requires increasing industrial performance, supporting innovative technologies, development and investment, which in turn call for a considerable supply of suitably qualified and motivated professionals.

### ***1.1 Vocational training in international context***

The need for cooperation was recognised in Europe in the 50s, especially after the 1957 Treaty of Rome establishing the European Economic Community. The treaty acknowledged the importance of vocational training and, the general principles of training policy on the international level were formulated. The member states found it necessary to coordinate different vocational training systems. The Maastricht Treaty became another milestone in strengthening the role of vocational training. The White Paper published in 1995 put forward the European Union's commitment in terms of vocational training (Csákó, 2016).

To ensure the worldwide recognition of vocational training the European Council released The Copenhagen Declaration in 2002, its objectives being the reform and development of vocational education and training, improvement of quality and attractiveness, development of common European frameworks and instruments, and improvement of the transparency and quality of competences and skills. The declaration set forth four main priorities that relate to strengthening cooperation in vocational education and training, the expansion of accompanying information, guidance and counselling services, increasing transparency and mutual recognition of competences and qualification (European Commission, 2002).

In relation to vocational education and training the Maastricht Communiqué (2004) lays down cooperation priorities in the area of international work, which apply to the use of common instruments and references, the expansion of state and private investment and the use of European resources. Furthermore, it entails the development of vocational education systems which promote mobility across different levels of education by developing open learning methods and flexible frameworks, and which enable the development of disadvantaged persons and groups (European Commission, 2004).

The Helsinki Communiqué (2006) incorporated the results of the European cooperation in vocational education and training in relation to the development of common frameworks and adopted Europass as the single European framework for transparency in qualifications and competences. Another important priority was to improve the image, status and attractiveness and quality of vocational education and training, and the development of required common European tools (European Commission, 2006).

The 2010 Bruges Communiqué defined long-term educational objectives in vocational training for 2011-2020, with the aim of enabling vocational training to meet future challenges and adapt to market and sectoral needs. A common quality assurance system serves to ensure sustainability and high quality in vocational training (European Commission, 2010)

The strategic goal of 'Education and Training in Europe 2020' is to introduce vocational graduates to the labour market and promote the recognition of vocational skills and competences (Brunello & Rocco, 2015),



the knowledge of novel developments in technology, and reduce early school leaving (Hanusek et al, 2016).

### ***1.2. Vocational training in Hungary***

Since the 1990s, the transformation of school based vocational education has been a central issue, whose main aim is to develop a vocational education system which flexibly adapts to the continual changes in the labour market, promotes economic growth and helps reduce unemployment (Mihucz, 2015).

Following the changes in the 90s' law of education, vocational training took place in three types of institutions: secondary vocational schools, vocational schools and labour force development and training centres. In addition, it provided the opportunity to participate in non-formal vocational training. The Chamber of Commerce and Industry played an important role in vocational training, introducing new vocations, organising examinations and concluding training contracts (Tóth et al, 2014).

A major pillar of economic development is the sufficiently qualified and motivated workforce. This development, as well as the improvement of the image, popularity and the quality of vocational education is largely aided by the introduction of vocational training centres in 2015, and the changes as of the 2016/17 school year. These changes concerned the structure of vocational training, and on its basis the current secondary vocational schools are being transformed into vocational grammar schools, in which the share of vocational practical training increases, and the post-secondary year awards students a vocational qualification, whereas two post-secondary years give them a technician qualification. Vocational schools are now called secondary vocational schools, where students are awarded a vocational qualification after 3 years and are given the opportunity to obtain a secondary school leaving exam after two extra years. The upper age limit in full-time education is 25 years, and the opportunity to change vocations is ensured by making obtaining two vocational qualifications free. The second qualification can be awarded for free in the form of adult education. The aim of transforming the vocational education and training system is to increase the prestige of vocational education, the number of students in secondary education and to provide students the opportunity to obtain a vocational qualification alongside

their secondary school leaving certificate. Another important goal of the transformation is to improve the standard of vocational education, as well as the efficiency and quality of training, and the ability to adapt to labour markets (Benedek, 2015).

### ***1.3. Career choice as a decision***

Different decision theory literature deal with decisions concerning career choice, the quality and levels of acquired knowledge and information. Due to continuous technological development, labour market restructuring and the changes in job requirements, employees are forced to develop skills for continual information seeking and decision-making, as well as to obtain sufficient knowledge of career paths and the labour market (Borbély-Percze et al., 2013).

Kenderfi (2012) believes that making a career choice is literally making a decision between two or more career options; career choice is one of the main components of social integration, whose central element is the career decision. Economically speaking, the career decision is made in a market failure situation caused by information asymmetry, since the decision-maker is not aware of all the choices in the moment of choice (Borbély-Percze, 2016).

According to Thomas and Reis (1960) the characteristics of decision-making process are: seeking a solution for the actual situation, analysing the emerged alternatives, gathering information for assessing the opportunity, following and based on assessment the decision is made, the most optimal choice. Busshoff divides the personal characteristics of career choice decision-making into three categories, based on which it can be decided how rational or intuitive, active or passive, and finally, autonomous or dependent a decision is. Rational decision-making behaviour is characterised by systematic criteria, being information-based and goal-oriented. In intuitive decision-making behaviour emotions and spontaneity are dominant, whereas active behaviour is marked by seeking information, creating alternatives and a great degree of adaptability to new situations. Passive decision-making behaviour is distinguished by adhering to routine, and evading information seeking, which entails waiting for chance. Autonomous decision-making behaviour is characterised by self-confidence and responsibility, whereas lack of self-

confidence and responsibility are characteristic of dependent behaviour, which involves a lot of anxiety (Szilágyi, 2015).

According to Olteanu (2015) the inability to make career choice decisions is linked to the individual's inter- and intrapersonal processes. He believes that the individual's relationships and influences of family and peers, as well as the context and permanence of career decisions have to be observed. Career development is a life-long phenomenon and it results in a continual series of decision-making, in which the individual consciously and unconsciously selects pieces of information.

## **2. Research methodology**

The aim of the primer research was to explore the factors influencing students' school-choice decisions and career choice, since professional success depends on school and career choice.

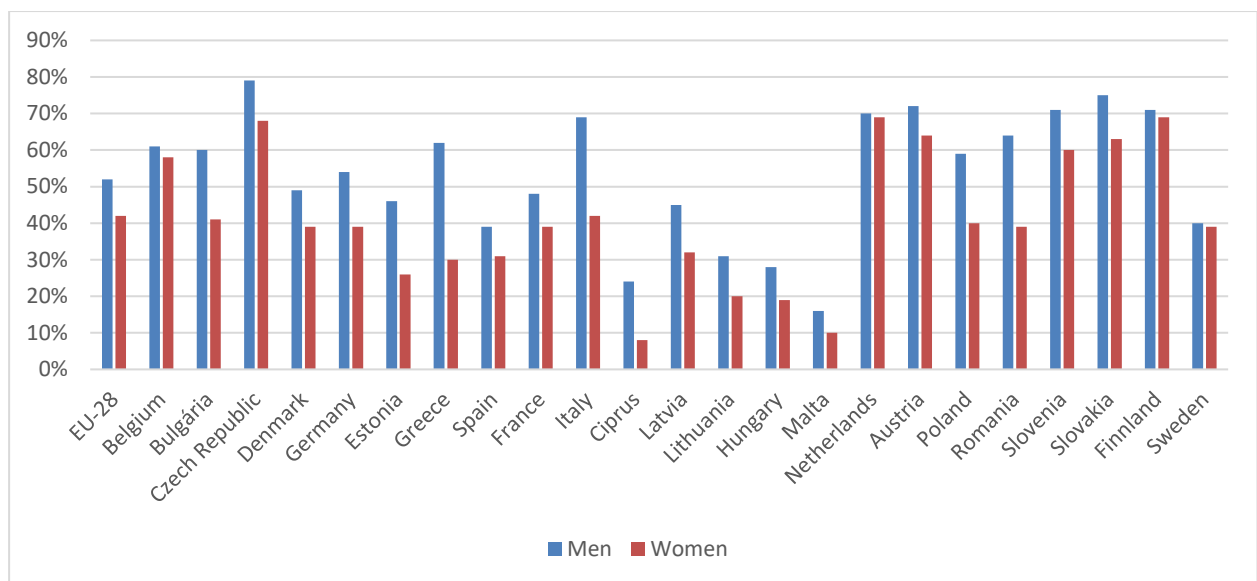
During the course of the research primary and secondary data were processed. The primary research was conducted using a questionnaire survey to find out how substantiated and sensible decision vocational students made, and whether the vocational school and profession was the students' own choice. Also, it was examined who are students' school and career choice influences. The methodology of the study entailed conducting a standardised questionnaire in secondary school in Hungary. The questionnaire was completed by 200 students from 13 vocational areas.

At the beginning of the research the following hypotheses were set up:

It is assumed that there is a correlation between vocational school application and the extent of prior knowledge about professions. Those students who made their own decision about vocational school choice, had prior knowledge about several professions, had considered several options and made their decision based on ample information. Those students who made their choice based on parental or peer influence had gathered little information about professions. Those students whose application was based on score-limits had had little information about professions.

## **3. Results and Discussion**

The analysis of the place of vocational training and student decisions is an important issue in EU countries. In the first part of the research results the rate of vocational students in EU member states is considered. The results show that in Hungary the rate of students obtaining a vocational qualification in secondary education is lower than the EU average, and it is the last among the Visegrad countries. A similar low attendance rate in secondary vocational education can be seen in Malta and Cyprus. Among EU member states Austria and the Czech Republic show outstanding results for secondary vocational school attendance (Figure 1.) One of today's biggest problems is the lack of well-qualified workforce, which affects all the country



Source: author's own compilation in Eurostat, 2015

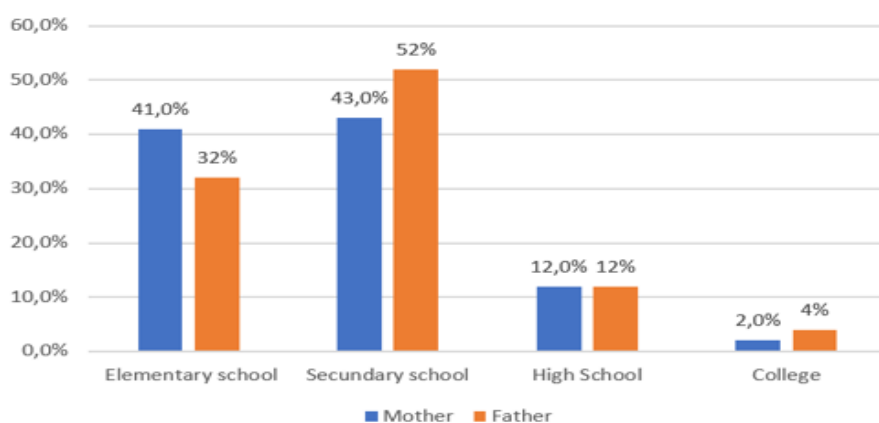
Figure 1 Percentage of vocational students in secondary education in EU member states 2015

In the research, 49.5% of the respondent students were female, 51.5 male, attending years 9, 10 and 11 in the following professions: 4 woodworking machine operators, 7 painting specialists, 31 welders, 12 upholstery specialists, 5 bricklaying specialists, 6 home furnishing specialists, 13 dressmakers, 10 electricians, 20 confectioners, 21 shop assistants, 40 waiters, 16 cooks and 15 catering assistants.

Literature often refers to the rational choice theory, according to which students' choices of further education are influenced by primary and secondary factors. The primary influencing factor is inherited parental

cultural capital, while the secondary factor is the rational decision-making by families, in which costs and long-term returns are considered (Boudon, 1981).

The study investigated parents' educational attainment, for both fathers and mothers, as it can be an influencing factor in career and school choice alike (Figure 2). The majority of the participating students' parents hold a vocational qualification. In terms of mother's attainment, 43% have vocational qualifications; however, the percentage of primary education attainment is very high, 41%. In this respect, 52% of fathers hold a vocational qualification, whereas 32% have completed primary education. For both parents the rate of upper secondary or tertiary education attainment is very low. There are no significant differences in terms of parents' education and students' career choice. The results show that the majority of the students asked have vocational qualifications, which has an influence on both school and career choice. According to Czako's research (2017) starting from low level of parental education to higher, chances are higher for students to have a positive attitude to their vocation, which increases their performance of labour market requirements. The results are conformed by both international research and theory. According to cultural reproduction theory, students' academic performance is influenced by parents' social status and their own assessment of the school (Collins, 1971; Bourdie, 1973). In contrast, according to Treiman's (1970) theory of industrialisation, in industrialised societies parental status and level of education are low influencing factors in a child's career choice, but have an increasing role in occupational status attainment.



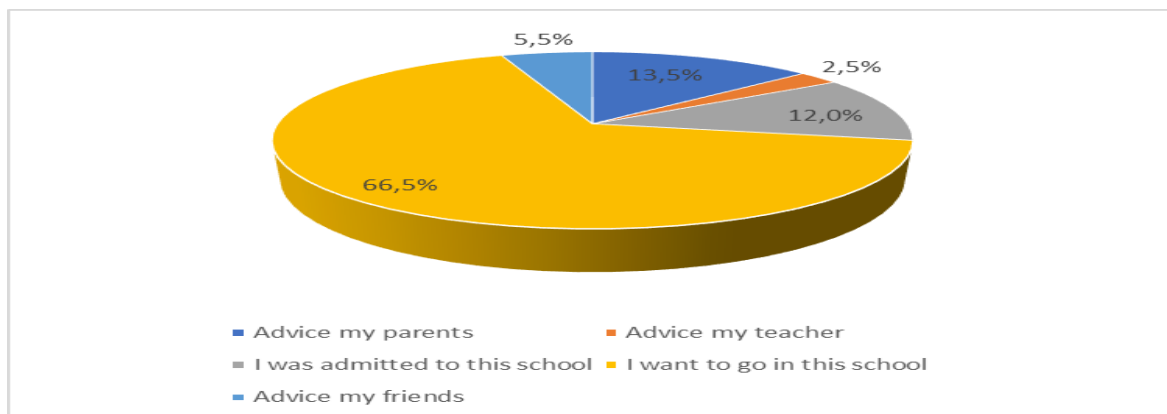
Source: author's own compilation N= 200 people

Figure 2 Parents' educational attainment

In the investigation the factors involved in school application were analysed using 5 statements, where students had to decide how much the specific item characterises their choice of vocational school.

In the research project, the following issues were investigated: reasons for application to a specific school, whose decision the choice was, whose advice influenced students in their decision and what factors influenced school choice (Figure 3). 66.5% of students made their own decision. Given the results of the investigation on who influences students' school choice, it was found that parental advice (13.5%) is the primary influencing factor, followed by friends and acquaintances (5.5%) as other external environmental factors in school choice, whereas teachers' role (2.5%) is very limited. Those students whose career decision was influenced by environmental factors have a very limited knowledge as regards possible career options, since for them recommendations from family and peers provided enough information to choose a specific trade and see themselves as future professionals in the given area. The rate of students who made their career choice based on their school performance (12%) is relatively low, which might reduce the rate of early school leaving and career change. Although the decision based on scores does not reflect on students' preferences, it can be said that, according to the students asked, the decision matches their skills and they are capable of meeting performance requirements involved in the given career path.

The study examined the interdependence of variables using a Chi-square test whose significance is 0.000. Based on the results, there is interdependence between the variables. The Cramer's V value is 0.32, which shows a moderately strong relationship between the variables. On this basis, it can be stated that there is a significant interdependence between the reason for vocational school application and students' knowledge about vocational careers.

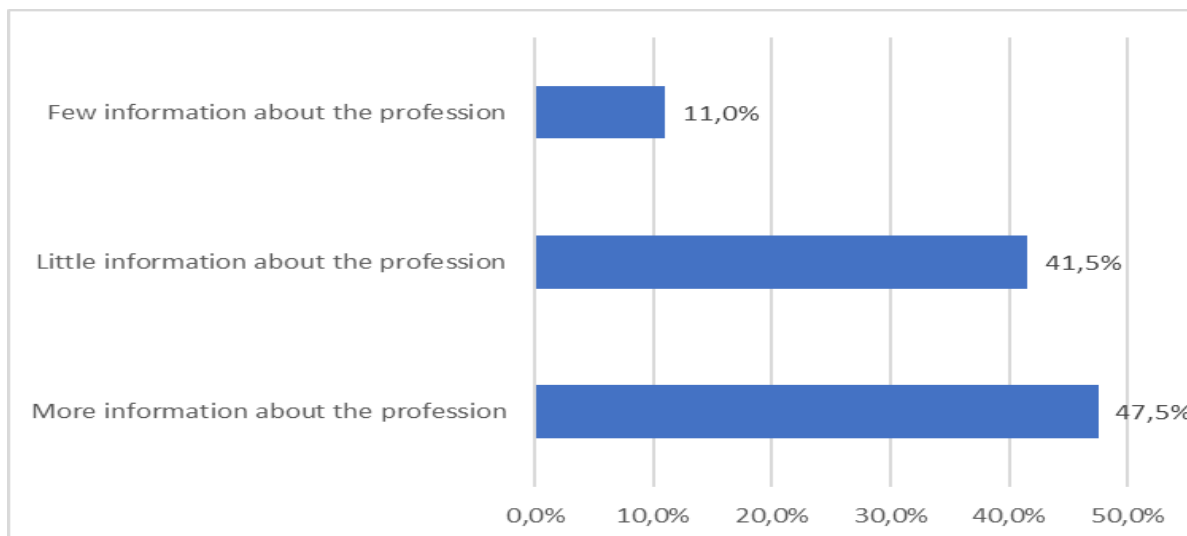


Source: author's own compilation N= 200 people

Figure 3 Influencing factors on school choice

In the given sample it had to be investigated how much information the students had about the occupation prior to application (Figure 4). The results show that almost half (47.5%) of students were informed about several careers, gathered much information about the trades and had wide-ranging and diverse knowledge about career choice options which helped them in their career choice. This statement is supported by the results of correlation analysis, which evidence a significant correlation between the reasons for vocational school application and knowledge about trades. Slightly less, 41.5% of respondents gathered less information about trades and had a set order of preference in career choice. The rate of students who did not seek information about trades in further learning and made a choice based on subjective opinions was very low.

In the given sample, career choice was based on the students' own decision and the students were well-informed about the labour market situation of different trades.



Source: author's own compilation N= 200 people

Figure 4 Extent of knowledge about vocational careers

Following the analysis of career and school choice, it has to be investigated whether students made the right decision. Career choice decision analysis first examines whether the students' choice of trade matches their abilities, whether they are considering career change, and also whether they can see themselves as future professionals in that specific area in the long-run.

	I feel that I chose a trade that matches my interest (I like doing it/I look forward to vocational practice)	I am considering changing trades. (I don't like doing it. / I don't look forward to vocational practice.)	I feel that I chose a trade that matches my abilities.	Sometimes I feel that this trade is beyond my abilities.
Advice of my parents (Count %of total)	10,5%	3,0%	10,5%	3,0%
Advice of my teacher (Count	2,0%	0,5%	2,5%	0,0%



%of total)				
Advice of my friends, acquaintances (Count %of total)	3,0%	2,5%	4,0%	1,5%
I wanted to go to this school (Count %of total)	58,0%	8,5%	59,0%	7,5%
I was admitted to this school (Count %of total)	7,5%	4,5%	8,5%	3,5%
Total (Count %of total)	81,0%	19,0%	84,5%	15,5%

Source: author's own compilation N= 200 people

Table 1: Link between reasons for vocational school application and career choice matching students' skills

Based on the results, 84.5% of students chose a career that matches their skills, and only 19% are considering change, since 81% of the students asked had chosen a career matching their interests. The interdependence of abilities and adequate career choice was investigated using a Chi-square test (0.083), which shows that there is no significant interrelation between reason for application and ability-based career choice. Two thirds of vocational students wish to stay in the chosen profession and 49% spend their free time gaining deeper knowledge of the given trade. In terms of professional knowledge and professional development opportunities, the students are well-informed, as more than 65% of the population is informed about professional knowledge, training and development. This result indicates that adequately qualified professionals are going to enter the labour market.

## Conclusion

The vocational educational system is characterised by ongoing changes that have an influence on the relationship of career decisions and labour

markets. Career and school choice decisions are influenced by external environmental factors. Professional success is considerably affected by career and school choice, which decisions are made for life. It is important to consider how substantiated and sensible decisions vocational students made, whether the vocational school and career was the students' own choice and whether career choice matches students' skills.

One of the hypotheses is that there is a correlation between the reasons for vocational school application and the extent of knowledge about vocational careers. Students who made their own decision about choosing a vocational school had prior knowledge about professions, considered several options and made well-informed decisions. Those students whose career decision was based on environmental influence, parental or peer decision, had limited information about the profession. The hypothesis, saying that those students whose application was based on score-limits had little information about professions, was confirmed. Career choice made on own decision is associated with ample knowledge about the profession prior to application, whereas applicants whose decision was based on environmental factors had little such knowledge. Career choice made on own decision is associated with career choices matching interests and skills, and students' willingness to work in the specific profession in the future.

To ensure appropriate career choice decision-making, a few ideas have been put forward so that successful, knowledgeable and devoted professionals could enter the labour market in the future. In our opinion, the introduction of career counselling in years 6 and 7 of elementary school promotes making the right career decisions. These sessions contribute to students' making decisions, gaining broader knowledge about career choices and paths, as well as acquiring adequate knowledge about labour market demands for the given profession. Broader knowledge ensures right and responsible student decisions and career or vocational area choices that match their skills and interests. They serve as guidelines for career choice decisions. Failure in vocation and career choice due to lower elementary school performance or poor knowledge about professions forces students to learn a vocation that they do not prefer. Thus, these students' vocational competence, attitude and commitment will diminish.

## References

- Benedek, A (2015): *Trends in the development of the professional training system of Europe and Hungary* In Hungary Az európai és hazai szakképzési rendszer fejlődésének tendenciái Budapesti Műszaki és Tanárképző Központ, Budapest
- Borbély-Percze, T (2016): Vocational education and career guidance - Szakképzés és pályorientáció - tévutak és lehetőségek In *Hungary Education* 25. 1. vol.
- Borbély-Percze, T - Gyöngyösi, K - Juhász, Á (2013): Lifelong guidance in life-support in public education In Hungary Az életút támogató pályorientáció a köznevelésben *Új Pedagógiai Szemle*, 63. 5-6 vol.
- Boudon, R. (1981) *The Logic of Social Action: An Introduction to Sociological Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1973) Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, R. K. (szerk.) *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock. 71–112.
- Brunello, G. - Rocco, L. (2015) The effects of vocational education on adult skills and wages. What can we learn from PIAAC? OECD *Social, Employment and Migration Working Papers* No 168; OECD Publishing, Paris
- Csákó, M. (2016): A szakképzés és az európai integráció In Hungary, *Education* 25. 1 vol
- Csehné. Papp I. (2007): The labor market and the problems of education in the light of our professional training In Hungary A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében *Új Pedagógiai Szemle* 57. 3-4 vol.
- Csehné, Papp I. (2008): Education and the labor market In Hungary Oktatás és munkaerőpiac *Új Pedagógiai Szemle* 58, 10 vol
- Collins, R. (1971) Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- European Commission (2002): *Copenhagen Declaration - Enlargement of European cooperation in vocational education and training*, European Commission, Copenhagen

European Commission (2004): *Maastricht Communication - Future priority for enhanced European cooperation in vocational education and training*. European Commission, Maastricht.

European Commission (2006): *Helsinki communication - European cooperation in vocational education and training* European Commission Helsinki

European Commission (2010): *Bruges Notice on enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020* The European Commission, Bruges

Győri, Á. - Czakó, Á. (2017): Factors for choosing vocational secondary school Social differences in choices of profession and school in the southern great plain region In Hungary *A középfokú szakmai továbbtanulást befolyásoló tényezők A szakma- és iskolaválasztás társadalmi különbségei a Dél-Alföldön* Socio. hu DOI: 10.18030/socio.hu.2017.4.97

Hanushek, E. A. - Schwerdt, G. - Woessmann, L.&Zhang, L. (2016): General Education, Vocational Education and Labour-Market outcomes over the Life-Cycle *Journal of Human Researces*, 51. 3 vol.

Kenderfi, M. (2012): *Modern interpretation of career orientation* In Hungary *A pályorientáció folyamatának korszerű értelmezése* In: Dr. Szilágyi kára (Szerk.): *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban* ELTE TáTK, Budapest

Mihucz, S. (2015): Practical training in vocational training In Hungary *A gyakorlati képzés a szakképzésben* *Opus et Education* 2. 4 vol.

Olteanu, L. L. (2015): The career choice from a system theory viewpoint In Hungary *A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból*, *Iskolakultura* 25. 9 vol.

Szilágyi, K. (2015): *Job-counseling as a profession* In Hungary *Munka-Pályatanácsadás mint professzió* Kollégium Kft, Budapest

Tóth, I. J. - Mózer, D. - Szabó, B. (2014): *Data on vocational training and the employment of skilled workers* In: Hungary *Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról* MKIK Gazdasági -és Vállalkozás Kutató Intézet, Budapest

Treiman, D. (1970) Industrialization and Social Stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207-234. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.1970.tb01009.x>

Zsúgyel, J. (2008): Vocational training in the European Union in Northern Hungary In Hungary *Szakképzés az Európai Unióban Észak-magyarországon* *Stratégia Füzetek* 5.1 vol



# AZ ISKOLAVÁLASZTÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VÁLASZTOTT TELEPÜLÉSEKEN (BAKÁN, FELBÁRON ÉS BŐSÖN)\*

*Simon Szabolcs, [simon.szabolcs@ujj.sk](mailto:simon.szabolcs@ujj.sk)*

*Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék<sup>8</sup>*

## **Bevezetés**

Jelen dolgozat az iskolaválasztást befolyásoló tényezők vizsgálatával foglalkozik néhány csallóközi településen, Bakán, Felbáron és Bősön. Empirikus adatokat szolgáltat azzal kapcsolatban, hogy a szülők milyen megfontolások alapján választanak iskolát gyermekeiknek, ill. milyen tényezők döntenek arról, hogy magyar vagy szlovák tanítási nyelvű iskolába íratják be gyermeküket.

## **1. A kutatás hipotézisei**

- 1.1 Az iskolázottabb, azaz értelmiségi szülők, gyermekeiket a vizsgált településeken inkább magyar nyelvű iskolába íratják be.
- 1.2 A vegyes házasságból származó gyermekeket inkább szlovák tanítási nyelvű iskolába íratják a szülei, mint a homogén magyar házasságból származó társaikat.
- 1.3 A válaszadókat az iskolaválasztás tekintetében az a tényező befolyásolja leginkább, hogy mi az első nyelvük/anyanyelvük<sup>9</sup>.
- 1.4 Felbáron, Bakán és Bősön a szülők gyermekeik beíratásával kapcsolatban hasonlóan gondolkodnak/vélekednek/hasonló motívumok alapján döntenek.

## **2. A kutatás módszere**

A felmérés kérdőíves módszerrel történt. A kérdőív 21 kérdésből állt, melyek 3 csoportba oszthatók. A kérdések első része az adatközlőkre és

---

<sup>8</sup> Ezen a helyen mondok köszönetet Tóth Péter professzor úrnak a statisztikai adatok feldolgozásában nyújtott önzetlen segítségéért. A terepmunka elvégzésében Ambrus Nóra harmadéves egyetemi hallgató volt a segítségemre.

<sup>9</sup> A kontaktológiai alapfogalmakhoz vö. Lanstyák 2015, Trudgill 1997.

gyermekükre vonatkoznak. Rákérdeztünk az adatközlők lakhelyére, nemére, életkorára, iskolai végzettségére, nemzetiségére és arra, hogy milyen oktatási nyelvű intézményeket látogatott, valamint milyen szinten beszéli az államnyelvet. A kérdések második csoportja az iskolaválasztásra irányult, a harmadik pedig olyan megállapításokból állt, amelyekkel kapcsolatban az adatközlők véleményt nyilváníthattak. Ezekhez bizonyos esetekben indoklást is kértünk. A kérdőívben nyitott illetve zárt kérdések is előfordultak.

### **3. A terepmunka helyszíneinek bemutatása**

Az írás alapjául szolgáló kutatást Bősön, Bakán és Felbáron végeztük el. Ebben a fejezetben röviden bemutatjuk a településeket.

#### **3.1. Baka község földrajzi, demográfiai jellemzői, nyelvhasználata**

Baka a Duna bal partján fekvő csallóközi település. Az első írásos dokumentum, amelyben Baka neve szerepel, 1274-ből maradt fent. Az elmúlt évszázadok folyamán a település neve többször megváltozott, míg 1888-ban visszakapta eredeti nevét, mely a mai napig nem változott, noha az elmúlt század folyamán több országhoz is tartozott. A község határa egészen a Duna főágáig nyúlik és a bósi vízerőmű üzemcsatornája vágja két részre 1992 óta (vö. Plavy és Sárkány, 2001: 5).

A 2011-es népszámlálás adatai alapján, Baka lakosainak száma 1 114. Ebből gyermek (0–14) 134, az aktív lakosok száma 830, nyugdíjasok száma 150. Nemzetiségük szerint 950 lakos magyar, 148 szlovák, 16 más nemzetiségűnek vallotta magát (ruszin, cseh, német, egyéb). A falu lakosainak 85%-a magyar nemzetiségű, 13%-a szlovák.

Visszatekintve, a 2001-es népszámlálási adatokra, megállapíthatjuk, hogy Baka község 1 093 lakossal rendelkezett. Ebből 1 011 magyar nemzetiségű volt (92%), 76 személy szlovák (7%) (vö. [velemjaro.sk/telepulestar/baka](http://velemjaro.sk/telepulestar/baka)). A két népszámlálás között eltelt 10 év alatt, a lakosság létszáma 21 személlyel nőtt. Miközben nőtt a szlovák nemzetiségűek száma, a magyaroké csökkent. A szlovák nemzetiségűek száma a 10 év alatt majdnem a kétszeresére növekedett. Ez a növekedés feltehetően annak a következménye, hogy Baka község viszonylag közel fekszik Pozsonyhoz, Szlovákia fővárosához. Egyre több fővárosi vágyik nyugodt lakhelyre, ezért a környező falvakba költözik. Egyébként ez a

jelenség, a betelepülés, a másik két vizsgált település viszonylatában is tapasztalható.

A faluban 1984-től működött az általános iskola. Az intézményben 1–9. évfolyamban folyt az oktatás, magyar nyelven. A 2010/2011-es tanévig a diákok létszáma általában 100 körüli volt. A következő tanévekben a diákok létszáma folyamatosan csökkenő tendenciát mutatott. A 2015/2016-os tanévre az iskolát látogató diákok száma 40-re csökkent (vö. PHSR Obce Baka – 2016: 38-39). Végül a 2017/2018-as tanévben a Bakai Magyar Tannyelvű Alapiskola már nem nyitotta meg kapuit.

### **3.2. Felbár község földrajzi, demográfiai jellemzői, nyelvhasználata**

Felbár szintén a Duna folyó partján fekszik, a település részét képezi Süly község, amely az összlakosság 40%-át teszi ki. Régebben a területet holtágak, mocsarak, nádasok borították. Napjainkra azonban a mocsarakat, holtágakat lecsapolták, a nádasokat kiirtották, helyükön jó minőségű szántóföld található. Lakossága alapján Felbár a közepes nagyságú falvak közé sorolható (vö. PHSR Obce Horný Bar – 2015:12-14). Lakosságának száma a 2011-es népszámlálás alapján 1236. Ebből gyermek (0-14) 137, aktív személy 910, nyugdíjas 189.

A 2011-es népszámláláskor magyar nemzetiségűnek 965 lakos vallotta magát, szlovák nemzetiségűnek 247, valamint 24 személy más nemzetiségűnek. A faluban élők emberek 78%-a magyar nemzetiségű, 20%-a szlovák volt.

Visszapillantva a 2001-es népszámlálási adatokra, Felbár lakosainak száma 1 075 volt; ebből 959 magyar nemzetiségű, és 105 szlovák (vö. [velemjaro.sk/telepulestar/felbar](http://velemjaro.sk/telepulestar/felbar)). A 2001-es és 2011-es népszámlálás adatait összevetve megfigyelhetjük, hogy 10 év alatt 161 személlyel nőtt a lakosság száma, és hasonlóan, mint Baka esetében, megfigyelhető az a változás is, hogy a lakosság növekedésével megegyezően növekedett a szlovák nemzetiségű lakosok száma, ugyanakkor csökkent a magyar nemzetiségűeké. 10 év alatt, a szlovák nemzetiségűek száma a kétszeresére nőtt, a magyaroké viszont 11%-kal csökkent.

A községben jelenleg a Batthyány-Strattmann László Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola működik, a 2017/2018-as tanévben összesen 101 diákkal. A diákok száma az elmúlt tanévben jelentősen megnövekedett



annak következtében, hogy a szomszédos Bakán bezárták az iskolát (vö. felvidek.ma 2017), így a korábban oda járó gyerekek kénytelenek voltak átlépni ebbe az iskolába.

### **3.3. Bős város földrajzi, demográfiai jellemzői, nyelvhasználata**

Bős csallóközi városka, a Duna mellett. A településről az első dokumentumok igen régiek. Először 1102-ben van említve Beys megnevezéssel, amely 1262 és 1274 között több oklevélben is előfordul. A Duna mindig meghatározó volt Bős fejlődése szempontjából, noha sokáig árvízveszélyt is jelentett. 1885-ben folyamszabályozási törvényt hoztak. 17 millió koronás költséggel, Sólyom Fekete Zsigmond mérnök irányításával szabályozni kezdték a folyót Pozsony és Gönyű között. Ma az árvízvédelmet minden szempontból biztosítja a bósi vízerőmű. Bős kezdetben a Csallóköz legnépesebb községe volt, míg 2016-ban városi rangra emelkedett. Nyugatról határos Baka községgel. A két község közötti távolság mindössze 5 km. Központi település, amely több szolgáltatást is biztosít a környező falvak lakosainak is.

A városnak a 2011-es népszámlálási adatok alapján 5 361 fő a lakossága. Ebből gyermek (0-14) 664, aktív polgár 3 987, nyugdíjas 710. A 2011-es népszámlálási adatok alapján magyarnak 4 711, szlováknak 580 személy vallotta magát, 70 pedig más nemzetiségűnek (ruszin, roma, ukrán, cseh, német, lengyel, egyéb). A város 88%-ban magyar, 11 %-ban szlovák lakosú (vö. velemjaro.sk/telepulestar/bos). Összehasonlításképp, 2001-es népszámlálási adatok alapján Bős község 5 084 lakosából, 4 598 magyar nemzetiségű volt; ez az összlakosság 90%-át jelentette. Szlováknak 417 személy vallotta magát (8%). Bős város esetében is megfigyelhető az a változás, hogy a lakosság növekedésével, nőtt a szlovák nemzetiségűek száma, ugyanakkor csökkent a magukat magyarnak vallóké. 10 év lefogása alatt a szlovák nemzetiségűek száma 3%-kal növekedett, viszont a magyar nemzetiségűeké 2%-kal csökkentek.

A városban jelenleg három iskola is működik. A Bósi Amade László Magyar Tannyelvű Alapiskola 1963-ban indult. Az iskola jelenleg 1–9. osztállyal működik, a tanítás magyar nyelven folyik. Az intézményben hagyományos értékeket megőrző oktatási-nevelési munka folyik, melyben kulcsfontosságú szerepet töltenek be a nemzeti hagyományok ápolása, az anyanyelv megőrzése és a szülőföld iránti szeretete. Az intézmény diákjainak száma a 2017/2018-as tanévben 313 volt. A szlovák tannyelvű iskola Zákkladná škola Gabčíkovo néven működik. Az adatok alapján az iskola az 1938/39-es tanévben indult. Akkoriban mint egyosztályos állami

alapiskola létezett. Napjainkban 10 osztállyal folyik benne oktatás, a diáklétszám a 2017/2018-as tanévben 200 diák volt. A harmadik oktatási intézmény a Bósi Művészeti Alapiskola. A tanulók zenei tagozaton, képzőművészeti tagozaton és tánctagozaton tanulhatnak. Az oktatás magyar nyelven folyik.

#### **4. A vizsgálat eredményeiről**

##### **4.1. A kutatás célja**

A kutatás fő célja annak vizsgálata volt, hogy a kiválasztott magyar többségű szlovákiai településeken élő szülőket mely tényezők befolyásolják gyermekük oktatási intézményének megválasztásakor; másképpen, azt vizsgáltuk, hogy a szülők milyen megfontolások alapján választanak szlovák vagy magyar iskolát gyermeküknek. A kutatás során a szülők véleményére, nézeteire és tapasztalataira is kíváncsiak voltunk.

##### **4.2. Az adatközlők bemutatása**

A vizsgálathoz az adatközlőket több szempont alapján választottunk ki. A fontosabbak közé tartozott, hogy: (a) a potenciális válaszadó a vizsgált települések egyikén éljen, (b) a családban legyen legalább 1 gyerek, aki még beiskolázás előtt áll, vagy legfeljebb elsős, másodikos kisdíák. Korcsoportok szerint az adatközlőket 2 csoportba soroltuk. Az egyik csoport a 20–30 közötti, a másik csoport pedig a 31–50 közötti korosztály. Az 50 kérdőívet a vizsgált településeken hagyományos módon, vegyesen töltötték ki nők és férfiak, magyarok és szlovákok egyaránt. A terepmunkát 2017 szeptemberében végeztük el.

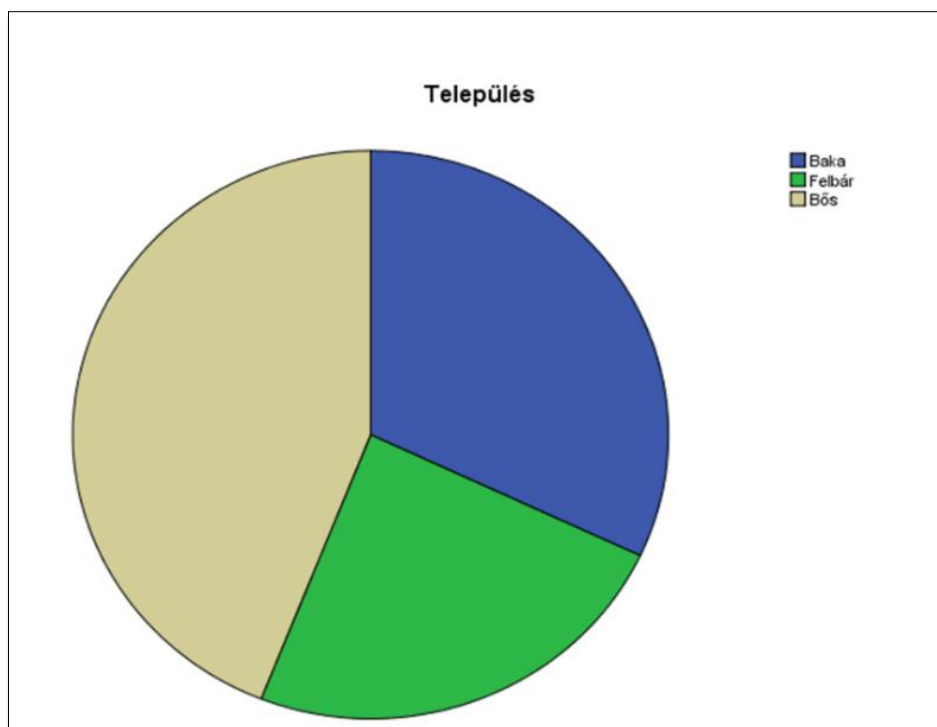
##### **4.3. A kutatási eredmények bemutatása**

Ahogy fentebb megállapítottuk, a kutatás fő célja annak feltérképezése volt, hogy a szülőket mely tényezők befolyásolják abban, hogy milyen oktatási nyelvű iskolába íratják gyermeküket. Ebben a fejezetben elemzésre kerülnek a szülők által megadott válaszok, ill. azokat konfrontáljuk az elvárásainkként megfogalmazott hipotézisekkel. A kutatásba bevont 50 szülő készségesen válaszolt a kérdőívben szereplő 21 kérdésre. A kérdőív másolata a mellékletekben megtalálható.

Az adatokat táblázatokban foglaltuk össze a könnyebb átláthatóság céljából, és grafikonokkal is illusztráltuk őket. A kérdőív első része az adatközlők szokványos adataira, lakhelyére, nemére, korára, iskolai végzettségére irányult. Az alábbi 1. táblázatban/grafikonon látható, hogy az 50 adatközlő közül 16 bakai (32%), 12 felbári (24%), és 22 bősi lakos (44%). A bősi adatközlők száma azért magasabb, mert e városban nagyobb a lehetőség a vizsgálatra, a potenciális válaszadók nagyobb aránya miatt.

Település	Adatközlők száma számokban	Százalékban
Baka	16	32%
Felbár	12	24%
Bős	22	44%
Összesen	50	100%

1. táblázat A válaszadók száma lakhelyük szerint és százalékban

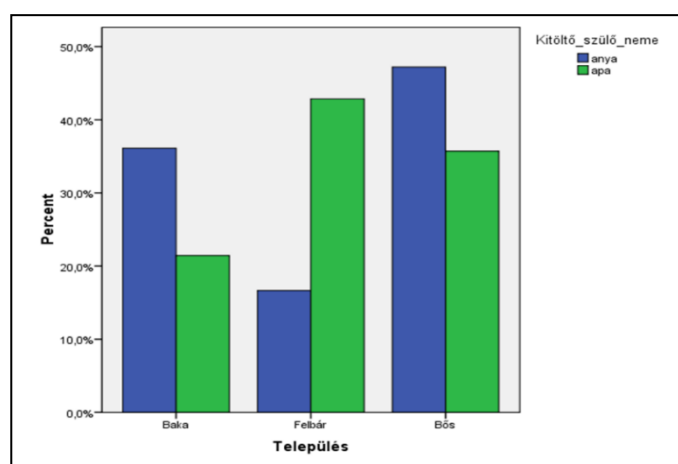


1. grafikon A válaszadók száma lakhelyük szerint

A 2. táblázat az adatközlők számát nemük szerinti megoszlásban mutatja. Válaszadóink 72%-a nők volt, 28%-a férfi. A férfiak közül a legtöbben Felbáron töltötték ki a kérdőívet.

Település	Nő		Férfi	
Baka	13	26%	3	6%
Felbár	6	12%	6	12%
Bős	17	34%	5	10%
Összesen	36	72%	14	28%

2. táblázat A válaszadók száma lakhelyük és nemük szerinti megoszlásban (számokban és százalékban)



2. grafikon A válaszadók száma lakhelyük és nemük szerinti megoszlásban (százalékban kifejezve)

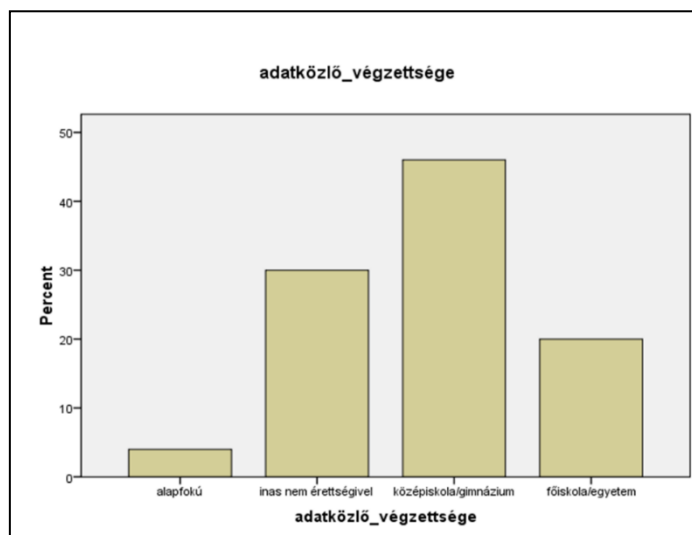
A szülőket életkoruk alapján két csoportba osztottuk. Az első csoportot a 20–30 év közöttiek, a másodikat a 31–50 év közöttiek alkották. Az első korcsoportba 18 személy tartozott (36%), a második korcsoportba 32 személy tartozott (64%). Az 50 megkérdezett közül 31 személynek a gyermeke iskolaválasztás előtt állt, és 19 már iskolás volt.

Az adatközlőket iskolázottságuk szerint további csoportokba bontottuk: kevésbé iskolázottakra (csak alapfokú műveltséggel rendelkezőkre), és iskolázottabbakra. 2 szülő alapfokú végzettséggel rendelkezik (4%), 15 szülő szakmunkásképzőt végzett érettségi vizsga nélkül (30%), 23 adatközlő (46%) végzett

középiskolában vagy gimnáziumban, és 10 személy (20%) főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezik. Tehát a kérdőívet mintegy 2/3 arányban (66%) töltötte ki olyan szülő, aki az iskolázottabb, értelmiségi réteghez tartozik. Az erre vonatkozó adatokat a 3. táblázat szemlélteti.

Település	Nincs befejezett alapfokú	Alapfokú	Szakmunkás érettségi nélkül	Középiskola/gimnázium érettségivel	Egyetem/főiskola
Baka	0	0	8	6	2
Felbár	0	1	3	7	1
Bős	0	1	4	10	7
Összesen	0	2	15	23	10

3. táblázat A válaszadók száma lakhelyük és végzettségük szerinti megoszlásban (számokban és százalékban kifejezve)



3. grafikon A válaszadók megoszlása végzettségük szerint (százalékban kifejezve)

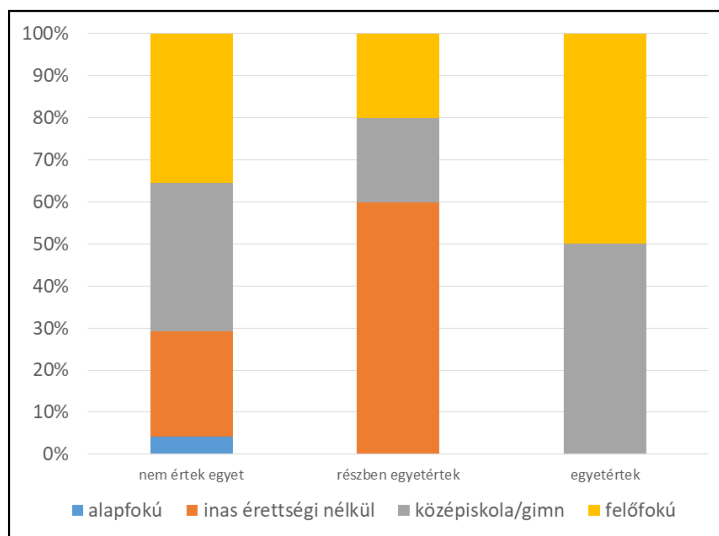
A kérdőív harmadik részében található 21. kérdésre (Annak ellenére, hogy magyar anyanyelvű vagyok/unk, gyermekem szlovák tanítási nyelvű iskolába

íratom/írattam) három válaszlehetőséget kaptak az adatközlők: egyetértek, részben egyetértek, nem értek egyet. Válaszukat indokolhatták is. Azt, hogy az adatközlők az iskolai végzettségük alapján melyik válaszlehetőséget karikázták be, a 4. táblázat foglalja össze.

Az adatközlő iskolai végzettsége	nem ért egyet		részben egyetért		egyetért	
	szám	százalék	szám	százalék	szám	százalék
Alapfokú	2	4%	0	0%	0	0%
Szakmunkás érettségi nélkül	12	24%	3	6%	0	0%
Középiskola/ gimnázium érettségivel	17	34%	1	2%	5	10%
Egyetem/főiskola	7	14%	0	0%	3	6%
Összesen	38	76%	4	8%	8	16%

4. táblázat Az adatközlők száma a 21. kérdésre adott válaszaik alapján végzettségük szerinti megoszlásban (számokban és százalékokban kifejezve)

A 4. táblázatban láthatjuk, hogy az alapfokú végzettséggel rendelkezők és a szakmunkásképzőben végzett válaszadók közül senki sem értett egyet azzal, hogy magyar anyanyelvűként szlovák oktatási intézménybe íratta/fogja írni gyermekét. Ezek a szülők úgy gondolják, hogy gyermeküknek a magyar tannyelvű iskola a jobb választás. Ezzel szemben azok a szülők, akik a 21. kérdésben felállított állítással egyetértettek, tehát gyermeküket magyar anyanyelvűként szlovák iskolába írták/fogják írni, mind az iskolázottabb, értelmiségi válaszadók közé tartoznak. Mindezt demonstrálja a 4. grafikon is.



4. grafikon Az adatközlők válaszainak megoszlása a 21. kérdésre, végzettségük alapján (százalékokban kifejezve)

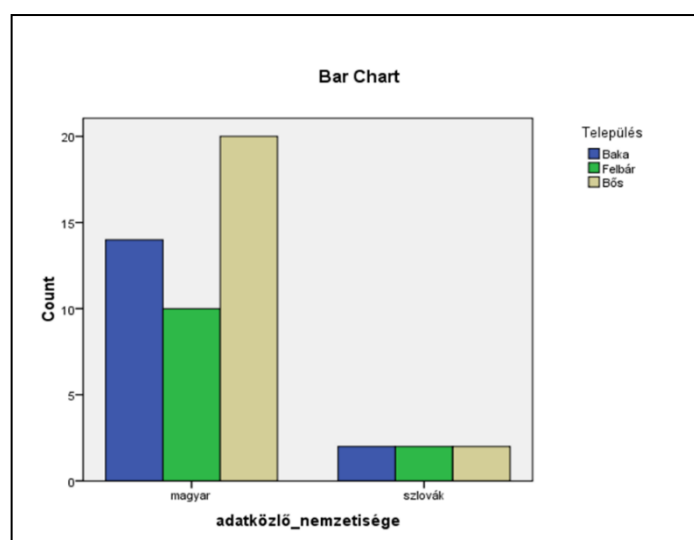
A kapott eredmények ellentmondanak az általunk felállított 2. hipotézisnek (Az alapfokú műveltséggel rendelkező szülők a vizsgált településeken nagyobb arányban választják a szlovák tannyelvű alapiskolát gyermeküknek, mint az iskolázottabb, értelmiségi adatközlők). Az alapfokú végzettséggel rendelkező és szakmunkásképzőt végzett adatközlők közül ugyanis senki sem hajlik afelé, hogy szlovák tanítási nyelvű alapiskolába írassa gyermekét. Az értelmiségi adatközlők annál inkább. Összesen 33 értelmiségi töltötte ki a kérdőívet, akik közül 8 személy biztosan szlovák iskolát választ/választott gyermekének. Ezenkívül egy adatközlő részben egyetértett, tehát hajlik afelé, hogy szlovákba írassa gyermekét. Tehát az értelmiségi adatközlők 27%-a hajlik arra, hogy gyermekét szlovák tannyelvű iskolába írassa.

A következő hipotézis (A vegyes házasságból származó gyermekeket inkább szlovák tanítási nyelvű iskolába íratják a szülei, mint a homogén magyar házasságból származó társaikat) vizsgálatánál figyelembe kellett vennünk a válaszadók nemzetiségét, illetve azt, hogy milyen oktatási nyelvű intézményt választott/fog választani gyermekének (vö. Karmacsi 2007, 2015). Bősön 22

válaszadókból 20 magyar nemzetiségűnek vallotta magát; ez a bósi válaszadók 90,9%-t jelenti. 2 személy szlovák nemzetiségű (9,1%). Bakán 16 adatközlőből 14 magyar nemzetiségű (87,5%), 2 szlovák (12,5%). Felbáron 12 szülőből 10 magyar (83,3%) és 2 szlovák (16,7%). Összességében a válaszadók 88%-a magyar nemzetiségű, és 12%-a szlovák. A vizsgált településeken a megkérdezettek körében a magyar nemzetiségűek száma jóval magasabb, ezt az 5. táblázat és az 5. grafikon szemlélteti:

Település	Az adatközlő nemzetisége				Összesen	
	Magyar		Szlovák			
Baka	14	28%	2	4%	16	32%
Felbár	10	20%	2	4%	12	24%
Bős	20	40%	2	4%	22	44%
Összesen	44	88%	6	12%	50	100%

5. táblázat A válaszadók száma lakhelyük alapján nemzetiségük szerinti megoszlásban (számokban és százalékokban kifejezve)



5. grafikon A válaszadók száma lakhelyük alapján nemzetiségük szerinti megoszlásban (számokban kifejezve)

Az adatközlők 12%-a szlovák nemzetiségűnek vallotta magát. Ezek a személyek vegyes házasságban élnek. Amint azt tudjuk, a család meghatározó szerepet tölt be a családtagok etnikai identitásának (ki)alakulásában. A vegyes, etnikailag



heterogén házasságokban két eltérő etnikai tudat találkozik (Kaľavský 1998: 23, idézi Karmacsi 2015: 89). A családban lezajló nyelvi szocializáció fontos aspektusa az óvoda vagy iskola tannyelvének kiválasztása. Ez a döntés viszont nem csak nyelvi alapon, hanem kulturálisan is meghatározza a gyermek jövőjét (Karmacsi 2015: 100). Úgy véljük, sok szülő nincs kellőképpen tudatában e döntés súlyosságának a gyermekei jövője szempontjából.

A kérdőív 16. kérdésére (Milyen tanítási nyelvű alapiskolába íratta/fogja beírni gyermekét?) kapott válaszok alapján megtudtuk, hogy az összes megkérdezett közül 40-en (80%) magyar tanítási nyelvű iskolába íratta/fogja írni gyermekét, és 10-en (20%) szlovákba. Az alábbi 6. táblázatban megfigyelhető, hogy Bősön jóval magasabb számban választották a szlovák tanítási nyelvű iskolát a szülők, mint a két másik településen.

Település	Az iskola tannyelve				Összesen	
	Magyar		Szlovák			
Baka	14	28%	2	4%	16	32%
Felbár	11	22%	1	2%	12	24%
Bős	15	30%	7	14%	22	44%
Adatközlők összesen	40	80%	10	20%	50	100%

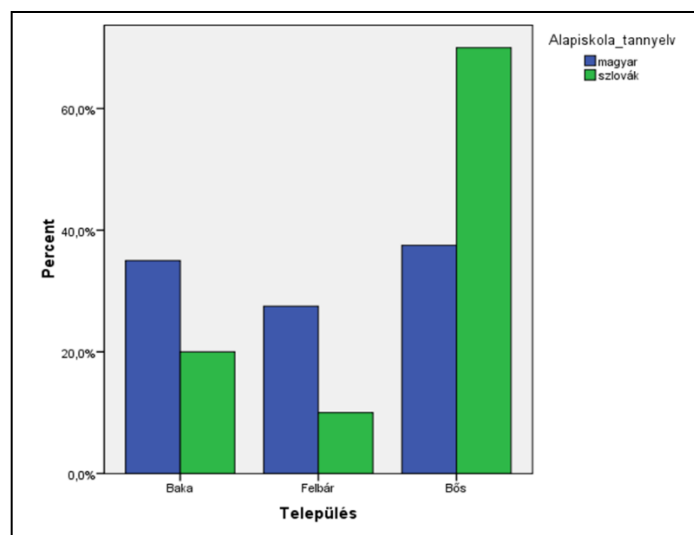
6. táblázat A válaszadók száma lakhelyük alapján a választott tannyelv szerinti megoszlásban (számokban és százalékokban kifejezve)

A 6. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a vegyes házasságban élő szülők nagy valószínűséggel szlovák iskolába írták/fogják írni gyermeküket. Bakán szlovák nemzetiségűnek 2 személy vallotta magát, ugyanaz a 2 személy választotta a szlovák iskolát. Felbáron hasonlóan, 2 válaszadó szlovák nemzetiségű, az egyikük a szlovák iskolát választotta gyermekének. Bős esetében jelentősebb eltérés figyelhető meg: noha szlováknak csupán 2 személy vallotta magát, szlovák iskolába már 7 adatközlő íratta/fogja beírni gyermekét.

Az adatközlők válaszait alapul véve kijelenthetjük, hogy a vegyes házasságból származó gyermekek nagy valószínűséggel szlovák iskolába járnak/fognak járni. A kapott eredmények alátámasztják a hipotézist. (Ezt a megállapítást ugyanakkor evidenciaként kezelhetjük.)

A három vizsgált település egyaránt Csallóközben található, az 506-os főút mentén. A harmadik hipotézisünkben azt fogalmaztuk meg, hogy a települések adatközlői hasonlóan vélekednek az iskolaválasztással kapcsolatban. A 6.

táblázatban látható, hogy Bősön jóval magasabb számban választották a szülők a szlovák tanítási nyelvű alapiskolát gyermekeiknek, mint Bakán vagy Felbáron. Az összes megkérdezett közül 10 szülő íratta/fogja írni gyermekét szlovákba, ebből 7 bősi lakos. Ez – a másik két településhez képest – nagyon magas, 70%-os arányt jelent. Ez a jelentős eltérés a települések között a 6. grafikonon is megfigyelhető.



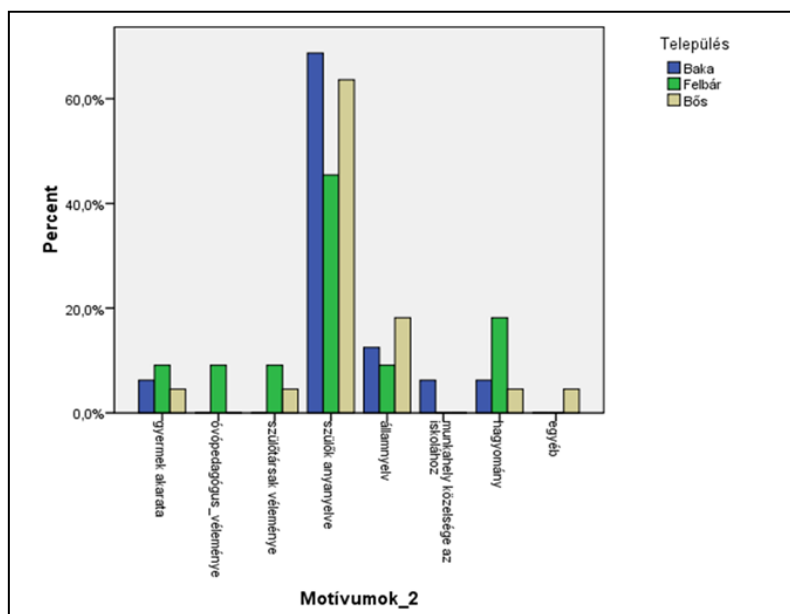
6. grafikon A válaszadók száma lakhelyük alapján a választott tannyelv szerinti megoszlásban (százalékokban kifejezve)

Az 6. grafikonból és az adatközlők válaszaiból megállapítható tehát, hogy Bakán és Felbáron egyeznek a vélemények, Bősön viszont eltérően vélekednek a szülők az oktatási intézmény nyelvének megválasztásáról. A kapott eredmények ellent mondanak az általunk felállított 3. hipotézisnek. (Felbáron, Bakán és Bősön a szülők gyermekeik beiskolázásával kapcsolatban hasonlóan vélekednek, vagyis abban, hogy milyen tannyelvű iskolába íratják be gyermeküket, hasonló tényezők játszanak szerepet. )

A dolgozat következő részében azt tárgyaljuk, hogy a szülőket milyen tényező befolyásolták leginkább az iskolaválasztásban. A kérdőívben a 13. kérdés vonatkozik erre (Mi, illetve ki befolyásolta leginkább abban, hogy gyermekét magyar vagy szlovák tanítási nyelvű iskolába íratta?). A kérdésre 8 válaszlehetőséget határoztunk meg: gyermekem akarata, az óvópedagógus véleménye, szülőtársak véleménye, szülő/k anyanyelve, családi hagyomány, az a körülmény, hogy a szlovák többségi nyelv/államnyelv, munkahely közelsége az iskolához, hagyomány, egyéb. Az összesített adatokat a 7. táblázat tartalmazza.

Település	gyermek akarata	óvópedagógus véleménye	szülői véleménye	szülő anyanyelve	államnyelv	munkahely közelsége az iskolához	hagyomány	egyéb	összesen
Baka	1	0	0	11	2	1	1	0	16
Felbár	1	1	1	6	1	0	2	0	12
Bős	1	0	1	14	4	0	1	1	22
Összesen	3	2	2	30	7	1	3	1	50

7. táblázat Az adatközlők száma lakhelyük szerint, az iskolaválasztást befolyásoló tényezők szerinti megoszlásban (számokban és százalékokban kifejezve)



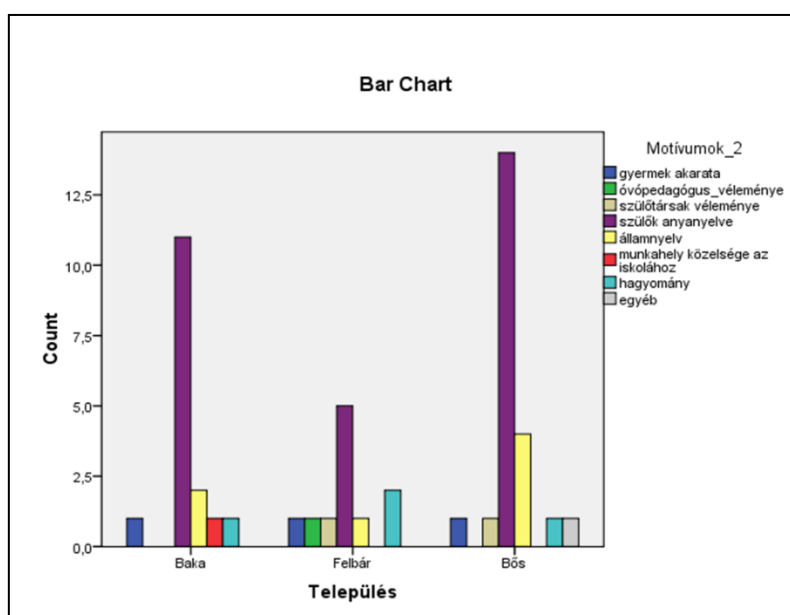
7. grafikon Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők megoszlása a válaszadók lakhelye szerint a 3 vizsgált településen (százalékokban kifejezve)

A megadott válaszok alapján azt az eredményt kaptuk, hogy az adatközlőket leginkább az befolyásolta, hogy mi a saját anyanyelvük. A szülők 61,2%-a választotta ezt a lehetőséget. Ez után a második leggyakrabban választott tényező az államnyelv volt. Ezt az adatközlők 14,3%-a választotta. Noha az adatmennyiség kevés, mégis megfigyelhető, hogy Bősön választották ezt a motívumot a legtöbben. A harmadik leggyakoribb tényező a családi hagyomány volt (8,2%), ezt követte a gyermek akarata (6,1%), majd a szülői véleménye (4,1%). Az óvópedagógus véleményét és a munkahely közelségét

csupán az adatközlők 2–2%-a választotta. (Ezen adatokat némileg meglepőnek értékeljük.) Végül, az egyéb válaszlehetőséget is csak 2%-ban karikázták be. Az eredményeket a 7. grafikonon demonstrálja.

Az adatokból kiderült, hogy a szülőket leginkább az anyanyelvük befolyásolta az iskola tanítási nyelvének megválasztásakor. Ezzel beigazolódott az általunk felállított a 4. hipotézis (A válaszadókat az iskolaválasztás tekintetében az a tényező befolyásolja leginkább, hogy mi az anyanyelvük).

A 7. grafikonon megfigyelhető, hogy Bakán választották a legtöbben az anyanyelvet, mint befolyásoló tényezőt. Emellett az is látható, hogy az államnyelvet Bősön választották a legtöbben. Ez az adat összecseng azzal a ténnyel, hogy a három település közül Bősön választották/fogják választani legtöbben a szlovák iskolát gyermekük oktatási intézményének. Ugyanakkor az is megjegyzendő, hogy az összes adatközlő közül 5 bósi szülő a szlovák iskolát választotta a gyermekének, annak ellenére, hogy magyar anyanyelvű és nem vegyes házasságban él.



8. grafikon Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők megoszlása a válaszadók lakhelye szerint a 3 vizsgált településen (számokban kifejezve)

A tannyelv megválasztása a magyar mint kisebbségi nyelv fennmaradásának szempontjából is fontos döntés. A választás előtt álló szülők, akik gyermeküket nem magyar tanítási nyelvű iskolába íratják be, leginkább az államnyelv elsajátítását tartják a legfontosabb érvek a döntésük meghozatalakor. Ezzel tulajdonképpen nyelvoktató intézménnyé degradálják a szlovák oktatási intézményt (vö. Vančo 2017: 16). Ezt a feltételezést alátámasztják jelen vizsgálatunk eredményei; azaz, azokat a

bósi szülőket, akik magyar nemzetiségüként szlovák iskolába íratják gyermeküket, az államnyelv elsajátításának szándéka befolyásolta leginkább. Az eredményeket a 8. grafikonon láthatjuk.

## **5. Interjúk az adatközlőkkel**

Az alábbi két interjúval a szülők nézeteit szeretnénk közelebbről megismerni az iskolaválasztással kapcsolatban. Az interjúalanyokat a válaszadóink közül választottuk ki, mégpedig az alapján, hogy milyen tannyelvű iskolát választottak gyermeküknek. Az egyik adatközlő magyar tanítási nyelvű iskolába íratta a gyermekét, a másik szlovákba. Fontosnak tartottuk, hogy mindkét szülő véleményét meghallgassuk azzal kapcsolatban, hogy mi alapján döntöttek a különböző oktatási nyelvű intézmények mellett. Az első interjúalany egy bósi nő volt, a második egy bakai férfi. Mindketten szülők, magyar nemzetiségűek, gyermekeik szintén magyar nemzetiségűek. Az interjúk segítségével betekinthetünk abba, hogy a szülők milyen szándék alapján választották ki az oktatási intézményt a gyermeküknek, illetve milyen tényezők játszottak benne szerepet. A beszélgetésben feltett kérdések mindkét interjúalanynál ugyanazok voltak, csupán 1 kérdés volt más mindkét esetben. Az interjút 2018. április 29-én készítettük.

Az első interjúalanyunk egy bósi 35 éves nő volt. A hölgy magyar nemzetiségű, magyar nevelési nyelvű óvodát, és magyar alap- és középiskolát látogatott. Jelenleg banki alkalmazottként dolgozik. Gyermeke, N.M. is magyar nemzetiségű, jelenleg első osztályos alapiskolás.

*Ön vegyes házasságban él?*

– Igen, vegyes házasságban élek, férjem szlovák nemzetiségű, én magyar vagyok.

*Milyen nyelven beszélnek a családban?*

– Férjem, megismerkedésünkkel egyáltalán nem beszélt a magyar nyelvet, de azóta eltelt 10 év, és már megérti a magyart, de válaszolni nem tud. A gyermekkel én és a családom magyarul beszélünk és Ő is velünk, de a férjem és az ő családja szlovákul szólnak hozzá, és a gyermek is szlovákul szólal vissza. A szlovák nyelvet használjuk többnyire, mivel a férjem családjával lakunk együtt, így a gyermek csak ritkán hallja a magyart, ám tökéletesen megérti, és beszél is.

*Gyermeke milyen oktatási nyelvű óvodát látogat?*

– Szlovák óvodát választottunk M.-nek, mert otthon a családban többnyire szlovákul beszélünk. Én egy kicsit hajlottam a magyar óvoda felé, ám a férjem ragaszkodott a szlovákhoz.

*Melyek voltak a fő szempontok, amelyeket figyelembe vett az iskola megválasztásánál?*

– Fontosnak tartottuk, hogy a gyermekünk elsajátítsa a szlovákot, hiszem Szlovákiában élünk, ez az államnyelvünk. Azt akartuk, hogy ne csak beszélje, de tudja a helyesírását is. Fontosnak tartottuk a szlovák nyelv tökéletes ismeretét is, hogy a jövőbeli életét ezzel megkönnyítsük, mivel államnyelven intézzük a személyes dolgainkat, és a munkapiacon is könnyebb lesz az elhelyezkedés.

*Mi, illetve ki befolyásolta Önt abban, hogy magyar vagy szlovák intézménybe íratta/fogja íratni gyermekét?*

– Férjem és családja befolyásolt a leginkább, ám némi gondolkodás után rájöttem, hogy igazuk van.

*Gyermeke milyen oktatási nyelvű iskolába fog járni/jár?*

– Szlovák iskolába jár, Bősre.

*Az iskolaválasztásról házastársával együtt döntöttek?*

– Igen, a gyermekünkkel kapcsolatban mindenről közös megbeszélés alapján döntünk.

*Számol-e azzal, hogy a gyermekének nehézségei lehetnek/lesznek, ha nem a saját anyanyelvű iskolába írattja be?*

– Nem gondolom, hogy nehézségei lennének, hisz a családban is nap mint nap találkozik a nyelvvel, így nem lesz neki újdonság.

*Befolyásolta-e Önt az anyanyelve abban, hogy milyen oktatási nyelvű intézménybe írattja gyermekét?*

– Nem, férjem anyanyelve volt a mérvadó.

*Nem gondolja, hogy így a gyermeke nem fogja megismerni a magyar nyelvet, helyesírást, kultúrát?*

– Későbbiekben, ha a gyermek szeretné, mondjuk, a középiskolai tanulmányai alatt elutazhat Magyarországra, akár csereprogram keretében, ahol elsajátíthatja a kultúrát, és a magyarság történetét. De M. az én családomon keresztül megismerkedhet bizonyos magyar ünnepekkel, szokásokkal, és

hagyományokkal. Gyakran az anyukám, tehát az ő nagymamája magyar nyelven foglalkozik vele, verseket olvasnak, meséket olvasnak, és segíti a gyermekem abban, hogy helyesen tanuljon meg magyarul írni és olvasni.

*Gyermeke már alapiskolás, milyen észrevételei vannak a beilleszkedésével, vagyis az osztályban való érvényesülésével kapcsolatban?*

– A beilleszkedésnél nem volt gond, hiszen az óvodából sok pajtása vele tartott az iskolába, így ha a környezet idegen is volt, az osztálytársai ismerősek.

A második interjúalany egy bakai férfi volt, 40 éves. A fiatalember magyar nemzetiségű, magyar nevelési nyelvű óvodát, és magyar alap- és szakközépiskolát látogatott. Jelenleg magánvállalkozó, tetőfedőként dolgozik. Gyermeke T. R. is magyar nemzetiségű, jelenleg a bakai magyar tannyelvű óvoda nagycsoportos tanulója.

*Ön vegyes házasságban él?*

– Nem, én és a feleségem is magyarok vagyunk.

*Milyen nyelven beszélnek a családban?*

– A családban magyarul beszélünk, nagyon ritkán használjuk a szlovák nyelvet, azt is csak a hivatalos dolgaink intézésére.

*Gyermeke milyen oktatási nyelvű óvodát látogat?*

– R. a bakai magyar oktatási nyelvű óvodába jár, jelenleg nagycsoportos.

*Melyek voltak a fő szempontok, amelyeket figyelembe vett az iskola megválasztásánál?*

– Fontos volt először is az anyanyelvünk, hiszen én fogok a gyermekkel tanulni. Figyelembe vettük még az iskola közelségét, utazás szempontjából Bősre jó a csatlakozás. 2 iskola között gondolkodtunk: Bős vagy Felbár. Azért döntöttünk a bőszi mellett, mert több gyermek megy az óvodából Bősre, így könnyebb lesz R.-nak a beilleszkedés, mert kicsit félénk gyermek. Legfőképp az ő szempontjait vettük figyelembe, azt szerettük volna, ha több lehetősége nyílik versenyekre, különórákra, szakkörökre. Továbbá fontos vonzerő volt, hogy a bőszi iskolában működik az ún. Napsugár osztály, ahol a gyermekekkel a tanítók megtanulnak, így otthon mar a kicsi ki tud kapcsolódni, így több időt tudunk együtt tölteni. Ezen szempontok miatt április 17-én beíratunk R.-t a Bőszi Amade László Magyar Tannyelvű Alapiskolába.

*Mi, illetve ki befolyásolta Önt abban, hogy magyar vagy szlovák intézménybe íratta/fogja íratni gyermekét?*

– Leginkább a családuk befolyásolt, hiszen mi is magyarok vagyunk, és fontosnak tartottuk, hogy a gyermek az anyanyelvén tanulja meg a tantárgyait, hiszen köztudott hogy az anyanyelvén tanul bármely ember a legeffektívebben.

*Gyermeke milyen oktatási nyelvű iskolába fog járni/jár?*

– Magyar iskolába írattuk.

*Az iskolaválasztásról házastársával együtt döntöttek?*

– Igen, a gyermekünkkel kapcsolatban mindenről közösen döntünk.

*Számol-e azzal, hogy a gyermekének nehézségei lehetnek/lesznek, ha nem a saját anyanyelvű iskolába íratja be?*

– Igen, határozottan úgy gondolom, hogy a gyermek sérül, ha magyarként egyes szülők beíratják szlovákba. Feleségemmel sok könyvet és cikket elolvastunk a témával kapcsolatban, szeretttük volna a legjobb döntést meghozni a gyermekre nézve. Azért is gondoltuk, hogy a magyar a legjobb választás, mert a gyermek soha nem találkozott még a szlovák nyelvvel, a családban senki sem használja, az üzletben is magyarul szólnak hozzá, nem akartuk, hogy sokként élje meg az iskolát. Éppen elég újdonság lesz neki az, hogy egy teljesen új környezetbe kerül. A szlovák nyelvvel majd a tanító néni segítségével megismerkedik, s ha úgy gondoljuk a férjemmel, hogy a gyermek nem tudja eléggé, elhordjuk szlovák különórára.

*Nem gondolja, hogy ha gyermekét magyar iskolába íratta nehezebben fog érvényesülni Szlovákiában?*

– Nem gondolom, hogy nehezen érvényesülne, az alapokat így is elsajátítja az iskolában. Én is a munkahelyemen tanultam meg szlovákul, úgy gondolom, hogy majd ha ő is hasonló környezetbe kerül, ott megtanulja.

*Gyermeke már alapiskolás, milyen észrevételei vannak a beilleszkedésével, azaz osztályban való érvényesülésével kapcsolatban?*

– A gyermek jelenleg óvodás, ahol semmilyen gondunk nem volt, R. egy kedves, kicsit visszahúzódozó fiú, nem keresi a konfliktust. Az iskola még előttünk áll, de reméljük ott sem lesz gond.

## **6. Befejezés**



A nyelvi kisebbségben élő beszélők számára fontos, hogy megtarthassák anyanyelvüket és nemzetiségüket. Ugyanakkor az is lényeges, hogy elsajátítsák annak az országnak a nyelvét is, ahol élnek. A különféle nyelvi kompetenciák megszerzésének elsődleges színtere az iskola. A Szlovákiában élő magyar szülők két választás közül dönthetnek: magyar vagy szlovák oktatási nyelvű iskolába írathatják gyermekeiket. Ahhoz, hogy felelősségteljes döntést hozzanak, több szempontból is mérlegelniük kell helyzetüket, s ehhez megfelelő háttérismeretekre van szükségük (vö. Csernicsekó – Göncz 2009, Simon 2017).

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen motívumok befolyásolták a szülőket gyermekeik beiskolázásában, azaz milyen tényezők alapján döntöttek a magyar vagy a szlovák tannyelvű iskola megválasztásában. A felmérésünk három településre terjedt ki: Bakára, Felbárra és Bősre. Mindhárom település a délnyugat-szlovákiai Csallóközben található, egymás szomszédságában. Baka, Felbár és Bős is többségben magyarlakta települések.

A vizsgálat során következtetéseinket statisztikailag megbízható adatok alapján vontuk le. Valamennyi tapasztalatunkról jelen dolgozatban nem is számolunk be.

Vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy bár a szlovák tannyelvű iskolát választó szülők száma viszonylag magas, a vizsgált településeken a magyar iskolát választó szülők száma jelentősen magasabb (80%).

A kutatás számunkra egyik legfontosabb tanulsága az, hogy a tömbben élő magyar szülők egy része úgy gondolja, hogy gyermeke akkor érvényesül, ha szlovák tanítási nyelvű iskolába íratja be (12%). Ez egyféle garanciát jelent számára az államnyelv elsajátítása tekintetében. Ez az eredmény nagyjából összhangban áll az eddigi felmérések eredményeivel. Fontos eredménye a vizsgálatnak az is, hogy az a település, ahol szlovák tanítási nyelvű iskola működik, van választási lehetőség, a szlovák iskola vonzerőt jelent a szülőknek a választásban, nagyobb mértékben hajlanak afelé, hogy gyermeküket szlovák tannyelvű iskolába írássák be. Erre a megállapításra felmérésünkben a Bősre vonatkozó adatokból lehet következtetni. A legfőbb tanulság azonban az, hogy a kisebbségi oktatáspolitikának adekvát megoldásokat kellene találnia a fennálló helyzetre, addig, amíg még nem késő. Jelen kutatásunk statisztikailag nem reprezentatív felmérés, ugyanakkor – résztvevő megfigyelőként – úgy vélekedünk, hogy az adatok hű képet adnak a vizsgálat eredményeiről.

### **Irodalomjegyzék**

Lanstyák István (2015): A nyelvérintkezés szakszókincséről. Száz fogalom a kontaktológia tárgyköréből. In: Kozmács István (szerk.), *Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 129 – 159.

Trudgill, Peter (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.

Plavy Dezső – Sárkány Imre (2001): *Hetven éves a bakai labdarúgás*. Bakai Községi Hivatal, Bakai Futball-klub. 5.

Vančo Ildikó (2017): Az anyanyelvi iskolaválasztás margójára. *Katedra* 24/7: 16.

Karmacsi Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvvelsajátítás*. PoliPrint, Ungvár. 12–68.

Karmacsi Zoltán (2015): Felvidéki és Kárpátaljai etnikailag heterogén családok nyelvhasználatának és nyelvi szocializációjának jellemzői. In: MÁRKU Anita – Hires-László Kornélia (szerk.), *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép*. Autdor Shark, Ungvár. 89–110.

Csernicskó István – Göncz Lajos (2009): *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: Útmutató a kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, Budapest. 2–3.

Simon Szabolcs (2017): A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.), *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai. Selye János Egyetem, Komárom. 9-31.

### **Internetes hivatkozások**

<https://uj szo.com/kozelet/tobb-mint-otezer-magyar-gyerek-latogat-szlovak-alapiskolat> [letöltés dátuma: 2018. április 20.]

[http://www.kislexikon.hu/vegyes\\_hazassag.html](http://www.kislexikon.hu/vegyes_hazassag.html) [letöltés dátuma: 2018. március 1.]

<http://adatbank.sk/lexikon/kozoktatasi-rendszer/> [letöltés dátuma: 2018. március 29.]

[http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-zakladnych-skol.html?page\\_id=9577](http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-zakladnych-skol.html?page_id=9577) [letöltés dátuma: 2018. május 2.]

<https://www.velemjaro.sk/telepulestar/baka> [letöltés dátuma:2018. március 7.]

<https://www.velemjaro.sk/telepulestar/felbar> [letöltés dátuma: 2018. március 7.]

<https://www.velemjaro.sk/telepulestar/bos> [letöltés dátuma: 2018. március 7.]

<http://felvidek.ma/2017/07/a-bakai-alapiskola-bezarasanak-nyomaban/> [letöltés dátuma: 2018. március 19.]

<http://www.gabcikovo.sk/hu/intezmenyek.html> [letöltés dátuma: 2018. március 9.]

<http://hirek.sk/belfold/milyen-szemponatok-alapjan-valasszon-megfelelo-alapiskolat-gyermekenek> [letöltés dátuma: 2018. április 27.]

# A TANÍTÁSI TARTALOM VÁLTOZÁSAI AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT TANULÓK INTÉZETEIBEN A XX. SZÁZAD KÖZEPÉN

Gál Anikó, ganiko@jgypk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar TÓKI, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék*

Kutatásunk célja az értelmileg akadályozott tanulók tanítási tartalomra vonatkozó változásairól minél átfogóbb képet nyújtani. Mivel e témakör a vizsgált időintervallum tekintetében is nagy horderejű, így a teljesség igénye nélkül a fontosabb megállapítások, összefüggések bemutatását törekszünk felvázolni. A részletek kitérése előtt fontos megemlítenünk, hogy az értelmi fogyatékosokkal élők két alcsoportját érintjük, a tanulásban akadályozottak és az értelmileg akadályozottak csoportját, akik számára tantervek készültek. Jelen tanulmány e két iskolatípus tanterveire történetiségében mutatva fókuszál.

## **1. „Gyengetehetségű tanulók<sup>10</sup>” oktatása a „kisegítő iskolában<sup>11</sup>”**

Miközben az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiai intézményei fokozatosan differenciálódtak, az elemi népiskolákban világszerte egyre több pedagógiai nehézség merült fel (Gordosné, 2001). Mindez abban mutatkozott meg, hogy az elemi népiskolába járó gyermekek összetétele rendkívül heterogén volt, akik között különböző intellektuális képességű, eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező, eltérő szomatikus állapotú tanulók is voltak. Azonban akadtak közöttük olyanok is, akik a szakszerű kiegészítő foglalkozás, segítségnyújtás ellenére sem voltak képesek a többi tanuló teljesítményéhez optimálisan felzárkózni. Ennek következtében az értelmi fogyatékosok gyógypedagógiai

---

<sup>10</sup> Későbbi fogalomhasználattal az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek, illetve az 1990-es évektől tanulásban akadályozott gyermekek

<sup>11</sup> Speciális iskola, „eltérő tantervű általános iskola”. Napjainkban azoknak a 6-16 éves enyhe értelmi fogyatékosokkal élő, tanulásban akadályozott tanulók (korábbi elnevezés szerint „debilis”) számára létrehozott alapfokú iskola, akik akadályozott fejlődésük/sajátos nevelési igényeik miatt a többségi általános iskolában nem tudnak eredményesen teljesíteni. A kisegítő iskola elnevezést az 1985. évi I. sz. törvény megszüntette. Ma az általános iskola elnevezést használjuk.

intézményeiben megindult belső differenciálódás tapasztalatai – jelentősen megnőtt az enyhe értelmi fogyatékos tanulók („debilisek”) létszáma, és az oktatási funkció került előtérbe – illetve a népiskolákban folyó „krízisfeloldó próbálkozások”<sup>12</sup> konklúziói együttesen ösztönözték a szakembereket e probléma intenzívebb megoldásának tanulmányozására (Gordosné, 2001).

A történetiséget tekintve az első „kisegítő iskolát” 1859-ben Halleban nyitották meg „gyengetehetségű” gyermekek számára. Azonban a gyógypedagógia történetében elsőként számontartott önálló klasszikus kisegítő iskola, 1867-ben Drezdában létesült.

A kisegítő iskola célja volt olyan tanulók képzése, akik 1. „»gyengébb szellemi képességeik« miatt nem oktathatók eredményesen az elemi iskolákban; 2. Továbbá olyan általános elemi ismeretek birtokába való juttatás, mely egyúttal »hasznos« munkára való felkészítésben (kézügyességi oktatás által) való részesítést is biztosít számukra; 3. Célja végül, hogy a hibás beszédű gyermekeket, különleges kiejtési gyakorlat által, beszédbeli hibáiktól lehetőleg megszabadítsa” (Éltes, 1905, 6-7. old.).

Mindezt figyelembe véve sokatmondó az a bekezdés is, melyek azokat a kizáró kritériumokat tartalmazták, ami által nem vált lehetővé a kisegítő iskolákba való felvétel: „1. hülyék és nagyfokú gyengeelméjűek, kik zárt intézeti nevelésre szorulnak. 2. vak és siketnéma gyermekek, kik a halló és látó gyermekek tanításában eredményesen nem vehetnek részt. 3. oly normális képességű gyermekek, kiknek elmaradását nem gyengetehetségűség, hanem egyéb okok, mint pl. betegség, iskolamulasztás, hanyagság, az osztály túltömöttsége stb. idézték elő. 4. oly gyermekek, a kik csak egyes tantárgyakban gyengék. 5. oly romlott gyermekek, kiket nevelés és ápolás céljából inkább javító intézetben kell elhelyezni.” (Gordosné, 2001, 30. old.). A gyakorlatban ezzel szemben látszólagos ellentmondás volt tapasztalható, mivel mindez nem akadályozta meg az érintett tanulóknak a teljes iskolából való kizárását. Azonban fontos megjegyeznünk, hogy a kisegítő iskola létrehozása komoly előrelépést jelentett a differenciáltabb iskoláztatás megvalósítása útján, de ez is további nehézségeket vont maga után. A problémákat főként az eredményezte, hogy ebbe az

---

<sup>12</sup> Az elemi népiskolákban az előírt követelmények teljesítéséhez az egy iskolán belül, majd a közeli iskolákkal közösen szervezett korrepetálással biztosítottak segítséget a gyengébb képességű tanulók számára. A nagyobb városokban kiegészítő foglalkozások keretén belül pótosztályok működtetését tették lehetővé egy tanéven keresztül. Európában elsőként Halle-ban 1859-ben szerveztek pótosztályt. Ennek hatására az első klasszikus kisegítő iskola beindulásáig (1867) többféle törekvést, próbálkozást tart számon a gyógypedagógia története (Gordosné, 2001).

iskolatípusba járó gyermekek összetétele rendkívül heterogén volt, sőt eleinte inkább az „enyhébb imbecillis<sup>13</sup>” gyermekek voltak túlsúlyban megtalálhatóak.

## **2. Központi szabályzó: Tantervek az értelmileg fogyatékos tanulók intézményeiben**

A gyógypedagógiai történet tanulmányozásakor szembeűnő, hogy az értelmileg fogyatékos gyermekek számára létrehozott első tanterv is viszonylag későn jelenik meg Magyarországon. A nevelőintézeteknek és a kisegítő iskoláknak is, az 1900-1910-es évek intervallumát tekintve több alkalommal készítették munkájuk szabályozására tanterveket (Gordosné, 2001). A nevelőintézeteknek először 1900-ban, majd 1909-ben, amit a minisztérium véglegesített. A kisegítő iskoláknak 1902, majd 1905-ben, valamint véglegest 1910-ben. Ami azért is figyelemre méltó, mert amíg a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos gyermekek számára az első intézetet 1875-ben hozta létre Frimm Jakab, addig az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek számára az első kisegítő iskolát csak valamivel később, 1898-ban létesítette Értés Mátyás. Megjegyezzük a két, háború előtti tanterv összevetése azért nagyon jellegzetes eltéréseket ebben az időben még nem tartalmazott.

Hazánkban az első kisegítő iskolát Budapesten alapították 1898-ban gyengetehetségűek számára (Alkotás u. 53.), majd ezt követte 1900-ban a Mosonyi utcai kisegítő iskola hat osztállyal. Így 1905-ből két fontos dokumentum áll rendelkezésünkre: Az egyik a Mosonyi utcai kisegítő iskola törvényesített helyzetéről nyújt tájékoztatást, melyben felsorolja a felettes hatóságait stb., a másik az „Ideiglenes tanterv a kisegítő iskolák számára (1905)”. Érdekességképpen megjegyezzük, hogy a kisegítő iskolákban a termek berendezését tekintve törekedtek minél több szemléltető képek, illusztrációk felhasználására, melynek célja volt a tanulás minél hatékonyabb elősegítése, illetve barátságos, „gyermekközpontú” környezet létrehozása.

A szakmai munka alapját az **1909-ben kiadott „Tanterv és Utasítás”** képezte, mely tanterv az akkori „Budapesti Állami Gyógypedagógiai Nevelőintézet” részére készült, s a Vallás- és Közoktatásügyi Magyar Királyi Minisztérium 1909. évi 53.523 számú rendeletével került kiadásra. A tanterv az előkészítő csoport (I-II.) és az I-VI. osztályos tanulók számára írta elő a tantárgyakat és azok heti óraszámait. Emellett részletes tananyagfelosztást is tartalmazott évfolyamonként. Megfogalmazta a „gyengébb értelmi képességű” gyerekek tanításának célját, a növendékek csoportba való sorolását, a tanításhoz szükséges módszereket stb. A tanterv szerzői az elsajátítandó ismeretek mennyiségének tanítása során hangsúlyozottan kiemelték, hogy mindenkor a

---

<sup>13</sup> Imbecillis: Későbbi fogalomhasználattal a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek, illetve az 1990-es évektől értelmileg akadályozott gyermekek

gyermek átlagos képességeit kell figyelembe venni, és biztosítani kell a növendékek számára a tanultak gyakori ismétlését is. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy megfelelő ismeretek birtokába juttassák őket.

Összességében megállapítható hogy az 1905. és az 1910-es tantervek elemzése, vizsgálata során jelentős különbséget nem érzékelhetünk. Az eltérés csupán az óraszámok mennyiségében, illetve egy tárgy elhagyásában mutatkozik meg (az 1909-es Tantervben a „Szépírás” című tárgy már nem jelenik meg). Még korábban (1900) a központi idegrendszer betegségén alapuló „szellemi fogyatkozásról” van szó, addig az 1910-es tanterv, a súlyosabb fokban sérült értelmi fogyatékosok intézményének tanterve „gyengébb képességű” gyermekekről szól” (Gordosné, 2001, 31. old.). Kiemelést érdemlőnek tartjuk, hogy az 1910-ben kiadott kiegészítő iskolai tanterv továbbra sem tartalmaz fogyatékosági típus megjelölést. Mivel a gyermekek összetétele heterogén volt, így a tanterv is „összemosódott”. Azonban a kiegészítő iskolák számára kiadott végleges tanterv azt is jelenti, hogy intézményesen, törvényesen és hosszú időn át érvényesen kettéválk az értelmi fogyatékosok iskoláztatása Magyarországon (Gordosné, 2001).

A gyógypedagógiai tantervi dokumentumok létrejöttét vizsgálva a következő jelentős dátum **1947**, mivel ekkor lépett életbe a **gyógypedagógiai iskolák, illetőleg osztályok ideiglenes óraterve és tanterve**, melyet a vallás-és közoktatásügyi miniszter 7400/1947. VKM számú rendelete tartalmazott. Az 1947-es tanterv az „előkészítő” osztály és a nyolc éves kötelező oktatás tartalmi szabályozását tartalmazta. A tanügyi dokumentum lehetőséget adott a teljesen osztott osztályok létrehozása mellett az egyes osztályok, tanulócsoporthoz összevonására is. A primer források rámutatnak arra, hogy a tanulócsoporthoz gyakorlati megvalósításában gyakran szükségessé vált az egyes tanulócsoporthoz összevont oktatása. Itt lényeges utalni arra is, hogy ezek az oktatási problémák a többségi iskolákban, az általános pedagógia területén is érzékelhetőek voltak. Pukánszky és Németh (1996) kutatásaikban kimutatták, hogy a nyolcosztályos általános iskola megteremtése előre nem látható gondokat, nehézségeket eredményezett. A legtöbb helyen hiányoztak az oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételek. Így például a kis településeken, az egy-két tanítós osztatlan iskolákban nehéz volt megszervezni a külön tanítóval és tanteremmel működő osztályt.

A gyógypedagógiai nevelés-oktatás számára létrehozott központi szabályozó szerint az ideális tanulói létszám osztályonként 15-20 fő, amit az összevont gyógypedagógiai osztályok alakításánál figyelembe kellett venni. (7400/1947.V.K.M.sz.r., 1947).

A gyógypedagógiai iskolák és osztályok órabeosztását (1947) és az egyes tanulócsoporthoz heti óraterhelését elemezve megállapíthatjuk, hogy már az 1.

osztálytól kezdve igen magas óraszámot kaptak a humán tantárgyak, ami hozzájárult a tanulók heti magas óraszámú óraterheléséhez. Ez rámutat arra, hogy a tanterv készítői kiemelt figyelmet fordítottak a tanulók beszéd-, írás- és olvasási képességének fejlesztésére.

Az 1947-es tantervet tovább elemezve ismereteket szerezhethetünk a tanítók és a tanárok óraterheléséről is, miszerint a heti óraszám a 22 órát csak kivételes esetben haladhatta meg. Ez az „előkészítő”, 1. és 2. osztályokban a tanulócsoporthoz összevonása nélkül megoldható volt, a 3. osztálytól viszont gyakran a személyi feltételek hiánya miatt csak az osztályok összevonásával vált megvalósíthatóvá. Így például két-két osztály ének, testnevelés és kézügyesség óráit egy csoportban összevontan is lehetett tanítani.

A tanterv meghatározta az ajánlott tanítandó tananyagot, amittől indokolt esetben el lehetett térni, így az csak irányadóként szolgált a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmények számára. A tantervi előírások során a tantervírók törekedtek az egyéni sajátosságok figyelembevételének lehetővé tételére. Az oktatás célja az volt, hogy alapos, sokoldalú, főként gyakorlati ismereteket közvetítsen a tanulók számára. Az alkalmazott tanítási módszerek tekintetében azok voltak a meghatározók, amelyek az értelmi fogyatékos gyermekek képességeihez leginkább illeszkedtek. Ezt példázza a tanterv következő idézete is: „Cél a gyermek sokoldalú, minden érzékszervét minden tantárgy keretén belül foglalkoztató munkáltatása, hangsúlyozottan a munkaiskola megvalósítása legyen” (7400/1947.V.K.M.sz.r., 1947, 70. old.).

A kiegészítő iskoláztatás hazai történetében az egyik legjelentősebb fordulat **az 1950-es évek elején** következik be. Az 1950-es évi párthatározat meghatározta az évtized oktatáspolitikáját és a tantervekkel kapcsolatos munkát, ami determinálta a gyógypedagógiai iskolák szakmai munkáját is. A határozat megkövetelte a szovjet tantervek mintájára új tantervek, tankönyvek kidolgozását. *A közép súlyos értelmi fogyatékos gyermekek számára elsőként kidolgozott 1952-es Tanterv és Utasítás* műfajilag a centralizált tantervek csoportjába tartozik. A központi tantervek legfontosabb ismertetőjegye, hogy részletes aprólékosan határozza meg a tanítandó tananyagot, valamint az oktatási célok, feladatok és annak megvalósítását szolgáló módszerek, eszközök az állami elvárásoknak megfelelően érvényesül. A központi tantervre a tantervi diktatúra jellemző, aminek hatására megszűnik az iskolák, a pedagógusok autonómiája. A tantervben a pedagógiai előírások mellett direkt ideológiai, politikai célok hangsúlyozottan jelennek meg.

Az 1950-es évi közoktatási párthatározat után az 1951. évi 15. számú törvényerejű rendelet értelmében: „Gyógypedagógiai intézetekbe, gyógypedagógiai iskolákba, gyógypedagógiai osztályokba olyan értelmi fogyatékos gyermekek vehetők fel, akikről a pedagógiai és orvosi vizsgálat



megállapította, hogy hiányos előmenetelük oka agyi sérülésből származó értelmi fogyatékoság” (Gordoné, 2000, 111. old.).

Ennek a rendeletnek a következtében 1952-ben az értelmi fogyatékosok nevelését-oktatását végző gyógypedagógiai intézmények (gyógypedagógiai nevelőintézet, gyógypedagógiai iskola, gyógypedagógiai osztály) számára *egységes tanterv* kerül kiadásra.

Az értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiai nevelése és oktatása egyrészt a gyógypedagógiai nevelőintézetekben, másrészt a gyógypedagógiai iskolákban valósulhatott meg. Mindkét intézménytípusban az **1952-es Tanterv és Utasítás** szabályozta a pedagógiai munkát, de intézménytípusonként eltérő volt az óraterv. A kutatási témánk szempontjából a gyógypedagógiai nevelőintézetek a meghatározóak.

Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének szinterei, az intézményrendszer szervezeti struktúrája és tagolódása a következőképpen alakult:

1. Gyógypedagógiai nevelőintézetek
  - a.) Kísérleti csoport
  - b.) Átmeneti csoport
  - c.) Előkészítő osztály
  - d.) Gyógypedagógiai osztályok
2. Gyógypedagógiai iskolák, osztályok
  - a.) Előkészítő osztály
  - b.) I-VIII. gyógypedagógiai osztály

Ez a működési struktúra a meghatározója a tanterv felépítésének, ezért a dokumentum az értelmi fogyatékos személyek gyógypedagógiáját két nagy terület szerint szabályozza:

1. A nevelő és a nevelő-oktatói rész, melynek tananyaga a nevelőintézeti gyermekekre vonatkozik. Itt a tananyag tovább határolódik: *a.) kísérleti, b.) átmeneti csoport, c.) előkészítő osztály* csoportjaira.
2. A nevelő-oktatói részben meghatározott tananyag a gyógypedagógiai intézetek, gyógypedagógiai iskolák, és az általános iskolák mellett működő gyógypedagógiai osztályok gyermekeire vonatkozó. Az óratervek is ennek megfelelően kerültek meghatározásra.

Az intézményi struktúrára jellemző a horizontális és vertikális szerkezet, ami azt jelentette, hogy a felvételnél az értelmi képességek alapján sorolták be a gyermekeket az adott csoportba. A gyermekek fejlődését nyomon követve a tanterv ugyanakkor lehetővé tette a csoportok közötti átjárhatóságot. Főként a pedagógusok szubjektív meglátása alapján lehetővé vált egy magasabb szintű osztályba való átkerülés.

Összegezve, és az egyes óraterveket tanulmányozva rögtön szembetűnő, hogy mindhárom csoportban (kísérleti, átmeneti, előkészítő) és a gyógypedagógiai iskolák óratervében is hangsúlyos szerepet kapott a beszédnevelés. Ez is igazolja, hogy a pavlovi modell<sup>14</sup> szerint az I. és a II. jelzőrendszer fejlesztésére kellett a mindennapi oktatás során fókuszálni, így a gyermekek beszédképességét kellett elsősorban fejleszteni. Ugyanakkor közös mindkét óratervben a munkára nevelés hangsúlyossága, ezzel is tükrözve a szocialista ideológia alapelvét, miszerint a gyermekekből „hasznos alattvaló állampolgárokat” kellett formálni, a gyermekeket munkára kellett nevelni.

Az *óratervek* elemzése során az is megállapítható, hogy az előkészítő osztály óraterve azonos volt az intézetek előkészítő osztályának óratervével. A gyógypedagógiai intézetek, iskolák, osztályok óraterveinek tananyagbeosztását megvizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy azok *leginkább a harmincas évek kiegészítő iskolai tanterveire és az 1947-es tanterv tantárgyaira* emlékeztetnek bennünket.

A tantervben hangsúlyozták, hogy nem az egyes csoportokat kell figyelembe venni, hanem a *teljes struktúrát*. Mindezt azzal indokolták, hogy csak ennek figyelembevételével lehet a tervszerű fokozatokat, átjárhatóságot a tanmenet alapján biztosítani. Másrészt – hivatkozva az egységes gyógypedagógia szempontjaira – szükségesnek vélték azt is, hogy minden csoporttal külön is foglalkozni kell: „Egyformán vonatkozik ez a kísérleti nevelés tananyagára, úgyszintén bármelyik osztály értelemfogyatékosai számára írt tantervi anyagra is. Mindenütt gyógypedagógiai munkát kell kifejtetni” (*Tanterv és Utasítás*, 1952, 5. old.). Az előbb leírtakból is nyilvánvaló, hogy a *kitűzött cél* minden csoport, osztály esetében *egységes volt*, ami figyelmen kívül hagyta a gyermekcsoportok heterogén összetételét.

Mindez a következő **1958-as „Tanterv és Utasításban”** is megfogalmazásra került: „A *tanterv sok viszonylatban nem jelentett előremutatást, hiányai a gyakorlati munkában éreztették hatásukat.*” (*Tanterv és Utasítás*, 1958, 7. old.).

---

<sup>14</sup> A magyar gyógypedagógia az 1950-es években Bárczi Gusztáv vezetésével kísérletet tett arra, hogy új elméleti rendszert építsen ki a nervizmus tanainak felhasználásával. Ennek a természettudományos irányzatnak a megjelenése a gyógypedagógián belül egybeesett a hagyományos orvostudományi és természettudományos törekvésekkel, valamint az 1950-es évek pedagógiájától megkövetelt materialista világnézetnek is megfelelt.

A tanterv szerzői kiemelik, hogy az 1952-es tantervben megjelent célok egységesek voltak, az individualizálás, az egyéniesítés és a differenciálás nem állt a fejlesztés középpontjában, így a sajátosan különleges igények kielégítése nem valósulhatott meg, nem kapott hangsúlyozott szerepet az egyéni fejlesztés és a fejlesztő terápia. Az 1958-as tanterv az értelmi fogyatékosok egységes nevelési rendszerét azonban továbbra sem változtatta meg, de ennek szükségességét új koncepció alapján indokolta. Az új tanterv az értelmi fogyatékosok gyógyító-nevelésének alapelveit nem fiziológiai oldalról, hanem kizárólag pedagógiai szempontból igyekezett megállapítani. Ebben a koncepcióban döntő súllyal érvényesült a „normálshoz való viszonyítás”. A tanterv, az értelmi fogyatékos gyermekek sajátosságait „tünettaniilag” állapítja meg. A tünetek a normálshoz való viszonyításnál hiányosságokként, fejletlenségként, rendellenességként jelentkeznek. A tanterv szerint az értelmi fogyatékosok között fennálló különbségeket a tünetek sokféle kombinációja és a különböző szellemi képességek okozzák. A tanterv az értelmi fogyatékos gyermekek képességek szerinti csoportosításán az értelmi fogyatékos gyermekek nevelési adottságok szempontjából történő csoportosítást érti.

Mindezek után megállapítható, hogy a tanterv a koncepció megfogalmazása közben tehát eljut addig a felismerésig, hogy az értelmi fogyatékosoknak a fejlődési perspektíva szempontjából különböző nevelési adottságaik vannak, és ezért a nevelhetőség szempontjából különböző csoportokba tartoznak, amelyek számára különböző nevelési célokat lehet kitűzni. „Ez után a felismerés után ellentmondásosnak tűnik az a magyarázat, amellyel a tanterv az összes értelmi fogyatékos számára egységes nevelési rendszer szükségességét indokolja” (Illyés, 1964, 553. old.). Ebből kifolyólag a tanterv csak a *fejlesztés tényét* veheti elvi alapul. A tanterv a képességek, a készségek és a szokások elméletileg megalapozott és a gyakorlatban igazolt fejlesztési menetét rögzíti részleteiben. Ez tantárgyakra bontva és osztályok szerinti felosztásban történik. Különös nehézséget jelentett az anyag feldolgozását illetően az, hogy az internátus intézményeiben túlnyomóan középsúlyos értelmi fogyatékos és súlyos „debil” gyermekek is egyaránt megtalálhatóak voltak, továbbá az iskolákban és osztályokban is keveredtek az enyhe és a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek. A fejlesztés lehetőségének mértékében és tempójában ebből kifolyólag jelentős különbségek mutatkoznak. Az 1958-as tantervben a szerzők reális valóságnak tekintik a kétféle fejlődési feltételű gyermekcsoport keveredését, az így kialakult nehéz nevelési helyzetet. A két különböző ütemű, képességstruktúrájú, más és más fejlődési jellemzőkkel élő gyermekcsoport együttes („egységes”) oktatása megmaradt, a gyakorlatban szinte feloldhatatlan nehézségek forrása lett, és így a kritika, amely az 1952-es tanterv nyomán megjelent, továbbra is megmaradt.

A következőkben tekintsük át az 1952-es és az 1958-as tanterv nevelőintézeti óratervét.

*Forrás: Tanterv és Utasítás 1952.; 1958.*

*1. táblázat Az 1952-es és az 1958-as tanterv nevelőintézeti óratervének összehasonlítása*

Tárgy		Kísérleti csoport		Átmeneti csoport		Előkészítő csoport	
		1952	1958	1952	1958	1952	1958
1.	Mozgás-ritmusnevelés	7	7	4	4	-	-
2.	A környezethez való alkalmazkodás nevelése (1952)	6	6	-	6	-	3
	Környezethez való alkalmazkodás és képességnevelés (1958)						
3.	Beszédnevelés (1952)	6	6	7	6	5	5
	Beszédfejlesztés (1958)						
4.	Írás-olvasás előkészítése	-	-	-	-	5	5
	Olvasás-írás előkészítése						
5.	Képességnevelés (tulajdonság-felismerés, megfigyelések)	-	-	5	-	3	-
6.	Számolás előkészítése	-	-	3	3	4	4
7.	Munkára nevelés	4	3	4	3	4	3

8.	Testnevelés, játék	-	-	-	-	2	2
Összesen:		23	22	23	22	23	22

Az óraterveket elemezve megállapíthatjuk, hogy az 1952-es és az 1958-as tanterv műveltségtartalma egyaránt 8 tantárgyat foglalt magába. A tantárgyak struktúrájában azonban szembetűnő az a változás, hogy az 1958-as tantervből hiányzik a „Képességnevelés” című tantárgy, annak tartalmát a „Környezethez való alkalmazkodás nevelése” című tantárgyba integrálták. Ennek megfelelően a tantárgy új címe a „Környezethez való alkalmazkodás és képességnevelés” lett. Míg az 1952-es tantervben a „Képességnevelés” című tantárgyat a tantervkészítők külön tárgyként írták elő azzal a céllal, hogy biztosítsák az értelmi fogyatékos gyermekek számára az egyes kognitív területek (pl. figyelem, emlékezet stb.) céltudatos fejlesztését, addig az 1958-as tantervben nem található konkrét magyarázat a tárgyak összevonására vonatkozóan. Csupán egy utalás jelenik meg, amely azt tartalmazza, hogy a tanulót a képességek fejlesztése és a megjelölt tananyag elsajátítása, begyakorlása útján képessé kell tenni a rendszeres és folyamatos ismeretszerzésre. Így a „Környezethez való alkalmazkodás nevelése” című tárgyat (mely tárgy a „Beszédnevelés” című tárgyhoz is szorosan kapcsolódott) az 1958-as tantervben a kísérleti csoportok mellett az átmeneti és az előkészítő osztályok csoportjai számára is bevezették. Mindezt a tantervszerzők a kommunikációs fejlesztés szempontjából is szükségszerűnek tartották. A képességfejlesztést illetően meg kell jegyeznünk, hogy ebben az időszakban még nem valósult meg a korai fejlesztés, nem volt külön óvoda az értelmi fogyatékos gyermekek számára. A gyermekek vagy otthonról vagy intézeti nevelésből kikerülve kerültek be az iskolákba, így a képességfejlesztés ténylegesen nem valósulhatott meg. Bár volt érzékszervi fejlesztés, de az nem rendszeres és megalapozó.

A többi tárgy esetében jelentős eltérés nem tapasztalható. Egy tantárgy esetében címmódosítás történt, aminek következtében a „Beszédnevelés” című tantárgy az 1958-as tantervben „Beszédfejlesztés” című tárgyra módosult. Azonban a két tárgy tartalma továbbra sem változott.

Mindkét tanterv óraterhelését elemezve megállapíthatjuk, hogy minimális csökkenés figyelhető meg az összóraszámokban. Míg az 1952-es tanterv 23 órában határozza meg a kísérleti, átmeneti és előkészítő csoport összóraszámát, addig az 1958-as tanterv 22 órában írja elő. Ez abból adódik, hogy 1 órával csökkentették a munkára nevelés óraszámát.

A magas óraszámok arányát tekintve mindkét tanterv szerzői hasonlóképpen a kommunikációs fejlesztést és a munkára nevelés biztosítását tartották elsődleges

feladatnak. A beszédnevelés mindkét tantervben az olvasás-írás előkészítésén alapult a munkára neveléssel összekapcsolva. A két tanterv közötti tartalmi eltérés abban nyilvánul meg, hogy míg az 1952-es tantervben a munkára nevelés kizárólag intézményi hatáskörbe tartozott, addig az 1958-as tanterv szerzői már törekedtek a gyermekek otthoni környezetének bevonására is. Ezt azért is tekinthetjük fontos kezdeményezésnek, mert az iskola/intézmény és az otthoni környezet együttműködésével lehet a fejlesztést a leghatékonyabban megvalósítani.

A történetiségben végighaladva a következő lényeges dátum **1964**, hiszen ekkor dolgozták ki a **foglalkoztató iskolák kísérleti foglalkoztatási tervét**. Itt már hangsúlyozottá vált az a célkitűzés, hogy az „előkészítő I.” és „előkészítő II.” osztályok elsődleges célja a nevelésre való előkészítést foglalta magába. Így az 1-2-3-4- csoportokban az alapvető készségek kialakítása, fejlesztése, míg az 5-6-7-8- csoportokban a munkavégzésre irányult a hangsúly. Az erre irányuló reformmunkálatok 1962-ben kezdődtek el.

Szakmai szempontból kiemelkedőnek tekinthető az a felismerés, mely szerint jelentős a két intézménytípusba járó gyermekek intellektuális képességeik közötti különbség és ebből következően a tantervi anyag, módszer-, cél- és feladatbeli különbözőség is. Ez már nem rejti magában azt a veszélyt, hogy a „két intézmény egymásba mosódik” (*Szilvági, 1964, 16. old.*). Ezzel vette kezdetét a középsúlyos értelmi fogyatékosok („imbecillisek”) új tantervének, a „foglalkoztató iskolák kísérleti foglalkoztatási tervének” kidolgozása (*Hatos, 1973*).

Ebben a kérdésben a következő tézisek, mint irányelvek kerültek meghatározásra:

Itt már figyelembe kell venni a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek fejlődési szakaszainak sajátosságait is. A fejlődési szakaszokhoz való pedagógiai alkalmazkodást különösen nehezítette az a tényező is, hogy ebbe a csoportba tartozó növendékek mentális képessége az óvodás korú gyermekek értelmi fejlettségi szintjének felelt meg, és sajátos vetületben jelentkezett.

A nevelés eredményességét abban látták, ha alkalmazkodnak a gyermekek individuális sajátosságaikhoz, képességi szintjükhöz, és ennek érdekében speciális pedagógiai eszközöket használnak fel. Ezt a célt igyekeztek megvalósítani a tanterv szerzői az összeállítás során is, melyben a fejlődési szakaszokhoz való alkalmazkodás került érvényesítésre, azáltal, hogy az „előkészítő I.” és „előkészítő II.” osztályok elsődleges célja a nevelésre való előkészítést foglalta magába. Így az 1-2-3-4. csoportokban az alapvető készségek kialakítása, fejlesztése, az 5-6-7-8. csoportokban a munkavégzés vált hangsúlyozottá. Emellett a foglalkoztató iskola nevelési programjában

szükségesnek tartották a nevelőotthonnal való együttműködés kialakítását, továbbá a gyermekek egyéni képességeihez való alkalmazkodást is. Ennek következtében a munkára nevelés, a mozgásfejlesztés, játék, beszédfejlesztés és az ismeretszerzésre fordított idő az egész nevelési programban lényegesen kibővült.

Az értelmi fogyatékosok iskoláiban a középsúlyos fokban sérülteket illetően a tantervek első generációját a **„Foglalkoztató iskola nevelési és oktatási programja”** képviselte **1972-ben**, illetve a második javított kiadása 1982-ben jelent meg (Hatos, 2008). A középsúlyos értelmi fogyatékosok külön iskoláztatása az 1961-es oktatási törvény folyamata nyomán vette kezdetét. „Az 1962. évi 14. számú rendelet az alsó fokú oktatási intézmények keretén belül már nem egységesen, hanem különválasztottan kezeli az „enyhébben értelmi fogyatékos” és „súlyosabban értelmi fogyatékos” gyermekek iskoláit” (Hatos, 2008, 222. old.). Az előző tantervekhez képest, itt már jelentős változást érzékelhetünk, mely a következőkben nyilvánul meg: „Ez a központi tanterv a maga idejében újnak és korszerűnek tekinthető, mert már elnevezésében és tartalmában is jelezte az iskolatípus más felfogású koncepcióját. A többi előíró tanterv a »tanterv és utasítás« nevet viselte, míg ez a »nevelés és oktatási program« tehát egy tágabb, egy szabadabb tervezés igényét sugalmazta” (Németh-Szabó, 1997, 253. old.).

A módszerek kiválasztása és alkalmazása esetében a gyermek mindenkori pszichés fejlettségi szintjének figyelembe vétele vált elsődlegessé, s a foglalkozások során a központi hangsúly (a verbális közlés mellett) elsősorban már a tevékenységre irányult. Ennek kapcsán előtérbe került a játékos foglalkoztatás, a játék, mely ösztönzést nyújt a cselekvésre, lehetőséget az ismétlésre, gyakorlásra, és ami a legfontosabb, a gyermek legfőbb örömforrása.

A szemléletmód változásában szerephez jutott a fogyatékoság struktúrájának újszerű értelmezése is. Eddig az értelmi fogyatékos gyermeknek az egész megjelenését, viselkedését kizárólag „az értelem súlyos sérülésére” (az értelmi fogyatékoságra) vezették vissza. Azonban figyelmen kívül hagyták azt a tényt, hogy a sérülés kapcsolatban állhat különféle funkcionális és magatartási zavarokkal is, melyek nem feltétlenül állnak oksági kapcsolatban az értelmi fogyatékosággal, következményesen egyéb hatásokra is kialakulhatnak (nevelési hiányok, hibák). A nevelés itt egész napos tevékenységet foglal magába, így bekerültek az *iskolai oktatáson kívüli tevékenységek*, sőt az orvosi segítség elvei is a munkába.

Mindezekből következően a foglalkoztató iskola nevelési és oktatási programja *nem tekinthető hagyományos iskolai „tantervnek”*. Azokat a képzési területek és anyagok feldolgozását tűzte ki célul, melyekben az értelmi fogyatékos gyermekek fejlettsége determinált. Olyan ismeret megszerzésére irányult, ami

által képessé váltak a gyermekek szűkebb környezetükben való tájékozódásra, az alapvető jártasságok és készségek elsajátítására (önkiszolgálás).

A program abban is eltér a hagyományos iskolai tantervtől, hogy a *nevelés egészére* nyújt eligazítást. A foglalkoztató iskola az alsó fokú iskolahálózat szerves részévé vált (általános iskola – „kisegítő iskola” – „foglalkoztató iskola”). Sajátos, rugalmasan alkalmazkodó csoportszervezési formát valósított meg „A” tagozat (továbbhaladó) és „B” tagozat (más foglalkozásokon részt vevő) formájában. A program további új vonását képviselte a *differenciált* képzés. Emellett lehetőség nyílt az intézeten belül belső differenciálásra is ún. „korrekciós csoport” létrehozása által. Különlegessége abban rejlik, hogy ezek nem osztályszintekhez kötődtek, hanem egyes speciális feladatok megoldásához (beszéd, mozgásjavítás) nyújtottak keretet.

Az új nevelési program 1973 szeptemberétől került bevezetésre. Céljai és módszerei között elsősorban az értelmi fogyatékos gyermekek személyiségfejlesztésének maximális kibontakoztatása szerepelt.

## **Összegzés**

Összességében az értelmileg akadályozott tanulók tanítási tartalmi változásait tekintve, a tantervek 20. század közepéig nem voltak élesen elválaszthatóak egymástól, a tantervek összemosódtak, nem differenciáltak. A két iskolatípus élt az egész évszázadon át, de karakterisztikusan, lényegesen csak 1961 után válik ketté. Így az 1960-as évek után következett az erős differenciálódás a fogyatékosügy tipológiájában. Azonban a kisegítő iskolák számára kiadott végleges tanterv hozzájárult ahhoz, hogy intézményesen, törvényesen is különváljon az értelmi fogyatékosok iskoláztatása Magyarországon.

Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére-oktatására létrehozott *1952-es tanterv*, a pavlovi fiziológián alapuló egységes, mindenki számára kitűzött céljaival figyelmen kívül hagyja, hogy az értelmi fogyatékos gyermekeknek fogyatékoságuk mértékétől és minőségi sajátosságaitól függően különböző fejlődési lehetőségeik vannak. A tanterv ennek megfelelően az összes képezhető értelmi fogyatékos gyermek elé ugyanazt a nevelési célt tűzte ki, és az összes képezhető értelmi fogyatékos számára egységes 11 fokozatból álló nevelési rendszert írt elő. Ennek következtében az értelmi fogyatékosok nevelési intézményeiben nem volt olyan gyermek, aki a nevelési rendszer összes fokán végighaladt volna. Az értelmi fogyatékos gyermekek fogyatékoságuk súlyossági fokától függően „a rendszer különböző szintjein kerültek beiskolázásra, és különböző szintekig jutottak el” (*Illyés, 1964, 548. old.*). Bizonyítottá vált, hogy a tanterv az előrehaladást igyekezett, mint szabályozó dokumentum



meghatározni és biztosítani, de sok vonatkozásban jelentős változásnak nem tekinthetjük alapidokumentumaként.

Az *1958-as tanterv* az értelmi fogyatékosok egységes nevelési rendszerét nem változtatta meg, de ennek szükségességét új koncepció alapján indokolta. Az új tanterv az értelmi fogyatékosok gyógyító-nevelésének alapelveit már pedagógiai szempontból igyekezett megállapítani.

Az 1958-as tanterv szerzői az adott korban korszerűnek számító elméleti és módszertani előírásokkal törekedtek biztosítani az értelmi fogyatékos tanulók személyiségfejlesztését. Egyre jobban előtérbe került a sokoldalú fejlesztés szükségességének az igénye. Központi nevelési eszköz lett a változatos szemléltetés, a cselekvéssel kombinált ismeretszerzés, ami elősegítette az egyéni sajátosságok figyelembevételét. Azonban továbbra is feloldhatatlan nehézségek forrását jelentette az eltérő és igen különböző fejlődési feltételű gyermekcsoport együttes nevelésére tett kísérlet.

Áttörő jelentőségűnek tekinthető az *1972-es nevelési-oktatási program* kiadása, melyben az értelmi fogyatékos tanulók önálló pedagógiájának követelése vált hangsúlyozottá. Ebben jelenik meg a tanulók egyéni fejlettségi szintjének figyelembevétele és az erre irányuló nevelési-oktatási tevékenység útjának kijelölése is. A programban új koncepcióként fogalmazódott meg, hogy az értelmi fogyatékos gyermekeket „élni kell megtanítani”, és már nem elegendő csupán „szoktatni” őket. Az új módszerekben így már kevésbé érzékelhető a régi „dressúra” jelleg, s a kutatások azokra az új módszerekre irányultak, melyek motivált, önkifejezésre biztosítottak lehetőséget.

Mindezekből következik, hogy a gyógypedagógiai nevelésnek minden esetben támaszkodnia kell a tanulók meglévő képességeire, pozitív tulajdonságaikra és érzelmi kötődéseik gazdagságára. Hiszen optimális fejlesztést csak az egész életre szóló védő-irányító, de az önálló személyiséget is kibontakoztató nevelés biztosíthat, amely arra törekszik, hogy a tanulók képességeik maximumát ériék el.

### **Irodalomjegyzék**

„A vallás-és közoktatásügyi miniszter 7400/1947. V. K. M. számú rendelete a gyógypedagógiai iskolák és gyógypedagógiai osztályok tantervének életbeléptetéséről.” *Köznevelés*, 3(19) 1947. október 1. p167-172

Éltes, M. (1905): Közérdekű tudnivalók a gyengétehetségű gyermekek oktatására szolgáló kisegítő-iskolákról. Gyógypaedagógiai könyvtár 6. sz. Budapest

Gordosné, Sz. A. (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. ELTE BGGYFK, Budapest

Gordosné, Sz. A. (2001): *Adalékok a XX. század gyógypedagógia történetéhez*. BGGYTF. Budapest

Hatos, Gy. (1973): A foglalkoztató iskola új nevelési programjáról. *Gyógypedagógia*, 13(3), május-június, p65-79

Hatos, Gy. (2008): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. APC-Stúdió, Gyula

Illyés, S. (1964): Az értelmi fogyatékos gyermekek nevelhetőségét és nevelési szempontból történő csoportosítását meghatározó belső feltételek. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Gyűjteménye. Akadémiai Kiadó, Budapest, p546-583

Szilvági, L. (szerk) (1964): *Foglalkoztató iskolák kísérleti foglalkoztatási terve*. Tankönyvkiadó, Budapest

*Tanterv és Utasítás a Budapesti Állami Gyógypedagógiai Nevelő-intézet részére*. Kiadatott a Vallás-és Közoktatásügyi M. Kir. Miniszter 1909. évi 53.523 számú rendeletével. Nyomtatott Bichler I. Könyvnyomdájában. Budapest, 1909.

*Tanterv és Módszertani Útmutatás a Gyógypedagógiai intézetek, iskolák és osztályok számára*. Közoktatásügyi Miniszter 852-6831/1952. KM SZ. rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 1952.

*Tanterv és Utasítás az értelmi fogyatékosokat gyógyítva nevelő intézmények számára*. A Művelődésügyi Miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 1958.

# **A VAJDASÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MEGLÁTÁSAI ÉS EGYBEN KIHÍVÁSAI A ROMA/CIGÁNY TANULÓK KISEBBSÉGI OKTATÁSÁT ILLETŐEN**

***Kapás Mónika, kapasmonika7@gmail.com***

*Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és  
Társadalom” Doktori Iskola, Nevelésszociológia Doktori Program,  
harmadéves doktorjelölt*

## **1. Bevezető**

A tanulmány célja bemutatni, hogy a vajdasági pedagógusok milyen kihívásokkal néznek szembe a mindennapokban, ami a roma/cigány tanulók oktatását illeti. Emellett fontos foglalkozni az ország, azaz Szerbia kisebbség oktatás-politikájával is, amelyben a kisebbség oktatására vonatkozóan több törvény is meg van határozva, melyet Szerbia az EU-hoz való csatlakozása érdekében papíron próbál betartani, azonban a gyakorlatban ezek a törvények nem mindig valósulnak meg a kellő módon. A tanulmányban erre konkrét példák is szolgálni fognak, mint például a differenciált oktatás, mely nem éppen a törvényben leírtak szerint működik.

A kutatási téma főszereplői a roma/cigány tanulók és az őket oktató pedagógusok. További csomópontja az előadásomnak az inkluzív oktatás, amely Szerbiában 2011. óta kimondja, hogy a kisebbségben élő gyermekeket integrálni kell a többségi társadalomból érkező gyermekekkel, és minden gyermeknek az oktatás területén egyforma jogokkal kell rendelkeznie, függetlenül az etnikai hovatartozástól, szociális körülményektől, stb., melyről maguk a pedagógusok vallanak, hogy ez a gyakorlatban valóban meg-e tud valósulni.

## **2. Kik tekintünk roma/cigány nemzetiségűnek?**

A kutatási témához kapcsolódóan amellet sem szabad elmennünk, hogy kit is tekintünk cigánynak? Egyrészt antropológiai jelleg alapján is meg

lehet határozni őket, pl. a bőrszín és további külső jellemvonások alapján, mely terület szerint a cigányság meghatározottsága többek között rasszantropológiai jellegű. Egy másik megközelítés a Kemény István által végzett szociológiai kutatásokból merítendő, adott esetben olyan szemszögből megközelítve a témát, hogy cigány az, akit a nem cigány környezete annak tart (Kemény, Janky, 2003). Azonban az önmeghatározást semmiképp sem szabad figyelmen kívül hagyni, így hát ebben a meghatározásban cigány az, aki annak is vallja magát, és ez a megközelítés szolgál alapul ebben a tanulmányban is.

### **3. Szerbia kisebbségoktatás-politikájának egy morzsája**

Szerbia hitvallása (2010), hogy a kormány oktatáspolitikájának kialakításában minden gyermek oktatására és nevelésére fokozott hangsúlyt kell fektetni, az ország minden részén, mindenféle gazdasági körülmények között, minden oktatási intézményben.

A mindennapi életben egyre többször szembesülünk azzal, hogy Vajdaságban a roma/cigány közösségek hátrányos megkülönböztetésben élnek, gondoljunk csak az iskolai életre vagy a munkaerő-piaci helyzetre, vagy éppenséggel a lakhatási viszonyokra. Ahhoz, hogy a roma/cigány közösség tagjai is versenyképesek legyenek pl. a munkaerő-piacon, mindenekelőtt szükségük van a megfelelő iskola elvégzéséhez. Evidens, hogy minél magasabb fokú iskolát végzünk el, annál nagyobb eséllyel lesz jobban fizető munkahelyünk is.

Az utolsó népszámlálási adatok (2011) szerint a tizenöt éven felüli x vajdasági kistélepülésen élő romák 12,5 %-ának, míg az y, ugyan csak vajdasági kistélepülésen élő romák 9 %-nak volt meg az általános iskolai végzettsége, ami azt jelenti, hogy az itt élők többségének nincs semmilyen iskolai végzettsége. Bár a tizenöt éven aluli romák többsége (2011) járt iskolába, a hiányzások miatt sok fiatalnak nem sikerült időben befejezni a nyolc osztályt. Amióta Szerbiában 2011-ben törvény rendelkezik a többnyire nemzeti kisebbségben élőket segítő, inkluzív oktatásról, azóta egyre több roma/cigány tanuló fejezi be időben az általános iskolát, sőt a továbbtanulásra is egyre nagyobb igény mutatkozik – nyilatkozta az interjúban részt vevő egyik pedagógus.

A cigány népesség száma Vajdaságban az utolsó népszámlálási adatok alapján (2011) 42391 főt jelent (ennyien vallották magukat cigány

nemzetiségűnek), de ennél egész biztosan többen vannak. Az őket érintő társadalmi, oktatási és foglalkoztatáspolitikai mutatók olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek hosszú ideje foglalkoztatják a cigányságot kutatókat és a közvéleményt egyaránt. Az EU-hoz csatlakozás érdekében Szerbiának az Oktatásfejlesztés 2020 stratégiája kulcsfontosságú dokumentum lehet a szerb oktatási törvények fejlesztéséhez, mivel komoly stratégiai orientációt tartalmaz az oktatás minden területén 2020-ig. Többek között összefoglalja, hogy az oktatás az élet első számú és legfontosabb eleme az egyén és a társadalom számára. Fő oktatásügyi prioritásként a fiatal iskolaelhagyók arányának csökkentését (10% alatti mutató) tartja szem előtt (Europe, 2020). Az Európai Parlament 2011-ben (EU, 2011) azt az állásfoglalást fogalmazta meg, hogy a romák magas szintű oktatásához szükség van a kultúrájuk megismerésére és egyben megértésére is. Az oktatás minősége befolyásolja a későbbi szakmai jövőt, ezért annak szegregációmentesnek kell lennie. Fontos, hogy a roma fiatalok számára, olyan támogató mechanizmust építsenek ki, mely motiválja őket arra, hogy később a szakképesítésben, majd a felsőfokú oktatásban is részt vegyenek. Továbbá az is cél, hogy a roma szülőkkel beláttassák azt, hogy az iskola mennyire fontos a gyermek számára, akár a későbbi munkapiaci verseny érdekében is. Különböző projekteket kell indítani a minőségi együttoktatás eredményességéért, és arra törekedni, hogy a szegregáció minden létező formája ki legyen zárva. A romák minőségi oktatásához a pedagógus továbbképzés is rendkívül fontos, és egyben olyan programok indítása válhat szükségessé, melyeket alkalmazva a gyermekek és szüleik belátják, hogy az iskola fontos számukra, és melynek elvégzésével megnyílhat előttük az egész világ.

Sokszor találkozunk olyan esetekkel, hogy a nehézségekkel küzdő, adott esetben roma tanulók oktatása a pedagógusok számára többletterhelést jelent, amit a pedagógusok többször úgy oldanak meg, hogy csökkentik a roma gyerekek iránt az elvárásokat, követelményeket. A pedagógusok elmondása szerint, az, hogy a nehézségekkel küzdő gyermekeket egy osztályba zsúfolják kedvezőtlen is lehet, ugyan is ha valamelyik tanuló közülük gyorsabban szeretne fejlődni, az ilyen csoportban aligha tudja megtenni.

Amit a kutatás során megkérdezett pedagógusok egyhangúan kijelentettek, az-az anyagi juttatásokhoz köthető, ugyan is szerintük a plusz erőfeszítésekért egyáltalán nincsenek megfizetve, ami miatt a tanítás minősége megromolhat, illetve előfordulhat az is, hogy iskolát

váltak, és általában olyan iskolákban keresnek munkát, ahol nincsenek, vagy csak nagyon kevés roma tanuló jár.

A cigány tanulók oktatásával kapcsolatos legneuralgikusabb probléma az oktatási rendszeren belül velük szemben érvényesülő hátrányos megkülönböztetés. A cigány tanulók oktatási rendszeren belüli szegregációjának Közép-Európa országaiban sem ismeretlen módja a tanulók enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett, ún. speciális iskolákba, illetve osztályokba való átirányítása. Az ilyen intézményekben tanuló gyermekek közel fele cigány származású, tehát körülbelül ötször akkora az arányuk, mint a közoktatási rendszer egészében. (Halász, Lannert, 2000)

Az iskolai hátrányos megkülönböztetésnek különböző fokozatai vannak. Az így minősíthető iskolai gyakorlatok a csökkentett értékű oktatástól, a különböző mértékű elkülönítéson át a cigány tanulóktól való megszabadulásig (kibuktatás, felmentés, speciális iskolába vagy osztályba való átirányítás) terjednek. Mivel az utóbbi években több olyan eset kapott nyilvánosságot, ahol a cigány tanulók elkülönítése illegitim eljárásként jelent meg, több iskola az elkülönítés ugyan rejtettebb, pedagógiai szempontból azonban nem kevésbé káros módszerét alkalmazza: bizonyos tantárgyak oktatása során az osztályokat „gyengébb” és „erősebb” csoportokra bontják, a cigány tanulók pedig szinte kivétel nélkül a gyengébb csoportokba kerülnek. (Marián, 2000)

A csökkentett értékű oktatás nem igényel feltétlenül elkülönítést, „differenciált óravezetés és értékelés” segítségével is megvalósítható. Ezt az eljárást egyrészt a cigány tanulókkal szembeni követelmények csökkentése, másfelől a velük való foglalkozás idejének lerövidítése és a nekik nyújtott különoktatás (úszás, idegen nyelv, számítástechnika stb.) hiánya jellemzi. (Halász, Lannert, 2000)

A vegyes összetételű iskolákban gyakran találkozni olyan pedagógusokkal, akik hivatástudatból és érdeklődésből végzik el az átlagosnál nehezebb munkát és az „elcigányosodott” iskolák között is vannak olyanok, ahol a tantestület fokozatosan beletanul az új feladatba, de olyanok is akadnak, akik speciális módszerek alkalmazásával vívják ki maguknak a szakmai elismerést. Sajnálatos módon azonban még mindig büntetésnek számít a legtöbb helyen, ha a pedagógus úgynevezett „cigány osztályba” kerül. (Liskó, 2001)

#### **4. Inkluzív szemlélet**

Az inkluzív oktatás a gyermekek közötti különbségekre az oktatásban inkább lehetőségként, semmint akadályozó tényezőként tekint és a gyakorlatban pedig az iskolától elvárja, hogy a tananyagot és a tanítási módszereket kellően rugalmasan alakítsa ahhoz, hogy ezekre az akár időben is változó igényekre megfelelően tudjon felelni.

Az inklúzió arra törekszik, hogy a felmerülő akadályokat azonosítja és felszámolja, továbbá információkat gyűjt, értékel és fejlesztéseket tervez a szakpolitika és a napi gyakorlat szintjén egyaránt. (Varga, 2015)

Mára az inkluzív szemlélet mindennemű címkézést és kategorizálást elvet és a másság, sokszínűség a hátrányos helyzettől független voltát ismeri fel. Az iskolának és a pedagógusoknak egyaránt a diákot, mint önálló személyiséget kellene tekinteniük a maga komplexitásában (többek között társadalmi, kulturális és egyéni adottságai mentén).

Szerbiában „az inklúzió bevezetésével az ország célja az esélyegyenlőség és a béke megteremtése, a tolerancia növelése és a harmónia kialakítása az emberek között”. – olvashatjuk a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönyének (52/2011. szám) 98. szakaszában.

Az inklúzió bevezetésével megváltozott a tanulói és a pedagógusi attitűd is. A család mellett a szakképzett pedagógus is kulcsfontosságú a gyermek iskolai teljesítésében, az olyan pedagógus, aki „ért” a romák nyelvén. Sajnos ezekből a pedagógusokból Vajdaságban igen kevesen vannak. A gyerekek oktatása és nevelése olyan közös munkája kellene, hogy legyen az iskolának és a családnak, amely feltételezi a kétféle társadalmi szervezet kölcsönös elismerését, együttműködését. (Forray, 2000) Az oktatásnak el kell érnie azt, hogy a kisebbségben lévőknek ugyanannyi joguk legyen, mint a többséghez tartozóknak. Ezeknek a jogoknak nemcsak az oktatásban kellene érvényesülniük, hanem a foglalkoztatottságban, lakhatási körülményekben és még számtalan más területen is.

## **5. Szocializáció hiánya**

Sajnos még manapság is sok olyan roma családdal lehet találkozni, ahol az iskolai élethez szükséges, megfelelő szocializáció hiányzik a családból. Főként ez az aktív, jövőre orientált nevelés hiányában mutatkozik meg.

És bár közhelynek számít, viszont a roma/cigány családok időkezelése sokszor valóban eltér a nem roma családokétól (nincs szigorú napirend), ezért jelent problémát a gyermeknek az iskolában az időkeretekhez való alkalmazkodás is, ami a pedagógusok munkáját is nehezebbé teszi.

A vajdaságban élő roma tanulók családjainak egy része nem tud pozitív példával szolgálni gyermekének a megfelelő iskolázottsághoz, viszont a közösségben azok a roma tanulók, akik magasabban iskolázottabbak, és ennek köszönhetően a munkahelyeken is megbecsülik (mind anyagilag, mind emberileg) őket, példaértékűvé váltak, akikre a roma családok is és az elemi iskolában járó fiatalok is felnéznek, és akiket követni szeretnének. Egy, a tanulmányban interjút adó pedagógus szerint, az ilyen példamutató, magasabban iskolázott roma fiatalokra nagyon nagy szükség lenne, ugyan is az iskolázatlan, vagy alacsonyan iskolázott romák nagy eséllyel néznének fel rájuk, látván, hogy a magasabb iskola befejezése után egy jól fizető munkában is el tudnának helyezkedni. Egyszóval a példakép és egyben a motiváció ebben az esetben elengedhetetlen tényezők.

## **6. Kutatás módszere**

A kutatás nem reprezentatív, ugyan is nem az összes vajdasági pedagógus vett részt benne, csupán abból negyvenen. Közös jellemzőjük, hogy mind általános iskolában dolgoznak, és mindegyikük osztályában szép számban megtalálhatóak a roma tanulók is a többségi nemzetiségűek (magyarok) mellett. Így, az ez által nyert eredmények nem vonatkoztathatók az összes vajdasági pedagógusra.

Kvalitatív módszerként főként a interjúzás került kiválasztásra, kvantitatív módszernél pedig a kérdőívezés, mely zárt kérdéseket tartalmazott. A kvalitatív módszer alkalmazása során, a kutatás célja inkább a jelenségek mélyebb értelmének a feltárása és egyben megértése is.

Ettől függetlenül a kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerek is alkalmazásra kerültek. Minden egyes kutatási módszer alkalmazásánál a kutató személyes jelenléte is fontos, aminek az az óriási előnye, hogy



bepillantást lehet nyerni a válaszadó pedagógusok környezetébe, és azzal is szembesülni lehet, hogy adott szituációkban hogyan bánnak a roma nemzetiségű diákjaikkal, egyszóval a terepmunka jelen van az összes módszer alkalmazásánál.

Kutatásetikai szempontból feltétlenül szükséges az adatok bizalmas kezelése és a megfelelő kódolással történő titkosítás.

Az eredmények főként esetismertetésként lesznek bemutatva.

## **7. Hipotézisek**

H1: Feltételezhető, hogy a megkérdezett általános iskolában dolgozó negyven pedagógusnak nincs meg a megfelelő képesítésük ahhoz, hogy olyan osztályban tanítsanak, ahol több nemzetiségű tanuló tanul együtt, így a roma kultúrában nem teljesen jártasak.

H2: A Vajdaságban élő roma tanulók tanításának-oktatásának sikerességéhez hiányzik a kisebbségoktatásra vonatkozó törvények teljeskörű betartása, aminek hiánya kihatással van adott esetben a roma tanulók iskolai teljesítményére.

## **8. Kutatási eredmények**

A kutatás várható eredményeként arra lehet számítani, hogy a Vajdaságban dolgozó, roma/cigány tanulókat oktató pedagógusok többségének nincs meg a megfelelő szakképzettsége ahhoz, hogy több nemzetiségből álló osztályban tanítsanak, ami kihat a roma/cigány tanulók iskolai teljesítményére is. Továbbá a roma/cigány tanulók gyengébb iskolai teljesítményére egyéb tényezők is kihathatnak, kezdve a családból származó hátrányoktól egészen az ország, azaz Szerbia kisebbség oktatás politikájáig.

### **8.1. Esetismertetések**

#### *Esetismertetés I.*

Az 1.számú táblázatban negyven általános iskolában dolgozó, olyan pedagógus lett megkérdezve, akik olyan osztályokban tanítanak, ahol nagy számban roma tanulók is tanulnak a többségi tanulók mellett. A kérdés irányukban az volt, hogy van-e szakszerű képesítésük arra, hogy a

megfelelő minőségben tanítsanak olyan osztályokban, ahol különböző nemzetiségű és kultúrájú gyermekek járnak?

Megfelelő szakképesítés	van	nincs	erre vonatkozó programok (mentorprogram, stb.)
Pedagógusok száma	0	13	27

1. táblázat Szakszerű képesítéssel rendelkező vagy annak hiányának megléte a romákat, vagy egyéb kisebbségben élő diákokat tanító pedagógusoknak a száma

Az I. számú hipotézis beigazolódott, ugyan is a 1. számú táblázat egyértelműen kimutatja, hogy a megkérdezett negyven pedagógusból egyetlen egynek sincs meg a szakszerű képzettsége, amit céltudatosan arra irányult volna a tanulmányaikat végzésük során, hogy olyan osztályokban taníthassanak, ahol több nemzetiség tanul egyszerre, egy osztályban, ami mindenképpen befolyásolhatja a tanítás minőségét és ez által a gyermekek tudásszintjét is. Azonban többen elmondták, hogy a kisebbség oktatásra vonatkozóan részt vettek már többször is különböző mentorprogramokon, ahol néhány technikát elsajátítottak a kisebbségre vonatkozóan.

### *Esetismertetés II.*

A következő táblázatban (2. számú táblázat) a tanulmányban részt vevő negyven pedagógusból az egyikük vállalta azt a feladatot, hogy közösen a tanulmány szerzőjével összeszámolják, hogy egy vajdasági kistéleplésen lévő általános iskolában a 2017/2018-as tanévben mennyi tanuló és mennyi pedagógus van, nemzetiségük szerint.

magyar diákok száma: 281	magyar pedagógusok száma: 57
roma diákok száma: 116	roma pedagógusok száma: 0
szerb diákok száma: 10	szerb pedagógusok száma: 8

2. táblázat Diákok és pedagógusok száma nemzetiségek szerint egy vajdasági általános iskolában, 2017/2018-as tanévben.

Az 2.számú táblázat egyértelműen kimutatja, hogy a magyar nemzetiségű diákokból és pedagógusokból vannak a legnagyobb számban, továbbá legkevesebben a szerb nemzetiségű diákok fordulnak elő ebben a bizonyos általános iskolában, azonban az meglepő, hogy 10 szerb tanulóra 8 szerb nemzetiségű pedagógus jut, ellenben a roma pedagógusok számával, amelyet láthatunk, hogy egyetlen egy roma pedagógus sem dolgozik ebben az iskolában, pedig a roma tanulók száma sem csekély. Itt vissza lehetne kapcsolódni a fentiekben említett magasabban iskolázott, roma tanítókra, tanárookra, akik példaképként szolgálnának a roma tanulóknak. De sajnos, mint látszódik is a 2.számú táblázatban, belőlük óriási a hiány.

### *Esetismertetés III.*

Egy másik, szintén az előbb említett általános iskolában dolgozó pedagógus, arra vállalkozott, hogy a 2010/2011-es tanévben beiratkozó 20 roma tanulóját (ugyan is ő volt a tanítójuk az alsó tagozaton), nyomon követi, és összegzi, hogy közülük (20) hányan fejezik be időben a nyolcadik osztályt és esetlegesen hányan terveznek tovább tanulni.

2010/2011-es tanév: 20 első osztályt kezdő roma tanuló

2017/2018-as tanév:

- Mindössze heten fejezik be idén a 8. osztályt a húsz tanulóból,
- Ketten tanulnak csupán tovább a húsz tanulóból,
- Kilencen időközben ott hagyták az iskolát (sok hiányzás, szülő érdektelensége-, tiltása miatt, rossz magaviselet, anyai szerep átvevése, gyermekvállalás, stb.),
- Egy tanuló a húszból magántanuló (értelmi és testi fogyatékoság miatt), de be fogja fejezni időben a 8. osztályt,
- Hárman többszörös évismétlők, akik nem valószínű, hogy be fogják fejezni a nyolc elemi osztályt.

### *Esetismertetés IV.*

A negyedik esetismertetés egy 6-os kisfiúról szól, akinek idén (2018-ban) nyolcadikosnak kellene lennie. Annak ellenére, hogy már kétszer is

ismételt évet, a legjobb képességű a generációjában, azonban ezt nem tudja felszínre hozni, ugyan is az édesanyja inkább dolgozni küldi és nem engedi, hogy befejezze az iskolát (valószínű, hogy nem is fogja). Idén tölti be a 15. életévét, és inentől kezdve már nem iskolaköteles és az édesanyja ezzel él is.

Sajnálatos ilyen és hasonló esetekkel találkozni, amikor a szülő nem érdekelt a saját gyermeke boldogságáért és sikereiért, amihez az iskolázottság igencsak hozzá járul, mert ez által kaphat később nagyobb eséllyel jobban fizetőbb munkát. Ez esetben a pedagógusok, sőt még a törvény sem tehet és nem is tesz semmit, ugyan is mint az előbb említésre került, ha már a tanuló betölti a 15.-ik életévét, tovább már nem iskolaköteles, - mesélte interjújában egy vajdasági pedagógus.

#### *Esetismertetés V.*

Az ötödik esetismertetés egy igazán szomorú esetet mutat be, ugyan is egy 6-os kislányról szól, akinek idén (2018-ban) nyolcadikosnak kellene, hogy legyen.

Okos kislány, de amióta az anyukája (aki összetartotta a családot) rákban meghalt, romlott a képessége és azóta nem is jár rendszeresen iskolába, sőt mi több, átvette a szerepet az anyja helyett (az egész családra főz, mos, takarít). Az édesapja alkoholista, gyakran bántalmazza is gyermekeit és időközönként a droghasználatot sem vetik meg, kezdve a mind idáig példás teljesítményű kislánytól, egészen az édesapjáig. Ami még ennél is elkeserítőbb, hogy ezt a kislány áldott állapotban tette, ugyan is tizennégy éves korára áldott állapotban került, - nyilatkozta egy a tanulmányban részt vevő vajdasági iskolapedagógus.

#### *Esetismertetés VI.*

Az utolsó esetismertetés, bár az első számú fényképet elnézve semmiképpen sem nevezhető pozitív töltetűnek, azonban a benne élő család és azon belül is a kislányuk iskolai teljesítése annál inkább. Iskolapedagógusokkal és iskola pszichológussal tett családi látogatás alatt készült a fénykép, melyet azért fontos kiemelni, hogy a nem megfelelő lakhatási viszonyok ellenére, a benne élő, alsó elemi osztályos kislány az

iskolában kitűnően teljesít. Tudni kell, hogy a házban még elektromos energia és ivóvíz sincsen, és több generáció él egy fedél alatt, ami igencsak megnehezíti az itt élő gyermekek felkészülését az iskolai órákra. Ennek ellenére az előbb említett kislány naprakész a házi feladatok elvégzésében és az osztályában is a legjobb tanulók közé tartozik.



1. fénykép Egy vajdasági kistelepülésen élő roma család családi háza 2018-ban (saját készítésű fénykép)

## **9. Személyre szabott tanterv (differenciált oktatás)**

IOP1 és IOP2: inicialni operativni plan (szerbül) = személyre szabott tanterv

A személyre szabott tantervet e tanulmányban azért is fontos megemlíteni, mert a megkérdezett negyven pedagógus mindegyike ennek alkalmazásával tanít és mind a negyvenen nehézségként élik meg, hogy plusz „szolgáltatásukért” nem kapnak magasabb fizetést és azt sem díjazzák, hogy a törvény bár előírja, hogy egy osztályban maximum két IOP-os tanuló lehet, ennek ellenére előfordult több osztályban is, hogy az IOP tanulók száma meghaladja a tíz főt is osztályonként. Egy pedagógusra tíz IOP-os tanuló valljuk be, hogy nem kevés. A tantervet mindkét esetben nem az Oktatási Minisztérium határozza meg, hanem maga a szakos tanár, ami megint egy plusz feladatot jelent nekik gyermekenként.

#### IOP1:

- kisebb mértékű segítség szükséges a gyermeknek (pl. matematikán belül csak geometriából)
- nem szükséges különösebb plusz papirológiai ügyintézés
- nem mindegyik tárgyból lesz IOP-os

#### IOP2:

- orvosi igazolás szükséges arról, hogy szellemileg gyengébben teljesít
- „iskola pedagógus” + szülő + szakos tanár beleegyezése szükséges
- mindegyik tantárgyból IOP2-es lesz a tanuló
- 3 hónapra előre megtervezett tanterv (könnyített)
- 50%-át ha teljesíti, sikeres az IOP2 tanterv

### **10. Mitől lehetne jobb a pedagógusok és a roma tanulók helyzete?**

A „jó” tanárnak meg kell tanulni azokat a technikákat, hogy hogyan kell egy társadalmilag vegyes osztályban tevékenykedni. Sajnos Szerbiában jelen tudomás szerint nincs olyan intézmény, ahol a pedagógusok szakszerűen, egyetemi szinten elsajátíthatják azokat a technikákat, hogy hogyan kell társadalmilag vegyes osztályokban tanítani. Nem lehet megfelekedni arról sem, hogy a roma/cigány tanulók magas szintű oktatásához fontos a kultúrájuk megismerése és megértése is egyben, amit egy nem erre orientálódott tanítóképző főiskolán, vagy egyetemen nem tudnak elsajátítani. Különböző projektek kellene az iskoláknak szervezniük az együttoktatás eredményességéért - szülőket is jobb rálátásra bírni, pedagógus továbbképzés stb. De pénzhiányra hivatkozva ezek nem valósulhatnak meg, aminek legfőbbképpen a tanulók isszák meg a levét, de a pedagógusok is igencsak megsínylik. Továbbá egy „normál” oktatási rendszerben a pedagógiai trükköket nem mindenkinek magának kellene külön kitalálnia, százával vannak ügyes fogások, külföldön arról szól a modern tanárképzés, hogy ezeket a technikákat is megtanítják a pedagógusoknak, akik tovább adják diákjaiknak.

## **11. Milyen technikákat lehet átvenni külföldről?**

Amerikában a Harlem Children Zone egy hasznos és példaértékű pedagógiai programnak számít. Ez egy százezernyi gyermeket érintő pedagógiai program, melyben a szülők nevelésétől az egészségügyig, a gyermekek készségfejlesztésig minden benne van. Elsődleges céljuk, hogy minden hátrányos helyzetű gyermek jusson el az egyetemig. Szinte szó szerint lehet érteni, hogy megfogják a még kiskorú gyermekek kezét, és végig kísérik őket egészen az egyetemig, hogy később könnyebben boldogulni tudjanak a nagyvilágban.

Azért pozitív és hasznos példákért nem muszáj feltétlen Amerikába mennünk, elég csak áttekinteni a szomszédos országba, a Magyarországon működő Pécsi Ghandi Gimnáziumban, ahol elsősorban a roma fiatalok középszintű érettségit szerezhethetnek és ahol minden egyes pedagógus „ért a romák nyelvén”, tehát van megfelelő, szakszerű végzettségük ahhoz, hogy roma/cigány nemzetiségűeket tanítsanak. Magyarországon több oktatási intézmény is sikeresen oktatja elsősorban a roma fiatalokat, amelyekre külön-külön majd egy másik tanulmányban esik részletesebben említés, azonban mindenképpen megérdemlik, hogy felsorolásra kerüljenek, ezek az intézmények pedig a következők: Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke, Kalyi Jag Kar Szakiskolái stb.

Ezzel szemben Szerbiában sajnos egy, a fentiekhez hasonló olyan intézmény sincs, ahol a roma fiatalok szakszerű képzésben részesülhetnek. Úgy tűnik, Szerbiának e téren van még hova fejlődnie, különböző technikákat átvennie más országoktól.

Fontos lenne, hogy a szerb kisebbségi- és oktatáspolitikai, illetve az iskolákban dolgozó pedagógusok a nemzetközi példákból merítve megismerjék, átvegyék és alkalmazzák azokat a jól bevált pedagógiai stratégiákat, módszereket, amiknek köszönhetően a roma fiatalok egyre magasabban iskoláztak lehetnének.

## **Összegzés**

A Vajdaságban dolgozó, roma/cigány tanulókat oktató, megkérdézett negyven pedagógusok nagy részének nincs meg a megfelelő szakképzettsége ahhoz, hogy több nemzetiségből álló osztályban tanítson, ami kihat a roma/cigány tanulók iskolai teljesítményére. Továbbá a roma/cigány tanulók gyengébb iskolai teljesítményére egyéb tényezők is

kihatnak, kezdve a családból származó hátrányoktól egészen az ország, azaz Szerbia kisebbség oktatás politikájáig, mely helyenként zavaros.

További következtetésként levonható, hogy a megkérdezett pedagógusok nagyobb része szerint nem a romák száma sok, hanem a szegény családból származó diákok száma, valamint a pedagógiaiilag problémás gyerekek növekvő aránya, kezdve a nehezen vagy egyáltalán nem szocializálódott kisgyermektől, egészen azokig a gyermekekig, akik még az oktatás nyelvét (a többség nyelvét) is alig ismerik. Azonban olyan pedagógusok is vannak a megkérdezettek között, akik egy kalap alá veszik a roma gyerekeket a problémás gyermekekkel, de szerencsére ők vannak kevesebben a megkérdezett pedagógusok közül. Az azonban helyenként tény, hogy a felzárkóztatásra szoruló csoportokkal több olyan pedagógus is foglalkozik, akiknek egyáltalán nincs meg a szakképesítésük hozzá.

### **Irodalomjegyzék**

Kemény István és Janky Béla (2003): *A 2003. évi cigány felmérésről. Népesedési, nyelv- használati és nemzetiségi adatok.* Beszélő 8. 10. sz. 64-76. o.

Europe 2020, *A European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, 2. pont. 8-18. p.  
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 337.,338.o.

Marián Béla (2000): *A nemzeti, etnikai kisebbségek és a közoktatás.* Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.

Liskó Ilona (2001): *A cigány tanulók és a pedagógusok.* Iskolakultúra 2001/12. 3.o.

[http://real.mtak.hu/60958/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2001\\_12\\_003-014.pdf](http://real.mtak.hu/60958/1/EPA00011_iskolakultura_2001_12_003-014.pdf)

Varga Aranka (2015): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs, 252.o.



Forray R. Katalin (2000): *A kisebbségi oktatáspolitikáról*. Pécsi Tudományegyetem, BTK Nyelvtudományi Tanszék, Romológia Szeminárium.

# NÉPHAGYOMÁNY AZ OKTATÁSBAN

**Karácsony-Molnár Erika, [kmerika44@gmail.com](mailto:kmerika44@gmail.com)**

Tanulmányom bevezetőjében röviden felvázolom az elmúlt évtizedek politikai, társadalmi változásait. Ezt követően a napjainkig élő néphagyományokról és az ezzel kapcsolatos néprajzi kutatásokra hozok példákat, valamint kitérek az UNESCO 1989, és 1999-ben történt közgyűlésére konferenciájára. Végezetül a néphagyomány, a hon és népismeret oktatásának jelenlegi lehetőségeit ismertetem.

Bálint Sándor néprajzkutató 1934-ben megfogalmazott gondolata: *"Nemcsak nyelvében él a nemzet, de tradícióiban is"*,<sup>15</sup> a mai korban különösen időszerűvé vált. A szocializmus idején végbemenő politikai, gazdasági és társadalmi változások mélyreható átalakulást okoztak a népi kultúrában. A néprajzi gyűjtések, kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az 1950-es, 1960-as években alapvető fordulat következett be a tradicionális kultúrában a *termelőszövetkezetek erőszakos létrehozásával, az egyházak és a vallás háttérbeszorításával, a kényszerű urbanizálódással*. A korábbi értékek az élet minden területén nagymértékben devalválódtak.

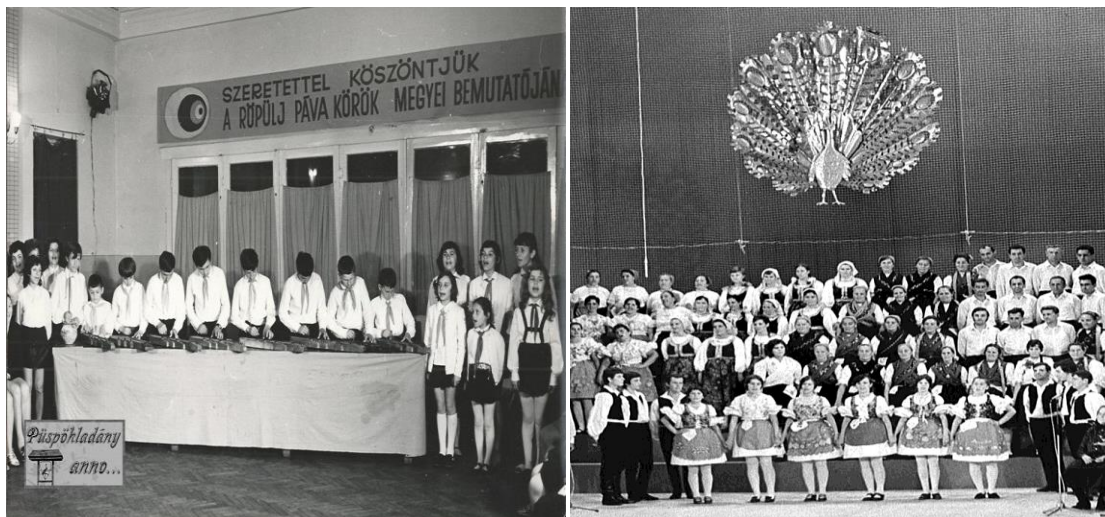
## **1. 1960-1989 Közötti időszak**

### *Röpülj páva mozgalom*

Az 1960-as évektől központilag irányított és ellenőrzött módon indítottak hagyományörző, honismereti mozgalmakat, fesztiválokat, pl. ezek közé tartozott a *Röpülj páva* mozgalom.

---

<sup>15</sup> BÁLINT Sándor (1934): *Néprajz és nevelés*. 9.



1-2. kép<sup>16</sup>

Ezek helyi közösségteremtő erőt, valamint a folklór hagyományok egy részének újraértékelését is jelentették. Magyar Televízióban 1970-ben elindított, négy alkalommal (1970, 1977, 1981, 1983) jelentkező Röpülj, páva!, amely ugyancsak új lendületet adott a honi népzenei mozgalomnak, hatására országszerte ún. „pávakörök” alakultak.

### *Honismereti mozgalom*

*Nem szabad megfeledkezni a honismereti mozgalom öntevékeny társadalmi mozgalomról sem, amelynek célja a közművelődést önismereti tevékenységgel hatékonyabbá tenni, a hazafias nevelést elmélyíteni, a különféle tudományokat elsősorban helyismereti anyag feltárásával, kutató-gyűjtő munkával segíteni, amit a Hazafias Népfront és a Népművelési Intézet szorosán együttműködve 1960-tól karolta fel. 1970-ben a városi és falusi művelődési otthonokban, könyvtárakban és múzeumokban, társadalmi és tömegszervezetekben mintegy 1400 honismereti szakkör és klub több tízezer taggal működött. A honismereti mozgalom folyóirata a *Honismeret* (szerk. Halász Péter, 1974–).*

<sup>16</sup> <https://port.hu/adatlap/film/tv/ropulj-pavatol-a-folszallott-a-pavaig-ropulj-pavatol-a-folszallott-a-pavaig/movie->

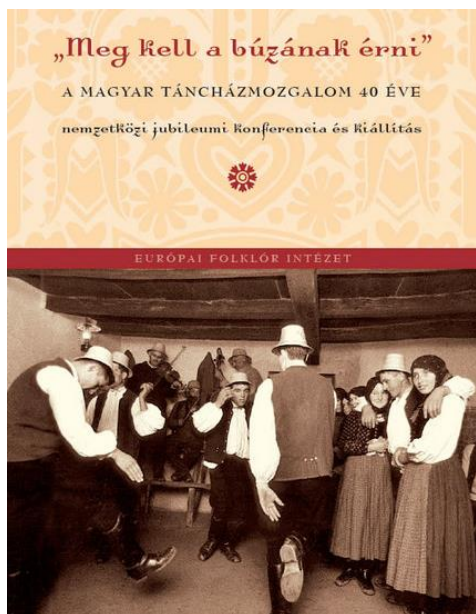


3. kép Honismereti szakkör füzete (1980) 4. kép Honismeret folyóirat

## Táncházmozgalom

Alulról jövő kezdeményezésként, az 1970-es években meginduló táncházmozgalom és a népzenei együttesek létrehozása mutatta meg a városi ifjúság, az értelmiség újra feléledő igényét a hagyományőrzés, a népi kultúra értékei iránt. Indulása az [1970-es évek](#) elejére datálható. Az UNESCO által elismert [szellemi kulturális örökség megőrzését célzó legjobb gyakorlatok listájára](#) Magyarország A „táncház” módszer, mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje című jelölési dokumentációt nyújtotta be, a szellemi kulturális örökség egyezmény bizottsága [2011-ben jóváhagyta a jelölést](#).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> táncház módszer mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje  
<http://www.unesco.hu/kultura/tanchaz-modszer-mint>



5. kép<sup>18</sup>



6. kép Táncház találkozó, 2018<sup>19</sup>

### **Az 1989-es rendszerváltást követő időszak**

1989-es rendszerváltás után megnövekedett az érdeklődés a néphagyományok iránt, ezt mutatja a helyi hagyományok újraélesztése is. Különösen igaz ez a magyar nyelvterület határon túli részeire, ahol a hagyományok mindig is a nemzeti identitástudat, a közösséget összetartó erő legfontosabb alapkövei voltak.

Ugyanakkor 1989 után új folyamatok indultak meg, pl. globalizáció, amelyek újabb veszélyeket jelentettek Európa népeinek. Magyarország Európai Közösséghez való csatlakozása kapcsán Hofer Tamás néprajzkutató megállapította, hogy "A világra való derűs nyitottság érdekében jó tehát, ha otthon vagyunk saját kulturális örökségünkben."<sup>20</sup> A globalizáció korában ezzel a felismeréssel ma már minden nemzetnek, különösen a kis nemzeteknek szembe kell nézniük.

### *A digitális technológiák megjelenése*

A Z generáció (2000 után születettek) a világ első globális nemzedéke. Ők már teljes egészében beleszülettek a különböző digitális technológiák világába. A Z generáció még fiatal, de már egyértelműen körvonalazódnak

<sup>18</sup> *Meg kell a búzának érni* A magyar táncművészet 40 éve Európai Folklor Intézet, 2012.

<sup>19</sup> XXXVII. Táncház találkozó plakát, 2018

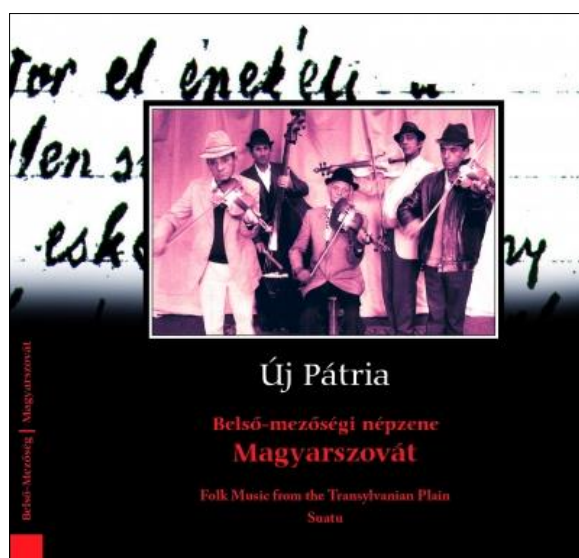
<sup>20</sup> HOFER Tamás (1994): *A népi kultúra öröksége*. Folkmagazin /1. 3.



az általuk preferált értékek. Az információs korban az információ folyton elérhető, ugyanakkor az internet tele van ellenőrizetlen tartalmakkal. Ebben rejlik leginkább veszélyeztetettségük. Míg az X beszélgetéseken és társasjátékokon nőtt fel, addig a Z a neten nevelődik. A mai kamaszok értékrendjét az határozza meg, hogy kinek milyen mobilja van, milyen ruhákba jár, és milyen képet rakott fel a Facebookra.

### *Élő néphagyomány, néprajzi kutatások*

Az élő néphagyomány megőrzésének szükségességét és lehetőségét példázza többek között, hogy az MTA Zenetudományi Intézet együttműködve a Néprajzi Múzeummal és a Fonó Budai Zeneházzal elindította az ún. "Utolsó óra program"-ot, ami a még élő népzenei hagyományokat örökítette meg,<sup>21</sup> "Új Pátria" néven műsoros CD sorozatot indított útjára.



7. kép Új Pátria sorozat<sup>22</sup>

A népszokások – melyek többségét vallási, egyházi vonatkozásai miatt is tiltottak-, az 1990-es évektől reneszánszukat élik, pl. betlehemezés, karácsonyi kántálás, hesspávázás, királynézás.

<sup>21</sup> CSÁSZÁR Attila-PÁVAI István-VARGYAS Lajos (1990): *Népdalaink és népzeneink megmentésért*. Néprajzi Hírek 1-4. 98-99. Budapest

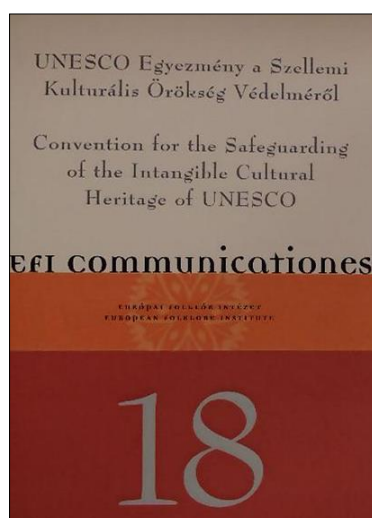
<sup>22</sup> Új Pátria sorozat Belső-Mezőségi népzene, Magyarorszávtól



8. kép *Hesspávázás*, Alsósófalva (Székelyföld, 2000)

Karácsony-Molnár Erika felvétele

A 21. században, különösen az utóbbi évtizedekben veszélybe került nemcsak a magyar, hanem a világ kulturális öröksége is. Az UNESCO Közgyűlése 1989-ben a hagyományos kultúra és folklór védelmére nemzetközi ajánlást tett. Felhívták a figyelmet arra, hogy a tagországok kormányainak a folklór védelmében meghatározott szerepet kell betölteniük, és intézkedéseket kell végrehajtaniuk. Az 1999-es UNESCO konferencia Washingtonban cselekvési tervet is kidolgozott a hagyományos kultúra és folklór megőrzésére.<sup>23</sup>

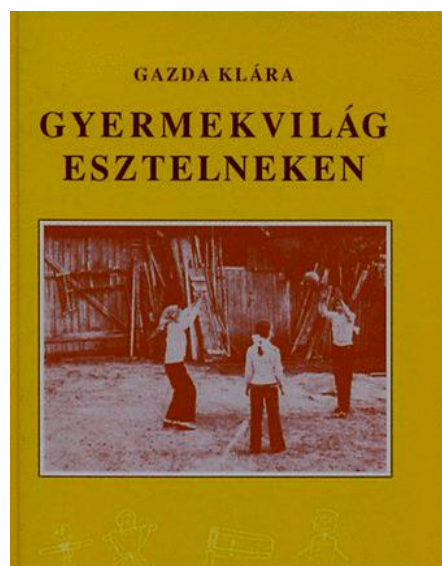


9.\_kép

<sup>23</sup> HOPPÁL Mihály-CSONKA-TAKÁCS Eszter szerk. (1999): *Cselekvési terv a szellemi kulturális örökség megóvására és újjáélesztésére*. EFI Communications 9.

## Néphagyomány az oktatásban

A hagyományos falusi közösségekben nem kellett külön tanítani, pl. a játékokat, népszokásokat, népdalokat, néptáncot, hiszen mindezeket főként utánnézéssel, belenevelődéssel sajátították el a kisgyermek nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől, megemlíteném példaként Gazda Klára Gyermekvilág Esztelneken című könyvét (1980, 500 oldal terjedelemben), ami egy háromszéki település gyermekvilágát, népi játékait, kötetre rugó népi játékait ismerteti.



10. kép<sup>24</sup>

A hagyományozódás tradicionális módja azonban átalakult, megfogalmazódott, előtérbe került az újratanulás társadalmi méretű megvalósítása. A pedagógusok az oktató-, nevelőmunkában felismerték azokat az értékeket, amelyeket a néphagyományokon keresztül lehet közvetíteni. A társadalom működésének megváltozásából fakadó igények, valamint a nemzetközi elvárások egyaránt megerősítik a magyar népi kultúra tantárgyi keretek között történő megjelenítését az iskolai oktatásban. Az 1995 és 2012 között eltelt időszakban született dokumentumokban, a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervben megfogalmazott rendelkezések és előírások megteremtették a néprajzi ismeretek oktatásának lehetőségét a magyar iskolákban.

---

<sup>24</sup> Gazda Klára Gyermekvilág Esztelneken c. könyv borítója (1980)



A néprajz, a hagyományismeret oktatásban való megjelenésének kérdése, már az 1930-as évektől jelen van a közoktatás megoldandó kérdései között. Ebben az időszakban számtalan cikk, tanulmány látott napvilágot pedagógusok, néprajzosok tollából, akik mind a néprajzi ismeretek fontosságát hangsúlyozzák az oktatásban.<sup>25</sup>

Az iskolai tananyag tartalmi meghatározását Györffy István 1939-ben így összegezte: „A hagyományokhoz való ragaszkodás megkönnyíti az egyén közösségi életét, mert minden elképzelhető esetre megvan a tanácsot adó szokás.”<sup>26</sup>

Az 1990-es években egyre erősebben fogalmazódott meg a társadalmi igény – különösen 1989 után –, hogy a hon- és népismeret, néphagyomány bekerüljön a közoktatásba. Egyre jobban körvonalazódott az a gondolat is, amit Andrásfalvy Bertalan fogalmazott meg: „A néprajz oktatás lehetne a népek egymás közti megbecsülésének legtermészetesebb és legeredményesebb útja...”<sup>27</sup>



11. kép Kárpát-medencei népdalverseny az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

A Nemzeti alaptanterv – többszöri átdolgozás után – 1998-ban, már tartalmazta a Hon- és népismeretet, mint közös követelményt. A hagyományos tantervekkel összehasonlítva szembeötlő a NAT néprajzi értékekre irányított figyelme. A műveltségterületek közül különösképpen az anyanyelv és irodalom, az élő idegen nyelv, az ember és társadalom, a

<sup>25</sup> V. JUHÁSZ NYITÓ Klára (2010): *A néprajz tárgyai a tanítóképzésben*. Doktori értekezés, Debrecen

<sup>26</sup> GYÖRFFY István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. 19.

<sup>27</sup> ANDRÁSFALVY Bertalan (1994): *Magyar népismeret*. 26.

művészetek területén fordít nagy figyelmet a népi hagyományápolásra, de az életvitel és gyakorlati ismeretek, illetve a testnevelés és a sport is tág teret teremt számára. 2001-ben a Kerettanterv a tantervi modul két változatával gazdagította az általános iskolákban tanítható tantárgyak számát ötödik és hatodik osztályban.<sup>28</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXIX. törvény értelmében 2001. szeptember 1-jétől az 1. az 5., és a 9. évfolyamokon a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendeletnek megfelelően kezdődött el az általános iskolákban a tantervi modulok, köztük a hon- és népismeret oktatása.

Több fórum is foglalkozott a néprajzi ismeretek iskolai oktatásának lehetőségével.<sup>29</sup> A Magyar Néprajzi Társaság 2008 és 2011 között három alkalommal rendezett konferenciát a téma szakmai szempontú körülményéről.<sup>30</sup> A 20. század egészére kiterjedő, változó intenzitású törekvések a 21. század küszöbén értek célba, és biztosították a tantervi keretek mellett tantárgyi keretet is a népi kultúra iskolai tananyagba történő beemelésre. Ezt a felelősséget érzékelve építették be a Nemzeti alaptanterv írói a hon- és népismeret követelményeit. Ilyen módon lehetőséget biztosítottak nemzeti műveltségünknek talán csak az anyanyelv fontosságához hasonlítható részének közvetítésére.

A magyar társadalomnak olyan felnőttekre van és lesz szüksége, akik befogadóak minden pozitív, újító gondolat iránt, ugyanakkor úgy képviselik Magyarország értékeit, hogy az Európa számára is vonzó legyen, és megbecsülést hozzon országunknak. Erre pedig meg kell tanítani a felnövekvő nemzedéket, amihez kitűnő keretet biztosít a hon- és népismeret.

---

<sup>28</sup> KARÁCSONY - MOLNÁR Erika (2001): *Hon- és népismeret B modul*. OM, Budapest

<sup>29</sup> KARÁCSONY - MOLNÁR Erika - KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (szerk.) (1998) :

<sup>30</sup> KEMECSI Lajos (2008., 2011): A „Néprajz az oktatásban I.” című konferenciáról. Budapest, Néprajzi Hírek 37. évf. 2008/1. 32-33.,



12. kép<sup>31</sup>

2012. június 4-én született meg a kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A tartalmi szabályozásban a *különböző műveltségterületeken* belül is megtalálható a közismereti tartalmakhoz köthető hon- és népismereti tudásanyag. Az *Ember és társadalom műveltségterületnek* azonban önálló részeként, *kötelezően választható tantárgyaként* is megjelenik az ismeretanyag. Témaköreinek feldolgozását a Nemzeti alaptanterv 5-8. évfolyamon javasolja, a kerettantervi kidolgozás során azonban mindez az ötödik évfolyamra korlátozódhatott. A hon- és népismeret kötelezően választható tárgyként való kidolgozásánál (2012) A NAT-ban meghatározott időintervallumra vonatkozó, a 10-14 éves korosztály számára meghatározott ismeretek - életkori sajátosságokhoz igazodó adaptálása kizárólag az ötödik évfolyamra jelentős problémát okozott. A későbbiekben, 2012 őszén lehetőség nyílt a Hon- és népismeretet szabadon választható tárgyként az 1-8. évfolyamokra is elkészíteni.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> A néphagyomány oktatását segítő kiadványok a teljesség igénye nélkül

<sup>32</sup> BAKSA Brigitta- KARÁCSONY - MOLNÁR Erika (2012) : *Hon- és népismeret*. Kerettanterv ([http://kerettanterv.ofi.hu/2\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html)), ([http://kerettanterv.ofi.hu/kiegeszites/07\\_egyeb/index\\_honism.html](http://kerettanterv.ofi.hu/kiegeszites/07_egyeb/index_honism.html))



13. kép



14. kép<sup>33</sup>

### **A néphagyomány értékeinek közvetítésével megvalósítható célok, feladatok**

A pedagógusképzésben is alapvetően fontos, hogy népünk kultúrájára leginkább jellemző sajátosságokat, nemzeti kultúránk legnagyobb múltú elemeit, a magyar néphagyományt, annak értékeit megismertessük a jövő nemzedékeit felnevelő tanulókkal.

- *Nemzeti önismeret, egészséges nemzettudat megalapozása*

A 21. században, a globalizáció korában, értékválsággal küzdő világunkban a felnövekvő nemzedéket nemzeti önismerettel, egészséges nemzettudattal kell a nevelésnek felvérteznie, melynek fontos eszköze a hagyományismeret. A hagyományismeret tanítása tudatosítja a tanulóknak, hogy először minden népnek a saját hagyományát, nemzeti értékeit kell megismernie, elsajátítania, hogy azután másokét is megérthesse; a nemzetiségek, a világ többi népének kultúráját is megismerhesse, tiszteletben tartsa.

<sup>33</sup> Általános iskolai tanulók pályázati munkái az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, 2018.





15-16. kép Karácsonyi népszokások az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán (Vác)

- *Értékrendszer, társadalmi normák közvetítése, szocializáció*

A modern kultúra elvesztette a természettel való összhangnak azt a harmóniáját, ami a korábbi korszakokat még jellemezte. A hagyományos faluközösségekben harmonikus kapcsolat kialakítására törekedett az ember a természettel, a faluközösség tagjaival; a gazdasági munkákat az évszakok váltakozásához igazította. A paraszti élet rendjének megismerésével a tanulók számára érthetővé válik, hogy a faluközösségekben a hétköznapok és az ünnepek megszabott ritmusban váltakoztak. Az egyházi és a gazdasági év, valamint az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó jeles napok, ünnepek az egész évkörben, valamint a bölcsőtől a koporsóig meghatározták az élet kereteit, ugyanakkor át is segítették az embert az egyéni életében bekövetkező nehézségeken.

- *A népi kultúra, mint modell*

A népi kultúra egyfajta modellnek is felfogható, amelyben a történelem során leszűrődött válaszokat találjuk az emberiség nagy kérdéseire, a világ megismerésének problémáitól kezdve az ember anyagi és szellemi szükségleteinek kielégítéséig. A hon- és népismeret a néphagyományok iránti érdeklődés felkeltésével, a művelődéstörténeti ismeretek bővítésével elősegíti az olyan tanulói magatartás kialakítását, amelynek lényeges eleme a hagyományőrzés, népi kultúránk, nemzeti értékeink megbecsülése. Segíti a társadalomba való belenevelődést, pl. a népszokások, népi játékok eljátszásával erősödik a tanulók szabálytudata, a társakkal való kapcsolatok kialakításának képessége, ami a társadalmi, közösségi viselkedés fontos eleme. A néphagyományoknak kiemelkedő szerepe lehet egy-egy kisebb-nagyobb közösség összetartásában és a közösség megőrzésében is.



17. kép Magyar Kultúra Napja az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

- *Ismeretek nyújtása*

A népi kultúra tartalmazza a műveltség alapelemeit. A szájról-szájra, apáról-fiúra hagyományozódó, évszázadok óta felhalmozódott ismeretek a legfontosabb mindennapi kérdésekre adnak választ, az élethez való alapvető szükségletek teljes körére kiterjednek. A tradicionális paraszti társadalom alapvető vonásai, a hagyományos faluközösség tárgyi és szellemi világa háttértudást biztosít a legtöbb műveltségterület jobb megértéséhez, a műveltségi alapelemek értelmezéséhez. A különböző kisebb-nagyobb régiók, a magyar nyelvterület hagyományainak megismerésével a tanulók felfedezik, milyen sokszínű és gazdag a magyar néphagyomány, ugyanakkor az is világossá válik számukra, melyek az egy-egy tájra jellemző helyi sajátosságok. Ismereteket szereznek a tanulók a paraszti társadalom néhány alapvető vonásáról, a hagyományos faluközösség tárgyi és szellemi világáról.

- *Érzelmi, etikai és esztétikai nevelés*

A lakóhely, a szülőföld, a magyar nyelvterület szellemi és tárgyi hagyományainak, történelmi, vallási emlékeinek megismerésével a múlt tisztelete, a hazához való kötődés erősödik a tanulóknál. A hon- és népismeret segíti helyreállítani az oktatás-nevelés felborult egyensúlyát, valóságismeretével és értékrendjével hozzájárul a társadalmi nehézségek, értékválságok megoldásához. A néphagyomány különböző területeinek megismerésével, pl. A népi díszítőművészet, a népköltészeti alkotások

megismerésével fejlődik a tanulók esztétikai érzéke. Néhány konkrét példán keresztül felismerhetik azt is, hogyan hatott kölcsönösen egymásra a magas művészet és a népi kultúra.

- *Aktív, cselekvő részvétel, élményforrás*

Fogyasztói társadalmunkban alapvetően fontos, hogy a tanítás során ne csak elméleti ismereteket kapjanak a tanulók, hanem cselekvő és alkotó módon vegyenek részt a tevékenységekben. Például sajátítsanak el, éljenek át egy-egy tájegységre jellemző népszokást, népi játékot, népdalt, népköltészeti alkotást; ismerjenek meg és végezzenek kézműves tevékenységeket. A néphagyományok sokszínűsége, a paraszti kultúra értékeinek megismerése ösztönözheti a tanulókat a szűkebb és tágabb szülőföld szellemi és tárgyi hagyományainak, történelmi, vallási emlékeinek felfedezésére, a nyelvjárás megbecsülésére, a még emlékezetből felidézhető vagy a még élő néphagyomány gyűjtésére.

A tanítási órákon a néphagyományokat a tanulók élményszerűen is átélik, például zenehallgatással, egy-egy tájegységet, néphagyományt bemutató film megtekintésével, megadott szempontok alapján történő elemzésével, forrásanyagok feldolgozásával, tájházak, múzeumok látogatásával. A tájegységek, etnikai csoportok hon- és népismereti, néprajzi jellemzőinek bemutatásával, élményszerű átélésével a tanulók felismerik a magyar néphagyomány sokszínűségét, ugyanakkor a különböző tájegységek hagyományainak közös vonásait is.



18-19. kép Erdélyi kirándulások főiskolai hallgatókkal

- *Pozitív attitűdök és személyiségvonások kialakítása*

A hon- és népismeret, hagyományismeret tananyagának megismerésével, tevékenységeivel különböző pozitív attitűdök és személyiségvonások alakíthatók ki, illetve fejleszthetők: pl. érdeklődés, beleélés, aktív, kreatív részvétel, ítéletalkotás, én-kép, nemzeti azonosságtudat, szóbeli, írásbeli, képbeli kifejezőkészség; a világra nyitott, közösségi emberre jellemző tulajdonságok erősítése.

### **Nemzeti alaptanterv, kerettanterv**

*Tematikai egységek - Hon- és népismeret kötelezően választható tárgy, 5. évfolyam*

A Nemzeti alaptanterv kötelezően választható hon- és népismereti témaköreinek kidolgozása a kerettantervben ([http://kerettanterv.ofi.hu/2\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/2_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html)) hat tematikai egységben valósul meg az 5. évfolyamon, melynek fontos része az 5. tematikai egység. A közvetlen környezetből kiinduló, koncentrikus körökben bővülő ismeretek feldolgozása képezi a rendszerezés alapelvét. A családi környezet, majd a lakóhely megismerése után a hagyományos paraszti társadalom anyagi és szellemi kultúrájának feltárását, illetve a Kárpát-medencében élő etnikai csoportok, nemzetiségek bemutatását ismét a szülőföldre való visszatérés zárja le. Így a tanulók a saját környezetükhöz kapcsolva tudják összegezni a megszerzett ismereteket.

1.	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Az én világom I.</b> A XIX-XX. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmód megismerése, összevetése a jelenkor életmódbeli jellemzőivel.	<b>Óra-keret:</b> 2
	<b>Előzetes tudás</b>	Alsó tagozatos olvasmányok a családról.	
	<b>Tantárgyi fejlesztési célok:</b>	Ismeretek merítése családi történetekből, beszélgetésekből, néprajzi leírásokból, archív fotó- és filmanyagokból, a tanár történeteiből.  A megszerzett ismeretek tágítják, és teljesebbé teszik a néhány emberöltővel korábbi időszakról alkotott képet.	



<b>2.</b>	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Az én világom II.</b> A XIX-XX. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmód megismerése, összevetése a jelenkor életmódbeli jellemzőivel.	<b>Óra-keret:</b> 2
	<b>Előzetes tudás</b>	Az én világom. Családismeret, családtörténet.	
	<b>Tantárgyi fejlesztési célok:</b>	A lokális ismeretek nyomán elmélyül a tanulóknban a szülőföld szeretete, a helyi értékek megbecsülése. Körvonalazódik előttük a helyi társadalom tagoltsága, megismerik a közösség sokszínűségét, és az ebben rejlő gazdagságot.	
<b>3.</b>	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Találkozás a múlttal I.</b> <b>A paraszti ház és háztartás, a ház népe.</b> <b>Népi mesterségek.</b> A XIX–XX. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmód megismerése, összevetése a jelenkor életmódbeli jellemzőivel.	<b>Óra-keret:</b> 5
	<b>Előzetes tudás</b>	Családtörténet, településtörténet.	
	<b>Tantárgyi fejlesztési célok:</b>	A hagyományos paraszti életmód fontosabb elemeiben felfedezik a természeti tényezők meghatározó szerepét, a környezeti feltételekhez való alkalmazkodást.	
<b>4.</b>	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Találkozás a múlttal II. A hétköznapiak rendje (táplálkozás, ruházat, életvitel).</b> A XIX–XX. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmód megismerése, összevetése a jelenkor életmódbeli jellemzőivel.	<b>Óra-keret:</b> 6
	<b>Előzetes tudás</b>	A paraszti ház és háztartás, a ház népe. Népi mesterségek.	

	<b>Tantárgyi fejlesztési célok:</b>	A gazdálkodó élet főbb területeinek megismerésével kialakul a tanulóknál az ökonomikus szemlélet, a rendelkezésre álló természeti javak ésszerű felhasználása, az önellátás fontosságának belátása.	
5.	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje.</b>  <b>Jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében.</b>  <b>Társas munkák, közösségi alkalmak.</b>	<b>Óra-keret</b>  12
	<b>Előzetes tudás</b>	Az alsó tagozaton (énekek-zene, magyar nyelv és irodalom, környezetismeret órák), valamint a különböző műveltségi területeken előforduló hon- és népismereti tartalmak.	
	<b>Tantárgyi fejlesztési célok</b>	<p>A tanulók megismerik a jeles napi, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó népszokásokat, valamint a társas munkák (pl. szüret, kukoricafosztás) és más közösségi alkalmak (pl. vásár, búcsú) hagyományait és jelentőségüket a paraszti élet rendjében. Felismerik a hétköznapok és ünnepek váltakozását, ritmusát.</p> <p>Élményszerű, tevékenységközpontú, hagyományhű módon elsajátítják egy-egy ünnepkör, jeles nap köszöntő vagy színjátékszerű szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat, különös tekintettel a helyi hagyományokra.</p>	
6.	<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Magyarok a történelmi és a mai Magyarország területén.</b>  <b>Néprajzi tájak, tájegységek és etnikai csoportok hon- és népismereti, néprajzi jellemzői a Kárpát-medencében és Moldvában.</b>  <b>A hazánkban élő nemzetiségek és etnikai kisebbség.</b>	<b>Óra-keret</b>  5

	<b>Előzetes tudás</b>	Hon- és népismeret előző témái.
	<b>Tantárgyi fejlesztési célok</b>	A magyar néphagyomány sokszínűségének és közös vonásainak megismerése a tájegységek, etnikai csoportok hon- és népismereti, néprajzi jellemzőinek bemutatásával. A saját közösség megismerése által az identitástudat erősítése. A földrajzi környezet, a történeti és a gazdasági tényezők hatásának felismerése a néphagyományok alakulására, konkrét táji példákon keresztül.

### **5. tematikai egység: Hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje, jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében, társas munkák, közösségi alkalmak**

Az ötödik témakör a hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredetét és szokásrendjét, a jeles napok, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóit, valamint a társas munkákat, közösségi alkalmakat tartalmazza. Fontos fejlesztési cél, hogy a tanulók megismerjék a jeles napi, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó népszokásokat, valamint a társas munkák (pl. szüret, kukoricafosztás) és más közösségi alkalmak (pl. vásár, búcsú) hagyományait és jelentőségüket a paraszti élet rendjében, felismerjék a hétköznapi és ünnepek váltakozását, ritmusát.

Törekedni kell arra a tanítás során, hogy élményszerű, tevékenységközpontú, hagyományhű módon sajátítsák el a tanulók egy-egy ünnepkör, jeles napi köszöntő vagy színjátékszerű szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat, különös tekintettel a helyi hagyományokra. Lehetőség szerint hallgassanak meg eredeti hangzóanyagokat, nézzenek meg filmeket is a népszokásokról. A szokásokhoz kapcsolódó tevékenységeket is gyakorolhatják, például jeles napok, ünnepi szokások tárgyainak elkészítésével; régi fényképek, tárgyak, rajzok, ábrák gyűjtésével; szóbeli, írásbeli élménybeszámolóval pl. a helyi hagyományokról.

Az emberi élet fordulóihoz (keresztelő, gyermekkor, leány-, legényélet, lakodalom) kapcsolódó szokások néhány jellegzetességét, pl. olvasmányok, olvasmányrészletek segítségével összehasonlíthatják a mai korról. Fontos annak tudatosítása, hogyan segítette a hagyományos faluközösség az egyént mindezen jelentős eseményeknél.

Az ismeretszerzés, tanulás során az életkornak megfelelő néprajzi forrásanyagokat is felhasználhatnak a tanulók, valamint a tanár által adott megfelelő útbaigazítással az internetet is igénybe vehetik. A tanulók az ismeretanyag elsajátítása során felfedezik, hogyan igyekezett a hagyományos faluközösségben harmonikus kapcsolat kialakítására az ember a természettel, a faluközösség tagjaival; hogyan igazította a gazdasági munkákat az évszakok váltakozásához. A térbeli tájékozódásukat egy-egy megismert népszokás tájegységhez, etnikai csoporthoz történő kötése is segíti.

<b>Tematikai egység/ Fejlesztési cél</b>	<b>Hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje.</b>  <b>Jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében.</b>  <b>Társas munkák, közösségi alkalmak.</b>	<b>Óra-keret</b>  12
<b>Előzetes tudás</b>	Az alsó tagozaton (éneke-zene, magyar nyelv és irodalom, környezetismeret órák), valamint a különböző műveltségi területeken előforduló hon- és népismereti tartalmak.	
<b>Tantárgyi fejlesztési célok</b>	A tanulók megismerik a jeles napi, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó népszokásokat, valamint a társas munkák (pl. szüret, kukoricafosztás) és más közösségi alkalmak (pl. vásár, búcsú) hagyományait és jelentőségüket a paraszti élet rendjében. Felismerik a hétköznapi és ünnepek váltakozását, ritmusát.  Élményszerű, tevékenységközpontú, hagyományhű módon elsajátítják egy-egy ünnepkör, jeles nap köszöntő vagy színjátékszerű szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat, különös tekintettel a helyi hagyományokra.	
<b>Ismeretek</b>	<b>Fejlesztési követelmények</b>	<b>Kapcsolódó pontok</b>

<p><i>Jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében</i></p> <p>A jeles napok, ünnepi szokások fogalma, szerepe, általános jellemzői.</p> <p>Előkészületek (advent, nagyböjt), munkatilalmak, jellegzetes ételek, népviselet, köszöntő és színjátékszerű szokások.</p> <p><i>Karácsonyi ünnepekör</i></p> <p>Advent, az adventhez tartozó jeles napok, szokások (pl.: Miklós és Luca napja, Ádám-Éva napja, karácsonyi kántálás, betlehemezés).</p> <p>Karácsony napjától vízkeresztig, pl. névnapköszöntés, regölés, aprószentek napi vesszőzés, szilveszteri, újévi szokások, újévi köszöntők, vízkereszt, háromkirály-járás.</p>	<p><i>Ismeretszerzés, tanulás:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A jeles napok, ünnepi szokások jelentőségének, közösséget megtartó szerepének, valamint az ünnepi előkészületek fontosságának felismerése a paraszti élet rendjében.</li> <li>➤ Az ünnepi szokások általános jellemzőinek megkülönböztetése a hétköznapiak rendjétől.</li> <li>➤ A legfontosabb állandó és változó időpontú ünnepek felismerése.</li> <li>➤ Néprajzi forrásanyagok felhasználása, az internet kritikus használata.</li> </ul> <p><i>Kommunikáció, tevékenység:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A különböző jeles napokhoz, ünnepi szokásokhoz kapcsolódó - néprajzi és pedagógiai szempontok alapján kiválasztott-, köszöntő és színjátékszerű szokások élményszerű, hagyományhű módon történő elsajátítása, eljátszása. A szokás kellékeinek elkészítése.</li> <li>➤ A kalendáriumi szokásokhoz kapcsolódó tevékenységek: termés- (pl. <i>Lucabúza ültetés</i>), férj- (pl. <i>András napi böjtölés</i>), időjárásjóslás (pl. <i>hagymakalendárium</i>), jeles napok, ünnepi szokások</li> </ul>	<p><i>Erkölcstan:</i></p> <p>Vallási népszokások.</p> <p><i>Dráma és tánc:</i></p> <p>Ismerkedés a táncillemmel, a naptári ünnepekhez kapcsolódó (helyi) népszokásokkal.</p> <p><i>Ének-zene:</i></p> <p>A magyar népzene régi rétegű és új stílusú népdalai, a népi tánczene.</p> <p><i>Mozgóképek és média:</i></p> <p>Részletek népszerű játékfilmből. (Pl. Jókai Mór–Várkonyi Zoltán: Egy magyar nábob – pütkösdikirály-választás.)</p>
---	--	---

<p><i>Farsang, farsangi szokások</i></p> <p>Farsangi ételek, bálók, szokások. Farsangi köszöntők és maszkos alakoskodások.</p> <p><i>Iskolába toborzó szokások</i> Balázs- és gergely-járás.</p> <p><i>Nagyböjt és a húsvéti ünnepkör jeles napjai és szokásai</i></p> <p>Nagyböjti játékok, virágvasárnap, kiszehajtás és villőzés, a nagyhét jeles napjai. Húsvéti szokások, pl. húsvétvasárnap, zöldágjárás, húsvéti locsolkodás, hímestojás készítés, fehérvasárnap, komatálküldés.</p> <p><i>Májusfaállítás, pünkösdi szokások.</i></p> <p>Pünkösdikirályválasztás, pünkösödölés, pünkösdikirályné-járás.</p> <p><i>A nyári napforduló</i></p>	<p>tárgyai (pl. hímestojás készítése).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Régi fényképek gyűjtése, rajzok készítése kalendáriumi szokásokról, társas munkákról, közösségi alkalmakról.</li> <li>➤ Szóbeli, írásbeli élménybeszámolók hagyományos és új (helyi) közösségi, ünnepi alkalmakról.</li> <li>➤ Eredeti hangzóanyag meghallgatása, filmek, fotók, ábrák megtekintése a különböző népszokásokról.</li> </ul> <p><i>Kritikai gondolkodás:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Annak felismerése, hogyan igyekezett a hagyományos faluközösségben harmonikus kapcsolat kialakítására az ember a természettel, a faluközösség tagjaival; hogyan igazította a gazdasági munkákat az évszakok váltakozásához.</li> <li>➤ A természetismeret, az időjárási megfigyelések, a népi időjárás jóslások szerepének felismerése a gazdasági évben.</li> <li>➤ Az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó szokások néhány jellegzetességének összehasonlítása a mai korról, pl. olvasmányok, olvasmányrészletek segítségével.</li> </ul>	
---	---	--

<p><i>ünnepe</i></p> <p>Szent Iván napi szokások, énekek.</p> <p>Gazdasági ünnepek, társas munkák.</p> <p><i>Az őszi jeles napokhoz, munkaalkalmakhoz kapcsolódó szokások</i></p> <p>(pl. szüret, fonó, fonóbeli játékok, tollfosztó kukoricafosztó), közösségi alkalmak (pl. vásár, pásztorünnepek).</p> <p><i>Az emberi élet fordulói</i></p> <p>A gyermek születése – hiedelmek és szokások.</p> <p>Keresztelő.</p> <p>Gyermekkor, leány-, legényélet.</p> <p>A lakodalom néhány jellegzetessége.</p>	<p>➤ Annak tudatosulása, hogyan segítette a hagyományos faluközösség az egyént az emberi élet fordulóinál.</p> <p><i>Tájékozódás térben:</i></p> <p>➤ Egy-egy megismert népszokás tájegységhez, etnikai csoporthoz történő kötése.</p>	
<p><b>Kulcsfogalmak/ fogalmak</b></p>	<p>ünnepek, jeles nap, böjt, advent, karácsonyi ünnepek, karácsonyi kántálás, betlehemezés, bölcsőske, regölés, névnapi köszöntés, aprószentek napi vesszőzés, újévi köszöntők, háromkirály-járás, farsangi köszöntők, iskolába toborzó szokások, böjti játékok, kiszehajtás, villózás, húsvét, zöldágjárás, komatálküldés, májusfaállítás, pünkösddőlés, pünkösdi királynéjárás, nyári és téli napforduló,</p>	

	társasmunkák, kalákák, aratás, szüret, fonó, tollfosztó, kukoricafosztó, vásár, pásztorünnepek, keresztelő, leány-, legényélet, lakodalom.
--	--

## **NAT, Kerettanterv**

### **Tematikai egységek - Hon- és népismeret szabadon választható tárgy, 1-8. évfolyam**

A Hon-és népismeret szabadon választható tantárgyként az 1-8. évfolyamon jelenik meg a Kerettantervben ([http://kerettanterv.ofi.hu/kiegeszites/07\\_egyeb/index\\_honism.html](http://kerettanterv.ofi.hu/kiegeszites/07_egyeb/index_honism.html))

Az 1-4. évfolyamon a tanulók megismerik a természet változásához igazodó emberi tevékenységeket, az év megfelelő szakaszához kapcsolják a megismert szokásokat, ünnepeket, az életkoruknak megfelelő népköltészeti alkotásokat (egyszerű mondókákat, kiszámolókat, játékokhoz kapcsolódó gyermekdalokat) tanulnak. Egy-egy dramatikus játék bemutatása során egyszerűbb tánc lépéseket alkalmaznak, emellett megismerik a helyi hagyományokat. Az 5-8. évfolyamban a gyerekek a családjuk történetét, a hagyományos családmodell értékeit, a nagycsalád előnyeit fogalmazzák meg, összehasonlítják a jelenlegi és a száz évvel ezelőtti életmódot, bekapcsolódnak a közvetlen és tágabb környezetük természeti és társadalmi értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába. Megismerik néprajzi forrásokból vett példák alapján a jeles napi, ünnepi szokásokat, valamint a társas munkák, közösségi alkalmak hagyományait.

Hetedikben és nyolcadikban már tisztában vannak lakóhelyük értékeivel, elkötelezetté válnak a megismert értékek megőrzésében, megerősödik a szülőföld iránti kötődésük. Megismerik a természetes alapanyagok felhasználását és a kézműves tevékenységeket, népi mesterségeket, tudatosul bennük, hogy a természeti erőforrásokat takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességüket figyelembe véve kell használni. Felismerik a táplálkozási rend ritmusában, ésszerű váltakozásában az egészséges táplálkozás alapjait.

A Nemzeti alaptanterv hon- és népismereti témaköreinek kidolgozása a kerettantervben hat tematikai egységben valósul meg. A közvetlen



környezetből kiinduló, koncentrikus körökben bővülő ismeretek feldolgozása képezi a rendszerezés alapelvét. A családi környezet, majd a lakóhely megismerése után a hagyományos paraszti társadalom anyagi és szellemi kultúrájának feltárását, illetve a Kárpát-medencében élő néprajzi (etnikai) csoportok, nemzetiségek bemutatását ismét a szülőföldre való visszatérés zárja le. Így a tanulók a saját környezetükhöz kapcsolva tudják összegezni a megszerzett ismereteket.

A tanítás során – a pedagógiai és néprajzi szempontok szerint kiválasztott hon- és népismereti, néprajzi forrásanyagok felhasználásával – minél több lehetőséget kell teremteni a néphagyományok élményszerű megismerésére. Törekedni kell a tanulók cselekvő és alkotó részvételére, hogy az érzékelésen, észlelésen, élményeken keresztül jussanak el az elvontabb ismeretekig, az összefüggések meglátásáig. Így kell, hogy elsajátítsák egy-egy jeles nap, ünnepkör köszöntő- vagy színjátékszerű szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket. Az oktatás állandó elemei a zenehallgatás, egy-egy tájegységet, néphagyományt bemutató film vetítése, tájházak, múzeumok látogatása.

A Hon- és népismeret tanításával különböző pozitív attitűdök és személyiségvonások alakíthatók ki, illetve fejleszthetők, ilyen az érdeklődés, a beleélés, az aktív, kreatív részvétel, az ítéletalkotás, a nemzeti azonosságtudat kialakítása, az én-kép, a szóbeli, írásbeli, képbeli kifejezőkészség fejlesztése és a világra nyitott, harmonikus, közösségi emberré nevelés.

Végezetül Györfly István gondolataival zárom tanulmányomat. 1939-ben így fogalmazta meg a tradicionális magyar kultúra helyét Európa műveltségében: *"A néphagyomány tart meg bennünket magyarnak, s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá. Ha azonban csak az európaiságra törekszünk, lehetünk nagy műveltségű népek, de minél hamarabb megszűnünk magyarnak lenni... Európa nem arra kíváncsi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai művelődés nyújthat, hanem arra, hogy a magunkéból mivel gyarapítottuk az európai művelődést."*<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> GYÖRFFY István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. 9-10.



20. kép Tanulmányi kirándulás hallgatókkal (Szentendre, Skanzen)



21.kép Hideg Anna nénivel, mezősegi ének- és mesemondóval

### **Irodalomjegyzék**

Andrásfalvy Bertalan (1994): *Magyar népismeret*. (egységes jegyzet, 2. változatlan kiadás) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Baksa Brigitta (2008/1.): *A néprajzi ismeretek oktatásának helyzete és lehetőségei az alapfokú oktatási intézményekben*. Néprajzi Hírek, p33-41.

Baksa Brigitta – Kósa László: Tájékoztató a néprajz közoktatásbeli lehetőségeiről folytatott tárgyalásokról. Néprajzi Hírek, 2012/1. p29-30.

Bálint Sándor (1934): *Néprajz és nevelés*. Szeged

Bálint Sándor (1937): *Tanítóképzésünk reformja és a néprajz*. Ethnographia, p107-114.

Császár Attila - Pávai István - Vargyas Lajos (1990): *Népdalaink és népzeneink megmentésért*. Néprajzi Hírek 1-4. p98-99.

Erdélyi Zsuzsanna (1976): *Hegyet hágék, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok*. Budapest

Győrffy István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Budapest

Hofer Tamás (1994): *A népi kultúra öröksége*. Folkmagazin 1. 3. Budapest

Hoppál Mihály-Csonka-Takács Eszter (szerk.) (1989): *Ajánlások a hagyományos kultúra és folklór védelmére.* (UNESCO Közgyűlés, 1989) EFI Communicationes 1. Budapest

Hoppál Mihály-Csonka-Takács Eszter (szerk.) (1999): *Cselekvési terv a szellemi kulturális örökség megóvására és újjáélesztésére.* UNESCO Konferencia 1999. EFI Communicationes 9. Budapest

Karácsony-Molnár Erika (1996): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában.* Néprajzi Hírek 1-4. p37-38. Budapest

Karácsony-Molnár Erika (2008): *A kalendáriumi szokások tárgyai-székelyföldi maszkos alakoskodók és tárgyi világuk.* Néprajztudományi Doktori Iskola, Európai etnológia Doktori Program. PhD

Karácsony-Molnár Erika – Kraicziné Szokoly Mária (szerk.) (1998): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában.* Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Füzetek 5. Budapest

Karácsony-Molnár Erika (1998): *A néprajzoktatás időszerű kérdései, feladatai.* In: KARÁCSONY- MOLNÁR Erika - KRAICINÉ DR. SZOKOLY Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában.* Bp., p259-262.

Karácsony-Molnár Erika – Tátrai Zsuzsanna (1990): *A néphagyomány oktatásáért.* Néprajzi Hírek 1-4. p40-45. Budapest

Karácsony-Molnár Erika (2000): *Adalékok a hagyományörzés lehetőségeihez és módjaihoz a 21. század küszöbén.* In: *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón.* Szentendre p645-676.

KEMECSI Lajos (2008): *A „Néprajz az oktatásban I.” című konferenciáról* (Budapest, március 27.). Néprajzi Hírek 37. évf. 2008/1. p32-33. *Néprajz az oktatásban III.*(Budapest, 2011. május 19.). Néprajzi Hírek 2012/1. p31-35.

Tátrai Zsuzsanna - Karácsony-Molnár Erika (1997): *Jeles napok, ünnepi szokások.* Budapest

V. Juhász nyitó Klára (2010): *A néprajz tárgyai a tanítóképzésben.* Doktori értekezés Debrecen

## A NEVELÉS MISZTÉRIUMA: A JÓRAVALÓSÁG

**Karikó Sándor, [bacon@igypk.u-szeged.hu](mailto:bacon@igypk.u-szeged.hu)**

*Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Szeged, Magyarország*

Bizony indokolt lenne, ha a neveléskutatók, a gyakorló pedagógusok, és mindazok, akik munkájuk során valamilyen szinten érintik az oktatás, valamint a nevelés területét, elgondolkodnának olyan elvi természetű dilemmán, hogy például „miképpen kapcsolódik a *filozófia a neveléshez* és a *nevelés a filozófiához*? (Carr, 2004, p.55, kiemelés tőlem – K. S.). Úgy vélem, hogy a filozófia és a nevelés (avagy a fordítottjának) összekapcsolása éppen annak a kérdésnek a megfogalmazásához, illetőleg vizsgálatához vezethet, hogy egyáltalában miért, mi célból kifolyólag nevelünk? Azt szeretném állítani (és az alábbiakban bizonyítani), hogy azért végzünk ilyen munkákat, mivel a nevelés maga rendelkezik egy belső mozgató erővel, szent küldetéstudattal, mindent betöltő hittel, konkrét történelmi korokon és társadalmi formákon átívelő, azoktól bizonyos fokig függetlenül is megnyilvánuló misztériummal: és ez nem más, mint a *jóság erénye, a jóra való törekvés*. Az elméleti és a gyakorlati pedagógia az, amelyik a legelhivatottabb és leginkább érintett abban az emberi feladatban és megnyilvánulásban, hogy – legalább – törekedjünk a jóság kialakítására, a jóemberekké válásra. Számomra kétségtelen, ez ügyben sokat, és semmi mással nem pótolható segítséget tud adni a nevelőmunkát végzőnek a filozófia, pontosabban a nevelésfilozófia, illetőleg bizonyos művészeti (mindenekelőtt szépirodalmi) alkotások.

### **1. A nevelés mint egyetemes jobbítás**

Aligha vitatható, a jóság, a jóra való törekvés fölöttebb magával ragadó, magasabb erény, amely nagyon is hatása alá tudja vonni az embert. Hogy ez lehet a nevelőmunka legmélyebb „tartozéka”, megkülönböztető vonása, e felismerés és elfogadás érdekében, szükséges és kívánatos a nevelésfilozófia bizonyos tanulságait megfontolnunk.

Azzal kezdeném, hogy a gyakorló pedagógusok gyakran felvetik munkájukban a tisztesség, a becsületesség, az igazságosság stb. erkölcsi elveit, ám a jóság fogalmát, felmerülését mintha átengednék a mesék birodalmának, mintha ódzkodnának a 'jó ember' ideáljának hirdetésétől! *Mintha szégyellnék a jóság pedagógiai programját!* Mintha félnének attól, hogy rájuk zúdítják a naivitás és az illúziók, vágyálmok kergetésének

vádpontját! Mintha manapság nem volna sikk a világot jónak látni, láttatni! Mintha sokan kishitűekké válnának, vagy egyszerűen pesszimizmusba fordulnának, azzal mentegetve magukat, hogy „igazán jók úgyse lehetünk, (mert – K. S.) a jóság folyton prédikál, (...) keneteskedik, (...) hivalkodik, (...) legtöbbször csak kongó, tartalmatlan és merőben formai az.” (Kosztolányi, 2000, p. 42)

Az ilyen és hasonló felfogás tartalmazhat részigazságot, ám az a hozzáállás, amely lebecsüli, netán ignorálja a jóság létezését, vagy akárcsak kisebbíti annak jelentőségét, már – legalábbis számomra – teljességgel tarthatatlan. Azoknak, akik nem találják meg a jóság nevelőmunkabeli szerepét és fontosságát, csak azt tudom ajánlani, nem árt, ha újraolvassák és -értelmezik a pedagógiatörténet valamint a nevelésfilozófia klasszikusainak bizonyos – témánkkal kapcsolatos – felismeréseit. Kapjanak tőlük kellő muníciót, és vonják le a szükséges tanulságokat munkájuk során.

Az ilyen célú és jellegű tevékenységhez például *Németh Lászlótól*, a pedagógiai érzékel és gyakorlattal is megáldott klasszikus írónktól, drámaírónktól már kölcsönözhetjük is a helyes módszertani kiindulópontot. A pedagógiai hitről értekezve, határozottan leszögezi, az igazi tanárt az a hit vezérli, hogy „az emberek az eddigieknél különbé nevelhetők.” (Németh, 1980, p. 66)

A vizsgálandó kérdés nyilvánvalóan az, hogy mit jelent ez a „különbé válás”? Hadd emlékeztessenek néhány markáns bölcséleti felismerésre. Egyúttal utalva arra, hogy nagyon is természetes dolog, ha a filozófus szót kér pedagógiai témában (Pehofer). Már *Démokritosz*, ókori görög filozófus megjegyzi egyik töredékében, hogy „a nevelés átalakítja az embert, de ezen átalakítás által természetet teremt. Ezek a szavak az abdéiai bölcsnek arról a felismeréséről tanúskodik, hogy a nevelés 'második természetet' hoz létre.” (Pais, 1988, p.190) A 'második természet' kifejezést már *Pais István*, az antik görög filozófia kiváló ismerője fogalmazza meg, amely megjelölést „telitalálatnak” tarthatjuk. Ugyanis a 'második természet' végső soron a nevelés legmélyebb tartalmára, legáltalánosabb jelentésére utal. Az ember, úgymond az 'első természetével' születik, szülei, nagyszülei genetikai örökítő anyagát, azaz külső és belső vonásait, sajátosságait viszi tovább. Élete végéig hordozza azokat, akár felismeri, akár nem. A nevelés során viszont *új* tulajdonságokra, *új* meghatározókra, *új* értékekre teszünk szert, mintegy *új* világot, egyfajta 'második természetet' hozva létre. Nyilvánvalóan nem az 'első természet' helyett, hanem mellette. Mondhatjuk tehát – általános kifejezéssel élve – hogy alapvetően éppen a 'második természet' kialakítása céljából és vonatkozásában nevelünk.

A 'különbé válás', a 'második természet' megadja a nevelés értelmét, a fogalom jelentésének általános keretét. Már e két kifejezés sugallhat egy fontos tanulságot: a nevelés nem csupán valamiféle biológiai természetű képződmény, még csak tudati-rationális termék sem, továbbá nem isten alkotta meghatározottságról van szó. Hadd fogalmazzak így: a *nevelés*, lényegét tekintve, *nagyon különleges, minden vonatkozásában magasztos és magas rendű (értékű) emberi teljesítmény.*

A fenti két fogalom (tehát a „különbé válás” és a „második természet”) jelentését, nyilvánvalóan, tovább szükséges konkretizálnunk. Ezzel kapcsolatban figyeljünk fel – nagyot ugorva a történeti időben – *Herbart* összegező gondolatára. A pedagógiatörténet klasszikusa azt „merészeli” állítani, hogy a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lennie.” (*Herbart*, 2003, p.78) Vagyis a nevelés nem akármilyen (jelesül biológiai, értelmi stb.) megalapozású terület, hanem az erények világa. Röviden fogalmazva: a nevelés *minden erény összefoglalója*. A tanulság világos: a nevelés folyamatában nem a gondoskodás, az ismeretek átadása, a túlélésre való felkészítés játsszák a főszerepet, továbbá – minden ellenkező feltételezés és tapasztalás ellenére – nem játszhatnak *kizárólagos* befolyást politikai és gazdasági természetű érdekek, akaratok, hanem benne és általa főképp és mindenekelőtt az erények működnek.

Ám az is belátható, hogy az erények tovább szűkíthetők. A sokféle erény közül – újra hangsúlyozva – indokolt, vagy legalábbis kívánatos kiemelnünk a jóság fogalmát, a jóra való jelenségét. Mi több, felfogásom szerint konkrétan ezt az erényt állítsuk a nevelés középpontjába! Számomra nem meglepő módon, a jóság erényének kiemelése nem egyszeri és véletlenül megfogalmazott bölcséleti gondolat. Érdemes felfigyelnünk például *Kant* elfelejtett, pontosabban háttérbe szorított megfogalmazására: „Az ember *egyetemes jobbításának* (kiemelés tőlem – K. S.) föltétele a nevelés szabadsága.” (*Kant*, 2005, p.636) Tehát a klasszikus német filozófia jeles képviselőjét is az a felvetés izgatja, hogy a nevelést a jóság eszméje vezérelje. Patetikus élel fogalmazva, a nevelés szabad áramlásában, „szent” küldetésében ott rejlik a jobbítás szándéka és cselekedete. Ismét lépve előre az időben, még két újabb adalékot vegyünk szemügyre! *André Comte-Sponville*, francia filozófus, etikakutató, esszéíró közvetlenül megfelelteti az erényt és a jó fogalmát. Határozottan jelenti ki: „az erény maga a jó.” (*Comte-Sponville*, 1998, p.15) Végül egy kortárs angol nevelésfilozófusra, *Richard Pringre* hivatkozunk.. A szerző határozottan jelenti ki: a nevelés mozgatórugója, lényege, küldetése éppen az a kérdés, hogy „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, vagy (ha már az, akkor) miként formálható még jobb emberré.” (*Pring*, 2004, p.22)

A filozofikus meglátások tallózását nyilvánvalóan folytathatnánk, illetőleg részletesebben vizsgálhatnánk. De talán ennyi is érzékeltetheti: aligha

létezhethet nemesebb célkitűzés és elköteleződés a jóra való vágyásnál. Van-e magával ragadóbb, csodálatosabb elv annál, mint hogy magunkat és másokat jóra serkentsük? Akad-e becsesebb erény a jóra vágyásnál, amely átjárja és lenyűgözi az emberi lelket? Talán az sem véletlen, hogy egyik városunkban emléktáblát állítottak fel *az ismeretlen jó ember tiszteletére* (Heller), amelyben és amely által a jóra vágyás dicsérete köszönt ránk.

## **2. Szépirodalmi kitekintés: „másokat jóra serkenteni”**

Ha a témám szempontjából felmerülő szépirodalmi alkotásokat veszem górcső alá, csak erősödhet meggyőződés abban, hogy a jó ember ideálja, a jóra vágyás erénye alighanem a legfontosabb és legmagasabb dolog az ember életében. És olyan megnyilvánulás, amely nem pusztán csak önmagában és az ember önfeltöltődéseként létezik, hanem olyan erő, amely változtatja, olykor döntően, a szűkebb-tágabb társadalmi környezet állapotát is. Köztudott, hogy egy klasszikus, nemes veretű író (és/vagy költő) mint a lélek mérnöke, az emberi lélek olyan mély bugyraiba is le tud hatolni, ahová a tudomány és a filozófus képviselője már képtelen. És ha ez igaz, a tapasztalat által is alátámasztott megállapítás, akkor a szaktudós (itt: pedagógia-kutató) és/vagy filozófus (itt: nevelésfilozófus) miért idegenkedne attól, hogy vizsgálódásába bevonja a vonatkozó szépirodalmi művek részbeni, csak a saját tudományága szempontjából történő feldolgozását. Elfogadva ezt a felfogást, az alábbiakban tekintsünk át négy konkrét példát!

a) Elsőként figyeljünk *Gogol*, a 19. századi orosz realizmus jeles képviselőjének művére. Népszerű regénye, a *Holt lelkek* főszereplőjének, Csicsikovnak fölöttébb tanulságos az életútja. Nem taglalva a cselekményt, és elkerülve a mű esztétikai elemzését, csupán arra utalnánk, hogy a léha és bűnös fiatalember a történet végén gyökerében megváltozik: jó útra tér. Idézzük fel önkritikus döntését: „nincs bennem elég szeretet a jó iránt, az isteneknek tetsző cselekedetekre való dicséretes hajlam nem vált természetemmé, szokásommá, nem olyan erős bennem az a kívánság, hogy jót cselekedjek, (... de mostantól kezdve) igyekezni fogok másokat jóra serkenteni, becsületesen fogok dolgozni, hogy jó hatással legyek másokra.” (Gogol, 1982, p. 531)

A fenti – szépirodalmi – szöveg megragadja a nevelés sine qua non-ját, Gogol után szabadon: nem más az, mint vágyat ébreszteni, hajlandóságot és képességet mutatni arra, hogy felülmúljuk társainkat (és önmagunkat!) a jóra való vágyásban. A nevelés célja, tartama, egyúttal küldetése, kihívása – legtömörebb és legpontosabb fogalmazásban – a jóra való vágyás képviselete. A gogoli regény végül is arról vall nekünk, hogy a jóra vágyás mint idea és erény nem csupán (pontosabban egyáltalán nem) vágyálom, egy földön kívüli, fellegekben lakozó, soha el nem érő világ árnyképe, hanem nagyon is a

jelenben megmutatkozó, megvalósítható emberi megnyilvánulás. A jó emberré válás lehetősége nem irreális, ellenkezőleg: nagyon is valóságos. *A jóság létezése evilági fejlemény*, azaz nem indokolt pusztán a mesék világára értelmezni. Reálisabb jelenség, mintsem első pillanatra gondolnánk vagy feltételeznénk. Az út hozzá – sugallja Gogol regénye – még egy bűnöző ember számára is adva van.

b) Témám szempontjából újabb összefüggés tárul fel *Bulgakov* híres regényében. *A mester és Margaréta* című könyv végén ugyancsak tanulságos szövegrészletre bukkanhatunk. A regénybeli varázsló, Woland roppant izgalmas vitába elegyedik a szent életű Lévi Mátéval. Arról értekeznek, hogy maga a világ alapvetően milyen természetű: jó vagy rossz? Nem meglepő Lévi Máté válasza: természetesen a világ jó (elrendezésében és működésében egyaránt). Woland azonban óva inti vitapartnerét, célszerű szó szerint is idézni az adott sorokat: „légy szíves egy pillanattig eltűnődni a kérdésen: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. (...) Csak nem akarod megkopasztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhess a kopár fényben?” (Bulgakov, 1969, p. 435)

Bulgakov jó érzékkel ismeri fel a jó sajátlagos létezését. Ha a valóság teli van rosszal, gyarlósággal, bűnnel (azt senki nem tagadja, hogy a valóságban bőven megtapasztalhatjuk a bűnös megnyilvánulást), akkor a jó(ság) létét sem szabad megtagadnunk. Ugyanis a rossz megjelenése feltételezi a jó jelenvalóságát is. A jó és a rossz ellentétpárja olyan, mint a fény és az árnyék: egyik sem létezhet a másik nélkül. Nincs tehát olyan, hogy a világ (és benne az ember) csak rossz vagy csak jó. Másképpen fogalmazva: *a jó, a jóra valószínűleg létezik*, ez – úgymond – önmagában és objektíven megjelenik és működik – máskülönben nincs értelme, realitása, felismerhetősége a rossznak sem. Ezt a bulgakovi gondolatot jó szívvel ajánlhatom mindazoknak, akik lebecsülik a jó megnyilvánulását vagy azoknak, akik – súlyosabb esetben – még tagadják is a létezését. A 20. századi orosz író felismerésével rokonságot mutat *Kosztolányi Dezső* egyik gondolata, amelyet kiegészítésül hadd csatoljak ide: a „jóság és rosszság (...) furcsa viszonyban állnak egymással. Elválaszthatatlanul együtt működnek, az egyik el sem képzelhető a másik nélkül. (...) Ellentétek, (...) de mindig természetes kölcsönhatásban vannak, s a körülmények szerint váltakoznak.” (Kosztolányi, 2000, p. 73) A Bulgakov- és Kosztolányi-féle felismerés egyértelmű, és a tanulságát jól hasznosíthatja a jóság-témában vizsgálódó pedagógiai és/vagy nevelésfilozófiai kutató.

c) Az irodalmi példatárból semmiképp nem hagyhatjuk ki *Füst Milán Naplóját*. Nevelésfilozófusok, pedagógia-kutatók, gyakorló pedagógusok



nem is gondolnák, hogy az irodalmi Nobel-díjra is javasolt szerző (a Feleségem története című művéért) Naplójában található egy olyan szövegrészlet, amely ámulatba ejtethet mindenkit, aki valamilyen módon foglalkozik neveléssel. Valóságos pedagógiai kincsesbánya rejlik a naplóbeli elmélkedésében, és csak sajnálni lehet, hogy arra ez idáig sem a (nevelés)filozófia, sem az irodalomtörténet, sem a pedagógia tudománya nem reagált rá. Mielőtt kitérnék a konkrét szövegre, érdemes felhívni a figyelmet – mintegy felvezetésül – egy, Gogollal kapcsolatos megjegyzésére. Füst Milán vállaltan rajong Gogol művészetéért, többek között a már idézett Holt lelkek iránt, kiváltképpen annak mély pedagógiai tartama és tanulsága miatt. Majd meghökkentő kijelentést tesz: a pedagógus „többet tanulhat Gogoltól, mint kötetekre terjedő pedagógiai szakmunkákból.” (Füst, 1967, p. 800) Ha rosszindulatú volnék, úgy kommentálhatnám e súlyos kritikát: „Nesze neked pedagógia!”. Jóindulattal viszont fontos módszertani tanulságra utalhatok. Arra tudniillik, hogy mégiscsak lehetséges és kívánatos az átjárás irodalom és pedagógia (továbbá nevelésfilozófia) között.

Most idézném a szóban forgó gondolatsort, némileg hosszabban, mint az eddigieket (a szöveg tartalma, remélhetőleg kárpótolja az olvasó türelmét):

„Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, (...) hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták.... Jön az élet – s ti (...) elfeleditek csakhamar, - csaltok, loptok, érzéki életet éltek. (...) Ravaszok vagytok, kishitűek. (...) S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel... De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, - de mégis jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. (...) S mihelyt gyermeked lesz: - te is (...) óvakodni fogsz (...) felfedni a borzalmat, ... s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígért földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976, p. 178-179)

Figyelmesen olvasva a fenti sorokat, megalapozódhat az a felfogás, de legalább megerősödhet bennünk az a hit, mely szerint a nevelés legfőképpen a jóra, konkrétan az önzetlen, a becsületes, a tiszta életre való törekvést jelenti. *A jóságban mindig a humánus erők, készségek és képességek működnek, miáltal az ember nemesebbé, a világ pedig jobbá válik.* Továbbá éles szemmel mutat rá az író arra a meglehetősen sok és sokféle problémát okozó ellentmondásra, amely a nevelés szép elve (ahogyan Füst írja: idealizmusa) és a valóság rideg tényei, a mindennapi élet gyarlóságai között feszül. Nyilvánvaló, a valóság mást mutat, mint amit a nevelés három „ágense”, tehát a szülő, a tanító, a pap képvisel és hirdet. A nevelőnek vállalnia kell az ellentmondással való szembenézést,

máskülönben elszakadna a realitástól. Ám minden nehézség, gyarlóság, baj, kudarc, fájdalom közepette sem adhatja fel azt a hitét, eltökéltségét, hogy lehet (kell!) jó vagy még jobb emberré válni, illetőleg magát a világot is lehetséges – ha csak kis mértékben is – jobbá tenni. És nagyszerű meglátásnak tartom az író ama végső gondolatát, hogy még ha a valóság ellenáll is a jóság térnyerésének, akkor a szülő legalább a saját gyermekébe (a tanító a tanítványába, a pap a hívójébe) próbálja átplántálni a jóság ideálját. A szöveg végső soron azt a tanulságot sugallja, hogy – és ezt aligha tudnám elégszer hangsúlyozni – *a jóság iránti igényt, készséget és képességet kiölni az emberiség történetéből egyszerűen képtelenség*. Amíg létezik emberi világ, addig mindig élni-hatni fog a jóra való ideálja és erénye. Valóságosan is!

d/ Az utoljára említett irodalmi példa a 'rossz' érzéki formában való megjelenítésére szolgál. *Lázár Ervin*, (akit egyáltalán nem tekinthetünk csupán gyermekírónak) *A keserűfű* című kis, alig tíz oldalas remekműve az emberi gyarlóságot állítja pellengérré. A történet egy dunántúli falucskában játszódik, a svábok kitelepítése időszakában. Az idős sváb család (férj-feleség: Konrád és Lizi) menekül a kitelepítés elől, bujdosik. A falu befogadja a két öreget, oltalmat, otthont, ételt ad nekik. A békés nyugalom azonban nem tart sokáig. Az egyik falulakó (Bederik Duri) beárulja és feljelenti őket. Az elhurcoltatás drámai, Bederik így indokolja súlyos tettét: „Eleget szívták a levegőt a magyar emberek elől. Menjenek a testvéreik közé, az imádott Németországba. Majd Liza előrelép, elhúzza a száját, és kimondja megsemmisítő ítéletét, egyúttal utalva a „rossz” egyik lehetséges szépirodalmi fogalmára: „Te vagy magyar? Szar vagy te, nem magyar.” (Lázár, 2005, p.72)

Azt gondolom, egyáltalán nem túlzok, ha kijelentem, aligha található mélyebb, érzékletesebb és tömörebb leírása az emberi gonoszság lényegének a szépirodalomban. Az író mondanivalója és tanulsága napnál világosabb: nem az számít, hogy milyennek tartod és hirdeted magad, nem az a lényeg, hogy milyen a bőrszíned, vallásod, nemzeti hovatartozásod, családi származásod, foglalkozásod, nemed, hanem mindenekelőtt az, hogy ténylegesen milyen ember vagy. *Jó vagy rossz emberként élsz-e?*

### **3. Mindnyájan jó emberré válhatunk?**

Gondolkodhatunk és vitatkozhatunk azon a kérdésen, hogy a földön végül is mi a több: a 'jó' avagy a 'rossz'? Az emberek többsége bizonyára az utóbbira szavazna. A sokféle bűnt, gonoszságot látva-tapasztalva könnyen pesszimizmusba eshetünk. Ám akárhogy foglalunk is állást, figyeljünk *Marcus Aurelius* éles meglátására. A filozófus-császár gondolata mindenki számára megszívlelhető, a pedagógusoknak pedig különösen becses lehet:

az ember „lelki alkata mindig kész a jóra.” (Aurelius, 2016, p.55) Ha ez helytálló megállapítás, akkor hiba lenne *e/ve* megvalósíthatatlannak, hiábavalónak tételezni a jóra valószínűséget. A kérdés joggal merül fel: végül is hányan és hogyan válhatunk jóemberré?

Ez a dilemma nagy kihívás elé állítja a kutatót. És nem biztos, hogy meggyőző választ tudok adni, jóllehet sokunkat izgat egy ilyen probléma. Mindenesetre hadd próbáljak ezúttal is elvi fogódzót találni a bölcsellettörténetben.

Anélkül, hogy taglalni tudnám itt az antik görög filozófia (különösen Szókratész, Platón, Arisztotelész és Plótinosz vonatkozó elemzéseit), csak utalhatok arra a jellemző vonásra, hogy az akkori gondolkodásmódot sajátos idealizmus lengi át. Vegyük csak a fent jelölt négy bölcselő közül a kevésbé ismert Plótinosz megfogalmazását! *A szépről és a jóról* című művében például azt állítja: a „Jó (...) megismerése a legnagyobb dolog a világon.” (Plótinosz, 1998, p.199) A 'jó' – önmagában adott entitásként – piederestálra állításával nyomban egyetértek (ami nem tűnhet meglepőnek!), viszont vitára is késztet az a törekvése, amely a megismeréshez kötné a 'jó' létezését. A jónak az ismerete ugyanis még nem azonos a jónak a cselekedetével – hogy emlékeztessünk egy klasszikus filozófiai vitára (amely Szókratész egyik gondolatával kapcsolatos dilemma – itt nem térhetek ki rá). A jóság többet jelent, mint a jó egyszerű ismerete. *A jóság a lélek dísze*, csodálatos, ha nem a legcsodálatosabb erény, amely minden porcikájában átjárja az emberi lényt, közvetlen módon mindig vezérli-kontrollálja a személy valamennyi tettét, egész magatartását. A 'jó' ismerete és cselekedete nyilvánvalóan összefügg, például bátran kijelenthetjük, hogy a jó erénye tanítható. Mindez azonban nem takarhatja el az ismeret, a tudás és a cselekvés, a magatartás közötti különbséget.

Ha a pedagógia világára akarnám konkretizálni a különbségtételt és annak nevelésre vonatkozó következményét, akkor például azt hangsúlyozhatnánk, hogy bizony nagyon más „a 'tanult embernek lenni' és a 'jól nevelt személynek lenni' kifejezés. (...) Az előbbivel kapcsolatban azt kérdezzük, 'járt-e iskolába?', az utóbbi viszont sokkal többet és speciálisabb tartalmakat jelent. (...) A 'jól nevelt' személy (well-educated person) nem azonos a tanult, a képzett személlyel.” (Hodgson, 2010, p.120) Vagyis nem az a döntő, hogy a diák (és persze a tanár, a szülő) mennyit tud, milyen okos, hanem hogy miféle emberré válik, egyáltalában mutat-e fogékonyságot valamilyen erény iránt. Ha a felnőtt (Itt: pedagógus) oldaláról közelítem az összefüggést, akkor egy olyan tanulságot szögezhetnék le, amely nem feltétlenül nyerné el valamennyi pedagógus tetszését: tudniillik a tanár nyilvánvalóan lehet nagy tudású, sok ismeretet jól átadó szakember, ám ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ő egyúttal jó ember is. Ha például nem a végzett munka és a mutatott

teljesítmény alapján osztályozza tanítványát, hanem bármilyen más szubjektív szempont, vagy külsődleges és idegen érdek alapján értékeli, akkor ő *mint ember*, bizony, kudarcot vall. Ilyenkor ő *bukik meg, nem a diákja!*

A jóság erényének gyakorlásával, a jóemberré válással kapcsolatban legalább kétféle, egymásnak ellentmondó koncepció született a bölcselettörténetben. Az egyik *Kant*, a másik *Lukács György* nevéhez köthető.

Kant szétválasztja a 'jó' fizikai és morális jelentés-tartományát. Az előbbibe sorolja a sokféle élvezeti formát, az utóbbi lesz maga az erény. Számára az utóbbi magas rendű megnyilvánulást jelent, amely felfogással sokunk tudnánk is azonosulni. Majd – első pillanatra meghökkentően hatva, bár filozófiai rendszere alapján logikusan – leszögezi: a morális jó, tehát maga az erény, nem más, mint „az ember maximájának ereje a kötelesség teljesítésében. (Ily módon – K. S.) A *jótett* kötelesség. (...) A jó (...) azt bizonyítsa, hogy a kötelességnek eleget kell tenni, (...) az zsinórmérték: (...) amilyenek az embernek lennie kell, tehát *a törvény*.” (Kant, 2005, p.232, kiemelés tőlem – K. S.) Kantnak alighanem igaza lehet abban, hogy a jó erényének megvalósítása nem külső hatásként, továbbá nem időleges nyomásként, hanem belülről fakadva következhet be. Amikor tehát az ember tartósan és véglegesen azonosulni tud legbensőbb világával, amikor lelkiismeretével teljes összhangban éli életét. Azonban azt az állítást, hogy a jóság általános kötelességként, törvényként valósuljon meg, már irreálisnak, maximalizmusnak tartom. A jóság – többször hangsúlyoztam – kétségtelen, magas rendű erény és érték, ám kötelezővé tétele olyan magas szintű követelmény, amelyet már egyáltalában nem igazol vissza a gyakorlat.

Egészen más felől közelíti a problémát Lukács György. Témám vonatkozásában muszáj idéznem egy fiatalkori írását. *A lelki szegénységről* című esszéjében markáns és rendkívül gondolatébresztő állításra jut: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. (...) A jóság elhagyása az etikának, (...) mert az etika általános, kötelező, (...) a jóság csoda és kegyelem. (...) A jóság 'megszállottság'. (...) Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.” (Lukács, 1977, p. 540-541, 543) Lukács felfogásából kiderül, a jóság nem általános, nem egyetemes, és nem mindenki számára előírt parancs. Ellenkezőleg: különleges kegyelmi állapotról, a sors tüneményes adományáról van szó, amely megmagyarázhatatlan. Csak azt tapasztaljuk, hogy rabul ejti az embert és társas környezetét. És mint ilyen, már túl van az erkölcs szféráján is. Köztudott, az erkölcs az emberi együttélés és –munkálkodás íratlan szabályainak foglalata, amely mindenki számára betartandó követelmény. Viszont a jóember ideálját

már nem mindenki tudja és/vagy akarja elfogadni. Ugyanis fölöttébb mély elköteleződést és jellemzilárdságot feltételez az. A jóság megvalósítása különösen nagy horderejű, emberpróbáló kihívás, és aki eléri, az valóban részesül egyfajta csodás élményben. Ám abban is biztosak lehetünk, hogy az ilyen embernek nem adatik meg a „könnyű élet”. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy a lukácsi állásponthoz némileg hasonló következtetésre jut *Hamvas Béla*, csak éppen a rosszra vonatkoztatva. Ő úgy véli, hogy a rossz megnyilvánulása az emberi természetben „sokkal de sokkal mélyebben van, semhogy a morál és a törvény elérhetné.” (Hamvas, 1988, p.127)

Az ember két véglet vagy annak tűnő ellentmondás (tudniillik a jó és a rossz) között csapódik ide-oda. Nehéz, talán megválaszolhatatlan kérdéssel állunk szembe. Hívjuk segítségül a már egyszer idézett Plótinost: „Meg kell próbálnunk a lehető legjobb emberré válni.” (hivatkozik rá Pais, 1988, p. 19) Igen, fogadjuk el, hogy nem vagyunk kötelesek jó emberré válni, de legalább törekedjünk rá. Higgyük el, már ez tiszteletre méltó magatartás!

#### **4. Összegezés helyett: egyáltalában mi a jó?**

Az eddigi vizsgálódás, mint látható volt, kiemelt néhány – ismert vagy kevésbé ismert – konkrét gondolatot, felvetést, adalékot a filozófia-, a pedagógia- és az irodalomtörténetből. Remélhetőleg kiderült, hogy a sokféle megjegyzés, eszme-futtatás összeáll logikus egésszé, és a részleges gondolatok fölfűzhetőek egy sajátos koncepcióra. A koncepciót végül is abban vélem megragadni, hogy a nevelés kitüntetett pontja az emberi együttműködésnek: annak a folyamatnak, amelynek legbensőbb, legmagasztosabb vonása *a jó(bb) ember, és a jó(bb) világ kialakítása felé való haladás*.

Végül is mi a jó? Legáltalánosabban fogalmazva: jó mindaz, ami elősegíti az emberi lényeg (azaz a társas-közösségi létezés) elsajátítását. És fordítva: rossz az, ami lefokozza az emberi lényegét, és részlényként degradálja azt. Hinnünk és eltökéltnek kell lennünk abban, hogy a világ, minden problémájával együtt, humánusabbá, az ember pedig jobbá tehető.

#### **Jegyzetek**

André Comte-Sponville (1998): *Kis könyv a nagy erényekről*. Osiris Kiadó. Budapest.

Bulgakov, M. (1969): *A mester és Margaréta*. Európa Könyvkiadó. Budapest. Mint közismert, a nagyszabású regényből színház- és filmművészeti alkotás, valamint tv-változat is született.

Carr, W. (2004): Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 38. No 1. Megjegyezzük, ez a folyóirat sokat tesz a nevelésfilozófia alapkérdéseinek tisztázása érdekében. Lásd még Hirst, P. – Carr, W. (2005): Philosophy and Education. A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 39. No 4.p. 625-626. Továbbá Mason, M. (2008): Complexity Theory and the Philosophy of Education. *Education Philosophy and Theory*. 40. Febr. p.7. 9.

Füst Milán (1967): *Elmélkedések és tanulmányok*. Magvető Kiadó. Budapest. Ezt a Füst-gondolatot nem ismerik a pedagógia kutatói. Ha tudnának róla, kíváncsiak lennének arra, hogyan reagálnának rá!

Füst Milán (1976): *Napló, I*. Magvető Könyvkiadó. Budapest. A magunk részéről kötelezővé tennénk a szöveg ismeretét minden pedagógia szakos egyetemi hallgató számára.

Gogol (1982): *Holt lelkek*. Európa Könyvkiadó. Budapest. Csicsikov életében radikális fordulat következik be. Ezzel kapcsolatban az a véleményünk, hogy az embernek joga van egyszer döntően megváltoztatni nézetét, meggyőződését, magatartását – belátván tévedését, eltévelyedését. Mindez feleleveníti a bibliai Saulusból Paulus-szá válás klasszikus történetét: a damaszkuszi úti élményt. Roppant izgalmas téma – ugyancsak egy másik tanulmányban lehetne vizsgálni. Lásd: Karikó Sándor: *Konformitás és nevelés*. Okker Kiadó, Budapest, 2005 és 2008.

Hamvas Béla (1988): *Az öt géniusz. A bor filozófiája*. Életünk Könyvek. Szombathely.

Heller Ágnes kezdeményezésére született az emléktábla felállítása Veszprém városában. Úgy véljük a kezdeményezés egyedülálló a világon. Legalábbis nem tudunk ehhez hasonló megnyilvánulásról.

Herbart, J. F. (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In: *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény* (szerk. Mészáros István és munkatársai) Osiris Kiadó. Budapest. Ez a gondolata, sajnálatos, elsikkad még a pedagógiatörténészek körében is.

Hodgson, N. (2010): What does It Mean to be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 44. No. 1. A szerző R.S. Peters, etikakutató egyik, korábbi tanulmányából indul ki. Mellesleg Hodgson írása az ottani Neveléstudományi Társaság díjnyertes esszéje.

Kant, I. (2005): *Antropológiai írások*. Osiris/Gond – Curo Alapítvány, Budapest. A gondolatot megismétli a szerző: p. 592. Továbbá *A gyakorlati ész kritikája*. Gondolat. Budapest. 1991. p.602.

Kosztolányi Dezső (2000): *Esti Kornél. I-II*. Osiris Kiadó. Budapest. I. k. Szeretnénk itt két megjegyzést tenni. 1. Kosztolányinak a jóra való negatív értelmezését nem osztjuk, ahogyan ezt a későbbiekben megpróbáljuk kifejteni. Noha nagyon is megfontolandó azon állítása, hogy tudniillik az emberségünk csak kis dolgokban nyilvánulhat meg, a nagy és döntő dolgokban viszont már könnyörtelenül ártunk a másik embernek. 2. A Kosztolányira való hivatkozásunk már előre vetíti azt az állításunkat, miszerint a szaktudós, a filozófus, a pedagógus munkáját csakis gazdagíthatja, ha vizsgálódásába bevonja a művészeti kitekintést.

Lázár Ervin (2005): *Csillagmajor*. Osiris Könyvkiadó. Budapest. Ne feledjük, Dante a Pokol 32. Énekében az árulókról lesújtó a véleménye: ők a „szemét teremtmények legalja.” Dante (2016): *Isteni színjáték*. Magvető, Budapest. (ford. Nádasi Ádám) p.256.

Lukács György (1977): A lelki szegénységről. In: *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó. Budapest. A dolog pikantériája, hogy erre az összefüggésre egy dél-koreai nevelésfilozófus hívja fel figyelmünket egy angol nyelvű szakfolyóiratban. Kwak, D.-J. (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 44. No. 1. p. 74-75. A szerző hangsúlyozza azt a lukácsi gondolatot, hogy erényesen kell élnünk.

Marcus Aurelius (2016): *Elmélkedések*. Atlantisz. Budapest. Továbbá: „Bensődben van a jó forrása.” p.128.

Németh László (1980): *Pedagógiai írások*. Kritérion Könyvkiadó. Bukarest. A széles nagyközönség talán nem ismeri annyira a kiváló író-drámaíró pedagógiai munkásságát. Ezúttal hadd emeljünk ki az utóbbi alkotásaiból egy nagyszerű gondolatot, amelyet felfoghatunk „pedagógiai ars poeticá”-nak is: „nincs olyan király, mint az az igazi tanár, aki fiatal szívekben szemtől szembe és napról napra tud uralkodni.”. *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó. Budapest. 1980.768.

Pais István (1988): kommentálja Démokritosz egyik töredékét. *A görög filozófia*. Szerzői Kiadás. Budapest. Nagyra értékeljük Pais István munkásságát, amely az antik görög filozófia megismerése és szélesebb körű terjesztése céljából kifejtett.

Pehofer, Johann (2017): Philosophie und Pedagogik. Ph Publico, Phburgenland, 13. A szerző, többek között utal Konrad Paul Liesmann új munkájára, illetőleg a korábbiaktól Deweyre.

Plótinosz (1998): *A szépről és a jóról*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó. (a hely megjelölése nélkül) Bár maga a jó, Plótinosz szerint már a gondolkodás, az értelem előtt adva van az emberben. Lásd p.176-177. Plótinosz mondása. Pais István (1988): *Antik bölcsek, gondolatok, aforizmák*. Szerzői Kiadás. Budapest.

Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum. London, New York. A szerző könyvére egyaránt hivatkoznak pedagógiakutatók és nevelésfilozófusok.

### **Irodalomjegyzék**

Aurélius, M. (2016): *Elmélkedések*. Atlantisz, Budapest

Bulgakov, M. (1969): *A Mester és Margaréta*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Carr, W. (2004): Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1)

Comte-Sponville, A. (1998): *Kis könyv a nagy erényekről*. Osiris Kiadó, Budapest

Füst Milán (1976): *Napló. I.* Magvető Könyvkiadó, Budapest

Gogol, Ny. V. (1982): *Holt lelkek*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Hamvas Béla (1988): *Az öt géniusz. A bor filozófiája*. Életünk Könyvek, Szombathely

Herbart, J. F. (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In: Mészáros István és munkatársai (eds): *Neveléstörténet*, Osiris Kiadó, Budapest

Hodgson, N. (2010): What does it Mean to be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education*, 44(1)

Kant, I. (2005): *Antropológiai írások*. Osiris Kiadó, Gond-Curo Alapítvány, Budapest

Kosztolányi Dezső (2000): *Esti Kornél. I.- II.* Osiris Kiadó, Budapest

Kwak, D. J. (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1)

Lázár Ervin (2005): *Csillagmajor*. Osiris Könyvkiadó, Budapest



Lukács György (1977): A lelki szegénységről. *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó, Budapest

Németh László (1980): *Pedagógiai írások*. Kritérion Könyvkiadó, Bukarest

Németh László (1980): *Utolsó szétttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest

Pais István (1988): *A görög filozófia*. Szerzői Kiadás, Budapest

Plótinosz (1998): *A szépről és a jóról*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó

Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London, New York

# ISKOLÁRA ÍTÉLVE, AVAGY AZ ISKOLAI HÉTKÖZNAPOKRÓL, EGY KOGNITÍV METAFORAELEMZÉS TÜKRÉBEN<sup>35</sup>

**Lőrincz Andrea, lorinczandrea9@gmail.com**  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

*„A keretek olyan mentális struktúrák, amelyek befolyásolják, hogyan látjuk a világot. Következtetésképpen meghatározzák a céljainkat, a terveinket, a cselekedeteinket, illetve azt, mit tekintünk tetteink rossz vagy jó következményeinek. [...] A kereteket nem látjuk vagy halljuk. Részei annak, amit a megismerés tudományával foglalkozók „kognitív tudattalannak” hívnak: az agyunkban lévő olyan struktúrák, amelyekhez tudatosan nem férhetünk hozzá, de amelyeket mégis ismerünk következményeik által: jelen vannak érvelésünk módjában és abban, hogy mit tartunk józan gondolkodásnak. A kereteket a nyelven keresztül is megismerhetjük. Minden szó a konceptuális keretekhez viszonyítva nyeri el a jelentését. Amikor hallunk egy szót, annak kerete lép működésbe az agyunkban. A keretek átrendezése annak a módnak a megváltoztatása, ahogyan az emberek a világot látják. Annak módosítása, hogy mit tartunk józan gondolkodásnak. Mivel a nyelv hozza működésbe a kereteket, az új keretekhez új nyelvre van szükség. A másképp gondolkodás, más szóhasználatot kíván. (Lakoff, 2006, 15-16. old.)”*

## **1. Bevezetés**

Egy átlagos ember 2000-6000 szót mond ki egy átlagos napon, s a legtöbbet a munkahelyről, a családról és az iskoláról beszél. A hétköznapi élet során a szavak kimondását nem előzi meg tudatos tervezgetés, azok egyszerűen csak „jönnek” a tudat legmélyéből. Ennek a tulajdonságuknak köszönhetően sokkal többet elárulnak az emberről és gondolkodásáról, mint azt a beszélő gondolná. Jelen írásom a szavaknak erre a sajátosságára épül s arra törekszik, hogy az iskoláról való beszélgetés során használt kifejezésekből mélyebb jelentéstartalmat hámozzon ki. A tanulmány alapjául szolgáló kutatásom helyszínéül egy több mint száz gyermeket és fiatalot befogadó magyarországi gyermekotthon szolgált, ahol azokat a diákokat kértem fel az interjúk elkészítésére, akik jelenleg

---

<sup>35</sup> Jelen tanulmány a szerző korábbi, *Argumentum* folyóiratban megjelent, tanulmányának kivonata. A kutatás módszertanáról és az eredményekről bővebben: Lőrincz, 2018.

általános iskolában tanulnak. Így összesen 15 gyermek személyes élményeire és iskolai tapasztalataira alapozva kezdetem meg a részletes, tartomelemzésre épülő vizsgálatomat.

Az interjúszituációk során létrejövő spontánszöveg-anyagot egy *Lakoff* és *Johnson*-féle kognitív metaforaelméleti vizsgálatnak vettem alá és az iskolára vonatkozó metaforikus kifejezéseket igyekeztem kiszűrni a szövegekből. Egy ilyen jellegű vizsgálatot azért tartok nagyon jelentősnek és értékesnek, mert úgy gondolom, hogy a hétköznapi mondatainkban rejtőző metaforák fejezik ki igazán a mélyebb kognitív tartományban rejtőző ítéleteinket. Ezekben az elbeszélésekben/narratívákban formát ölt az egyéni önreflexió, vagyis megkonstruálódik az a valóság, amelyet az elbeszélő érzel és lát. A nyelv szemantikája által közvetítésre kerülhetnek a mindenkor tapasztalatok és az ezeken alapuló megértés, ezáltal a személyes és a szociális világ közötti kapcsolat is megragadhatóvá válik. Ezen történetek elemzése során számtalan kérdésre választ kaphatunk. Feltárhatjuk az egyén viselkedési mintázatainak célját és motivációját, hiszen szembesülünk azzal a világgal, amelyben ő saját magát értelmezi (*Rapos*, 2005). A teljes kép kirajzolódásának érdekében a fiatalok mellett az intézmény szakmai vezetőjét is megszólaltattam, aki segítette a történeteket rendszerszinten kontextusba helyezni.

## **2. A kognitív metaforaelméletről**

Jelen tanulmány tehát egy *Lakoff* és *Johnson*-féle kognitív metaforaelméleti kutatás eredményeit hivatott bemutatni. Ezzel betekintést kívánok nyújtani a védelembe vett gyermekek iskolai életre alkalmazott metaforakészletébe. Mindezek előtt azonban elengedhetetlen egy rövid elméleti áttekintés a metaforák világáról.

Ha hagyományos értelemben gondolkodunk a metaforáról, akkor elmondható, hogy „a metafora olyan szókép, amelyben egy szót vagy szókapcsolatot annak szó szerinti jelentésétől eltérő értelemben alkalmazunk (*Szamarasz*, 2014, 777. old.)”. Erre az állításra alapozva, a metaforának minimum öt állandó tulajdonsága határozható meg: a) kizárólag nyelvi jelenség, hiszen a szavak tulajdonságára utal, b) alkalmazása főként művészi, retorikus szövegekben fordul elő, c) minden esetben két dolog közti hasonlóságot feltételez, d) tudatosan kitalált eleme a nyelvnek, e) csupán irodalmi frazírként van rá szükségünk. Ezen állítások alapján úgy tűnhet, hogy a metaforák nem képezik szerves részét az életünknek, nem jelennek meg mindennapi gondolkodásunkban, nem épültek be a tudatunkban, egyszerűen csak létrehozuk őket, amikor akarjuk, amikor nyelvünk szépségének fitogtatására vágyunk (*Kövecses*, 2005).

Ez az elképzelés egészen az 1970-es évekig megállta a helyét a szövegekkel foglalkozó tudományterületek életében, hiszen az addig hódító – Noam Chomsky (1985) elméleti megalapozásán nyugvó – generatív nyelvészeti irányzat nem fogadta el a metaforák nyelvészeti jelentőségét, csupán irodalomelméleti fogalomként tartotta számon. Mindezt elsősorban azért, mert algoritmikus-jellegű nyelvfelfogásuk<sup>36</sup> nem tudott mit kezdeni a metaforikus kifejezésekkel. Mindezen túl valójában nem is kívánta vizsgálat alá vonni a metaforákat, hiszen a generatív nyelvészet az emberi tényezőt, a szubjektumot nem tekintette relevánsnak a nyelv vizsgálata során. Ez a mentalitás egyértelműen kizárta a metaforák vizsgálatának lehetőségét, ugyanis a metafora a nyelvhasználat egy olyan sajátos formulája, amely az ember, a beszélő nélkül aligha értelmezhető (*Imrényi, 2009*). Ebben a tekintetben hozott forradalmi változást – R. Langacker (1987) és G. Lakoff (1987) nyomán – a '70-es, '80-as években útjára induló és kibontakozó kognitív nyelvészeti irányzat. Ekkor a kognitivisták kijelentették, hogy a nyelvet nem lehet független és autonóm létezőként vizsgálni, hiszen minden nyelvi megnyilatkozásban az emberi megismerés folyamata és eredménye tükröződik. Így a nyelv megértésének kulcsa az egyén megismerésében rejtőzik. Ennek értelmében a nyelvkutatás nem fókuszálhat kizárólag a nyelvi kompetenciára, hanem pszichológiai, kulturális és társadalmi tényezők vizsgálatát is magába kell foglalja. A nyelvkutatásnak fel kell tehát ismernie, hogy a nyelvben testesül meg a minket körülvevő világ képe, éppen ezért, a nyelv csak a világ, a valóság kontextusában válik értelmezhetővé. Ha ily formán tekintünk a nyelvre, akkor azonnal megleljük benne a metaforák helyét és feladatát. Lakoff – egykor még Chomsky munkatársaként – hosszan vizsgálta a metaforák nyelvhasználaton belüli szerepét. Viszonylag hamar bebizonyította, hogy a metaforák vizsgálatának nem csak hogy létjogosultsága van a nyelvtudományi kutatásokban, hanem szinte elengedhetetlen feladatként kellene rá tekinteni. Kimutatta, hogy a metafora nem kizárólag az ember gondolkodásának és magas szintű megismerési folyamatainak feltárását szolgálja, s ami a legfontosabb, nem csupán nyelvi frazír. Éppen ellenkezőleg: a metafora a természetes nyelv egyik legalapvetőbb funkcionális eleme, hiszen a hétköznapi beszélő, a mindenkori nyelvhasználó számos esetben metaforák segítségével fejezi ki önmagát (*Kövecses és Benczes, 2010; Bańczerowski, 1999*). Erre a megállapításra építkezve a kognitivisták szerint a „nyelvészet alapvető feladata [...] a természetes nyelv metaforikájának a leírása, amely befolyásolja a nyelvhasználók világlátásának a módját” (*Bańczerowski, 1999, 81. old.*).

---

<sup>36</sup> A generatív nyelvelmélet felfogása szerint, a nyelvészeti vizsgálatok elsődleges célja a beszédmechanizmus modellezése. Alaptézise, hogy a nyelv használata során véges számú elemkészletből (szóból), végtelen számú mondatot hozhatunk létre. Ezen mondatok megalkotására és megértésére az egyén egyaránt képes, azonban a nyelvtudományi vizsgálat tárgyát nem a mondatok megalkotásának ténye és nem azok megértése képezi, hanem maga a megalkotási folyamat. Célja, ennek a folyamatnak annak matematikai logika szerint való leírása (*Chomsky, 1985*).

George Lakoff és munkatársa, Mark Johnson (1980) a hagyományos metaforaelmélet cáfolataként alkotta meg saját elméletét, mely kognitív nyelvészeti szempontból közelíti meg a metaforát, és alapgondolata, hogy a metafora behálózza a mindennapjaink gondolati és nyelvi rendszerét. „Az ő megközelítésükben a metafora nem csupán a szavak vagy nyelvi kifejezések tulajdonsága, hanem a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás jellemzője, melyben az egyik fogalmat a másik terminusai révén fogjuk fel, értjük meg (Kövecses, 2005, 15. old.).” Ennek az állításnak a tükrében a hagyományos szemlélet öt pontjával szemben a szerzőpáros öt fókusza így határozható meg: a) a metafora a fogalmak sajátja, nem a szavaké, b) egyes fogalmak megértését segíti elő, nem művészi célzatú, c) általában nem hasonlóságra épül, d) hétköznapi emberek és hétköznapi helyzetek által, tudatosság nélkül is megteremthető, e) az emberi gondolkodás alapvető kelléke (Kövecses, 2005). Vagyis a metafora az életünk egy olyan eleme, mely hozzásegít minket ahhoz, hogy az élet és a lét alapvetéseihez, elvont fogalmihoz közelebb kerüljünk, pszichénk, társadalmunk és kultúránk útvesztőjében könnyebben tájékozódjunk.

A kognitív nyelvészet által megteremtett metaforaértelmezésben tehát, a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartománnyal való megértését szolgálja. Lakoff és Johnson közkedvelt példája AZ ÉLET UTAZÁS<sup>37</sup> fogalmi metafora, ahol az (A) fogalmi tartomány az ÉLET és a (B) fogalmi tartomány az UTAZÁS (Lakoff és Johnson, 1980; Kövecses 2005). Vagyis az utazás terminusaival fejezzük ki az élethez, mint jelenséghez kapcsolódó kifejezéseket, például: *Válaszút előtt állok; Rossz útra tért; Sok minden ment keresztül; Rögös út áll mögötte* (Kövecses Zoltán fordításai, Kövecses, 2005, 47. old; Kövecses, 2006, 89. old). A fogalmi metaforák (A) és (B) fogalmi tartományának megkülönböztetett szerepe van, hiszen az egyik tartomány segítségével fejezzük ki a másikat. Az a tartomány, amelynek metaforikus kifejezést használjuk, a forrástartomány (UTAZÁS), és azt a tartományt, melyet érthetővé kívánunk tenni a forrástartomány metaforáinak segítségével, céltartománynak (ÉLET) nevezzük (Lakoff és Johnson, 1980; Kövecses, 2005). A forrás- és céltartomány komplex értelmezésével juthatunk el a kognitív tudományok alapjához, ahhoz a gondolathoz, hogy vajon milyen valóságos kép reprezentálódik az emberi elmében egy adott jelenség kapcsán. Amikor a forrás- és céltartomány metaforikus nyelvi kifejezéseinek vizsgálata történik, valójában egy összetett jelentéstartomány felfedezése és megfejtése a cél.

A kognitív nyelvészeti metafora-megközelítés esetében három olyan szintet különböztethetünk meg, amelyen meghatározható a metaforák

---

<sup>37</sup> A hagyományos kognitív nyelvészeti formulákhoz híven, a fogalmi metaforákat KIS KAPITÁLISSAL jelölöm, míg a metaforikus kifejezéseket dőlt betűvel szedem (Lakoff és Johnson, 1980; Kövecses, 2005).

létezése. Ezek a szupraindividuális, az individuális és a szubindividuális szintek. Minden fogalmi metafora ezen a három szinten válik értelmezhetővé (Kövecses, 2005). A Lakoff és Johnson által kialakított „standard fogalmi metaforaelmélet” (Kövecses, 2009) elsősorban az individuális szinthez kötődik. Vagyis a metaforák szisztematikus beazonosítása a konkrét beszélők által megélt kommunikációs aktusban alkalmazott metaforikus nyelvi kifejezések vizsgálata során történik. Ez a szint természetesen elengedhetetlenül kapcsolódik a szubindividuális szinthez, amely a metaforák motiváltságát, vagyis létrejöttüknek testi és/vagy kulturális alapját mutatja. Mindezekon felül áll a szupraindividuális szint, amely már kontextustól függetlenül, a beszédhelyzetéből kiemelve taglalja a metaforikus kifejezéseket és hoz létre fogalmi metaforákat (Kövecses, 2005). Ez a hármas tagoltság is azt bizonyítja, hogy a metaforák a nyelv és a tudat minden szintjén léteznek, kultúrán belül és a kultúrából kiemelve egyaránt értelmezhetők.

Amikor ezeket a mindent átszövő metaforákat kezdjük elemezni, akkor alapvetően kétféle irányultság szerint járhatunk el: „felülről lefelé” (top down) vagy „lentől fölfelé” (bottom up) kezdhetjük meg a vizsgálatunkat. Hagyományos módon a fogalmi metaforaelmélet a felülről lefelé módszerrel tevékenykedik. Ezzel a módszerrel kevés elemből álló példatár alapján hipotetikus fogalmi metaforákat dolgoznak ki és a létrejövő fogalmi megfeleltetéseket vizsgálják. Ezen irányzat központjában a fogalmi metafora mint „magasabb szintű kognitív képződmény áll” (Kövecses, 2006, 88. old.). Ezzel ellentételesen, az alulról fölfelé irányultság esetén egy nagy elemszámú adatbázisból szisztematikus módon lekövetkeztetéseket és azonosítják be a metaforikus kifejezéseket. Ennek során elsősorban az vonható vizsgálat alá, hogy konkrét helyzetekben hogyan viselkednek a megjelenő metaforikus elemek. A fókuszban pedig a metaforák nyelvi viselkedése áll (Kövecses, 2006). A két irányzat közötti markáns különbség nagyon egyszerűen meghatározható, hiszen míg a „lentől fölfelé” a nyelvi viselkedésre korlátozódik, addig a „fönről lefelé” egy széles spektrum felölelésére, a gondolkodás mélységének feltárására vállalkozik. A kutatásom során generált adatokat én is a hagyományos, „fönről lefelé” vizsgálatnak vettem alá, hiszen előzetesen meghatározott céljaim eléréséhez, ez bizonyult a legalkalmasabbnak.

Fontos elmondani, hogy a fogalmi metaforaelmélet (a kognitív metaforavizsgálat) nem fogalmi metaforák megállapítására korlátozódik, ez csupán a folyamat első lépése. A fogalmi metaforák felsorakoztatásán túl vizsgálat alá kell vonni a fogalmi megfeleltetéseket, vagyis a forrástartomány elemeit meg kell feleltetni a céltartomány elemeivel, ezzel létrehozva egy ún. leképezési rendszert. Összességében ezek a megfeleltetések vezetnek el a lényegi összefüggésekig és tárják fel a fogalmi metaforák valódi összetevőit (Kövecses, 2006).

De miért célszerű arra törekednünk, hogy megtaláljuk ezeket a metaforákat? Az lenne a cél, hogy egyre több és több metaforát sorakoztassunk fel egymás után? Vagy, hogy egyszer elkészülhessen a metaforák teljes jegyzéke? Úgy gondolom, hogy nem és ezzel én is képviselem Kövecses Zoltánnak, Magyarország egyik legkiemelkedőbb kognitív nyelvészének és a metaforák szakértőjének álláspontját. Ő maga úgy fogalmaz, hogy a legfontosabb cél az, hogy „feltárjuk, hogy a metaforák milyen mértékben és milyen tartalommal járulnak hozzá absztrakt fogalmaink konceptualizálásához, illetve ezeknek a kognitív reprezentációjához. Elvégre végső célunk a metaforák céltartományaiként szereplő absztrakt fogalmak minél mélyebb megismerése (Kövecses, 2006, 90. old.)”.

A kutatásom során elkészített interjúk számtalanszor bebizonyították, hogy a metaforák az ember mindennapjainak szerves részét képezik, függetlenül a nyelvi hátrányoktól, a korlátozott vagy kidolgozott nyelvi kóddal való kommunikációtól, a beszélők közötti bárminemű különbségtől. A metaforák élnek, s lubickol bennük a nyelvünk. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta metaforavizsgálat a spontán beszédben megjelenő, nem tudatosan kialakított azonosításokat tárja fel. A kutatás eredményeként kirajzolódó metaforák konkrét valójukban egyszer sem hangzottak el az interjúbeszélgetések során, azonban számtalan metaforikus kifejezés és nyelvi-, valamint analogikus tartományba sorolható elem járult hozzá ahhoz, hogy ezeket a metaforákat a kapott azonosítási pontok segítségével létrehozhasam. Ez is további bizonyítéka annak, hogy a metafora „a nyelv legmélyén lesz megtalálható” (Ricoeur, 2006, 98. old.).

A kutatás során megszólaló diákok narratíváit fókuszált tartalomelemzésnek vetettem alá. E folyamat során 7083 darab szót és az ezekből felépülő kifejezéseket vizsgáltam meg. A következőkben azokat a fő metaforákat kívánom bemutatni, melyek rendszeresen megjelentek a gyerekek elbeszéléseiben, és amelyek határozottan árulkodnak arról, hogy milyen – az általuk ismert – iskolák általános légköre. A felsorakoztatott három metafora: AZ ISKOLA MUNKAHELY, AZ ISKOLA BÖRTÖN, AZ ISKOLA KATONASÁG esetén a konkrét metaforák mellett megjelennek analogikus tartományok, melyek sok esetben átfedést jelentek a metaforák között. Ezek az átfedések az iskola, a munkahely, a börtön és a katonaság strukturális azonosságai miatt jöhetnek létre. Erről bővebben a metaforák egyéni értelmezését követően lesz szó.

### **3. Az iskola munkahely**

Diákok, akiket nyolctól négyig lehet őrizni. Nyolctól négyig, akár egy standard nyolcórás munkaidő időbeosztása. Elvégezzük az iskolát, felnövünk, családunk lesz és dolgozni megyünk. Minden hétköznap reggel

az irodába, egy bolt kasszájába, esetleg a volán mögé ülünk és ellátjuk azon feladatokat, melyeket a munkaadónk ránk testált. Ha mindennel végeztünk és lejárt a munkaidőnk, haza mehetünk. A szerencsésebbek nem „viszik haza a munkát”, azonban vannak, akikre még otthon is munkahelyi feladatok várnak. A diákok szerint valahogy így működik az iskola is, és ezt tükrözi az iskola munkahely metaforája.<sup>38</sup> Az interjúalanyaimmal folytatott beszélgetések során több alkalommal előfordult (tíz interjúalany elbeszélésében tizennyolc esetben), hogy a narratívákban megjelentek a munkahely fogalmi tartományához kapcsolódó metaforikus nyelvi kifejezések.<sup>39</sup> Ezek a kifejezések a következő idézetekben ragadhatók meg:

#### AZ ISKOLA MUNKAHELY

„Órán figyelünk, hogy jól végezzük el a *munkát*, hogy ne hibázzunk.” (F02)

„A tanárok is szoktak viccelődni, ha kész vagyunk a *munkával*.” (F01)

„A tanár a *főnök*, ő adhat egyest.” (L05)

„Ma osztályfőnöki dicséret lett a *fizetségem*, mert az enyém lett a legszebb menetlevél.” (L04)

„Az egész iskola megnyomorít, úgyhogy elmentem *szabadságra*.” (L01)

„Egy hete itthon vagyok *betegem*.” (L02)

Ha megfigyeljük az alábbi gondolatokat, akkor egyértelműen körvonalazódnak azok a pontok, melyek az iskolai és munkahelyi léthez egyaránt kardinálisan kapcsolódnak: az elvégzendő feladatok, az azért járó fizetség, a jutalmat adó és/vagy megvonó főnök, illetve a munkából való távolmaradás lehetősége.

Az iskola munkahellyel való leképezése során fő motívumként a hierarchikus berendezkedés ragadható meg, vagyis a főnök-beosztott viszony, amely a tanár–diák viszonytal válik megfeleltethetővé. Alapvetően a tanároknak való alárendeltség, a tanári tekintély, a tanárnak való ellentmondás tilalma és az általuk kiosztott feladatok elvégzésének kötelezettsége, valamint a frontálisan tartott órák végig hallgatása azok a főbb pontok, melyek előidézhetik a TANÁR FŐNÖK metaforát, a személyek, pozíciók közötti hasonlóságtételt. A legtöbb alkalmazott hasonló cipőben jár, mint a diákok, hiszen a ranglétra azon fokán állnak, amely a főnök

<sup>38</sup> AZ ISKOLA MUNKAHELY metafora nem egyedi jelenség, hiszen Rapos Nóra (2005) direkt előhívott metaforákat vizsgáló kutatása során szintén kimutatta ezt a metaforát, csupán egy másik metaforavizsgálati módszerrel.

<sup>39</sup> AZ ISKOLA MUNKAHELY metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: munka (6), szabadság (4), főnök (3), betegem lenni (3), fizetség (2).



alatt helyezkedik el, ezáltal valamilyen beosztottként élik a mindennapjaikat. Egyes munkahelyek légkörét megkérdőjelezhetetlenül járja át a tekintélyelvűség, amelyben a főnök minden szava szent, ellentmondásnak pedig nincs helye. A diákok beszámolóí alapján az iskolai légkör sem sokban tér el ettől, ugyanis mint tudjuk, „a tanár mondja meg, hogy mit csináljunk az iskolában (L08)”, és ezzel együtt „a tanár bármit megcsinálhat, amit ő akar (L07)”.

Ez a fajta alá-fölérendeltség mutatkozik meg a feladatok kiosztásakor is. Az interjúalanyaim által bemutatott tanárok úgy építik fel az órák menetét, hogy szinte percre pontosan meghatározzák az elvégzendő feladatokat és előre látják, hogy ezek majd milyen eredményeket hoznak. Egy autoriter munkáltató esetén szintén ezt a görbét rajzolhatjuk fel. Közös pontja ezeknek, hogy az alárendelt feleket nem sarkallják önálló problémamegoldásra, nem adnak lehetőséget a divergens gondolkodásra. És ami leginkább szembetűnő ennek a folyamatnak a kapcsán, hogy az értékelés (az osztályozás/a jutalmazás és a fizetés) maga is az irányító személynek való megfelelés függvényében történik. Mindegy, hogy fizetésemelésről, könyvjutalomról, osztályfőnöki dicséretről vagy a „hónap dolgozója” kitüntetésről van szó, a lényeg a többiek fölé kerekedés, a feladatok vezetői utasítás szerinti maximális ellátása. Hiszen „a diáknak jól kell viselkedni, [...] kitűnőnek kell lennie (L09)” – mondja egy harmadik osztályos lány. Majd így egészíti ki egy társa: a diáknak „meg kell csinálni, amit a tanár mond, szót kell fogadni, [az iskolából] nem lehet késni, nem lehet hiányozni (L10)”. S ez a tétel később, a munkába állást követően sem fog megváltozni, hiszen a késés akár bérlevonással is járhat s a gyakori távolmaradás elbocsátáshoz is vezethet. Ezen megfeleltetések vonatkozásában AZ ISKOLA MUNKAHELY metafora leképezési rendszere a következőképpen vázolható fel:

Forrás: MUNKAHELY		Cél: ISKOLA
munka	→	tanulás
alkalmazott, dolgozó	→	diák
munkáltató, főnök	→	tanár
fizetés	→	osztályzat, jutalmazás
szabadság	→	lógás
beteg lenni [táppénz]	→	igazolt távollét

Persze ezeken a konkrét tényezőkön túl az iskola világa és a munka világa egyébként sem állnak távol egymástól. Az iskola – többek között – a társadalomba való teljes integrációt tűzi zászlajára, mellyel együtt jár a

dolgozóvá nevelés és a munkahelyi elvárásokhoz való alkalmazkodásra tanítás. Az, hogy az iskolában munkahelyhez kapcsolódó analógiák érhetők tetten, nem kell, hogy meglepetést okozzon. Az ismertett hierarchia, a szerepek leosztása, a kötött munkarend és munkaidő hatékonyan hathat a későbbi beilleszkedésre és alkalmazkodásra. Azonban ez nem más, mint egyfajta kondicionálás. Meglepetésre és főként gondolkodásra elsősorban az adhat okot, hogy a diákok munkaként élik meg a tanulást és az iskolába járást, valamint, hogy magukat alárendeltnek tekintik a rendszerben. S azt, hogy ez a szerep és pozíció meghatározás – vagyis a diákok iskolán belüli önmeghatározása – mennyire erőteljes, a következő metaforák még inkább bebizonyítják.

#### **4. Az iskola börtön/Az iskola katonaság**

Az elkészített tizenöt interjúban, mind a tizenöt elbeszélő narratívájában, összesen ötvennyolc alkalommal találkozhatunk olyan metaforikus nyelvi kifejezéssel, valamint a metaforához kapcsolható analogikus tartományba tartozó elemmel, melyek összefüggésbe hozhatók a börtönnel, mint metaforával.<sup>40</sup> Hiszen ezek az analogikus kifejezések is metaforának tekinthetők, azonban a forrástartományuk jellege nem határozható meg egyértelműen (egyes esetekben több metaforához is besorolhatók). Ez a szám nagyon magas a többi metaforához képest, ennek értelmében az iskolai lét leginkább a börtönléttel kerül azonosításra, vagyis az iskolai élet leírására szolgáló kifejezéseket a börtön intézményének fogalmi tartományából merítették a megszólaló diákok. A kiolvasott metaforák azonosítási hálója három nagy csoportból alakítható ki, ezek a csoportok egy-egy, a börtönhöz kapcsolódó fogalmi tartomány gócpontjai, és a hozzájuk tartozó iskola-börtön azonosítás fókuszai. A megállapított tartalmi kategóriák és a hozzájuk tartozó kiemelt metaforikus nyelvi kifejezések, valamint analogikus kapcsolódási pontok a következők<sup>41</sup>:

##### AZ ISKOLA BÖRTÖN

#### 1. Intézményi struktúra

##### 1.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Mi az iskola? Fogház.” (L10)

„A szünetben párszor verekedtek, futkároztak a folyosón, a tanárok kiabáltak, mindig ott állnak az *őrök*, hogy *ne szökjenek meg*.” (L10)

<sup>40</sup> Érdekes adalék, hogy AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora nem kizárólag az állami gondoskodásban élő tanulók elbeszéléseiben jelenik meg nagyon dominánsan. Egyéb mikro-, és makroközösségi szinten végzett, direkt előhívott metaforákra (Vámos, 2003) építkező vizsgálatok (Rapos, 2000; 2005; Golnhofer, 2003; Fenyő, 2006; Nagy, 2011) eredményei közt is markánsan megragadható az iskolai lét börtönléttel való azonosítása.

<sup>41</sup> AZ ISKOLA BÖRTÖN metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: parancs (14), szigor (10), kikerülni (9), egy helyben lenni (8), megtanulni viselkedni (5), szökés (3), őrök (2), rabok (2), letölteni (2), fogház (1), háború (1), sorakozó (1), számozott termék (1).

1.b. *analogikus kapcsolódási pontok:*

„Az iskola tele van termekkel, *be vannak számozva.*” (L02)

2. Szocializációs funkció

2.a. *metaforikus nyelvi kifejezések:*

„Az életre felkészítenek, amikor *kikerülsz* a nagyvilágba, arra készen kell állni.” (F03)

2.b. *analogikus kapcsolódási pontok:*

„Az iskolában megtanulják, hogy mi az emberek kötelessége, *megtanulnak viselkedni.*” (F03)

„A gyerek buta volt eleinte és itt *megtanulja, hogy kell viselkedni, szocializálódik az életre.*” (F03)

3. Létélmény

I. Rablét – pozíció meghatározása

3.I.a. *metaforikus nyelvi kifejezések:*

„Mindegyik tanár kicsit *szigorú*, mert amúgy *kitör a háború.*” (L03)

„Kaptam egy egyest matekból, mert reggel *nem álltam be az udvaron a sorba.* Öcsém, mint a *rabok.*” (L03)

„A diák elkezdi az elsőt és úgy fejlődik, hogy tanul, utána *letölti* a nyolcat, és ha jó tanuló meg nem bukik meg, akkor tanulhat még.” (L10)

II. Bezártságélmény – külvilágtól való elzártság

3.II.a. *metaforikus nyelvi kifejezések:*

„Szünetben kimegyünk, *kiszökünk* az udvarról. *Lopunk* almát, kicsit *bűnözünk.*” (L06)

3.II.b. *analogikus kapcsolódási pontok:*

„Amikor eljövök, azt érzem, hogy végre *megszabadultam.*” (L10)

„Olyan, mintha *be lennék zárva.* De ki kell bírni azt a 45 percet, csak hát *sokszor 45 perc.*” (L10)

III. Személyi korlátozottság – autonómiától való megfosztottság

3.III.a. *metaforikus nyelvi kifejezések:*

„A tanár mondja, hogy maradj csöndbe, ide menj, oda menj, *parancsolgat.*” (L04)

3.III.b. *analogikus kapcsolódási pontok:*

„Tésin jó, ott nem kell *egyhelyben ülni.*” (L03)

„Néha lemegyünk az udvarra, de nem órán, *órán nem megyünk ki!*” (L09)

A kategóriák által egyértelműen kirajzolódik, hogy a metaforakészlet elemei (mind a konkrét metaforák, mind az analogikus tartomány elemei) a külső intézményi struktúrától egészen az egyén belső viszonyulásáig terjednek, és leképezik az iskolai élet minden sajátosságát.

Ha megfigyeljük az intézményi struktúra kategóriájába tartozó gondolatokat, akkor könnyűszerrel vizualizálhatóvá válik a diákok fejében élő iskola képe. Egy robosztus épület, mint amilyen az intézet, ahol élnek, és körülötte udvar (ismerve a diákok iskoláit, az udvar inkább betonozott placcként jellemezhető). Az épület több szintes, hosszú folyosókkal kialakított, melyekből sorra nyílnak egymás mellett a beszámozott termek, amelyekbe a diákok az órák előtt közösen levonulnak. Becsengetéskor mindenki bemegy a termébe, és egészen kicsengetésig senki nem jöhet ki az órától. Rendszeres a folyosóügyeletes diák, az ügyeletes tanár és a kapuőr jelenléte, akik figyelnek a rendre és megakadályozzák a szökést, vagyis, hogy a diák idő előtt elhagyja az iskolát. Ahhoz, hogy ezt a képet azonosítsuk a börtön képével nem szükséges, hogy személyes tapasztalataink legyenek a börtön falain belülről. Elegendő, ha filmekben láttunk már büntetésvégrehajtási intézményt. Egy óriási épületkomplexum, körülötte betontenger, kerítés, szögesdrót, megfigyelő pontokon fegyveres őrszemek. Az épületen belül egymást keresztező folyosók, melyeken egymást érik a számozott zárkák és rácsaik mögött a számozott rabok. A cellák ajtajai előtt pedig megállás nélkül cikáznak a fegyelemért és a szabályok betartásáért felelős börtönőrök. Az elítéltek kizárólag együtt mozoghatnak, gyakran egymáshoz láncolva, és csupán a zárka nyitását jelző hang megszólalása után léphetnek előre. Ezek azok az azonosságok, melyek kétségkívül megjelentek a diákok spontán elbeszéléseiben. Azonban a környezet leírása nem elegendő ahhoz, hogy bizton állíthassuk, börtönbüntetésként élik meg az iskolát.

A környezet mellett megjelenő, rendszerszintű azonosságként értelmezhető következő metaforakategória az intézmények szocializációs funkciójára fekteti a hangsúlyt. Interjúalanyaim kiemelik, hogy az iskolában a gyerekek megtanulnak viselkedni, szocializálódnak az életre, és felkészülnek arra, hogyan kell viselkedniük, ha az iskola befejeztével kikerülnek a nagyvilágba. Tehát az iskola, mint másodlagos szocializációs közeg megtanítja diákjait arra, hogy az iskola falain kívül, illetve az iskolapadból végérvényesen kikerülve, hogyan viselkedjenek a társadalomban, a munkahelyen, a családban, vagyis a társadalmi együttélés szabályaira nevelik őket, ahogy az a börtönök életében a reszocializációs folyamat során is történik. A reszocializáció „magába foglalja a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákat, a korábbihoz viszonyítva alternatív, vonzó értékrend elemeit” (Szegál, 2007, 28. old.). Természetesen az iskola, társadalom által, legitimált egyik funkciója a társadalmi normák által vezérelt állampolgárok „kinevelése”.

Azonban a megszólaló diákok inkább a börtönbeli „újra nevelési” folyamat részeseiként tekintenek önmagukra. Ez az erős párhuzam akkor válik leginkább érthetővé, ha felidézzük, hogy milyen előítéleteknek és megbélyegzésnek vannak kitéve az iskolában „intézeti” létük és/vagy cigány származásuk miatt. Gyakran eredendően megbicsaklott értékeket tulajdonítanak nekik, melyeket az iskolának, valamint a gyermekoththonnak kellene megjavítania és a társadalom által elfogadhatóvá tennie.

Mindezek mellett mégis a megfogalmazott létélmény és annak összetevői határozzák meg igazán az iskola börtönnel való azonosítását, illetve magának az azonosításnak a létjogosultságát. „Olyan, mintha be lennék zárva. De ki kell bírni azt a 45 percet, csak hát sokszor 45 perc.” – mondja interjúalanyom (L10) elkeseredetten. A rablét, a bezártságélmény és az állandó korlátozottság megélése tömörül össze ebben az egy gondolatban, már szinte egyfajta izolált állapot leírása történik meg. És nincs ezzel az érzéssel egyedül. Többen úgy fogalmazzák, hogy az iskolás éveket le kell tölteni, és ezalatt úgy érzik, hogy minden egyes nap kezdődik minden előlről, és ebből a monotonitásból csak a nap vége hozhat felszabadulást, de az iskolából való elballagás lesz majd az igazi megszabadítás. A napokat, a heteket és az éveket, ki kell bírni, nincs választás, mert „iskolába járni muszáj (L10)”. A hosszú napokban felüdülést nyújthatnak a szünetek, amikor a tanárok kiengedik őket az udvarra, de ha nem, akkor előfordul, hogy ki is szöknek. A legtöbben kiemelik, hogy mennyire szeretik a testnevelés órát, mert ott szabadság van, nem korlátozzák őket és nem kell egész órán ülni, hiszen a tanórán tilos felállni. Sajnos legtöbbször a tanárok sem könnyítik meg a mindennapjaikat. „A tanárok a kiabálással elrontják a kedvem, meg parancsolgatnak (L01)” „azt mondják, hogy maradj csöndben, ide menj, oda menj (L04)” és van, aki úgy „tart rendet, [hogy] üt (L04)”. De bárhogyan is, „az iskolában tanulni kell, csinálni kell, amit a tanár mond (L05)”. A tanár tehát minden esetben a hierarchia egy magasabb fokán helyezkedik el, így neki minden diák alárendeltje, akikkel azt csinál, amit akar. Fizikai és verbális eszközökkel fegyelmez, utasít, irányít minden iskolás gyermeket, és nem tűr ellentmondást, a szigor és a parancs a két legfőbb eszköze, és „ha nem figyelnek oda rá, akkor nagyon dühös és büntet (L10).” Hozzá mérten a diákok szabadsági foka szinte egyenlő a nullával. Úgy kell cselekedniük, ahogy a tanár mondja, csak akkor szólhatnak meg, ha a tanár kérdez, és nekik van a kérdésre válaszuk. Csak akkor mehetnek ki az udvarra, és csak akkor hagyhatják el az iskolát, amikor azt a tanár megengedi. Így egyértelmű, hogy élvezik, amikor egy kicsit lazulnak a szabályok egy testnevelés órán, egy táncórán vagy a szünetben, viszont a frontális tanórákon fellazult kööttségeket is igyekeznek kihasználni, amit a tanárok nem néznek jó szemmel. Az iskolai büntetés, valamint a szünetekre való kiengedés nem valódi metaforikus nyelvi kifejezések, hiszen ezek olyan analogikusan megfeleltethető

elemek, melyek az iskolában és a börtönben is konkrétan megtörténnek, azonos motivációval, azonos funkcióval bíró mindennapos jelenségek. A metaforavizsgálat valóságtartalmát ennek az analogikus tartománynak a megjelenése még erőteljesebbé teszi, ugyanis rávilágít arra, hogy milyen strukturális és rendszerszintű párhuzamok vannak a két intézmény és az intézményekben „élők” élete között.

Olyan ez az egész helyzet, mint egy letöltendő börtönbüntetés, amire minden gyermek ítéltetve van. Ahogy az az elemzés által láthatóvá vált, AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora esetén a BÖRTÖN mint forrástartomány elősegíti az ISKOLA mint céltartomány megértését, hiszen a börtönvilágra vonatkozó fogalmak, kifejezések, szóösszetételek kerültek beemelésre az iskola jelenségvilágának leírása során. Mivel az iskola és a börtön azonosítása tartalmilag és fogalmilag megvalósítható, ezért a két fogalmi tartomány elemei között szisztematikus megfelelések is kimutathatók.

AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metafora leképezési rendszere a következőképpen ragadható meg:

Forrás: BÖRTÖN	Cél: ISKOLA
rabok, bűnözők	→ diákok
börtönőrök, parancsnokok	→ tanárok
bebörtönzés	→ iskolába való bekerülés
börtönépület	→ iskolaépület
cellák	→ tantermek
szabadulás	→ iskolai nap vége, tanév vége
szökés	→ igazolatlan hiányzás
börtönlázadás	→ iskolai rendbontás
börtönudvar	→ iskolaudvar (szünet, testnevelés óra)
fenyítés	→ iskolai büntetések (egyes, szidás, óráról kiküldés)

A leképezéseknek e rendszere teremtette meg AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metaforát, hiszen az (A) fogalmi tartomány (ISKOLA) alkotó elemei

szisztematikus megfelelést mutatnak a (B) fogalmi tartomány (BÖRTÖN) alkotó elemeivel.

Ha tovább elemezzük az AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora kifejezéseit, és kicsit más irányból közelítjük meg őket, akkor – némi kiegészítéssel és egyes elemek elhagyásával – AZ ISKOLA KATONASÁG metafora is felszínre hozható. Ezesetben is minden interjúalany használt olyan kifejezéseket, amelyek a katonaság tartományába is besorolhatók, összesen ötvenöt ilyen kifejezés ragadható meg. Az ötvennyolc börtönhöz és az ötvenöt katonasághoz kapcsolható elem között átfedések találhatók, főként az analogikus tartományokban. AZ ISKOLA KATONASÁG esetén a fegyelemközpontúság, a tekintélyelvűség és a parancs, valamint annak követése jelenik meg a legdominánsabban. Az iskola katonasággal való megfeleltetése során legtöbb esetben analógiákra támaszkodhatunk, de valódi – a katonasághoz kapcsolódó szókészletből származó – metaforák is megragadhatók. Ezek alapján a következő kategóriák különíthetők el<sup>42</sup>:

AZ ISKOLA KATONASÁG

## 1. Fegyelemközpontúság

### *1.a. metaforikus nyelvi kifejezések*

„Szünetben *levonulunk* a következő óra terme elé.” (L09)

„Bemegyünk, *sorakozó* a terem mellett.” (F05)

### *1.b. analogikus kapcsolódási pontok:*

„A tanár *próbálja órán megtartani a fegyelmet*, hogy tudjon tanítani.” (L02)

## 2. Parancs – követés

### *2.a. metaforikus nyelvi kifejezések:*

„A tanárok a *kiabálással* elrontják a kedvem, meg *parancsolgatnak* az osztálynak.” (L01)

„Tesi órán 20 fekvőtámasz és 100 guggolás volt a büntetése annak, akinek nem volt felszerelése. Kemény *kiképzés* volt.” (L10)

### *2.b. analogikus kapcsolódási pontok:*

„Nekünk [...] *követni kell*, amit mond vagy ír [a tanár].” (F04)

---

<sup>42</sup> AZ ISKOLA KATONASÁG metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: parancs (13), fegyelem (8), kiabálás (7), megadni a tiszteletet (6), tekintély (5), a tanár bármit csinálhat (5), követni [a tanárt] (5), kiképzés (1), sorakozó (1), vonulás (1).

### 3. Tekintélyelvűség

#### *3.a. metaforikus nyelvi kifejezések:*

„A tanárnak kell, hogy legyen az iskolában *tekintélye*.” (L06)

#### *3.b. analogikus kapcsolódási pontok:*

„A tanár *bármit megcsinálhat, amit ő akar*.” (L07)

„Nem szabad csúnyán viselkedni, *meg kell adni a tiszteletet*.” (F03)

### 4. Adminisztratív tevékenység

#### *4.a. metaforikus nyelvi kifejezések:*

„Egy átlagos tanórán bejön a tanár, fel kell állni, *jelenteni* kell, utána megmondja, hogy mit kell csinálni, aztán leosztályozza.” (L10)

„Bemegyünk, *jelent* a hetes, leülünk, magyaráz a tanár.” (F05)

S AZ ISKOLA KATONASÁG leképezési rendszere az alábbi módon foglalható össze:

Forrás: KATONASÁG		Cél: ISKOLA
sorkatonaság	→	iskolás évek
kadét, katona	→	diák
őrmester, parancsnok	→	tanár
parancs	→	feladat meghatározása
kiképzés	→	testnevelés óra
masírozás	→	az osztály(ok) közös vonulása
vigyázzállás, hapták	→	„osztály vigyázz”
jelentés	→	jelentés

AZ ISKOLA BÖRTÖN és az AZ ISKOLA KATONASÁG metaforák együttesen (de akár külön-külön is) egy olyan erőteljesen szabályozott, alá-fölérendeltségi viszonyal és szigorúan felállított követelményrendszerrel bíró intézményen belüli életet vázolnak fel, mely nem egy pozitív iskolaképről tanúskodik. Az elbeszélések alapján az iskola feláldozza az önálló gondolkodást, a szabad elmélkedést, valamint a kreatív önmegvalósítást a fegyelem és a tekintély oltárán. Tizenöt diák, és egy olyan gondolat,



amely maradéktalanul megjelent mindannyiuk beszámolóiban. A spontán beszédben megbúvó metafora, amelyben számtalan üzenet rejlik. A közoktatási rendszer és az iskola olyan diszfunkcionális zavarait fogalmazták meg a diákok, melyeknek ők konkrétan nincsenek tudatában, egyszerűen csak minden nap tapasztalják, hiszen ahogy ők maguk is elmondták, mindig minden kezdődik előlről. Közel húszezer órára rabosítja ezeket a diákokat az iskola, van, aki túléli és van, aki nem bírja tovább. Az az iskola és az az oktatási rendszer, amelyben a diákok rabnak érzik magukat, talán nem működik egészen jól. Azok a pedagógusok, akik fegyőrként vonulnak végig a folyosón, és parancsokkal tartják kordában a diákokat, talán nem működnek egészen jól. Azok a kisdíákok, akiket bűnözőként kezelnek, akikkel rendszeresen kiabálnak, akiket az iskolában fenytítenek, kevés eséllyel működnek majd az éltünkben egészen jól.

### **Összegzés**

S mit üzen nekünk mindez? Leginkább azt, hogy az iskolában valami nincs rendben. S az a valami egészen mélyen rejtőzik, miközben átöleli az egész intézményrendszert. Valójában a probléma az iskolák általános légkörében leledzik. Amikor azt mondja egy diák, hogy „utálok az iskolát, mert szar és unalmas (L03)” arra aligha kapja fel bárki is a fejét, hiszen hosszú évek során egyfajta legitimációt nyert a diákok és az iskola közötti ellentét. Az iskolát nem kell szeretni, az iskolát el kell végezni – tartja a közkeletű gondolkodás. Azonban, amikor felszínre törnek olyan gondolatok, amelyek az unalmasnál mélyebb tartalomra utalnak, akkor már mindenképpen érdemes odafigyeli a gyerekekre. „Az iskolában semmi nem tud jobb kedvre deríteni (L01)” és „semmi nincs, amitől jobban érzem magam (L02)”; „nem tudom megmagyarázni, de belül nagyon rossz (L01)” és „mindig attól félek, hogy lesz valami baj (L05)” – fogalmazzák meg elkeseredésüket a lányok. És még ezeken a konkrét panaszokon túl is feladatunk észrevenni a diákokban megfogalmazódó érzéseket és az ez alapján kialakuló világgépet. Tanulmányom ezt hivatott szemléltetni. Azt, hogy a hétköznapiakban, a mindennapi beszélgetésekben, egy-egy kifejezésben mekkora mögöttes tartalom rejlik, és hogy mindezeknek mekkora súlya van.

Figyeljük meg újra a felsorakoztatott metaforákat: AZ ISKOLA MUNKAHELY, AZ ISKOLA BÖRTÖN, AZ ISKOLA KATONASÁG. Mindegyik metaforában van valami közös. Mik ezek?

a) Funkciójukban kapcsolatot mutatnak az iskolával – a távozás minden esetben feltételekhez kötött: a munkaidő, a letöltendő börtönbüntetés és a katonai szolgálat kötelező időtartama mind olyan tényezők, amelyek nem teszik lehetővé azt, hogy a dolgozó, a rab, illetve a katona szabadon mozoghasson ki és be.

b) A szereplők közötti kapcsolat személytelen és hierarchikus – a tanár „sokat beszél, nem jegyzi meg, hogy hogy hívnak (L06)”. A legtöbb esetben a kapcsolat a hierarchikus viszonyokra épül és a tanuló vagy passzív résztvevője (munkáltató-dolgozó), vagy teljes alárendeltje, elszenvedője (büntető-büntetett, kiképző-katona viszony) a fennálló állapotoknak.

c) Az iskola funkciója a metaforák értelmezésében: a fegyelem megteremtése és fenntartása, hiánya esetén büntetés kiszabása (börtön, katonaság); munkaalkalom megteremtése (munkahely).

Ha mindezeket végig nézzük és elfogadjuk azt, hogy a metafora nem csak egy kép, hanem egy szerepmeghatározás is (Rapos, 2005), akkor egyértelműen kimondható, hogy a gyerekek által megélt szerep egy kiszolgáltatott ember szerepe. Így válik az iskola személytelenné, passzivitásra kényszerítővé és egy zárt, rideg közeggé. Mindezt összefoglalva: mérgezővé. Természetesen az eredményeim nem általánosíthatók, de úgy gondolom, hogy az, hogy öt különböző általános iskola, tizenöt diákja egyazon képet vázolt fel az iskola világáról, nagyon is árulkodó lehet. Főként, hogy a megállapításaim összhangban állnak több, korábban jelölt, nagymintás kutatás következtetéseivel. Ezzel együtt az is kijelenthető, hogy a vizsgálati eredmények szempontjából nem minden esetben releváns, hogy állami gondoskodásban élő vagy „normál” diákok nyilatkoznak az iskoláról.

Ha egy mondatban szeretném összefoglalni mindazt, amit a gyerekek mondtak, és amit a korábbi fejezetekben leírtam, akkor azt mondhatnám, hogy az iskola egy szigorított intézmény, ahol mindennap a megpróbáltatások közötti túlélés a cél. A tanulás csak sokadlagos. Az én személyes metaforámmal élve, az iskola egy színház, ahol a szerepek állandók, csak a színészek váltakoznak. Jelen írásom ezekről a szerepekről és a színészekről szól. Véletlenszerűen kiválasztott diákok meséltek hétköznapijaikról, és szinte mindannyian beszéltek a nehézségeikről, mert mindenkinek voltak, még ha észre sem vették. Az a szerep, amit az iskolai közeg ráruház a diákokra, nem csak az iskolában működik, hanem kijön az iskolából. Vekerdy Tamás (2004) szállóigévé vált kérdése így szól: „Az iskola betegít?” Válaszként azt mondhatjuk: az iskola betegít, megfertőz és rabságra ítél. „Az intézményes nevelésben nem vagy nem eléggé érzékelhetően nyer teret az a pedagógia, amelynek alapvető jellemzője, hogy a pedagógusok, a diákok és a szülők egymásra figyelve alakítják a pedagógiai folyamatot; hogy a pedagógusok, szülők egymással szövetségben segítik, bátorítják, értőn irányítják a felnövekvő fiatalokat (Hunyady, M. Nádasi és Serfőző, 2006, 115. old.)” Jelen esetben a szülőket a gyermekotthonbeli nevelők testesítik meg, akiknek ugyanazon alapfeladatokat kell ellátniuk, mint egy szülőnek. Egy átlagos gyermek és fiatal életében is megterhelő rendszeresen megélni az iskola által

teremtett negatív légkör viszontagságait, de gondoljunk bele, mennyire nehéz egy gyermekvédelmi gondoskodásban lévő fiatalnak elviselni ugyanezeket a helyzeteket. Többszörösen traumatizálódtak, többen kihajították már őket, mint ahányan befogadták, és verbálisan, fizikálisan bántalmazták azok, akiknek szeretetet kellett volna nekik adniuk. Ezekre a korábbi élményekre épülnek rá az iskolában elszenvedett további sérelmek, melyek megküzdési mechanizmusokkal és támogató háttérrel nem rendelkező gyerekek esetén biztos, hogy életre szóló sebeket ejtenek. Az iskola és a család (a gyermekotthon) közös ügye kellene, hogy legyen ezen érzések kialakulásának megelőzése. A helyzet javulásának az alapja egy rendszerszintű változás lehetne. Egy olyan rendszer megteremtése, ahol a gyerek lehet gyerek, ahol élvezhető a tanulás, ahol odafigyelnek arra, hogy ne égjenek ki a pedagógusok, ahol toleranciára nevelnek, ahol divat az elfogadás és ahol bekapcsolódnak szociálpedagógusok és egyéb szakemberek is a munkába.

### **Irodalomjegyzék**

Bañcerowski Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*, 123(1), p78-87.

Chomsky, N. (1985): *Generatív grammatika. Beszélgetések Mitsou Ronat-val*. Európa Kiadó, Budapest.

Fenyő Imre (2006): Az iskola olyan, mint... *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*, 2006. március. 20.  
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> [2018. 08. 22.]

Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 13(3), p96-100.

Hunyady Györgyné - M. Nádaszi Mária - Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Imrényi András (2009): Generatív nyelvészet és szociolingvisztika. *Magyar Nyelv*, 105(1), p50-61.

Kövecses Zoltán - Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.

Kövecses Zoltán (2006): A fogalmi metaforák elmélete és az elmélet kritikája. *Világosság*, 2006/8-9-10., p87-97.

Kövecses Zoltán (2009): Versengő metafora elméletek? Ez a sebész egy hentes. *Magyar Nyelv*, 105(3), p271-280.

Lakoff, G. - Johnson, M. (1980): *Methaphores we live by*. The university of Chicago press, London.

Lakoff, G. (1987): *Woman, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press, London.

Lakoff, G. (2006): *Ne gondoldj az elefántra! A progresszív gondolkodás nélkülözhetetlen zsebkönyve*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press, Stanford.

Lőrincz Andrea (2018): Metaforákon innen és túl: az iskolai hétköznapokról. *Argumentum*. 14. évf., 2018, p191-216.

Mihályi Ildikó (2002): Diagnózis az iskoláról. *Új pedagógiai szemle*, 52(2), p82-89.

Nagy Enikő (2011): Kárpátaljai magyar tanulók tanár- és tanulóképe egy metaforakutatás tükrében. *Acta Academiae Beregsasiensis*, 10(2), p79-87.

Rapos Nóra (2000): Az iskolai félelmek metaforavizsgálata. In: Bábosik István – Széchy Éva (szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék, Proeducation Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.

Rapos Nóra (2005): Ami nem mérhető...? Vagy másképp...! *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*, 2005. október 20. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=272> [2018. 08. 22.]

Ricoeur, P. (2006): *Az élő metafora*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szamarasz Vera Zoé (2014): Metafora. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p777-811.

Szegál Borisz (2007): A szocializáció és a reszocializáció a börtönben. *Börtönügyi szemle*, 26(3), p25-38.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, Budapest.



AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-17-2. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT

# **AZ IDENTITÁS MINT AZ OKTATÁSI-NEVELÉSI INKLÚZIÓ ERŐFORRÁSA EGY SAJÁTOSAN ÖSSZETETT KISEBBSÉGI HELYZETBEN. KUTATÁS PARTIUMI/ERDÉLYI SIKET KÖZÖSSÉGEKBE**

***Belényi Emese, esenzor@yahoo.com***

*Partiumi Keresztény Egyetem*

## **1. A kutatás elméleti és módszertani háttere**

### ***1.1. Elméleti alapok***

Szociológiai és antropológiai perspektívából tekintve a siketség – eltérően más fogyatékosági típusoktól - nyelvi-kulturális közösségalkotó tényezőként működik. A siket közösség nem csupán fogyatékosággal élők egyik csoportja, hanem nyelvi-kulturális kisebbség is (Padden 1989), amelynek tagjai elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet használják. (Bartha 2004).

A siket közösség belső struktúrája szerint nem homogén. Tagjai számos – többségi vagy kisebbségi - etnikai-nyelvi közösséghez tartoznak, és ezt a belső sokféleséget nem hagyhatjuk figyelmen kívül akkor, amikor a siket identitás alakulását vizsgáljuk. A kisebbségi etnikai-nemzeti hovatartozással rendelkező siket személyek identitása többségi sorstársaikhoz viszonyítva is összetettebb és dinamikusabb társadalmi mezőben alakul, amely esetenként nem mentes a konfliktusoktól sem, és mindenkor a konkrét körülmények hatása (nyomása) révén változik (Atkin et al 2002).

A multikulturalizmus érvényesítése a siketek oktatásában és a siket személyek inklúziójának többi társadalmi színterein akkor is számos problémát vet fel, ha a többségi nemzeten belüli hallók és siketek viszonyában értelmezzük. Ha viszont ezen túlmenően az etnikai-nyelvi különbözőség hatásait is figyelembe kell vennünk - márpedig ez a helyzet áll fenn a nemzeti kisebbséghez tartozó siketek esetében - akkor a

megoldáskeresés különösen bonyolulttá, soktényezősé válik (Cline, 1997).

A *kétnyelvűség* fogalma, amennyiben az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben levő siket tanulók nyelvi-kulturális szükségleteire vonatkoztatjuk, akár megtévesztő is lehet (Ohna, 2003), hiszen esetükben tulajdonképpen *kettős kétnyelvűségről* van szó. Ahhoz, hogy megmaradhassanak saját otthonos etnikai kisebbségi nyelvi környezetükben és ugyanakkor teljes értékű tagjaivá válhassanak a domináns nyelvi-kulturális identitás által meghatározott szélesebb társadalmi környezetüknek is, *egyaránt* el kell sajátítaniuk saját kisebbségi közösségük és az etnikai többség nyelvének mind a jelnyelvi mind az orális változatát.

Azokban az esetekben, amikor a siket közösségi hovatartozás-tudathoz az etnikai-nemzeti kisebbséghez való tartozásból fakadó különbözőség tudata is társul, a diszkrimináció előfordulási esélyei növekednek, mivel a többszörös kisebbségi helyzethez kötődő identitás - nemzeti többség és kisebbség, valamint halló többség és siket kisebbség bonyolult viszonyrendszerében - többszörösen sérülékennyé válik. A hegemoniát gyakorló etnikai-nemzeti többség jellegénél fogva homogenizáló nyelvi-kulturális perspektívából szemlélve a kisebbségi nyelvhasználat hátrányos helyzet, ezért hátrányos helyzetet generáló tényezőnek látszik (O'Neill, 2013).

Korántsem véletlen tehát, hogy a világos nyelvi-kulturális többséggel rendelkező országokban vagy régiókban a segítő intézmények és képviselőik is hajlamosak arra, hogy a „gyermek érdekeire” hivatkozva a többség kultúrájához, nyelvéhez való hasonulását támogassák. Ausztráliában – 2014-es kutatási eredmények szerint - szintén az angol nyelv domináns az etnikai kisebbségi háttérű szülők és siket gyermekeik kommunikációs kapcsolatában. Azok a szülők, akik kizárólag az angol nyelvet használják a családi kommunikáción belül, tipikusan úgy vélekednek, hogy ez a nyelv biztosítja a legkedvezőbb feltételeket gyermekük nyelvi, kognitív, szociális, érzelmi fejlődéséhez, szakmai tapasztalatszerzéséhez (Crowe et al., 2014).

Ezzel szemben egy másik kutatás, amely Spanyolország multikulturális régióiban vizsgálta ugyanazt a kérdést (Guiberson, 2013), ettől eltérő eredményeket hozott. A kutatás során megkérdezett szülők saját nyilatkozata szerint 50%-a kapott olyan tanácsot segítő szakembertől,

hogy gyermekével több, mint egy nyelven értekezzen, azok számaránya pedig, akiket eltanácsoltak ettől, csak 36%-ot tesz ki. Mindez azt támasztja alá, hogy a multikulturális régiók intézményes segítői gyakorlata kedvezőbb feltételeket biztosít az etnikai-nyelvi identitások sokféleségének megélésére a siket népességben belül is. Mindamellett azonban, hogy sok szülő vélekedik úgy, hogy saját gyermeke számára elérhető is és hasznos is a többnyelvűség, a gyakorlatban csak kevés siket gyermek válik *ténylegesen* többnyelvűvé.

### **1.2. Kutatási stratégia**

Kutatásomban az *etnikai-nemzeti kisebbségben élő romániai (erdélyi, partiumi) siket tanulók oktatási szocializációs folyamatát vizsgáltam*<sup>43</sup>, abból az elméleti alapvetésből kiindulva, hogy az iskolai évek nemzeti identitásépítő és megtartó szerepe kiemelten fontos a kisebbségi siket tanulók esetében, annál is inkább, mivel származási-családi kommunikációs környezetük kedvezőtlen körülményeket biztosít számukra ebben a tekintetben (Ahmad et al 2000a).

A romániai magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezőmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, napjainkban is az egyik valószínűsíthető lehetőség a Kolozsváron működő - Kozmutza Flóra nevét viselő - magyar nyelvű hallássérültek iskolája - ahová a gyerekek Erdély és Partium egész területéről, főként a számottevő magyar lakossággal rendelkező megyékből érkeznek. A kolozsvári iskola viszont, mivel egyedüli magyar nyelvű speciális iskola az országban, a Kolozsvártól távol lakó családok esetében megköveteli a bentlakásos rendszer elfogadását és ezzel együtt a család közösen eltöltött idejének korlátozását a vakációs időszakra, ám ezt nem minden szülő vállalja fel.

A magyar szülők számára, akik nem vállalják gyermekük csaknem teljes kiemelését a családi környezetből, a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvű hallássérültek iskolája marad. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működnek, azonban az ide bekerült magyar siket

---

<sup>43</sup> A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Domus Szülőföldi Ösztöndíj Programjának támogatásával valósult meg.

gyerekek az egymással román jelnyelven kommunikáló és a tanórákon a román orális nyelvet elsajátító siket tanulói közösség tagjaivá válnak. A magyar tannyelvű speciális iskolába járó siket tanulók az ott elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközök révén is erősíthetik anyanyelvi kultúrájukat, nemzeti identitásuk, kötődéseik erejét és minőségét. Kiinduló hipotézisem szerint tehát *lényeges differenciáló tényező, hogy a magyar családból származó siket gyerekek személyiségfejlődésének, identitásépítésének e döntő szakasza a tanulók anyanyelvén, vagy pedig a származási-családi háttérüktől idegen nyelven valósul meg.*

A fentiekben körvonalazott koncepció alapján vizsgálatom során a következő **kutatási kérdésekre** kerestem a választ:

- Milyen jelentősége van a magyar nyelvű speciális iskolának a nemzeti identitás és az etnikai orális nyelvi/jelnyelvi identitás megőrzése és fejlesztése tekintetében?
- Hogyan viszonyul egymáshoz az iskola formális és informális nevelési környezetében és gyakorlatában a siket kultúrába történő szocializáció és az orális/jelnyelvi magyar nyelvi identitás erősítése?
- Milyen szerepet tölt be a hallássérült iskola, mint a siket fiatalok párválasztásának potenciális társadalmi mikrokörnyezete?
- Hogyan működnek az anyanyelvű iskolában kialakított iskolatársi kötődések identitásmegetartó és családon belül továbbörökítő erőként?

Kutatási stratégiám megtervezésénél abból indultam ki, hogy a nemzeti kisebbségi helyzetben élő siket személyek identitásának alakulását számos differenciáló tényező befolyásolja. Életük több pontján ők vagy szüleik olyan döntési helyzetekbe kerülnek, amikor *választaniuk* kell (iskolát, házastársat, lakóhelyet, siket-közösséget) s ezek a választások egyaránt jelentős hatással lehetnek anyanyelvi és siketkultúra-identitásuk alakulására. Az élet fordulópontjainak is tekinthető döntések általában az egyén (a család) szintjén születnek meg, de mindig egy adott családi, közösségi és makro-társadalmi viszonyrendszer feltételei között (hatására, esetleg nyomására). A döntések előzményei, okai az egyén életútjának előző állomásaiban keresendők, és döntő hatással lehetnek identitásuk további alakulására.



A kutatás *vizsgálati csoportját* olyan magyar gyökerekkel/identitással (is) rendelkező felnőtt siket személyek alkotják, akik:

- Bihar, Kolozs vagy Maros megyei lakhellyel rendelkeznek;
- Felnőtt korúak (18 éven felüliek);
- Legalább az egyik szülő magyar, tehát családi származásuk révén a magyar nemzeti-etnikai közösséghez kötődnek;
- A siket-kultúrához, siket közösséghez tartoznak, amelynek alapvető ismérve, hogy a Romániai Siketek Egyesülete három megyeszékhelyen (Nagyvárad, Kolozsvár, Marosvásárhely) működő fiókjainak nyilvántartott és valamely siket közösségnek (helyi egyesületi fiók, vallási közösség, sport-egyesület) aktív tagjai.

A kutatás során a következő **információszerzési módszereket és technikákat** alkalmaztam:

**a) Információgyűjtés** a magyar siket személyek beazonosítása és főbb társadalmi jellemzőinek feltárása érdekében a megyeszékhelyeken működő siketek egyesületének tagjaira vonatkozó nyilvántartások felhasználásával.

**b) Életút-interjúk**, saját kérdéssor alapján, a statisztikai nyilvántartásokban szereplő siket személyek köréből kiválasztott interjúalanyokkal (30 személy). Ennek során arra törekedtem, hogy feltárjam a személyes életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóit, motivációit, valamint az egyén életében bekövetkezett kulcsememények, történések szubjektív megélésének módját, az identitás alakulásában játszott szerepüket.

**c)** Az életút-interjúk során nyert információk összekapcsolásával két vagy három nemzedék életútját nyomon követő **családi esettanulmányok** (összesen 15, megyénként 5-5) készültek annak érdekében, hogy nagyobb időtávlatban is nyomon követhető legyen az identitás családon belüli átadásának folyamata, egyrészt a családra ható *külső tényezők*, másrészt a *belső hatások*, változások szerepére koncentrálna

**d)** A kutatási információk szélesebb pedagógiai és szociológiai értelmezhetőségének elősegítése érdekében **strukturált interjút** készítettem a kolozsvári magyar nyelvű siket iskolában tanító nagy tapasztalatú szurdopedagógusokkal.

**e) Résztvevő megfigyelést végeztem** a nagyváradai siket-közösségekben (Siketek Egyesülete, Baptista Siket Gyülekezet, Tekeklub),

amelynek során közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás kapcsolatát vizsgáltam.

## **2. A magyar nyelvű speciális iskola identitásmegetartó szerepe**

A siket szülők gyermekei - a hallók is - származási családjukban anyanyelvi szinten sajátítják el a jelnyelvet, a halló szülők siket gyermekei akkor tanulják meg, ha a siketek iskolájába kerülnek. Hangsúlyoznunk kell, hogy a speciális iskolában tanulók annak ellenére sajátították el és használták a jelnyelvet, hogy a hivatalos iskolai programban jelnyelvtanítás, vagy jelnyelven oktatott tantárgy nem szerepelt, és mindmáig nem tölt be szerepet kötelező kommunikációs módozatként. Az egyik iskolai szurdopedagógussal készített interjú alábbi részlete segít a maga összetettségében és nemzedékeken átívelő fejlődési dinamikájában megvilágítani a magyar jelnyelv, pontosabban annak Kolozsváron elsajátított változatának szerepét.

***„Az iskolában nem a standard magyar jelnyelvet használták, hanem az informálisan elsajátított „iskolai jelnyelvet”. A nálunk használt jelnyelv közelebb van a romániaihoz, mint a magyarországihoz. Román órán ugyanaz megy, mint magyar órán. Illetve melyik tanárnak mi megy, hisz mindenki gyengén jelel. Igazából nem a romántól különbözik, hanem minden iskolának megvan a maga sajátos jelnyelve. Román jelnyelvről sem beszélhetünk úgy, mint ahogy például az ASL-ről (American Sign Language –azaz amerikai jelnyelv), mert túl nagyok a regionális különbségek. Igaz, ezek az elmúlt években elkezdtek nagyon gyorsan csökkenni az internetnek köszönhetően. Nap, mint nap beleütközöm abba, hogy az általam ismert jelet már nem értik a gyerekek, vagy ha értik, kijavítanak, hogy nem jó. Amit én húsz éve tanultam annak már legalább egy negyede megváltozott.” (T. P szurdopedagógus, a továbbiakban T. P.)***

A magyar identitás a magyar siket iskolában tanuló gyerekeknél a tanulói közösségen belül élő siket kultúrába beágyazódva, a kommunikáció során esetenként magyar orális kifejezésmód által kísért magyar jelnyelvi kommunikáció révén is érvényesül.

***„Tapasztalataink szerint, az intézményünkbe kerüléskor a jelnyelv fokozatos elsajátítása és az aktívan használt nyelv hihetetlen erejének megismerése, illetve az olyan csoporthoz való tartozás***

**élménye, amelyben az információk és interakciók egyformán hozzáférhetőek minden tag számára, nem szükségeltetnek facilitálást, promptolást, felerősítik a gyermekben az identitástudat kezdeményeinek tudatosságát. Nem azt jelenti, hogy óvodás korban bemutatkozásakor jelelve hozzáteszi, hogy ő hallássérült, de a csoporton belüli szerepvállalás, kommunikációs késztetés, kölcsönösség felismerése egyúttal a család számára is egy új szocializációs miliő jelenlétének és formáló erejének tudatosítását jelenti, amelyben a gyermek szemmel láthatóan nagy önbizalommal van jelen, sok esetben nagyobb mértékű bevonódással, mint a családi élet mindennapjaiban.” (G. K szurdopedagógus, a továbbiakban G. K.)**

Életútinterjúim eredményei megerősítik, hogy a magyar jelnyelv mellett, amely elsősorban a magyar siket tanulói közösségen belül töltött be lényeges identitásmegőrző funkciót, a magyar nyelvű iskolába járók számára fontos szerepe volt az iskolában újonnan elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközeiknek is, amely révén szüleikhez is jobban tudnak közeledni, javítani tudják az anyanyelvi kultúrában megtalált otthonosságon alapuló kapcsolattartásuk, kötődésük minőségét. Bár szülői környezetben általában csak a vakációkat töltötték, ezek a hetek mégis fontosnak bizonyulnak származási identitáskötelékeik megerősítésében, annak ellenére, hogy a kommunikáció orális módjait nem nagy kedvvel gyakorolták és önkifejezési készségeik színvonala jellemzően alacsony szintű maradt. Igazi, kulturális közösségi értelemben vett otthonuknak a siketiskolát, elsősorban annak tanulói közösségét tekintették.

*P. S. Szülei még akkor sem alkalmazták vele az iskolában elsajátított jelnyelvet, amikor a vakációban a kolozsvári hallássérültek iskolájából hazament, ő próbált a szájukról olvasni az iskolában elsajátított módszerek, szóismeret segítségével. Szülei sohasem voltak hajlandóak vele a jelnyelvi kommunikációt alkalmazni, kezüket a hátuk mögé téve, orális értekezést folytattak vele.*

**D. E. „Halló családban nőttem fel, a vakációban teljesen elfelejttem, amit siket társaimtól tanultam. Igazából alig vártam, hogy visszamenjek az iskolába.”**

*H. Z. a hosszú vakáció ideje alatt az otthoniakkal a jelnyelvet nem használta, bevallása szerint sokat felejtett belőle, mire megkezdődött az*

*új iskolai év. Szüleivel való kapcsolatát nagyon jónak ítélte meg, bár velük hangzó beszéddel és szájról-olvasással értekezik, szülei tagoltan, lassan beszélnek vele, s ő meg sem próbálta a siket iskolában eltöltött éve során családtagjait a jelnyelv használatára rávenni.*

***„A súlyosabb fokban hallássérült diákjaink jelentős része gyerekként a saját családjával is olyan alacsony szinten kommunikál, hogy gyakran mi tolmácsolunk a szülő és gyermeke között. A halló szülők közül kevesen tudják a jelnyelvet. Nincs igazán hol megtanuljanak. Gyenge az egyesület, nincsenek jelnyelvtanfolyamok, mint Magyarországon. Az első komolyabb két éve volt, de nem folytatták. Van, amikor kialakul egy saját, családi "jelnyelv" kicsiknél, illetve a nagyobb gyerek elkezd tanítani a szüleit.” (T. P.)***

A szóbeli kommunikáció gyakorlása mellett, annak szerves alkotó részeként, a halló szülők általában fontosnak tekintették-tekintik siket gyermekük számára a szájról olvasás elsajátítását is, amelynek egyik elsődleges jelentőségét, a szülő és gyermeke közötti kapcsolattartás minőségi javulása mellett, éppen a nemzeti identitás továbbörökítésében látták.

***„A magyar családok számára fontos, hogy a siket gyermek, bár kétnyelvű, de magyar siket legyen. Nem a jelnyelvi különbségek miatt fontos magyar iskolába íratni, mert annak a hallássérültek számára alig van jelentősége, inkább azért, hogy írni-olvasni magyarul tanuljon meg. A szájról-olvasási kép román és magyar nyelven nagyon különböző.” (T. P.)***

A siket szülők és siket gyerekeik közötti kapcsolattartás sok vonatkozásban alapvetően másként valósul meg, mint a halló szülők családjában, s e megállapítás – bár részben megváltozott tartalommal - vonatkozik a gyermek iskolai éveire is. A halló szülők gyerekeivel ellentétben, a siket szülőkéi „beleszületnek” a siketkultúrába, ezért az óvodás-, illetve iskoláskorban megvalósuló orális beszédképesség-fejlesztés az ő esetükben szilárdabb alapokra építhető. Az alábbi családi esettanulmány-részlet e folyamat működési mechanizmusába nyújt közelebbi betekintést.

*P.L. magyar anyanyelvű halló családból származik, de nem tanult a kolozsvári magyar siketiskolában, így csak annak köszönhetően ismeri a*

*kolozsvári magyar jelnyelvet, hogy a gyermekei megmutatták neki. Mégsem azt használják otthon. A két gyermek jelnyelvi szocializációja már nagyon korán, a családban román jelnyelven megtörtént. Amikor a magyar speciális iskolába kerültek, ott a hallásnevelés során magyar hangos beszédre tanították őket, és itt ismerték meg sorstársaiktól a magyar jelnyelvet is. Ennek megerősítésére édesapjukkal a magyar orális nyelvet otthon használják, de a családon belül korábban elsajátított jelnyelven kísérik. Identitásukba az iskola etnikai hovatartozást erősítő szerepe révén beépült a magyar nemzeti tudat, és ennek mindennapi megélésében és továbbvívésében a magyar etnikumú apa tölt be fontos szerepet. Ám a magyar jelek sem tűnnek el nyomtalanul kommunikációs repertoárjukból. Heteken át tartó, különböző szituációs helyzetekben megvalósított megfigyelésem során tapasztaltam, hogy a két gyermek otthon is ugyanúgy magyar jelnyelven és orális nyelven értekezik egymással, mint az iskolában. Ennek az a magyarázata, hogy a speciális iskolában lényegében sokkal több időt töltenek ifjú éveik során a hallássérültek a saját városukban tanuló hallókhoz képest. A speciális iskola szociálpedagógiai szerepe nagymértékben felértékelődik tehát.*

A kolozsvári magyar nyelvű speciális iskola szurdopedagógusaival készített interjúink megerősítik, hogy a tanintézet – több évszázados hagyományaihoz méltóan – ma is kulcsszerepet játszik az erdélyi, partiumi magyar siketek nemzeti és anyanyelvi identitásának fenntartásában. Ha az oktatás-nevelési folyamatot a kultúra és értékrend áthagyományoztatásaként értelmezzük és céljának az embereszme kialakítását értelmezzük, akkor a speciális kissebségi/anyanyelven történő oktatásról ugyanezen szellemiségben kijelenthetjük, hogy elsődleges célja a magyar nyelv, magyar kultúra és identitástudat kialakítása. Emellett, és ezzel egyenrangúan, a megfogalmazott cél a jelnyelv, mint leghozzáférhetőbb kommunikációs rendszer minél eredményesebb kihasználása.

***„Jelenkori intézménypolitikánk elismeri, támogatja és facilitálja a magyar jelnyelv minél eredményesebb elsajátítását és ezzel párhuzamosan aktívan keresi és kihasználja a magyarországi siketiskolákkal való közreműködés lehetőségeit ezáltal facilitálva mindkét státusz beépülését tanulók identitásába a kettős hovatartozás minden előnyének kiaknázása érdekében. Megfigyelhető, hogy a jelenlegi tanulópopulációnk tagjai a különböző közösségi fórumok szolgáltatotta lehetőségeken keresztül tartós barátságokat ápolnak magyarországi kortársaikkal,***

***kommunikációs interakcióik állandóan bővítik szó- és jelkincsüket, és közös rendezvények során észrevehető a jelnyelvet kísérő artikulációs tevékenységnek szentelt figyelem megnövekedése, egy olyan fajta igényesség az önkifejezésben, amit hallókkal való interakcióikban sokkal ritkábban tapasztalunk". (G. K)***

A magyar és nemzetközi jelnyelvi kultúra hozzáférhetővé tétele a hallássérült gyermekek számára a tanulók személyiségének minél harmonikusabb fejlődése érdekében és azért, hogy a potenciális kétszeres kisebbségi státusz (etnikai és sérültségből fakadó) mellé minél több lehetőséget rendeljen a peremre szorulás, izoláció és a többségi társadalomban észlelhető megbélyegzés okozta másodlagos, a személyiséget csonkító sérülések kivédésére. Az első törekvés, a magyar nyelv és kultúra átörökítése összefonódik tehát a második törekvéssel, a jelnyelvi kommunikáció megerősítésével, hisz ez válik az anyanyelvi nevelés legkézenfekvőbb támaszává.

Az interjúk során nyert információk ugyanakkor rávilágítanak arra is, hogy jelenleg az iskolának ezt a szerepét több hátráltató tényező korlátozza, illetve e szerep gyakorlásának feltételei és módozatai részben átalakulóban vannak. A továbbiakban e tényezők hatását foglaljuk össze röviden:

- *Az iskola végzett tanulóinak fokozódó elvándorlása elsősorban anyaországi szakiskolák felé.* Információink szerint például az egyik nemrég végzett osztály tanulói számának fele budapesti szakiskolákban tanul tovább. Ez az erőteljes elvándorlási tendencia egyrészt összefügg a rendszerváltást követő új lehetőségekkel (a két ország EU-s csatlakozása, a magyar állampolgársági törvény változása), másrészt pedig azzal a ténnyel, hogy a speciális szakoktatás Romániában továbbra sem érhető el magyar nyelven. Az elvándorlás ellentmondásos következményekkel jár: miközben garantálja az elvándoroltak magyar identitásának megtartását, ugyanakkor nagy eséllyel kiszakítja őket szülőföldi magyar közösségükből, csökkenti az otthon maradó siketek számát, s ez által hozzájárul a rájuk nehezedő asszimilációs nyomás növekedéséhez a dominánsan román helyi siket közösségeken belül.
- *Az asszimiláció fokozódó tendenciáját tükrözi, hogy az itthon maradtak növekvő hányada (a kutatás körébe bekerültek 31%-a) etnikailag vegyes házasságban él.* Kutatási eredményeim is alátámasztják azt a tényt, hogy a vegyes etnikumú családokban igen nagymértékben korlátozódnak a magyar jelnyelvhasználat/orális nyelvhasználat lehetőségei, és növekedik annak esélye, hogy az ilyen családokba született (az esetek 90%-

ban halló) gyerekek a siket-kultúra elsajátítása mellett a román etnikai-nemzeti identitást tegyék magukévá.

- *A siket populáció általános fogyatkozása* a javuló hallókészülékes ellátás, cochleáris implantáció terjedése következtében. Ez a tendencia a siket-társadalmat a maga egészében érinti, és miközben a siket egyénnek az integráció új, de a siketkultúrától elidegenítő perspektíváját nyitja meg, a siket közösség szintjén számbeli veszteségként jelentkezik.
- *A román hallássérült iskola elszívó hatása.* Ez a jelenség nemcsak a vegyes házasságban élő siket családok gyerekei esetében érvényesül, de a homogén magyar siket és magyar halló családok közül is sokan nem a magyar speciális iskolába viszik a gyerekeket. A román nyelvű iskolába iratkozott magyar tanulók részaránya éppen a fiatalabb korosztály esetében a legmagasabb. E jelenség egyik feltételezhető oka, szurdopedagógus interjúalanyunk meglátása szerint, hogy egy sajátos módon diszkriminatív hatású iskolapolitikai döntés következtében Kolozsváron a román iskolák megmaradtak "tisztá" siket iskoláknak, míg a kolozsvári magyar siketiskolában sok az értelmi fogyatékos halló, ezt pedig a siket gyermekek szüleinek nehéz elfogadni.

***„A potenciális diákok szüleinek iskolaválasztását befolyásoló tényező az inkluzív jelleg, vagyis a nem szenzoriális sérültséggel élő, súlyosabb tüneteket mutató, alacsonyabb szinten működő diákok jelenléte, ami sok esetben csökkenti az iskolánkban anyanyelven történő oktatás lehetőségének incentív értékét. Az együttnevelés ezen formája szorongást és elzárkózást szül bizonyos szülőkben, akik az egyes tanulóink nem hétköznapi viselkedését látván egyrészt egy irracionális fenyegetettség-helyzetként értelmezik a gyermekük jelenlétét ebben a környezetben, másrészt aggályaik vannak a fiatal gyermekük viselkedéses utánzáshoz iskolában rendelkezésére álló kortárs modellek minőségét illetően. A közelmúltban előfordult, hogy a kolozsvári román siketiskolába írtak magyar hallássérült diákot, mivel ott a tanulópopuláció nagyobb mértékű homogenitást mutat a sérültségi kategóriák és az érintettség mértékének tekintetében.” (G. K.)***

- Növekedett az integrálhatónak minősített és ennek nyomán az *integrációs folyamatba bekerült* siket tanulók száma. Jelenleg 10% körül van azoknak a siket gyerekeknek a számaránya, akik

*mainstream* iskolákba/osztályokba tagolódtak be. E tanulók jelenlegi és jövőbeli viszonya a siket kultúrához és a magyar identitáshoz soktényezős és többféle lehetőséget magában hordozó folyamat, amelynek különálló kutatás tárgyát kell majd képeznie.

### **3. Magyar iskola, életút, identitás**

#### **3.1. Otthonteremtés és az identitás átörökítése**

A magyar speciális iskolát végzett siket fiatalok körében erőteljesen érzékelhető az a törekvés, hogy olyan magyarok által jelentős számban lakott településre kerüljenek, ahol a siket közösségen belül, de azon kívül is (pl. a munkahelyi közösségben) magyar identitásukat megélhetik. A származási család (vagy a házastárs családja) erőforrást jelent számukra az otthonteremtésben és az identitás megtartásában egyaránt.

*H. I. A szakiskola befejezése után még a kommunizmus idejében vagyunk: a személyazonossági lakhely szerinti helységben volt csak megengedett a munkavállalás, ezért Kolozsváron, bár a hely nagyon a szívéhez nőtt, meg sem próbálhatta munkát keresni, barátnője szülőföldjére (Sepsiszentgyörgy) együtt mentek, ahol a szülők lakása szerinti új személyazonosságot csináltattak.*

A lakókörnyezet etnikai-nemzeti és családi kötődésű otthonossága mellett az is fontos a siket fiatalok számára, hogy a lakóhelyükön erős, nagy létszámú, aktív siket közösség létezzen, még akkor is, ha ebben a közösségben az elsődleges kommunikációs eszköz a román jelnyelv. A siketek közösségeit szervezetileg egybefogó regionális siket-egyesületek kizárólag néhány nagyvárosban működtek, és e helyzetből adódóan természetes opció volt a fiatal siketek számára, hogy ilyen nagyvárosokban alapítsanak maguknak otthont.

*H. Z. A szakiskola befejezése után hazament szüleihez, de Margitán nem jutott álláshoz, és négy hónapig kapta a munkanélküli segélyt. Ám a semmittevést megelégelte és felutazott Nagyváradra. Felkereste a Siketek Egyesületét, s így jutott az ő közvetítésükkel munkahelyhez. Asztalosként, azaz bútorfényezőként kezdett el dolgozni egy magáncégnél. Itt alkalmazásban voltak még más siketek is, különböző csoportokban, de az ebédszünetekben mindig összeverődtek egy helyen.*

Kutatási eredményeim szerint a magyar iskola nyelvi-kulturális otthonosságának kedvező légkörében kialakult és az együtt töltött évek



személyiségérlelő tapasztalatán alapuló kapcsolatok az eljövendő házastársuk kiválasztásánál is fontosnak bizonyulhatnak. A magyar-magyar házastársi kapcsolatok nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a magyar iskolában végzetek körében. Ennek okai – a származási családi kötelékek és a nemzeti kulturális hovatartozás szerepe mellett - feltehetően összefüggnek azzal is, hogy mélyebb baráti kapcsolataik kezdete sok esetben még az iskolai évekre nyúlik vissza. Az első diákszerelemből magát házassággá kinövő kapcsolatok ugyanúgy megjelennek a siketiskola történelmében, ahogy a többségi iskolákban.

*G. B. és családja A magyar származási és iskolai környezet hatása feltehetően szerepet játszott abban, hogy interjúalanyom számára lényegbeli fontossággal bírt román nemzetiségű feleségével megegyezni abban, hogy három siketen született gyermekük közül a két fiú magyar nevet kaphasson és szintén a kolozsvári magyar nyelvű hallássérültek iskolájába kerüljön, ahol az apa is végezte tanulmányait. Harmadik gyermekük, a szintén siketen született leányt az anya nemzetisége szerinti, tehát román névre keresztelték. Abban a román nyelvű hallássérülteket oktató iskolában tanult, ahová az anyja is járt. A lányuk férje román etnikumú, súlyos hallássérült, akivel román jelnyelven, kevés artikuláció alkalmazásával értekeznek. Bár ebben a családban általánosan alkalmazott mindkét nyelvi (román és magyar) artikuláció a jellemző, a grammatikai formák hibás alkalmazása mind magyar, mind román nyelven, az írott és kiejtett szóismeret, a nyelvtudás sokféle változatban mutatkozik meg.*

A halló magyar családokból származó siket fiatalok esetében, főként azoknál, akik magyar önazonosságukat a magyar siketiskolában egyértelműen megélték, lényeges szempont lehet az, hogy a házastárs rendelkezék magyar nyelvi-magyar jelnyelvi ismerettel/magyar etnikai-nemzeti identitással. A megkérdezett siket személyek legtöbbször a speciális iskolában találkozott először egymással és az iskola elvégzése után tartották a kapcsolatot

***„Az iskolában tanulók közül az iskola „unokái” közé számolható, vagyis a szülőpárok az iskolában ismerkedtek meg, kapcsolatuk ott bontott rügyet. Ennek egyik magyarázata az, hogy az országban az egyetlen magyar tannyelvű siketiskola már 130 éve, vagyis a XIX. század végén és a XX. század a tömegkommunikáció elterjedését megelőző évtizedekben ez az intézmény volt a magyar hallássérült fiatalok szociális életének színtere. Noha szinte kizárólag orális módszertanra épült a tanítás, a nem vagy rosszul beszélő siket tanulók számára ez volt az egyetlen olyan***

***szocializációs környezet ahol kortársaikkal való viszonyaik minden szempontból szimmetrikusak voltak.” (G. K.)***

A kolozsvári iskola napjainkban is a jelentős szinterek közé tartozik, bár már korántsem az egyetlen/legvalószínűbb találkozási pont a párválasztás folyamatában. Az egyre hangsúlyosabb integrációs törekvések lehetővé teszik, sőt akár valószínűsítik a halló kortársak populációjából történő párválasztást. A speciális iskolába járó hallássérült gyermekek létszámának folyamatos csökkenése egyúttal nagymértékben leszűkíti a potenciális társak számát. Mindemellett, az iskola tanulói között ma is szövdnek tartós párkapcsolatok.

*P. K. és O. T. egy éves osztályfok-különbséggel voltak az iskola tanulói, vagyis óvodáskoruk óta ismerték egymást. Mikor a lány 7. osztályos, a fiú pedig 8.-os volt, tétova megnyilatkozásokkal elkezdődött a ma már négyéves párkapcsolatuk, melyet az olasz családi filmekben látottakhoz hasonló kedélyes viták, harsogó nevetés, kicsapongó érzelmáradat tett érdekessé a külső szemlélő számára. Mindketten szakiskolába járnak, kapcsolatuk egyre mélyül, és a házasságot fontolgatják.*

*N. T. O. T. osztálytársa volt, és ő speciális szakiskolában ismerkedett meg kedvesével, egy román hallássérült fiatalemberrel, akivel három éve alkotnak egy szemrevaló párt. A tanulmányaikat magyarországi siketiskolában folytató hallássérült diákjaink párkapcsolatait esetén is leggyakrabban a siketiskolában megismert társról beszélünk.*

*H. I. Második házastársa szülei szintén hallók, mindketten először a kolozsvári siketiskolában találkoztak a siket kultúrával és abban éltek tovább az egyesületen keresztül, itt ismerkedtek meg egymással.*

***„Iskolaválasztáskor a legtöbb hallássérült család kezdettől fogva azt a speciális intézményt keresi meg, ahol egyik vagy mindkét szülő tanult. Mivel saját tapasztalattal rendelkeznek az ilyen intézmények működését és a beiratkozás bürokratikus lépéseit illetően, a gyermekek megfelelő életkorban kerülnek beiskolázásra, egyből abba az oktatási környezetbe kerülve, ahol tanulmányaikat hosszú ideig folytathatják, és ahol a totális kommunikáció alkalmazása által az óvodai/iskolai kudarc esélye minimális.” (G. K.)***

A magyar iskolában konszolidálódott identitás abban az esetben is döntőnek bizonyulhat a gyerekek oktatási nyelvvel kapcsolatos döntés befolyásolásában, ha a magyar iskolát végzett személy román siket partnerrel köt házasságot.

*Amikor K. L. 7 éves lett, innen került a kolozsvári magyar nyelvű hallássérültek iskolájába. Itt már magyar artikulációt tanult, s hallássérült társaitól megismerte a magyar jelnyelvet is. A 8. osztály elvégzése után a temesvári román nyelvű speciális szakiskolában folytatta tanulmányait, ahol a lakatos szakmát tanulta ki. A szakiskola befejezése után a nagyváradi cipőgyár alkalmazta, ahová a helyi siketek egyesülete segítette bekerülni. Ettől kezdve kapcsolódott be intenzíven az egyesület tevékenységeibe, ahol találkozott későbbi, román származású, román jelnyelven értekező feleségével is (csak az artikuláció alkalmazása nélkül tudott értekezni vele). A felesége állami gondozásban nevelkedett, és a szatmári román nyelvű hallássérültek iskoláját járta ki. Két leányuk közül egyikük siketen született, a másik pedig halló lett. Mivel K. L. származása a magyar volt, és magyar ajkú édesanyja még élt, akivel bensőséges kapcsolatot ápolt, ugyanakkor feleségének szüleit nem ismerték, a lányoknak magyar nevet adtak és mindketten magyar nyelvű oktatásban részesültek.*

Tagadhatatlan tehát az iskola mint szocializációs és párválasztási lehetőséget kínáló közeg szerepe. A közeljövőben nagy valószínűséggel sok empirikus tapasztalat körvonalazódik azt illetően is, hogy az integráltan tanuló hallássérült fiatalok párválasztási folyamata milyen mintázatokat követ, milyen hatással van a hallássérülés és az ezzel járó változó mértékű csoporton belüli izoláció a párkapcsolatok kialakulási esélyeire.

### **3.2. Anyanyelvhasználat és közösségi élet**

A magyar speciális iskolát végzett siket fiatalok román iskolát végzett társaikhoz képest egy többlet-tudással, nyelvi-jelnyelvi kompetenciával kapcsolódnak be az etnikailag heterogén helyi siket közösségek életébe, azáltal, hogy román anyanyelvű, valamint román iskolát végzett magyar társaiktól eltérően ők a magyar jelnyelvi (és bizonyos fokig a magyar orális nyelvi) kommunikáció terén is otthonosan mozognak, ami gyarapítja kapcsolatteremtési lehetőségeiket.

*Ahogy odafordulok N.-hez, hogy kérdezzek tőle, az első pillanatban tanácstalan vagyok: nekem még nehéz átváltani a kétféle jelnyelv között. Mert nem jut eszembe, hogy az ő számára ez nem fog gondot jelenteni annak ellenére sem, hogy eddigi élete legnagyobb részében mégiscsak a román jelnyelvet használta. Mert vannak olyan vegyes házasságok, ahol bár az anyanyelvén dominál a fő értekezési irány, a jelnyelv esetében ez*

*mintha nem akarna érvényesülni: itt a jelek dominálnak, és ha lehet, belopják magukat azok a jelek is, amelyek a Kolozsváron tanuló magyar siket gyerekek kezén élnek és terjednek. Egy román házastárssal rendelkező siket személynek feltehetően nagyobb szabadsága van ezeknek a nemzeti tartalmat is hordozó jeleknek a vegyes családon belüli érvényesítésében, mint a hangos beszéddel értekező magyar félnek azokban a hallók által létesített vegyes házasságokban, amelyekben a (hangzó) román nyelvhasználat dominál.*

A helyi siket közösségeken belül a magyar orális nyelvi-jelnyelvi és kulturális identitás fontosságát, súlyát a halló magyar családból származó személyek esetében több tényező is befolyásolhatja. A származási családi környezet és a felnőttkorban is továbbélő kapcsolat a szülőkkel és a rokonsággal, a magyar siketiskolában kapott nevelés, magyar házastárs választása és a magyar nyelvű/jelnyelvű kommunikáció fenntartása a családi környezetben, a siket közösségen belüli magyar (jelnyelvi+orális) kommunikációs lehetőségek.

**H. I. "magyar vagyok, aki magyar jelnyelven értekeznek, de nem jelent gondot a román jelnyelv sem."** ...a magyar jelnyelven való értekezés megőrzése inkább elvi motiváció, nem azért ragaszkodnak hozzá, mintha könnyebb lenne, hanem szeretnék megőrizni, mert közelebb áll magyarságtudatukhoz.

Az elsődleges kapcsolathálót a magyar halló családból származó személyek esetében is az etnikailag vegyes helyi siket-közösség, valamint az ezen belül kialakuló kisebb csoportok, baráti körök, kapcsolatok jelentik. Ezeknek a kapcsolatoknak az ápolásában nincsenek etnikai határvonalak, a siket kultúrához és közösséghez tartozás a döntő.

*Itt nemcsak a román jelnyelven értekező siketek egymással történő eszmecseréjének lehetünk tanúi, hanem itt-ott még felismerhető egy-egy magyar jel is, amelyet azok hoztak magukkal, akik a kolozsvári magyar speciális iskolában tanulták meg. A hangulat oldott és barátságos, itt nem tevődik fel, hogy milyen nemzetiséghez tartozik a jelenlévő: román-e vagy magyar. Ebben a közösségben szinte elmosódnak a két nemzet által beszélt nyelvi különbségek, a siketség ténye és a hangzó beszéddel való értekezési képesség hiánya által kialakított kommunikációs módozat, a jelnyelv írja tovább a maga történetét.*

A siketek érdekvédelmi egyesülete által szervezett heti találkozó az egyik olyan alkalom, amikor a jelnyelven értekező siket személyek többedmagukkal közösségben egymást erősítve egy sajátos légkörben tölthetnek el hetente pár órát. Kétnyelvű közösségi kultúra eseményei zajlanak itt, az arra jellemző minden aspektussal, a közösségi élet legtöbb dimenzióját érintve: emberjogi, foglalkoztatási, sporttevékenységi, irodalmi, történelmi, szabadidős, gasztronómiai, stb. Ennek megfelelően mindenik közösségi alkalmon két csoportot különíthettem el. A legfontosabb, mondhatni általános érvényű megállapítás: 1. kis létszámú (2-3 személy) magyar etnikumú vagy a magyar speciális képzésbe járt siketek csoportja egymással általában magyar jelnyelven értekezett 2. amennyiben az említett csoporthoz román jelnevű siket csatlakozott, automatikusan átváltottak a román jelnyelvre.

Az egyesületi események kiváló alkalmat jelentenek az itt használt nyelvek (orális román nyelv, orális magyar nyelv, román jelnyelv, magyar jelnyelv) egymásra mért hatásának, egymáshoz való viszonyulásának megfigyeléséhez és vizsgálatához.

*Aki ide betér, gyors ütemű nyelvcserének válik tanújává: a terem egyik sarkában hárman vannak, s magyar jelnyelven folyik közöttük az eszmecsere: ők F. T. a felesége, F. M. és szintén a velük együtt évekkorábban Kolozsváron végzett Sz. I.. S bár itt mindenki nagyjából, a néha-néha orális román nyelvvel gyengén párosított román jelnyelven értekezik, azért, aki magyar identitású, következetesen magyar jelnyelven szólítja meg a vele azonos etnikumú sorstársát. Kicsit távolabb egy másik csoportban román jelnyelven izgatott gesztikulálás folyik. A csoporthoz közelítő egyesületi szociális referens éppen mobiltelefonján beszél hangzó nyelven, s amikor a csoporthoz ér, készülékét eltéve, román jelnyelven közli a csoporttal a beszélgetés eredményét. Ő évek óta ott dolgozó hallóként már áthidalta a két nyelv (esetünkben az orális román nyelv és a román jelnyelv) különbségeiből adódó, nagyon gyakori értelmezési nehézségeket. Könnyedén vált át a jelnyelvi közlésmódra, jelei bravúros kézmozdulatoknak tűnhetnek a kívülálló, a jelnyelvet nem ismerő laikus szemlélődő számára.*

Az egyesületi megfigyeléseim során azt is vizsgáltam, hogy a különböző eltérő nyelvi tudattartalmak közötti átkapcsolások milyen módon mennek végbe a román oktatásban végzett, de homogén házasságban élő, a magyar nyelvű speciális iskolát kijárt, ám heterogén házasságot kötött, illetve a magyar oktatásban tanult s magyar házastárssal élő siket

személyek esetében. Kizárólag az utóbbiaknál tapasztaltam azt, hogy ha a román orális és nyelvi kifejezésmódnál maradtam és azt alkalmaztam, jelezték nekem, "magyar vagyok, jeleljünk, értekezzünk magyarul..." Nyilván birtokában voltak annak az információnak, miszerint én is magyar nemzetiségű vagyok. Ugyancsak az utóbb említettek voltak azok, akik következetesen kijavítottak, amikor tévedésből néha becsúsztam egy-egy román nemzetiségi jel, azaz a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolában elsajátított jelnyelvtől eltérő.

*Nekem nem ment egykönnyen az "átkapcsolás" a kétféle nemzetiségi jelnyelv között, hiszen nem rendelkeztem magyar jelnyelvismereti "múlttal" ám ők román sorstársaikkal soha nem alkalmaznak a jelnyelvi értekezésben egyetlen magyar jelet sem. Ugyanezt tőlem is elvárták, annak ismeretében, hogy én is magyar vagyok. Ugyanígy ha néha a román jelnyelven való értekezésem egy-egy magyar jelet is tartalmazott, azok a siketek, akik román jelnyelven szocializálódtak (függetlenül származási családjuktól), nem fogadták el, de nem nemzetiségi meggondolásból, hanem azért, mert nem ismerték.*

A magyar jelnyelv-ápolási motiváción kívül alig maradt valami maradandó abból az időszakból a magyar származású siketek esetében, akik a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolába jártak 8 évig. Ez a 8 év intenzív anyanyelvi ismeretek gyarapítását, a magyar nyelven való írás-olvasás elsajátítását is jelentette. Az egyesületnél alkalmanként megrendezésre kerülnek a siketek számára történelmi ismereteket kipróbáló versenyek, román nemzeti irodalmi vetélkedők, amelyek országos szintűek és mindig más egyesületi fiók ad otthont a rendezvénynek. Ám nincs tudomásom arról, hogy a magyar származású siketeknek ma lenne saját anyanyelvi-nemzeti rendezvényük.

A magyar identitás ápolásában szerepe lehet az egykori iskolatársakkal fenntartott kapcsolatoknak, az internet ebben is fontos és növekvő lehetőségeket nyújt.

*H. Z. 3-4 volt iskolatársával mai napig tartja a kapcsolatot. Elmondása szerint sokkal többükkel is tartaná, ám sokan nem élnek/nem tudnak élni az internet adta lehetőségekkel, ami viszont a siketek számára nagy áldás lehetne. Tavaly nyáron tartották 25 éves iskolai találkozásukat, amelyre 13 személy ment el a 13 férj kíséretében (mert mindenkinek volt társa!), és a sok-sok tanára.*

A magyar identitás kapcsolati hálókön keresztül történő ápolásának vonatkozásában érdekes következtetésre ad alkalmat a különböző településeken, illetve megyékben élő, egymással a kapcsolatot a szocializációs fórumokon tartó siket személyek kommunikációs hálójának vizsgálata. Általános tendenciaként érvényesül az, hogy minél többen vannak jelen egy adott megye siket közösségében olyan magyar nemzetiségű siketek, akik a kolozsvári magyar nyelvű iskolában végeztek, annál inkább jellemző, hogy a kommunikációs kapcsolatban állnak más megyei egyesületek a magyar nyelvű iskolában végzett magyar tagjaival. A helyi egyesületekben jelen levő román többség homogenizáló hatása ellenére sem szűnik meg a különböző megyékbe került, a magyar nyelvű iskolából származó siketek megyehatárokon átívelő kapcsolattartási aspirációja.

#### **4. Következtetések**

A kutatás eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy a speciális iskola oktatási nyelve lényeges befolyásoló tényezőként működik a romániai magyar siket tanulók anyanyelvi identitásának fenntartásában. Az iskola és tanári kara felfogásában a hallássérültség és a magyarság - nem két egymással ellentmondásban vagy egymást kizáró jelleggel határozzák meg az oktatási-nevelési célokat, hanem sokkal inkább egymást kölcsönösen befolyásoló, halló és hallássérült kortársakhoz és csoportokhoz való kapcsolódási lehetőségeket jelentenek. Az iskolai tevékenységek lefektetik az etnikai hovatartozás, a nemzettudat alapköveit is, hozzájárulva ezzel a romániai magyar halló társadalmi élet, kulturális értékek és események jelentőségének megértéséhez és az ezekben való részvétel iránti igény tartós fennmaradásához.

A magyar iskolát végzett siket személyek esetében a magyar identitás összefonódik, és egységes egésznek alkotja a siket kultúra jellemzőivel és a siket közösséghez való elsődleges tartozás tudatával. A magyar nyelvű hallássérültek iskolájának végzettjei a román nyelvű speciális alapoktatásban végzett társaikhoz képest nagyobb eséllyel alapítanak az identitás megőrzése szempontjából kedvező etnikailag homogén házasságokat (sok esetben a közös iskolai évek idején megismert magyar siket partnerrel), törekednek az iskolában kialakított kapcsolataik magyar jelnyelven/orális nyelven történő ápolására, többnyire megőrzik és a lehetőségekhez képest használják, gyermekeiknek is továbbadják magyar jelnyelvi/orális nyelvi tudásukat.

Az igazi esélynövelő lehetőséget számukra a kultúrák és nyelvek egyenértékűségére épülő, az egész képzési és társadalmi integráló rendszer átalakítását feltételező inkluzív megoldások jelentenék. Olyan intézményi keretek és feltételrendszerek kialakítására van szükség, amelyek az inklúzió szellemiségének megfelelően egyaránt kedvező körülményeket biztosítanak a siket kultúrához, a szélesebb társadalmi keretekhez való tartozás, de az etnikai-nemzeti identitás megéléséhez is.

### **Irodalomjegyzék**

Ahmad, W. - Jones, L. - Atkin K. (2000a): Asian Deaf Young People: Identity and Agency. ESRC Full Research Report, R000237122. ESRC, Swindon.

Atkin, K. - Ahmad, W. - Jones L. (2002): South Asian deaf people and their families: negotiating relationships and identities. *Sociology of Health & Illness* Volume 24, Issue 1, p. 21-45.

Bartha Cs. (2004): Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi M. – Dér Cs. és Hattyár H. (szerk.): „...még onnét is eljutni túlra...”, Tinta Könyvkiadó, Budapest, p. 313-332

Cline, T. (1997): Educating for bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language *Educational Review*, 00131911, Jun97,49, 2.

Crowe, K., Fordham, L., Mcleod, S., & Ching, T. Y. (2014). 'Part of Our World': Influences on Caregiver Decisions about Communication Choices for Children with Hearing Loss. *deafness & education international*, 16(2), p. 61-85.

Guiberson, M. (2013). Survey of Spanish parents of children who are deaf or hard of hearing: Decision-making factors associated with communication modality and bilingualism. *American Journal of Audiology*, 22(1), p.105-119.

Ohna, S. E. (2003). Education of deaf children and the politics of recognition. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(1), p.5-10.

O'Neill, F. (2013). Making sense of being between languages and cultures: a performance narrative inquiry approach. *Language and Intercultural Communication*, 13(4), p.386-399.



# GROUP COACHING IN TALENT MANAGEMENT

**Czeglédi Csilla, [czegledi.csilla@gtk.szie.hu](mailto:czegledi.csilla@gtk.szie.hu)**

**Veresné Valentinyi Klára, [Veresne.Valentinyi.Klara@gtk.szie.hu](mailto:Veresne.Valentinyi.Klara@gtk.szie.hu)**

*Szent István Egyetem, Gödöllő, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar*

## 1. Introduction

Talent management is an increasingly competitive business advantage; it is getting to be a fundamental requirement for the success of a business. The employees of the company are the real assets in the long run. Today, obtaining and retaining talented employees, which is called talent management (TM), are important parts in economic competition. TM is beneficial and profitable for the companies in all cases, whereas losing a talented employee is a big disadvantage and a substantial loss. To understand why this is so, the concept of *talent* should be defined.

## 2. Theoretical background

According to its definition, the word *talent* is polysemic, it has quite a few meanings: (1) a talent is a former weight and unit of currency, used especially by the ancient Romans and Greeks, e.g. "a mighty steed bought from a Thessalian merchant for thirteen talents", (2) a talent is natural aptitude or skill<sup>44</sup>. Both of the meanings of *talent* denote something which is precious and valuable. In social sciences, in managerial and business sciences, in human resources, the concept and thus the definitions of *talent* have been transformed and extended. The following part of the paper describes the most commonly used concepts, definitions, models and theories of *talent* and *talent management* in social sciences.

---

<sup>44</sup> Source: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/talent>

### **2.1.Theories and models of talent**

The best-known and most widely used model of *talent* is the so-called 'Three-ring Model' invented by Renzulli. He identifies three different components of *talent* such as the abilities above the average, commitment to task, and creativity. According to Renzulli, all the three components should be present at the same time (Renzulli, 1978).

Czeizel (2004), a Hungarian doctor geneticist supplements and extends Renzulli's model, and determines four talent factors, which are basically genetic features: common sense, specific mental conditions, creativity and motivation. Apart from genetic factors, four environmental factors play crucial roles in talent development (Czeizel, 2004), they are the family, the school, peer groups and the general social environment. In Hungary, the Czeizel-model is widely adopted and followed.

Michaels et al. (2001) claim that *talent* is a broader concept, it is the sum of all the abilities of a person: his inner abilities, knowledge, experience, intelligence, judgment, attitudes, character and motives, and the ability to learn and develop.

The definition of talent of Micheals et al. is in accord with Transley's definition (2011) who defines *talent* as an expression of the abilities, skills and the performance of a person. Furthermore, Transley's definition implies that *talent* can be acquired and developed, which is in agreement with Csíkszentmihályi's talent definition (2010) who says that 'talent is much more a process of development than a particular personal feature' (Csíkszentmihályi, 2010: 49).

The following table summarizes the above definitions. All definitions agree that mental abilities, knowledge, experience, intelligence, judgement are essential, together with the commitment to the task, motivation and creativity, which are the vital characteristics of *talent*. It should be noted that environmental factors play crucial role in the development of *talent*, and it is also emphasized that the ability to learn and develop is crucial, and it is found indispensable.

Variables to define <i>talent</i>	Renzulli (1978)	Czeizel (2004)	Michaels et al. (2001)	Transley (2011)	Csíkszentmihályi (2010)
abilities above the	X				

average					
<b>commitment to task</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
<b>creativity</b>	<b>X</b>	<b>X</b>			
common sense		X			
specific mental conditions		X			
motivation		<b>X</b>	<b>X</b>		
environment/al factors (family, school, peer groups, general social environment)		X			
<b>the sum of all the abilities of a person: his inner abilities, knowledge, experience, intelligence, judgment, attitudes, character and motives</b>			<b>X</b>	<b>X</b>	
<b>the ability to learn and develop</b>			<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

Table 1 The main variables to define talent.

## **2.2. Definitions of talent in businesses**

Some extend the definition of *talent* with its business application putting the concept in the working environment. CIPD (Chartered Institute of Personnel and Development, UK) sees talent as those people who can make the greatest difference to the organization's performance, either through their immediate contribution to the business, or through their achievement in the long run by demonstrating the highest levels of potential (CIPD, 2007). Ulrich is quite specific and defines *talent* as

someone who has high competences, commitment and contribution. He claims that 'Talented workers have all three elements, if either one is missing, the other two do not make up for it' (Ulrich, 2007: 1).

### **2.3. Models of talent management**

In organizational talent management, each company uses its own *talent* definition which depends on the industry, the activity and profile of the business etc. In the different corporate talent management definitions there is always a dominating element that provides the basis for the theoretical framework. Below the most influential talent management models are summarised.

According to Davies et al (2010), 'Talent management is the systematic attraction, identification, development, engagement/ retention and deployment of those individuals with high potential who are of particular value to an organization' (Davies and Davies, 2010: 419). Others describe talent management as a general way of thinking at a company, which seeks to achieve the highest level of potential at all levels of the organization. (Lewis - Heckman, 2006; Thunnissen et al., 2013). According to Williams (2000), the advantage of employing talents is that the organization can quickly respond to unexpected situations due to their abilities, consequently, adaptivity and flexibility will characterize organizational structures.

### **2.4. Scope of talent management**

According to a survey conducted by CIPD (2011) and McDonnell et al. (2010), talent management in organizations refers to the set of practices implemented to acquire, develop and manage employees in an integrated and strategic way. Talent management for successful companies is not just an HR job and responsibility, but it is part of the business strategy.

Talent management consists of several subtasks. 'The two main tools of talent management are the acquisition of new talents and the retention of existing ones' (Daruka, 2012: 50). Talent management describes the systematic attraction, identification, development, engagement, retention and deployment of those individuals who are of particular value to an organisation, either in view of their 'high potential' for the future or

because they are fulfilling business and/or operation-critical roles (Internet-1).

Ulrich et al (2011) go further than this, setting up the model of *The Differentiated Approach to Talent in an Organisation*, and explain how the company can utilize talents. According to their model, *talent* should be employed to the positions of senior (executive) managers, leaders, or to positions in which critical decisions are made (Ulrich and Smallwood, 2011: 2) and high performance is required. They also claim that it is not enough to employ talents, a company needs to take care of talents and consequently, „manage talents“, they call it *talent management*, which means that opportunities should be provided for the „selected employees“ to move up the organization into senior leadership or managerial (executive) positions. This is a hierarchical concept of *talent management*.

For others, talent management is a non-hierarchical concept (Silzer et al, 2010), an inclusive term of an opportunity to all employees, claiming that everybody has the potential and opportunity to be a *talent*, so it can be concluded that the talent management system a company uses depends on how they define *talent*.

Based on literature review, it can also be seen that talent management (TM) has a lot of interdisciplinary intersections with other management trends and disciplines: TM is closely related to human resources, career and knowledge management, coaching and mentoring, etc. The Silzer-Dowell' Model (Silzer and Dowell, 2010) reflects the non-hierarchical and interdisciplinary nature of TM presenting all the components of talent management (see Figure 1). The processes are not independent and isolated, but interconnected and related, and they are in accord with the most important values of organisational culture. The complex model uses the term *talent stewardship* instead of *talent management* which suggests that companies should focus not only on identifying talents, but more on retaining, developing and assessing talents, reflecting the non-hierarchical interpretation of *talent*. Their model is selected for the purposes of this paper not only because of their new focus, but also because of its interdisciplinary nature because it integrates business strategy and human resources strategies (recruitment and staffing, selection, talent review, succession planning) of the company. As Figure 1 shows, *talent stewardship* includes the identification of talent, retaining of talent (through leadership engagement, retention analysis, differentiated rewards, measuring effectiveness), developing talents (through development

planning, executive development, educations, developing leadership skills, career planning, talent movement, coaching and mentoring, early career programs) and assessing (through assessing performance management, leadership assessments, multirater feedback, engagement surveys). We find Silzer et al's model the most comprehensive, showing all aspects of talent management, of which coaching is dealt with in more detail below.

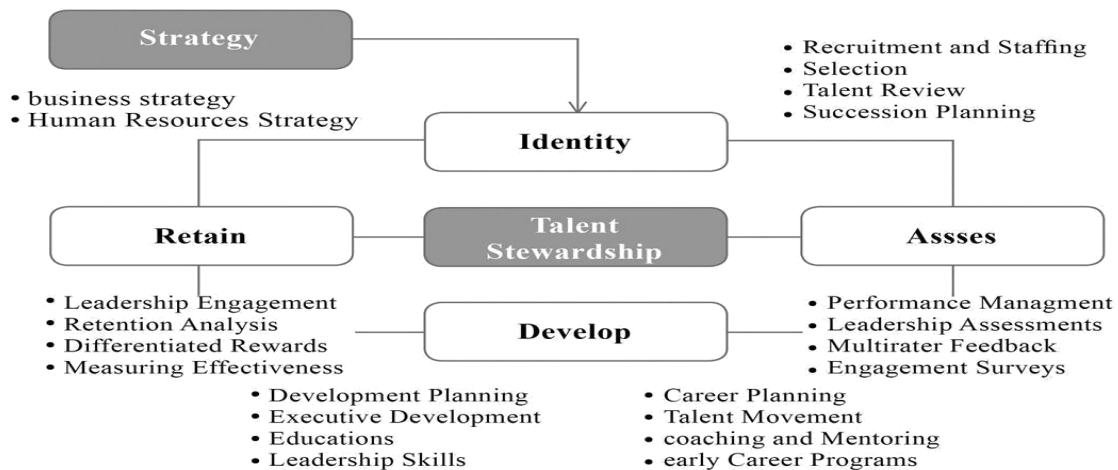


Figure 1 Model of Integrated Talent management

Source: Silzer and Dowell, 2010. p. 96.

### 3. Coaching

Coaching is a powerful methodology to enhance the ability of people to change and improve. Coaching is based on the needs of the employees and tailored to help them develop. Effective coaching sessions may benefit both individuals and businesses in many fields, of which talent management and low staff turnover are selected and put in the focus of the current paper.

#### 3.1. The history of coaching

Socrates, a Greek philosopher, was the first professional coach, who used the methodology of asking questions to facilitate his students to find the answers for themselves, thus his primary task was not to teach but to facilitate learning. Later in the 20<sup>th</sup> century, coaching became popular in sport first, thanks to Timothy Gallwey's (1974) "The Inner Game of Tennis", a book which describes how questions help to learn a sport without the direct teaching process. The coach's questions and the coachee's answers form a dialogue in which the coachee's self-awareness

is developed and the coachee takes responsibility in order to achieve his goals. Coaching is a structured conversation between the coach and coachee which has predetermined steps. In the first step, the coachee identifies his "desired" goals, then he talks about the current situations. Next, he collects the options and the choices to reach his goal and finally, and chooses the "ideal solution", which is followed by the development of the action plan. In the coaching session the coachee takes the responsibility for his actions to reach his goals. The coach facilitates this process by encouraging the coachee to reflect, to reframe his former experience and to choose the possible solutions and take action. This way the coachee identifies new perspectives and finds solutions to change and develop based on his former experiences, abilities and successes.

Coaching helps workers to get the best out of themselves – through making them more confident and more aware of their potentials to be used in the company. There are two types of coaches: an internal coach or an external coach, both have advantages over the other. The internal coach is more aware of the goals and strategies of the company, whereas the external coach may provide fresh ideas and knowledge, and a new perspective of the business. However, an internal coach can deliver coaching session for employees in a longer period of time, due to his availability and cost-effectiveness of his employment, whereas external coaches are more reasonable to hire to overcome more finite and tangible difficulties during shorter periods of time.

### **3.2. Coaching models**

Coaching models give the structure, steps and process of coaching sessions. There are a few models of which Peter Szabo et. al.'s (2009) solution-focused brief coaching method and Daniel Meier's (2013) team coaching are summarized below.

#### *3.2.1. Peter Szabo et.al. 's Solution-focused brief coaching method and the GROW-model*

This model establishes the "desired" goals, targets and outcomes first, claiming that we need to focus on our goals, ignoring the root of the difficulty. Then it continues with the exploration of former experiences, successes, which is followed by the understanding of the current reality and the steps of achieving the desired scenario through scaling from one

to ten and an action plan. This model has a lot in common with the GROW-model, another popular coaching model. In the model "G" stands for "goals", the step of clarifying the goals of the coachee. "R" stands for "reality", the step of raising awareness of the current reality. "O" stands for "options", the step which encourages the coachee to identify options, which in the last "will" step designated by a "W" in order to be put together as an action plan.

### *3.2.2. Daniel Meier's team coaching methodology*

During team coaching sessions a team works together to reach the targets and work out the action plan facilitated by a team coach. The team coach follows the same steps as in Peter Szabo's individual coaching sessions.

### **3.3. Coaching sessions**

Coaching may consist of regular sessions, which proceed towards the predetermined goals by talking about difficulties, regular assessment and celebrating success. However, only one coaching session is enough for the coachee to find his own solution.

## **4. Talent management and coaching**

Both individual and team coaching can be adapted to different topics, for example to talent management. If the topic of the coaching session is talent management, the coach's questions focus on setting specific goals and targets relating to TM, and asks the coachee(s) to create his/their individual vision of TM or any aspect of it, and to align his/their vision with the strategies of talent management practices of the business. The purpose of talent management coaching is to analyse the needs and expectations of the coachee(s) and align them with the needs and expectations of the business, and to find the most appropriate solutions and strategies. After the strategies are identified, an action plan is developed for the implementation.

### **4.1. Setting individual goals in accord with company expectations and strategies**



The key to successful coaching is setting up focused goals. Each employee needs to have specific goals that contribute to and are aligned to the organisation's strategic objectives, goals and vision. When we coach for talent management, the focus of the coaching session must be connected to TM somehow, for example the individual's or the group's identification of his/their short and long term career aspirations, or the creation of a (personal) development plan which will enable him/them to achieve his/their career goals within the company in harmony with the goals of the company.

The most efficient tool to implement this is to set up SMART goals (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-bound).

#### ***4.2. The whole coaching circle: goal, the current situation, the „ideal state“, the action plan and the feedback***

After setting up SMART goals, the next phase is the analysis of the current situation (the „now“), which is followed by the identification of the „ideal situation“. Next, the action plan is worked out. It is essential to include a feedback or assessment phase, to make the whole circle. As said above, all these phases can be conducted within one coaching session, but it is also possible to coach each phase in different coaching sessions, allocating enough time for each. The frequency and the topics of the coaching sessions depend on the goal, and the time available. If the goals should be reached in the short run, coaching sessions should be more focused and intense, but if the goals of the coaching session should be reached in the long run, coaching can focus on more details, and can be held several times during a longer period of time. Regardless of the frequency of the coaching sessions, coachee(s) must always take an active role and hold responsibility for the success of the coaching session, indirectly for his/their performance and development. Figure 2 shows the main phases of individual and team coaching for talent management.

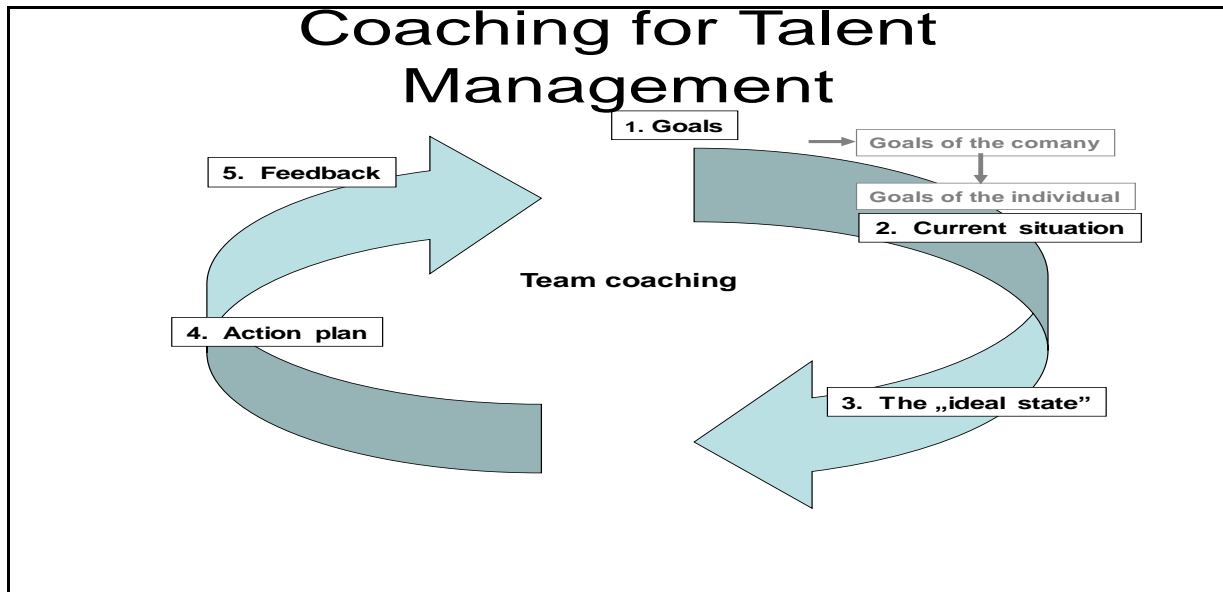


Figure 2 Coaching for talent management

## 5. Case Study Research

The case study research design have become popular over the past few years for analysing specific situations in the different scientific disciplines such as social science, psychology, anthropology, political science and these days human resources management. Psychologists, anthropologists and social scientists and others have seen case study research design as a valid method of research for many years because it provides realistic and thus sometimes unexpected results and responses to research issues. Case studies are especially useful to test scientific theories and models and to explore trends in real world situations and context, because they are in depth studies and empirical inquiries of particular situations.

Case studies should support, confirm or facilitate the launch of qualitative and quantitative research. The results of a case study tends to be more opinion based as opposed to quantitative statistical methods. Case studies ensure a holistic approach of the research question. In a case study design methodology, it is not an obligation to collect numerical data instead we can judge trends and analyze data which are related to our research questions.

Case studies can be conducted in a small study group or on an individual (<https://explorable.com/case-study-research-design>). In the design of a case study, it is important to focus on „letting things happen as always“: the researcher can be an active participant (like a coach) or a passive

observer if we want to have a snapshot of real situations. However, we should make sure that the study is focused and concise.

## **6. Case study of group coaching on TM**

A case study shows a coaching session at a small sized engineering and trading private company. The company was established as a family enterprise of 4 people twenty years ago, in 1998, in Hungary. At the beginning, the headquarters of the company were in a small town near Budapest, Hungary, in which the company rented a big storeroom for the storage of machine spare parts, machine filters and an office for the administrative work. After the first year, it turned out that the enterprise would be successful, therefore it was moved to Budapest, and three more people were employed. By now, the company has 25 employees, the average age of the workers is 35. Due to accelerated labour movement in Hungary and the lack of qualified and non-qualified workforce in the Hungarian labour market, the management of the company started to think about introducing more efficient measures to retain its well-trained and experienced workforce, that is to focus more on talent management. Staff are well-paid and respected, both financially and professionally. But the management was scared that all these were not enough to keep its staff, other companies may offer the same benefits and they might lose their talents, because of the lack of workpower in the engineering and trading sector, due to the main changes in the labour market. Talent management seemed to be the solution and the efficient tool for this company. It was expected to help the management to focus more on the individual's needs and expectations in terms of their career and to align them with those of the company. Because of the pressure of time and because immediate results were expected, coaching seemed to be the most efficient methodology to explore. Also, coaching brought a lot of benefits for partner companies, workers' attitude to work improved, working relationships became better, staff turnover became lower after a series of coaching sessions.

### ***6.1.Results: the description of the case study of a team coaching session at a small-sized private company***

Since each coaching sessions are confidential, the name of the company is not mentioned in this article. Due to the high staff turnover and the lack

of qualified workforce, the company was determined to keep its employees. Therefore they hired a coach to hold a group coaching session to find out what measures should be introduced, and what are 320h ebig320 strategies to retain current employees. Two groups were formed and two coaching sessions were held for the workers. The groups were selected according to the different responsibilities: mechanics were grouped in one group, whereas engineers were put in another group. This case study gives an account of the coaching session held with the engineers. The coach first introduced herself and asked the members of the group to briefly introduce themselves as well. Next the coach informed the participants that the management of the company invited her to talk to the workers to find out how they could help them manage their careers and motivate them to be more creative and loyal to the company. Of course, the topic was too broad to discuss in one session, therefore the coach asked them to brainstorm and just tell her whatever comes to their mind concerning motivation, career management, development, creativity and loyalty. Each idea was put on a poster separately under the main headings: motivation, career management and development, creativity and loyalty. The purpose of the brainstorming session was to find out what are the issues that the majority of the workers are concerned about and which issues can be handled the most efficiently in one coaching session, what is the most relevant topic for all the employees. The coach focused on establishing SMART goals (Measurable, Achievable, Realistic and Time-bound). At one time, only one topic can be discussed in a coaching session, therefore from the lists 320h ebi posters the participants had to choose the most relevant one(s). Most of the remarks were made on working conditions and loyalty. So it turned out that one extra issue should be added to the list, which was „working conditions“, which later became the focus of the coaching session, and also that all the issues are closely related with each other. In a coaching session, the coach needs to be flexible and adaptable to the needs of the group: if a new issue arises and the group or the individual wants to talk about the new issue, the coach should adapt to the new situation. So the coach and the participant „signed a contract“ in which they agreed to the rules and the first topic and focus of the session, which was „working conditions“. Contracting is an important part of the session partly because the focus of the session is clarified, and partly because the expectations of the participants should be made clear cut in order to avoid disappointment. So they clarified that they are going to discuss what kind of working conditions would help them to be more focused, creative and loyal. The participants' expectations

from the session were specified answering the coach's question: *Please, specify your expectations from the session? What would make you feel satisfied at the end of the coaching session?* Now it was up to the coach to use coaching strategies, ask questions in order to help and support participant to find the solutions to the raised issue. The coach thus asked *what kind of working conditions they would prefer instead of the existing working conditions.* Most of the workers complained about overwork and disliked working at weekends, and late on weekdays since all of them had small children, despite the fact that they were paid extra for extra work. The work-life balance seemed to be challenged at this company, which made them unhappy and some of them were thinking about finding a new job. They wanted to spend more time with the family, children, they did not want to miss the nice moments of their children growing up. Also, some of the families quarrelled a lot because of the overtime, the work at weekends, wives felt left alone with the household and the kids. They said that overtime would be acceptable occasionally, but not regularly, and always. The coach then asked them to tell her their „vision“ about a day on which they had „ideal working condition“. Afterwards, the coach invited them for a game, asking them to imagine that overnight a fairy creates ideal working conditions, and invited them to describe their next working day answering the following questions: *What would be different the next day? When would work start and end? How would you feel? How would your family feel? How would your manager feel?* All the contributions were again collected on a poster for reference for the management, because these are the factors describing the working conditions which would be helpful in retaining talented workforce and make them loyal to the company. The answers to these questions are seen as „the results of the session“, because they energised the participants, enhanced their loyalty to the company. At the same time, the management was faced with the expectations of the workers and became aware of the factors which could make their employees loyal to the company. However, the problem of much overload and work remained, in business it is almost impossible or at least difficult to decrease workload of employees, and of course, the management expected from them to do all the work even under the „ideal working conditions“ (no overtime, no work at weekends). So this problem had to be solved as well. So the coach went on asking: *Under these ideal working conditions, how would you be able to do all the work? What would be your strategies?* This time they had to jot down their solutions and strategies on a piece of sticky paper. It was interesting to see that at first, they seemed to be a bit sceptical about the questions which was seen

from their facial expression (some of them were frowning) and the noise which became bigger (some of them made loud remarks saying to themselves: *How should I know it? I don't know.*). It is the job of the coach to judge whether she should respond to these non-verbal signs or ignore them. In this case, she tried to ignore them because finally, they started to work in relative silence. After some time to think, they were asked to come to the front individually and explain the group their strategies to handle 322h ebig workload and stick their papers 322h ebi white board. In this stage of the coaching session, the coach asked concrete actions and strategies, which is a very important phase of the session. The coach and each of the participants took a photo of the sticky papers which were considered „another result“ of the session and which was meant to be sent for management and be used for further reference for the employees. Also, they could hear each others' strategies, and this way they had the opportunity to learn from each other. 322h ebig322h ebi the strategies to handle 322h ebig overload 322h ebi white board, the coach asked the next question 322h ebi implementation of the strategies. The purpose was to motivate the employees to think of and set up an „action plan“: *When will you try your new strategies? Which strategies will you try tomorrow?* All of the participants indicated that they would try their new strategies (e.g. checking their e-mails three times a day only, focusing on one task at the same time, trying to avoid multitasking, saying „no“ to less important tasks) the next day. One of the advantages of group coaching session is that the participants can hear each other's solutions to the problem, help each other and learn from each other, which could be motivating and thoughtprovoking. Again, this can be seen as another result of the session. Group coaching sessions are also a form of training and developing employess, a bit different from the traditional frontal training sessions: These sessions are more cooperative and interactive, employees' involvement is bigger. Due to the bigger involvement and cooperation among the participants, coaching is seen more efficient and the results last longer than 322h ebi traditional training sessions. The topic and focus of a coaching session can be anything that bothers the participants. Therefore coaching can be a tool of efficient talent management as well as is seen 322h ebi case study above. The success of the coaching session has been supported by the answers given by the participants to the last question of the coach: *Have the results of the coaching session met you prior expectations? How happy are you with the results of the coaching session? How do you feel now?* All the answers were positive, they enjoyed the session and promised to try new

strategies to handle 323h ebig overload the next day. All of them were smiling and seemed satisfied at the end of the session. The next day, the coach called the manager inquiring about the mood and feedback of the workers. The manager said that everybody seemed more relaxed and they were talking about the session the day before.

## **Conclusions**

Coaching is not a new methodology, it has helped businesses for a few years to develop and retain talented employees, and improve individual and organisational satisfaction, performance and results. Businesses who are interested in successful talent management programs should use coaching, as is shown by our case study: it is an effective tool and method to retain talents, who drive success effectively in businesses. As the case study shows the management of the company did his best to retain talents, and chose coaching to find out how to motivate their workers more. The management of the company regularly employs a coach, and as a result – of course, apart from other financial incentives –staff turnover is low (as an average, only one employee leaves the company annually), higher employees loyalty, which results in higher profitability (the profit of the company increases by 5% annually). So we can conclude that group coaching proved to be an effective tools in talent management, that is in retaining talents. Individual or group coaching in talent management can be used for other purposes, such as improving the motivation to learn and develop, to be more creative and adaptable, to improve social skills, just to mention a few.

## **References**

CIPD (2007): *Talent: Strategy, Management, Measurement*. London, Chartered Institute of Personnel and Development.

Csíkszentmihályi, M. (2010): *Tehetséges gyerekek - Flow az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely.

Daruka, E. (2012): Az Y-generációs tehetségek menedzselése. A Virtuáli Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei, 4 (4), pp. 47–58.

Davies, B. – Davies, B.J. (2010): Talent management in academies. In: *International Journal of Educational Management*, Vol. Issue: 5, pp.418-426, <https://doi.org/10.1108/09513541011055983>

Lewis, R. E. - Heckman, R. J. (2006): Talent management: A critical review. In: *Human Resource Management Review*, 16 (2) (2006), 139– 154.

McDonnell, A., Lamare, R., Gunnigle, P., & Lavelle, J. (2010): Developing tomorrow's leaders—Evidence of global talent management in multinational enterprises. In: *Journal of World Business*, 45(2): 150- 160.

Meier, D. (2013): *Teamcoaching. Csapatok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban*. Budapest, Katterini Kft., ISBN 978-963-08-5781-9

Michaels, E., Handfield-Jones, H.-Axelrod, B. (2001). *The War for Talent*. Boston, Harvard Business School Press.

Renzulli, J.S. (1978): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. In: *Phi Delta Kappa*, 60. évf. 3. sz., 180-184. p

Szabó, P. – Meier, D. (2009): *Coaching, plain and simple. Solution-focused Brief Coaching Essentials*. New York, London: W.W. Norton & Company, Inc.

Silzer, D. – Dowell, B. E. (2010): *Strategy-Driven Talent Management. A Leadership imperative*. San Francisco, John Wiley&Sons.

Tansley, C. (2011): What do we mean by the term "talent" in talent management? In: *Industrial& Commercial Training*. 43(5), 266-274.

Thunnissen, M., Boselie, P., Fruytier, B. (2013): Talent management and the relevance of context: towards a pluralistic approach. In: *Human Resource Management Review*, Vol. 23 No. 4, pp. 326-336.

Ulrich, D. (2007): The New HR Organization, *Workforce Management*, December, pp. 40-44

Ulrich, D. and Smallwood, N. (2011): What is talent? In: *Michigan Ross School of Business, Executive White Paper Series*  
[https://michiganross.umich.edu/sites/default/files/uploads/RTIA/pdfs/dulrich\\_wp\\_what\\_is\\_talent.pdf](https://michiganross.umich.edu/sites/default/files/uploads/RTIA/pdfs/dulrich_wp_what_is_talent.pdf)

Williams, M. R. (2000): *The war for talent. Getting the best from the best*. London, CIPD Publishing, 251 p Ulrich and Smallwood, 2011 Internet-1:  
<https://eoeleadership.hee.nhs.uk/sites/default/files/Insight-5/retaining-talented-people.pdf>



## **AZ ÖNREFLEXIÓ SZEREPE A KÖRNYEZETI NEVELÉS GYAKORLATÁBAN\***

**Darvai Sarolta, [darvai.sarolta7@gmail.com](mailto:darvai.sarolta7@gmail.com)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,  
Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia*

**Hill Katalin, [hillkatalin@gmail.com](mailto:hillkatalin@gmail.com)**

*Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar  
Természettudományi Tanszék, Budapest, Magyarország*

**Nagy Melinda, [nagymelinda@gmail.com](mailto:nagymelinda@gmail.com)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,  
Biológia Tanszék, Komárom, Szlovákia*

### **Bevezetés**

Kincsünk a Föld, hitetjük el magunkkal, miközben a Földről, mint ökoszisztéma szolgáltatóról gondolkodunk. Szolgáltatótól, ami fogyasztói társadalmunkat kiszolgálja (Vida, 2012). Felelőtlen létünk következményei, a pazarló fogyasztási szokásaink, a rövid távú előnyöket szem előtt tartó gondolkodás, hosszú távon fenntarthatatlan. Véges léptékű Földünk a végtelenbe nyúló kívánalmainkat nem tudja kiszolgálni. Az anyagi jólét helyett a testi, lelki, mentális, szociális jól-lét állapotának az elérése, fenntartása lenne a cél. A globális ökológiai, társadalmi, gazdasági folyamatok problémái, sürgős változtatást követelnek gondoldásunkban, cselekedeteinkben. Van ennél aktuálisabb pillanat a fenntarthatóságra nevelés oktatásának folytatásához?

Az ENSZ által meghirdetett fenntarthatóságra nevelés évtized (2005–2014) célja az volt, hogy a fenntarthatóság alapelveit és gyakorlatát beépítse az oktatás és tanulás minden területébe.

Az ENSZ Közgyűlésén, 2015. szeptember 25-én, elfogadták a 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszert (UN, 2015). Ezt a globális keretrendszert, az ENSZ 2012 júniusában a braziliai Rio de Janeioban tartott Fenntartható Fejlődési Konferenciáját (Rio+20) követően dolgozták ki. A 2030-as keretrendszer középpontjában a 17 fenntartható fejlődési cél (FFC, angol kifejezéssel SDG-s, azaz Sustainable Development Goals) áll, amely 169 alcélt foglal magába. A fenntarthatóságra nevelés az FFC-k

elérésének egyik legfontosabb eszköze (Bertschy és mtsai, 2013). A fenntarthatóságra nevelés is szerepel az FFC-k között, az oktatási cél 4.7 pontjaként. Egyik általános célja az, hogy a diákok fenntarthatósági kompetenciáit fejlessze, így nélkülözhetetlen minden FFC eléréséhez.

Az UNESCO Fenntartható fejlődési célok oktatása című dokumentumában megfogalmazza az alábbi, fenntarthatósághoz szükséges kulcskompetenciákat, amire ma, egy tudatosan gondolkodó és cselekvő polgárnak szüksége van. Ezek a kulcskompetenciák a rendszergondolkodás, előrejelzés, normatív kompetencia, stratégiai kompetencia, együttműködés, kritikus gondolkodás, öntudatosság, integrált problémamegoldás (UNESCO 2017, Könczey, 2017).

A dokumentum az egyes FFC-khez kapcsolódó egyedi tanulási célok leírása mellett a kognitív, társadalmi-érzelmi és viselkedési területeket is részletezi (Mika, Tóth, 2016, Lükő, 2017).

Az UNESCO kiegészítő szemléletmódnak javasolja a globális felelősségvállalásra/ állampolgárságra nevelés témáját is. A globális nevelés célja az, hogy felhívja a figyelmet helyi cselekedeteink globális következményeire. A felelős magatartás az egyénnel indul, majd a felelősség vállalás kiszélesedik a családban, az iskolában, a szűkebb, majd egyre tágabb környezetben is (UNESCO, 2015).

Semmi sem tudja pótolni a tudatos személyes felelősséget, amely kialakításának központi témái az alábbiak:

- szélesebb látókör kialakítása: az emberi társadalom egységének, a globális interrelációk tisztelete, saját helyük, helyzetük és érintettségük felismerése,
- az identitás vizsgálata – a kommunikáció fejlesztése: a nevelési módszer lehetővé teszi, hogy az egyén megértse és értelmezze mások és a saját viselkedését, és hogy más szemszögéből is látni tudja a világot,
- az életmód átgondolása: képessé tenni az egyéneket, hogy felülvizsgálják és átlássák döntéseiket; azok szociális és ökológiai hatását, illetve megértsék a fenntartható fejlődést,
- gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan: a nevelési módszer lehetővé teszi, hogy az egyén a globális társadalom tagjaként cselekedjen és foglalkozzon globális kihívásokkal.

Az iskolai tantervek és a pedagógusok is legtöbbször individuális attitűd-, viselkedés-, vagy szokásváltozásokat tűznek ki célként. Több olyan programra van szükség, amely valódi cselekvésekhez kötődik.

A pedagógiai projektek során olyan tanulási folyamatot tervezünk, szervezünk, melyben a tudás a cselekvésre való képességben, a későbbi helytállásban, a problémák megoldására való felkészültségében is fejlődik. A sikeres projekt olyan komplex, életszerű tevékenységek rendszere, mely a tanulók érdeklődésén alapul, a tervezéstől a megvalósításig a diákok döntésein, tevékenységén alapul és értékelhető produkttal zárul (M. Nádasi, 2010).

A projektoktatásnak hagyománya van a Selye János Egyetem (Stoffová és Gabaľová 2007, Szabóová 2009, 2012, 2014, Szőköl 2012, Szőköl és Tóth 2007, Zolczer 2015), különösen a biológiatanár-képzés tanulmányi programban (Nagy 2017), de Szlovákia-szerte és Magyarországon is más tanárképzéssel foglalkozó egyetemeken (Zahatňanská és Kušnírová 2017, Poráčová és mts. 2013, Kováts-Németh 2012, Mydlárová Blaščáková és mts. 2011, Kováts-Németh 2006).

A projektoktatás folyamatában a tanulás alapvetően önálló, páros és csoportos szervezeti formákban történik. A tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során az együttes munkálkodáson, egymás segítségén, elfogadásán, a kommunikációs készségek, technikák elsajátításán van a hangsúly.

A projekttervezésnél a következő projektoktatással kapcsolatos kritériumoknak kell megjelenniük (Kováts-Németh 2010, Bodáné Kendrovics 2015, Estefánné Varga és Szikszay 2007).

- A projekt középpontjában egy probléma álljon.
- A cél egy valóságos környezeti probléma megoldása legyen.
- Kapcsolja össze az elméletet a gyakorlattal.
- Tantárgyak közötti kapcsolatot teremtsen, a multidiszciplinaritás jellemezze.
- A hallgatók önállóan döntsenek és felelősek legyenek döntéseikért.
- Lehetőséget adjon az individualizált munkára.
- Módot adjon a csoportmunkára.
- A hallgatók képesek legyenek az együttműködésre.
- A hallgató és oktató kapcsolatát a partnerség jellemezze.
- A pedagógus szerepe az ösztönzés, szervezés, tanácsadás legyen, a háttérből irányítsa a munkát.

- Legyen rögzítve a kezdési és befejezési idő.
- Legyen behatárolva a költségkeret.
- A projekt konkrét eredményekkel záruljon.

## **1. Anyag és módszer**

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán az Environmentális nevelés az 1.1.1. Tanárképzés akadémiai tárgyakban tanulmányi szakon belül a Biológia tanulmányi programban kötelezően választható tantárgyként került bevezetésre (Nagy, 2017, 2018).

A tantárgy megvalósítása során a projektoktatás alábbi stratégiai lépéseit követjük. A diákok első lépésben azonosítják a problémákat, megértik az adott probléma megoldásához vezető utat, és megfogalmazzák a célt. Az oktató segítségével a diákok további konkrét problémákat, alcélokat fogalmaznak meg a fő cél eléréséhez. Egyénileg vagy az önkéntesen alakult csoportokban a diákok választanak a megfogalmazott problémákból, hogy megoldják azt. Tervet készítenek a megoldáshoz, és megfogalmazzák a feladatokat. Önálló, páros vagy csoportos munka során maguk szervezik a feladatosztást, kiválasztják az adatgyűjtés színhelyeit, az esetleges adatközlőket. Megvalósítják a munkát, majd a munka eredményeit (produktumot) bemutatják a csapatok előtt. A projekt értékelésének része az önértékelés, amibe bele tartozik a projektkészítés folyamata. A csapatok értékelésében a bemutatás, a projekttevékenység és a produktum áll a középpontban. Ha szükséges, ezt követi a korrekciók elvégzése, majd a projekt közzététele.

Az 2017/18-as akadémiai évben 7 projekt került bemutatásra a Biológia Tanszéken. A 19 biológia szakos hallgató (Mgr.1) közül három individuális (egyéni tanrendű hallgató), a tanulmányok mellett alapiskolában pedagógusként dolgozik.

A hallgatók, 7 csoportot alkotva, az alábbi 7 témában készítették el projektjüket.

3 projekt a hulladékgazdálkodás globális és lokális kérdéskörét dolgozta fel. A megvalósulás mindhárom esetben iskolához kapcsolódik, egy normál tanrendű alapiskola, egy speciális nevelési igényű gyermekek alapiskolája és egy egészségügyi középiskola volt a helyszín.

Egy projekt a vizes élőhelyek megismerése, védelme kérdéskörére összpontosított, megvalósulása egy alapiskolában, a 4. és az 5. osztályban történt.

Egy projekt az erdő ökoszisztémájának megismerése, védelme témát helyezte a középpontba, megvalósulása egy alapiskola alsó tagozatában történt.

Egy téma egy veszélyeztetett faj védelmére irányuló program keretében mutatta be a felelős emberi gondolkodás és cselekvés útját. Megvalósulása egy alapiskola alsó tagozatában történt.

Egy projekt téma egy naturpark megismerésével, terepbejárásával érzékenyítette a diákokat a természetvédelemre. Megvalósulása egy alapiskola felső tagozatában történt.

A 7 projekt összesen 194 magyar tannyelvű diák bevonásával történt Szlovákiában.

A projektek mindegyike több modulból állt, interjúkat készítettek a választott téma szereplőivel, kérdőíveket dolgoztak fel, valamint oktatási intézményekkel közös aktivitásokat valósítottak meg, miközben igyekeztek minél több személyt bevonni a tevékenységükbe. A prezentáción kívül portfólióban és reflexiós naplóban is dokumentálták tevékenységüket.

## **2. A hallgatói reflektív gyakorlat kialakításának lehetőségei a környezeti projektek kapcsán**

A reflektív gondolkodásmód a személyes gondolkodásmód egyike. A pedagógus szakmai reflexiója szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás (Hunya, 2014). Ez kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy összeszedjék, elemezzék és értékeljék, mi is történt valójában. Ennek érdekében reflexiós napló készült a projekt során.

A hallgatók feladata a tevékenység utáni reflexió volt, ami arra szolgált, hogy a megvalósult folyamatot elemezzék, értékeljék. Ennek eredményeként lehetőségük lesz a továbbiakban arra, hogy módosíthassák a következő szakaszra vagy a következő alkalomra szóló tervüket. Ezt a tudatos folyamatot kell elsajátítaniuk a pedagógusjelölteknek, ami valójában egy több szakaszból álló, ciklikusan ismétlődő folyamat, amely a tervezés, megvalósítás, értékelés, újratervezés folyamatából áll (Schön, 1987, Falus, 2001, Hunya, 2014).

A hallgatók reflektív naplója a projekt tervezésével, az előkészületekkel és a megvalósítással kapcsolatos tapasztalatokat és érzéseket tartalmazza. A reflexiós napló szubjektív jellegű, három fő részre oszlik.

- A feladat/probléma reflexió, a projekt tervezésekor megfogalmazott célok, a megvalósítás értékelése, megjegyzések témáját öleli fel.
- A csoportreflexió, az egyetemista csoporttársaival és a projektbe bevont társult tagokkal (vállalatok, cégek, önkormányzat, iskola, erdészet, NGO, stb.) történő együttműködésre reflektál.
- Az önreflexió, a saját pozitív és negatív érzések, sikerélmények, nehézségek témakörét elemzi. Választ kapunk az alábbi témákban is, változás a hallgató gondolkodásában, szemléletében, viselkedésében, készségekben; tanulságok a projekt során; javaslat a változtatásokra.

A jelen tanulmány a 3. témakörre, az önreflexió kéréskörére összpontosít. A következő, 3. fejezetben a feltett kérdések logikai sorrendjét követjük a válaszok bemutatásakor. Mivel minden egyes választ nem tudunk bemutatni, valamennyi általunk feltett kérdésnél a jellemzőbb válaszokból emeltünk ki néhányat, melyek átfogóan tükrözik a hallgatói véleményeket.

### 3. Önreflexió

#### **3.1. Írja le a gyerekekkel való munka, találkozás és együttműködés élményét a legjobbat, a legrosszabbat!**

A legjobb élmény alapvetően a sikeresen megoldott pedagógiai helyzetekhez kapcsolódik. Így ez a kategóriánk részben egybeesett azoknak a területeknek a leírásával, ahol felkészültnek érezték magukat a hallgatók. A gyermekcsoportban végzett munkájukban pozitívként emelték ki a helyzetekhez való alkalmazkodásuk rugalmasságát, az együttműködés és a kommunikáció sikerességét.

- „A gyerekek örömmel fogadtak minket, az idő nagy részében nagyon jól tudtunk együtt dolgozni és kommunikálni. „
- „Legkedvesebb élményem a gyerekekkel, mikor kint a szabadban játszottunk velük. Önfeladók voltak és élvezték a programokat, amiket kitaláltunk nekik. Kimondottan nem volt negatív tapasztalatom, talán kicsit szívszorító volt, hogy milyen hátrányokkal rendelkeznek a gyerekek.”
- „Tele élménnyel és kellemes csalódással. A tanulók bő ismeretanyaggal rendelkeztek. Az együttműködésük és a projekt iránti érdeklődésük szintén meglepő volt. Főként, hogy minket, gyakornokokat is megkedveltek a foglalkozások végére. Már önmaguktól akartak segítőkészek lenni és a csintalanabb tanulóknak példát mutatni, rendre nevelni őket. Az ötleteik és a megfigyelésük meglepően helyes volt.”

- „Nehézségként élték meg a figyelem folyamatos fenntartását és azt, hogy egyszerre sok gyermeknek kellett átadniuk tudásukat, ebből is következően, megfelelő módszerekkel történő fegyelmezésüket.”
- „Legrosszabb élményem a negyedikesekhez kötődik, az időnk végén két fiú az osztály hátsó részében elkezdte egymást dobálni építőkockákkal, és hirtelen a helyzetet nehezen tudtuk kezelni, persze tudtuk, hogy ilyen helyzetek adódhatnak és szerencsésen megoldódott a helyzet.
- A legrosszabb élményem talán az volt, amikor az egyik fiúval nézeteltérésbe kerültünk, valószínűleg elfáradt a nap végére. Igyekeztem motiválni őt, remélem volt értelme.”

### **3.2. Fogalmazza meg, mi volt a legnagyobb öröme és sikerélménye a projekt során! Indokolja meg, miért!**

Örömként, sikerélményként a környezettudatosság irányába történő elmozdulás és az összedolgozás szerepelt.

- „Legnagyobb sikerélmény és öröm az volt, hogy a résztvevők mindannyian biztonságban hazaértek, és a nevelőnő írt egy üzenetet, hogy a kinti játék során a gyerekek maguktól elkezdtek játszani a velünk játszott játékokat. Úgy érzem már adtunk nekik valami újat és hasznosat.”
- „A legnagyobb sikerélmény talán az, hogy néhány gyermekben komolyan nyomot hagytunk, megtanulhatták, hogy ő általuk az apró dolgokkal is lehet változásokat elérni. Reméljük, hogy a későbbi visszajelzések alkalmával az fog kiderülni, hogy pozitívan hatottunk a gyermekekre és akkor már kifizetődik a munkánk.”
- „Legnagyobb öröm az összedolgozás és az örömszerzés a tanulóknak.”

### **3.3. Fogalmazza meg, mi volt különösen nehéz az Ön számára a projekt megvalósításában! Indokolja meg, miért!**

Meglepő módon nem a pedagógiai munka okozta legtöbbször a nehézséget, hanem a projekt megvalósításához rendelkezésre álló idő szűkössége és a projektbe bevont társult tagok felkeresése (pl. vállalatok, cégek, önkormányzat, iskola, erdészeti, NGO) a programok megszervezése és a kapcsolattartás.

- „Időt szakítani rá, valamint az iskolát megtalálni. Az egyetem támogatása nélkül, egy iskola sem akart velünk együttműködni, erre

csak akkor van lehetőség, ha valamelyik iskolában van ismerős tanár, aki szívesen megengedi, hogy az órájára bemenjünk. Sok feladat volt az egész szemeszterben.”

- „Az egész projekt megvalósítása nem volt egyszerű, mivel kevés idő állt a rendelkezésünkre. Ezenkívül nehezítette a helyzetünket, hogy nem helyi, komáromi intézményben valósíthattuk meg a projektmunkánkat.”
- „Számomra a nehézséget az jelentette, hogy mivel eddig még nem voltam terepen gyerekekkel, ezért nem tudtam mire számítsak a részükről, esetleg mennyire fogjuk tudni lekötni a figyelmüket, nem lesz-e egy kicsit káosz, vagy megfelelően fogjuk-e tudni kezelni a különböző helyzeteket.”
- „A projekt fokozatos felépítése. A kapcsolattartás nem történt folyamatos módon, inkább döcögősen. Néha konfliktusokkal, nem egyetértéssel.”
- „Nehezebb feladat volt számomra csapatban dolgozni. Ezelőtt nem vettünk részt hasonló projektmunkában, megszoktam, hogy egyedül az én teljesítményemre, munkamorálomra kell figyelnem. Az iskolai feladatokban különösen igényes vagyok, igyekszem mindig a legjobban teljesíteni, ha valami nem úgy sikerül, ahogy elképzeltem, akár harmadszor, sőt negyedszer is nekivágok. Mivel felnőttek vagyunk és az iskolai teendők mellett sok más feladatunk is van (noha azok is elég számottevők), nehéz volt összehangolni a megbeszéléseket és a munka időpontjait. Végül sikerült.”
- „Elfogadni, hogy az a része a projektnek nem valósult meg ami az én fő feladatomban lett volna.”
- „Bizonytalan voltam, hogy kevés idő alatt sikerül-e majd teljesíteni a kitűzött célokat, és egyáltalán sikerül-e összehozni valamit, amelyből le lehet vonni a tanulságot pedagógiai szemmel.”

### **3.4. Fogalmazza meg, melyek azok a területek (biológiai, pedagógiai), ahol biztonságosan mozog! Indokolja meg, miért!**

Vajon milyen kompetenciákat, hozzáállást vár el a projekt megvalósítása a hallgatóktól? Az érzi magabiztosabbnak önmagát a program megvalósításában, a gyermekek figyelmének fenntartásában, a velük való kapcsolatteremtésben, akinek (saját elmondása alapján) már vannak tapasztalatai gyermekekkel, aki könnyen teremt kapcsolatot. Különösen igaz ez az állítás, a tanulás mellett már iskolában dolgozó hallgatókra.

- „A diákokkal való kommunikáció véleményem szerint az erősségem. Az év során már megismerkedtünk és nem okoz problémát a diákokkal való kommunikáció bármilyen helyzetben.”



- „Előző tapasztalataim során nem voltam ilyen bátor a gyerekekkel. Nem mertem saját magam érvényesülni. Ez a projekt segített ebben és nem melleleg szokatlan helyzetben lévő gyerekekkel is foglalkozhattam.”
- „Ahol biztonságosabban mozgok, az inkább a pedagógia. Úgy érzem, van már benne gyakorlatom, tapasztalatom, ezért közelebb áll hozzám, mint a biológia. Illetve gyakorlati tapasztalatom már van a gyerekek oktatásában és a programok vezetésében, mivel középiskolai végzettségem óvópedagógia. Heti szinten foglalkoztunk akár óvodásokkal, akár kisiskolásokkal a napköziben. Természetesen a játékok és a foglalkozás számomra élvezetes volt.”
- „Az előre leszerzés, egyeztetés úgy érzem az én területem, nagyon élveztem ezt a részét. A program összeállításánál szerintem kevés időt hagytunk nekik a szabad játéokra.”
- „Eddigi tapasztalataimban sokkal szégyenlősebb voltam diákok, és tanárok, mint kollégák előtt. De ez alatt a program és a szakmai gyakorlat alatt, amit szintén ebben a szemeszterben kezdtem, kellően leküzdöttem ezeket a nehézségeimet.”
- „Már a gimnáziumi éveim alatt is több versenyen és konferencián volt lehetőségem részt venni, ezért nem okoz problémát kiállni és felszólalni mások előtt. A pedagógiai terület közel áll a szívemhez, szeretem a gyerekeket.”

**3.5. Fogalmazza meg, melyek azok a területek (biológiai, pedagógiai), ahol felkészültségét bizonytalanabbnak érzi! Indokolja meg, miért!**

- Az új pedagógia helyzet, a non-formális oktatás bármelyik formája új helyzet elé állítja a hallgatót. A projekt megvalósítása biológia szaktárgyi és pedagógiai ismeretek és képességek tekintetében is komplex gondolkodást kíván meg a hallgatótól.
- „A pedagógiai szaktárgyak közül a didaktikai ismereteim hiányosak, mivel számomra túl száraz és sok megállapítással nem értek egyet.”
- „Véleményem szerint egy tanár sosem lehet eléggé felkészült. Mindig naprakésznek kell lennie és mindig újabb programokat kell készíteni. Bizonytalannak nem érzem magam, szerintem a tanárnak spontánnak is kell lennie.”
- „A nagyobb csoport koordinálásában éreztem hiányosságot legfőképp.”
- „Mostani tapasztalataim alapján egy kisgyermekkel/ diákkal folyó munkára sosem lehet 100%-osan felkészülni, ugyanis olyan tág az érdeklődési körük, és nem félnek megkérdezni semmit, amire a

tanárnak kielégítő választ kell adnia. Ez maximális felkészülést igényel, amit sokszor nehéz teljesíteni.”

- „Véleményem szerint a felkészültségemet a biológiában érzem egy picit bizonytalanabbnak. Úgy gondolom, hogy valamennyivel több lehetőséget kellene biztosítani az iskolának arra, hogy biológiai témájú programokon, illetve a természetben részt vegyünk a gyerekekkel, hogy ilyen megközelítésből is tapasztalatokat szerezzünk, ne csupán a tantermen belül tudjunk velük foglalkozni.”

### **3.6. Ön személyesen mit tanult vagy miben gazdagodott a projekt során?**

Az alapvető szociális kompetenciák hatékonyan taníthatók számos módszer és technika alkalmazásával. A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programokban résztvevők esetében javulnak a szociális és érzelmi képességek, pozitívan változik attitűdjük önmagukhoz, társaikhoz és az iskolához. Mindezekben a tényezőknél keresztül pedig pszichológiai jól-létük is pozitívan változik, sőt, tanulási teljesítményük fokozódott (Osher és mtsai, 2016). Ezek a pozitív hatások tükröződnek a hallgatói véleményekben is.

- „Megtapasztaltam milyen csapatban dolgozni, ezáltal toleránsabb is lettem.”
- „Mindenképpen gazdagodtam a szakirodalmak terén és sok jó élménnyel térhettem haza (a diákok néha egészen fantasztikus dolgokat tudtak válaszolni, ami nekem nagyon pozitív). Az alkalmazkodó képességemet is próbára tehettem egy kicsit.”
- „Együttműködni a társaimmal. Mivel projektvezető voltam, ezért nekem kellett megmondani a többieknek mit és mikor csináljanak, ez újszerű volt. Sok stresszel járt az egész projekt.”
- „Sok mindent tanultam. Elsősorban saját magam életvitelén és szokásaimon is változtatok.”
- „A projekt során szociális készségekben gazdagodtam a gyerekekkel való foglalkozás során.”
- „Legfőképpen azt emelném ki, hogy megtanultam csoportban dolgozni, hogy mi az a munkamegosztás. Eddigiekben individuálisan végeztük a feladatokat az egyetemen, és jó volt belelátni egy ilyen csoportos munkába.”
- „Az, hogy nem csak a tantermen belül találkozunk a diákkal, hanem egy szabadtéri tevékenységet űzünk velük, ez sokkal nagyobb figyelmet igényel. A tanárnak sokkal nagyobb a felelőssége és ahány gyerek, annyi fele fut egy ilyen területen. Sokat tanultam arról,

hogy melyek azok a szituációk, ahol fokozottan résen kell lennie egy tanárnak.”

- „Egy teljesen idegen közegben is közvetlen lenni, felvenni a tanulókkal, gyerekekkel a közvetlen, kapcsolatot és megteremteni a jó hangulatot.”
- „Megtanultam értékelni az időt, szervezési kérdésben is sokat tanultam, mindenképpen fejlődött a kommunikációs problémamegoldó készségem.”

### **3.7. Változott-e gondolkodásában, szemléletében, viselkedésében, további céljaiban, terveiben a projekt során? Miben? Hogyan?**

A legrészletesebb megfogalmazásokat erre a kérdésre kapuk. A leggyakrabban előforduló kifejezések, az előző kérdéshez hasonlóan, az érzelmi intelligencia kérdéskörébe tartoznak.

- „Toleránsabb, türelmesebb lettem, mivel figyelembe kell vennünk csoporttársunkat is.”
- „Ezek után több csoportmunkában szeretnék részt venni az iskolánkban, mivel véleményem szerint nagyon hasznos módszer.”
- „A projekt hatására felelősségteljesebben gondolkodom, hiszek a közösség erejében, a projekt megerősített a hulladékgazdálkodás fontosságában. Eddig is próbáltam környezettudatosan élni, de projektünk során megismerkedtem annyi praktikával, hogy legalább dupla annyira leszek környezetbarát, mint eddig. Eddig is és ez után is úgy érzem, hogy diákokkal szeretnék foglalkozni, tanítani őket. A szemléletem csak bővült azáltal, hogy más közegben is megismerkedtem velük.”
- „Eddig nem gondoltam, hogy egy ilyen jellegű kimozdulás ennyi mindent adhat a diákoknak, mindig csak azt láttam benne, hogy ez mennyi munkával jár, hogy létre jöhessen, és hogy mekkora felelősség. Diákként ezt a részét nem éljük meg. Előnyben fogom részesíteni ezeket a látogatásokat, sokkal mélyebb nyomot hagy, mintha csak valamit kivetítünk.”
- „Úgy gondolom valamivel érzékenyebb lettem én is a környezet iránt, hisz saját szemünkkel tapasztalhattuk, hogy milyen, amikor egy fajnak miattunk kell elhagynia az otthonát. Ezek után mindenképp jobban oda fogok figyelni arra, hogy mit hogyan cselekszem és át fogom jobban gondolni, hogy ezek a tettek milyen következményekkel járnak.”
- „Nemcsak konkrétan a projekt során, de az órák során is nagyon sok mindenre kaptunk rávilágítást, sok mindent beszéltünk át

közösen és szerintem nem csak bennem, de a többieknek is átértékelődött a dolgok.”

- „Nem hiszem. Úgy gondolom, hasonló értékekkel és értékrendszerrel rendelkezttem a projekt előtt is, természetszerűen vagyok, emellett hatalmas állatbarát.”
- „Mindenképp, a jövőben, ha lesz rá lehetőségem, szeretnék több ilyen projektet megvalósítani.”
- „Néha, nem kellene eget rengető dolgok, ahhoz, hogy jót és hasznosat cselekedjünk. Szeretnék tanítani és a projekt során jobban felerősödött bennem az az érzés, hogy arra neveljük a jövő nemzedékét, hogy ha mindenki csak egy picit tudatosan tesz a környezetünkért és ha figyelünk egymásra, az állatokra, embertársainkra, környezetünkre, akkor az nagy örömet szerez sok embernek, beleértve saját magunkat is.”

### **3.8. Milyen készségekben fejlődött a projekt során?**

Hallgatóink eddigi iskolai életük során alapvetően, mint individuumok vettek részt pedagógiai helyzetekben, ahol szinte mindig egyéni teljesítményüket értékeltük.

A projekt megvalósítása során a közös tervezés, előkészítés, szervezés, lebonyolítás, dokumentum készítés mellett az új, váratlan helyzet megoldása jelentette a fejlődés új lehetőségét.

- „Nem igazán szeretek improvizálni, de ebben a projektben voltak olyan kihívások, amelyeknél ez elengedhetetlen volt. Úgy érzem ebben fejlődtem.”
- „Szervező készségekben. Megszervezni és lebeszélni az iskolával az egész programot hatalmas kihívás volt. Valamint a gyerekek életkorához igazítani az óra programját és kihívás volt, ami rengeteget segített az organizáló készségeim fejlesztésében.”
- „Véleményem szerint a tanárokkal és a diákokkal, valamint a csoporttársaimmal történt együttműködés során a következő készségekben fejlődtem: együttgondolkodás, tolerancia, értékteremtés és kreativitás.”
- „Úgy érzem, hogy az együttgondolkodási készségem az interaktív játékok során fejlődött leginkább.”
- „Több pedagógiai készséget is elsajátítottam és ami igazán lényeges, hogy más típusú oktatást is elsajátítottam, mint a hagyományos iskolákban lévő oktatás.”

- „Szervezési és tervezési készségekben mindenképp. Pedagógiai készségekben pedig a nagy csoporttal való foglalkozás, kinti foglalkozások lebonyolítása, balesetbiztonsági kérdésekben is tanultam újakat, de szerencsére nem kellett alkalmazni őket.”
- „Mivel ebben a szemeszterben volt az első konkrét szakmai gyakorlatunk, amely során kipróbálhattuk magunkat az iskolapad másik oldalán is, a projekt nagy segítséget nyújtott a tapasztalatok begyűjtésében, egy új énkép kialakításában, amellyel meghatározódik, hogy milyen pedagógus akarok lenni.”
- „Gondolkodásomban megfontoltabb és odafigyelőbb lettem.”
- „Úgy gondolom, hogy a gyerekekkel való munka során türelmesebb és tapasztaltabb lettem a jövőre nézve.”
- „Kommunikációs, problémamegoldó, szervezési készségekben.”

### **3.9. A tanulságokat levonva Ön mit változtatna, ami eredményesebbé tenné a projektet?**

A hallgatókat a jövőben még jobban fel kell készítenünk a kooperativitást igénylő csoportmunka szervezésére, irányítására. Tevékenységeik tervezéshez konkrét támpontokat szükséges nyújtanunk, elengedhetetlen a jó gyakorlatok megismertetése, különösen akkor, ha a nem áll rendelkezésre elegendő idő a tervezésre, megvalósításra.

- „Ezen a projekten különösképpen nem változtatnék semmit, de a jövőben hasonló projektek elkészítéséhez több idő szükségeltetne, egy pontosabb kiépítés.”
- „Több témát részletesebben megírnék. Más iskolát is bevonnék a projektbe.”
- „Véleményem szerint ez egy sikeres projekt volt, a diákok illetve mi is élveztük a munkát, ezért én semmin nem változtatnék.”
- „Az időhiány miatt nem tudtunk kellőképpen elmélyülni a témában, sok minden kimaradt, ami munkánkat eredményesebbé tehetne volna.”
- „Ha több időnk lett volna ilyen részletes projektmunkát kidolgozni, akkor nagyobb sikerélményben lett volna részünk.”
- „Véleményem szerint így volt megfelelő, nem változtatnék rajta semmit, hisz ha minden tökéletes lenne, akkor nem lenne hova fejlődünk, nem lennének újabb és újabb kihívások. Úgy gondolom, hogy a hibákból tanul a legtöbbet az ember. Ha mindenképp változtatni kellene valamin, akkor talán az lenne, hogy több naposra

szervezném a projektet, így a gyerekek véleményét is jobban megismerhetnénk, és e szerint tervezhetnénk a programokat.”

### **3.10. Egyéb megjegyzések, észrevételek:**

- „Először féltém a csoportmunkától, mert nem könnyű csoportban dolgozni, de a végére véleményem szerintem nagyon jól sikerült. A sok idő belefektetése meghozta gyümölcsét. „
- „Voltak jó és rosszabb élményeim is a projekt során. Nehézségekkel is találkoztunk, viszont sok pozitív dolog és élmény is ért minket. Mindenképpen sok dolgot tanultam, mind csoporttársamról, mind magamról és a gyerekekről is.”
- „Zárásként elmondhatom, hogy projektmunkák rendkívül sikeresnek bizonyult a diákok körében. A elkövetkezőkben is szívesen bekapcsolódnék ilyen és hasonló jellegű projektmunka kivitelezésébe.”
- „A tanulságokat levonva, a hozzáállásomon változtatnék. Több időt szánnék a projektre, hogy még jobban teljesítsek.”
- „Keveseknek ment könnyen az iskola kiválasztása, és kevesen kaptak ennyire szabad kezet a diákokkal, és biztosítottak melléjük nevelőket, akik elkísérték őket. Szerintem mindenképp folytatni kell az ilyen jellegű projektmunkát a képzés során, viszont az egyetem jelölhetne ki alapiskolákat mint pl.: a szakmai gyakorlatra, akikkel biztosan fogunk tudni dolgozni, és biztosítani tudják mindenki számára azt az időt, amit el kell töltenünk a diákokkal, hogy eredményes legyen a projekt.”

### **Összegzés**

A korszerűbb pedagógiai gyakorlat kimunkálásának fontos eleme a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése, ennek előmozdítására is törekedtünk az egyetemi hallgatókkal folytatott munkánkban. A reflektivitás intézményi szinten a megújulásra képes tanulószervezet kialakítását, személyes szinten a probléma azonosítást és problémamegoldást segíti elő (Szivák, 2010, 2014). Számos szerző felhívja a figyelmet a reflektivitás fejlesztésére a pedagógusképzés területén (Marorosi, Peres, 2017, Majzikné, 2017).

Tanulmányunkban bemutatjuk az Environmentális nevelés stúdium keretében megvalósuló, a fenntarthatóságra neveléshez tartozó környezeti témákat felölelő, hallgatói projekteket elemző reflexió

naplókat. A reflektív pedagógiai magatartás elengedhetetlen az önfejlődéshez. Célunk ezzel, hogy a hallgatók reflektív kompetenciáit minél magasabb szintre fejlesszük. A jelen tanulmány az önreflexió kéréskörére összpontosít. Bemutatja a Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszéken, az 2017/18-as akadémiai évben az Environmentális nevelés stúdium keretében megvalósult 7 környezeti projekthez kapcsolódó reflexiós naplók tanulságait.

Fontos tapasztalatunk, hogy a projekt csapattagjai közötti együttműködés nem volt minden esetben probléma mentes. Ennek oka lehet részben a pedagógiai kultúra, melyben az egyetemisták szocializálódnak. Hallgatónk eddigi iskolai életük során alapvetően, mint individuumok vettek részt pedagógiai helyzetekben, ahol szinte mindig egyéni teljesítményüket értékeltük. A jövőben a tanulóközösségben, csapatban való munkálkodásra, a közös célokért végzett együttműködő társas munkára szükséges adaptívabban felkészítenünk őket.

### **Irodalomjegyzék**

Bertschy, F. – Künzli, Ch. – Lehmann, M. 2013. *Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development*. Sustainability 2013, 5, p5067-5080; doi:10.3390/su5125067

Bodané Kendrovics R. 2015. Módszertani innováció a környezetmérnök képzésben. In: Torgyik Judit (szerk.) (2015). *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute s.r.o. IS BN 978-80-89691-17-3, p341-352

Estefánné Varga M. – Szikszay K. 2007. Projektpedagógia alkalmazása a pedagógusképzésben és a gyakorlati képzésben. Eger, 2007, Letöltés: [http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/projektpedagogia\\_alkalmazasa.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/projektpedagogia_alkalmazasa.htm)

Falus I. 2001. Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2013.4. p21-33.

Hunya M. 2014. Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet, Budapest. URL: <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>

Kováts-Németh M. 2010. *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kft., 2010. p313 s. ISBN 978 963 9687 189.

Kováts-Németh, M. 2006. Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. - ISSN 1215-1807, Évf. 56, sz. 10 (2006), p. 68-74.

Kováts-Németh, M. 2012. *A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban*. - ISBN 978-606-8145-18-1, (2012), s. 13-26.

Könczey R. (szerk) 2017. *Fenntartható fejlődési célok oktatása*, UNESCO, EKE OFI Letöltés: <http://ofi.hu/node/181079>

Lükő I. 2017. Oktatás és fenntarthatóság az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszere alapján. Holisztikus, rendszerszemléletű és multidiszciplináris megközelítések, EDU 7. évfolyam 3. szám. Letöltés: [http://epa.oszk.hu/02900/02984/00016/pdf/EPA02984\\_edu\\_2017\\_3\\_007-031.pdf](http://epa.oszk.hu/02900/02984/00016/pdf/EPA02984_edu_2017_3_007-031.pdf)

M. Nádas M. 2010. *A projekt oktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, Génusz Könyvtár, Letöltés: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/06\\_kotet\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf)

Majzikné Lichtenberger K. – Fischer A. 2017. A reflektív kompetencia fejlesztése és ennek jó gyakorlatai a Károli Gáspár Református Egyetemen. In: *„Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai”*. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Pedagógiai szekciók, p123-138. ISBN 978-80-8122-222-1

Marorosi A. – Peres A. 2017. A tanulói reflektivitás fejlesztése a nyári összefüggő tanítási gyakorlat során. In: *„Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai”*. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Pedagógiai szekciók, p113-122. ISBN 978-80-8122-222-1

Mika J. – Tóth B. 2016. Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) környezeti vonatkozásai Héra Évkönyv, p549-569. Letöltés: [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA\\_evkonyv\\_kiegeszites20170615.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_evkonyv_kiegeszites20170615.pdf)

Mydlárová Blaščáková, M., Poráčová, J., Mydlár, J., Zahatňanská, M. 2011. Law protected plants of national nature reserve Dreveník (Hornád basin) in project learning. *Acta Horticulturae*. no. 920 (2011), S. 167-173, ISBN 978-90-66055-74-20

Nagy M 2018. *Biológiai ismeretek oktatása Szlovákiában különös tekintettel a magyar tannyelvű iskolákra*. Habilitációs munka. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger

Nagy M. 2017. A biológia tantárgy helyzete az iskolareform után Szlovákiában. In: *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: 2. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia - Tanulmánykötet*. - Budapest: Óbudai Egyetem, 2017. p353-362. - ISBN 978-963-449-026-5

Osher, D. – Kidron, Y. – Brackett, M. – Dymnicki, A. – Stephanie, P. – Weissberg, R. 2016. Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. In: *Review of Research in Education*. Chapter 17. p644–681.



Poráčová, J., Mydlárová Blaščáková, M., Pošiváková, T., Ganajová, M., Kotosová, J., Mydlár, J, Nagy, M., Makovický, P., Muchaničová, A. 2013. Biochemical Monitoring of Selected Mineral Waters of Eastern Slovakia in Learning Project. *44th World Chemistry Congress*. - Istanbul : IUPAC, 2013. - ISBN 978-80-89561-09-4, S. [1714].

Schön, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions. San Fransisco, Josey Bass.

Stoffová, V., Gabaľová, V. 2007. Od problémového vyučovania k projektu. *DidInfo 2007*. - Banská Bystrica, 2007, s. 23.

Szabóová, E. 2009. *Projektek a komáromi óvodapedagógus-képzésben. Projektpedagógia - projekt módszer*. - Kecskemét : Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2009. - ISBN 978-963-7294-82-2, P. 20-29.

Szabóová, E. 2012. Projektový prístup v kontexte predprimárnej edukácie. *Zborník Medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho -2012 : "Vzdelávanie - identita - zdravie", Komárno 13. - 14. september 2012*. - Komárno : Univerzita J. Selyeho. 1. vyd - ISBN 978-80-8122-044-9, S. 487-507.

Szabóová, E. 2014. Didaktické postupy učiteľa pre predprimárne vzdelávanie z perspektívy projektového prístupu. *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2014 : "Vzdelávanie a veda na začiatku XXI. storočia"* - Sekcie pedagogických vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2014. - ISBN 978-80-8122-103-3, CD-ROM, p. 199-215.

Szivák J. 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltés: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/04\\_kotet\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf)

Szivák J. 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Szőkö, I. 2012. Model projektového vyučovania v podmienkach UJS. *Actual problems of modern education in 21st century*. - Komárno : Univerzita J. Selyeho. - ISBN 978-80-8122-065-4, S. 159-164.

Szőkö, Š., Tóth, K. 2007. Projektové vyučovanie Informatiky na UJS v Komárne. *XXV. International Colloquium on the Management of Educational Process*. - Brno : Univerzita obrany, 2007. - ISBN 978-80-7231-228-3, P. [1-4].

UNESCO 2017. *Education for Sustainable Development Goals*, UNESCO, Paris

UNESCO. 2015. Global citizenship education. topics and learning objectives. UNESCO, Paris

United Nations. 2015. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1

Vida G. 2012. Honnan hová Homo? : az Antropocén korszak gondjai. Semmelweis Kiadó, Budapest Sorozat: Studia physiologica, ISSN 1219-2791 ; 18.

Zahatňanská, M., Kušnírová, E. 2017. *Metódy podporujúce aktívne vyučovanie*. 1. vyd. - Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2017. - 178 s. - ISBN 978-80-555-1959-3.

Zolczer, P. 2015. Audiovizuális humor a nyelvoktatásban (projektmódszer) *Katedra : Szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*. - ISSN 1335-6445, Évf. 23, sz. 2 (2015), p. 29.

## **POSSIBILITIES OF SURVIVAL SKILLS IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATION**

**Ákos Barta, [barta.akos@ybl.szie.hu](mailto:barta.akos@ybl.szie.hu)**

**Zsófia Balló, [ballo.zsofia@ybl.szie.hu](mailto:ballo.zsofia@ybl.szie.hu)**

*Szent István University*

*Ybl Miklós Faculty of Architecture and Civil Engineering*

### **Abstract**

In Hungarian higher education, vast majority of classes are hold still in the classical way: the instructor stands on the podium, tells the material, writes on the board, projects the presentation.

Besides increasing professional knowledge of the students, our lessons should also develop their competencies which are crucial to become successful in workplace and are highly important to live a contended life. Such survival skills are communication, cooperation, flexibility, initiative and entrepreneurship, creative thinking, ability to work independently, critical thinking, ability to work with unknown people (for example at project work), etc. These competencies can be developed with success also at lessons in higher education with cooperative tasks. Good atmosphere of the classroom enhances the process as students become more receptive to the material and to the ideas of each other.

The aim of our study is to collect recommendations which can be used in practice as university lecturers. Literature of cooperative learning mainly deals with examples at primary schools where kids learn together for years with the same teachers. In this case teachers have the opportunity to set up the whole process of cooperative learning methodology whereas the situation at higher education is totally different. Many times we only meet students for a 13 weeks long course and due to Bologna-system they are often strangers for each other. Despite these obstacles we found solutions which enabled the use of cooperative learning methods to improve both professional and interpersonal competencies and skills of our students and managed to create good atmosphere (open, tolerant, respectful, motivated) in our classrooms. Thus interest in the subject and creativity of students increased.

## **1. Introduction**

In the current job market, the skills and competencies that can only be learned very slowly or with a large amount of time are becoming increasingly important. To acquire these skills, the current classical system of higher education, the instructor stands on the podium, does not offer the opportunity.

The goal is to improve the students' abilities by transforming education methodology to make them more competitive in the labor market and to be more successful in their work. Thus, university years do not only provide lexical knowledge but also help in the acquisition of useful skills in practice.

Co-operative methods have been used in the development, which not only keeps the classroom material much more than the usual university education, but also contributes to the development of the abilities and skills mentioned above.

## **2. Material and Method**

Defining abilities was based on Tony Wagner's book. (Wagner, 2014). Based on its research, it identified 7 survival skills.

### ***2.1. Critical thinking and problem solving***

Critical Thinking is the process of actively conceptualizing, questioning, applying, analyzing, synthesizing, and the evaluating information generated by experience, observation, reflection, reasoning, or communication. Problem Solving is the process of solution finding for difficult or complex issues.

The students can gain these skills through direct application of terms and concepts. It can happen during class discussions or activities, individual and group projects, case study analysis, and writing tests or exams.

The most applicable extra-curricular activity to gain problem solving and critical thinking skills are case competitions. These competitions provide the student with the opportunity to analyze real life scenarios and gain experience similar to projects you may work on in your desired field. (Kolb, 1984)

### ***2.2. Collaboration Across Networks and Leading by Influence***

Collaboration is working with others to produce an idea, product, policy, project, venture, procedure, etc. Leading by Influence is leading a group of people by encouraging them to work and achieve their best, rather than giving commands. Leading by influence encourages creativity and entrepreneurship, attracts and produces other leaders. Networking is interacting with other people to develop contacts, exchange information, and to further one's career.

Collaboration most often realise during group assignments working with your colleagues to complete a given task within a time frame. Leadership may also exist during group projects, as one of the students may take the lead to delegate tasks and encourage the group to achieve the best it can. Leadership may also be apparent in the way you offer to answer questions, or lead the group in a class discussion, or encourage others to put forth their ideas. Collaboration can also develop during class discussions to work through a case study given by lecturer in small groups. Networking in the classroom begins the very first day of class in any program, and continues until the day you graduate. In the future, these contacts will become a valuable resource. It is also important to network with faculty. (Burns, 1978)

### ***2.3. Agility and Adaptability***

The ability to think, draw conclusions, learn quickly and adapt to changes.

In general students are assumed to adapt to changes and learn new concepts relatively quickly for exams and real world application. In conjunction to course content, agility applies when lecturers ask questions that require students to think on the spot and possibly apply real-world examples. Self studying is also a way to practice adaptability to test yourself on how well you can learn new concepts, draw conclusions, and generate your own examples.

School projects are the most applicable example of thinking and drawing conclusions. The trajectory of an assignment may also develop, which means that depending on the way students' reacted, this can also be used as an example of adaptability. Specific assignments can be used as examples on resumes and in interviews. Working on a team project is another example of adaptability, as it forces students to adapt to different thinking and learning styles to effectively work together and build on each other's strengths.

Competitions are a great opportunity to develop adaptability skills. Students are required to analyse the case, think critically, and present a recommendation within a time frame. This forces students to adapt to the parameters of the competition. (Paul and Elder, 2001)

#### **2.4. Initiative and Entrepreneurship**

Initiative is the power or opportunity to assess, act or take charge before others do. Entrepreneurship is the willingness to take risks, organize, lead develop, be innovative, organize and manage a business venture.

During class discussions, initiative can be taken by offering to assist the lecturer in setting up a presentation, presenting a new perspective to a class discussion, writing comments on the board, etc. In group projects, students can show initiative by taking on the less exciting portion of the assignment, or offering to take the lead on the project and delegate tasks to others; this also establish leadership. Initiative can also include noticing emerging issues, either in the organizing of the project, or in the team itself and attempting to remedy the situation; this also demonstrates adaptability and problem solving.

#### **2.5. Oral and Written Communication**

Communication is the act or process of using words, signs, sounds, or behaviors to express or exchange information or to express ideas, feelings, thoughts, etc., to each other. This also involves active listening skills to verify what was heard and confirm understanding from both parties. Communication helps to deepen connections with others and improve teamwork, problem solving and decision making.

Students can develop their communication skills by listening in class, answering discussion questions, presenting projects via written documents and oral presentations. Students can also increase these skills in group projects through the collaboration with other students to deliver a desired outcome. Effective communication is important to resolve team conflicts and project issues.

Communication skills in theory are relatively easy to develop. Just by speaking with other people, and presenting ideas, and generating connections, they are communicating. However, developing effective communication skills is difficult. (Gardner, Milne, Stringer and Whiting, 2005)

#### **2.6. Accessing and Analyzing Information**

Accessing Information involves searching for, looking at, and acquiring relevant information to develop a comprehensive understanding of material to analyze information and generate a result, idea or recommendation. Analyzing Information involves breaking down an idea

into components to determine the key elements and make assertions; examining data or information in detail to identify causes, recommendation, key factors, and possible results.

Course work and assignments are the most applicable experience to increase these skills. Projects require in-depth accessing of information to ensure that you are able to produce a final result or provide a solution to a case. From the information you acquire you analyze it from different perspectives. This might also require research into what professional's believe about the topic from multiple perspectives, as well as their own knowledge on the subject. Analysis takes practice; take the lecturer's advice given to the students so that they can improve their ability to assess and recommend ideas. (McCreadie and Rice, 1999)

### ***2.7. Curiosity and Imagination***

Curiosity is the strong desire to learn or know something. It may also be referred to as the desire to learn. Imagination is the process of forming ideas of concepts and producing creations, campaigns and projects. This may also be referred to as creative, innovative, or forward thinking.

Students are increasing these skills by taking part in class discussions, and projects. „Think out of the box” when assignments provide the room to do so. They can also show a desire to learn (curiosity) by dedicating themselves to learning from others: new approaches, new ways of thinking, new techniques, learning, and adapting their own styles to develop the “7 Survival Skills.”

### ***2.8. Cooperative techniques***

Most commonly used technique is the Jigsaw+ tool for discussing ideas (Intercultural Island, 2017) based on the original mosaic method (Kagan and Kagan, 2015). With this method we have a wide variety of good responses, and the participants' individual opinions and prior knowledge are important during the solution. In this case, there is a great deal of interdependence between the participants, since knowledge only recognizes only one section of each (first with silent reading and then discussing in expert groups). They then return to their original group and teach their knowledge slice to the others. In comparison to the mosaic method, the additional task here is the need to apply common knowledge to the group during a given case study. Our second aim was to create a group of tasks in a given cooperative structure, but to work on other topics. We wanted to achieve this by sharing their results with each other and discovering as many elaborate cases as possible and thus increasing their knowledge.

We also used the numbered header method (Intercultural Iceland 2017) when creating groups of the same number of members, each member randomly assigns a serial number (eg. in each group numbered to 1-6). In this case, the task has only one good result, but the course of the solution must be learned by all group members because during the audit, students should explain the whole group year to the solution of the group who received the number assigned to them by the instructor afterwards. For clear (eg. calculating) tasks, this tool is beneficial, since nobody can stay out of understanding the solution to the problem. This also fulfills the four principles of cooperative learning (Kagan and Kagan, 2015), builders' interdependence, individual responsibility, equal participation and parallel interactions.

It is not necessarily a digital implementation of the learning control in the co-operative toolbox. What makes it important to talk about this article is the student's enthusiasm we have experienced in this regard. As a digital native, they were very well received that they could use their phones "legally" in the classes. After closing some of the themes, primarily to indicate what the most important milestones were, they needed to answer a question series requiring 10-15 minutes. For this we used Kahoot ([www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)). This allows you to ask questions closed with 2-4 responses. Students can use the mobile communication tool to provide the answers they like, and receive prompt feedback about their compliance, which is a major benefit of digital gaming learning. In addition to the positive effect, they are also in a competitive position because they have to play for the other groups on the one hand and the time allowed for the game to respond.

In the course of our research, we examined the development of the defined survival skills of the students. Because these skills are specific enough, we can not support the development with accurate measurements, so we used the observation method. During the observation, the dynamics of group work, the speed of solving the problem, the time of group roles, the understanding of the task, group communication and the different thinking were examined. Progress was derived from the time of the relevant parameters and events, and we were constantly monitoring the work of the groups during the tasks, so the development was well traced, for example, in communication or in the assignment of leadership roles.

### **3. Results and discussions**

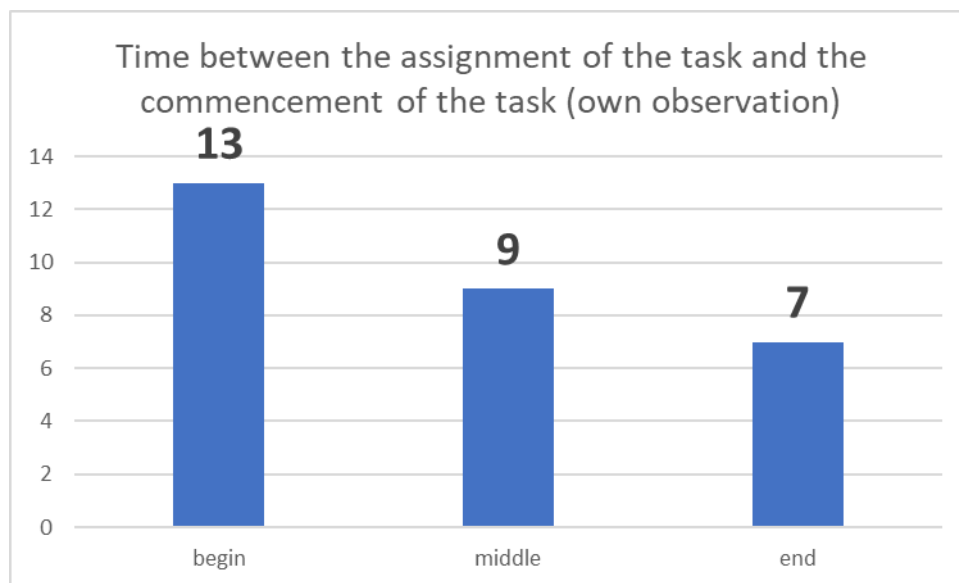
One of the objectives of the deviation from the traditional university education was to improve the understanding and learning of the curriculum, as well as to develop the survival skills that students need



when they leave the university as they are more and more sought after in the labor market but students have no opportunity to develop them.

During the observation, we measured the time of the actual start of the given task. For the evaluation it is important to note that the groups were randomly assigned, so the students did not have the opportunity to work in a prearranged group. The tasks are different, but it is based on the same foundation. Thus it can be said that at some level the students were aware of what roles they should be assigned before assigning the assignment, but in the case of groupmates, the roles had to be redistributed.

During the semester we measured group dynamics in 3 different time intervals, assigning roles. The starting point of the measurement was the assignment of the measurement, and the end of the measurement, when the group sees it as the actual task, so all preparations have been made, that is, assigning the roles and discussing the part tasks. The measurements were performed at the beginning, the middle and the end of the semester.



Source: own editing

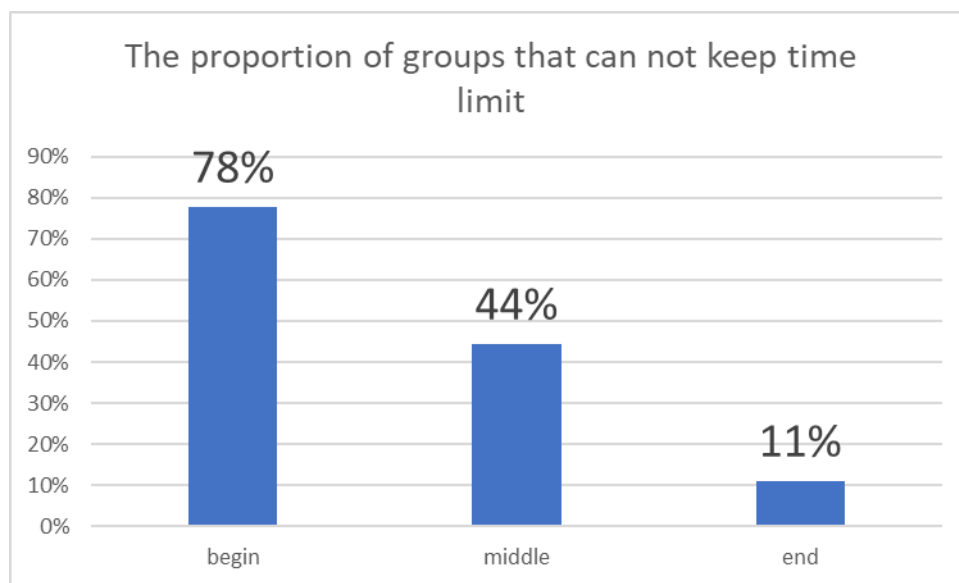
Figure 1 Time between the assignment of the task and the commencement of the task (own measurement)

From the measurement, it is clear that the preparatory and organizational time during the semester was reduced, so that the students' skills in these areas were most likely to evolve.

During the semester we also measured the time spent on the tasks. That is, how well the students have allocated the available time, how much is

the proportion of strengths required for certain parts, how well they have been able to reconcile group dynamics with time constraints.

Due to the quantification of the observation, we measured the percentage of groups who could not meet the time limit. Cause the tasks were structured and difficulty during the semester was almost the same, the result can be evaluated, and random grouping of the members of the group allows the number of groups with time constraints to grow most likely to show students' survival skills in this area. The measurement was three different times of the semester similar to the previously presented.

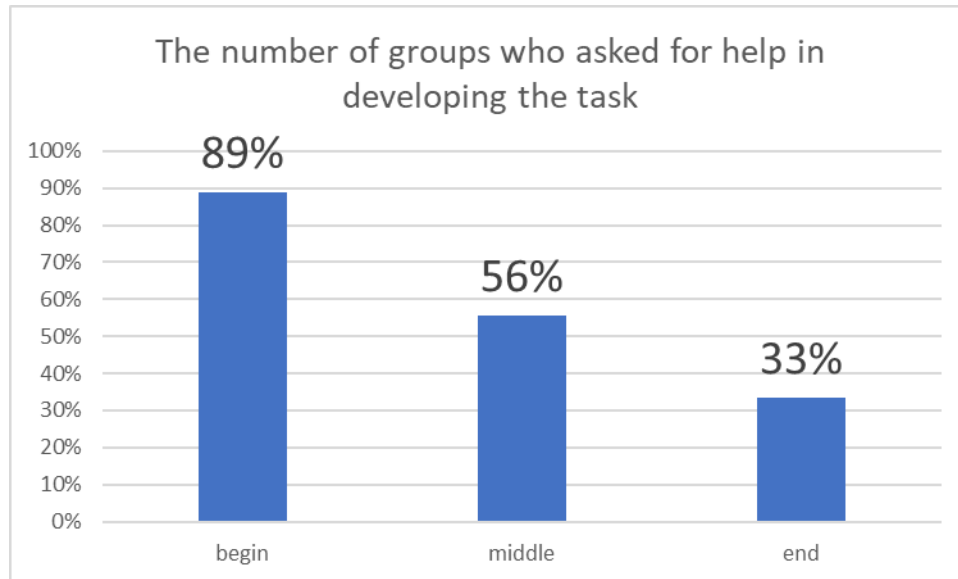


Source: own editing

Figure 2 The proportion of groups that can not keep time limit (own measurement)

The data from the measurement show that the number of groups with no time constraint significantly decreased, which can be clearly demonstrated by the fact that defined survival skills have evolved to the students because of the above-mentioned attributes of task and group composition. It is not possible to determine precisely which ones, since a rapid response to the complete task requires more skills, such as communication, critical thinking, leading by influence, etc.

The measure of the autonomy and problem solving of the group is characterized by the percentage of groups asking for any assistance in solving the problem. A help request means that you have been asked for assistance in the course of solving or interpreting the problem or if they have failed to resolve the specific case. As usual, we measured the results at the beginning, middle and end of the semester for better clarity.



Source: own editing

Figure 3 The percentage of groups who asked for help in developing the task (own measurement)

The measurements show that the group became much more independent during the semester. Although the structure of the tasks was similar, however, the exact case that had to be solved did not show any similarity in the previous lessons. Thus, it is likely that survival skills in these areas have evolved over the six-month period, which speeds up problem solving, such as communication, critical thinking, problem solving, etc.

### Summary

Our measurements are also contributed by our personal impressions and observations that can not be quantified. For example, I understood the group's co-operation, that is, the assignments were assigned to the group at the beginning of the semester, then they were increasingly grouping or communicating in the group, so one problem was solved and the others accepted or group brainstorming and together they created the exact solution, and here I understand the existence of stowaway so during the semester the leader has more and more influence on the group and everyone involved in the development.

Co-operative education methodology helps to develop Wagner's survival skills. The exact results are somewhat shadowed at some level, as we can not quantify someone's problem solving or adaptability. And it is only likely that the improvement in measurement results is due to the development of survival skills, but we can say with certainty that this has happened.

It is still questionable whether the improvements are only thanks to using co-operative method in our lessons cause we can not exclude effects of selfdevelopment. To discuss the extent to which they need to be developed to give an exact advantage to the labor market and to which subjects co-operative education can be applied.

## **References**

Burns, J.M. (1978) Leadership, New York, Harper & Row

Gardner C. T., Milne M., Stringer C. P. and Whiting R. H. (2005): Oral and written communication apprehension in accounting students: Curriculum impacts and impacts on academic performance, Accounting Education 14(3):313-336 · February 2005

Intercultural Iceland (2017): Diverse Society – Diverse Classrooms (training, 20-26th February, 2017.)

Kagan, S. – Kagan, M. (2015): Cooperative learning, Kagan Publishing, San Clemente

Kolb, D.A. (1984), Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ

McCreadie M. and Rice R. E. (1999): Trends in analyzing access to information. Part I: cross-disciplinary conceptualizations of access, Information Processing & Management, Volume 35, Issue 1, January 1999, pp. 45-76

Paul, R. and Elder, L. (2001): The Thinkers Guide to How to Study and Learn, Dillon Beach, CA

Wagner, T. (2014): The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It, Basic Books, New York

# **A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ FELSŐOKTATÁSI LEHETŐSÉGEINEK VIZSGÁLATA A SAPIENTIA EMTE HALLGATÓI KÖRÉBEN**

***Szentes Erzsébet, eszentes@ms.sapientia.ro***

*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Tanárképző Intézet*

## **1. Bevezetés**

A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata során célunk a szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezők, és azok kölcsönhatásának feltárása, a továbbtanulásra vonatkozóan már meghozott döntés tényezőinek elemzése, valamint azokna a céloknak a feltérképezése, amelyeket tanulmányaikkal kapcsolatosan fogalmaztak meg a hallgatók, a pályaválasztási folyamat egyik jelentős időszakaiban: a felsőoktatásba történő belépéskor, a felsőfokú tanulmányok elkezdésének idején. A vizsgálat jellegzetessége, hogy kisebbségi léthelyzetben felnevelkedett és tanuló erdélyi magyar fiatalok körében zajlott, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (ami 2001-től három helyszínen, Marosvásárhelyen, Csíkszeredában és Kolozsváron működik, és folyamatosan bővíti szakjainak kínálatát), valamint, hogy részét képezi egy több szakaszos kutatásnak<sup>45</sup>, amely az életpálya-szakaszokat meghatározó döntéseket tárgyalja, a romániai magyar tannyelvű oktatásban felső középfokon, valamint a felsőoktatásban.

Munkánk során a fejlődés elvet hangsúlyozó elméletekre támaszkodva, a szakmai fejlődés, pályaválasztás kérdéskörét folyamatként, életpályában gondolkodva vizsgáljuk. Abból indulunk ki, hogy ebben a folyamatban a közoktatás záró időszakában meghozott döntések, valamint a felsőfokú tanulmányok időszakában szerzett tapasztalatok és ismeretek, a fokozatosan alakuló szakmai énkép és öndefiníció igen jelentős szerepet töltenek be. A felsőoktatásban zajló szakmai képzés a pályaadaptáció (Szilágyi 2003) részét

---

<sup>45</sup> A több szakaszos kutatást, azon belül a jelen vizsgálatot is részletesen bemutató dolgozat: Szentes Erzsébet (2016): A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

képezi, ugyanakkor a szakmai fejlődés a külső és belső hatások eredményeként alakul.

A pályaszocializáció folyamatában a felsőfokú alapképzés egy igen intenzív fejlődési szakasznak tekinthető, Kiss (2009) szerint a fiatalok ilyenkor életpályájuk, pályacéljaik tervezésének nagyon aktív fázisában vannak, ez egy olyan tanulási folyamat kiemelten fontos része, ami ismeretelsajátítást, képességfejlesztést és a szakmai kompetencia építésének alapjait egyaránt eredményezi.

## **2. A vizsgálat bemutatása**

Kérdőíves vizsgálatot végeztünk a 2014/2015-ös tanévben a Sapientia EMTE mindhárom karán, 27 alapképzésen (humán, műszaki, agrár, és gazdasági szakterületeken egyaránt), hogy feltárjuk az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezőket, a továbbtanulásra vonatkozó, már meghozott döntéssel való elégedettséget, valamint a hallgatók aspirációit és szakmai terveit a felsőfokú tanulmányok elkezdésének időszakában. A vizsgálat mérőeszközei saját szerkesztésű-, valamint kötött formalizált kérdőívek voltak. Az adatokat leíró és összefüggéseket kereső eljárásokkal dolgoztuk fel.

Ebben a keresztmetszeti vizsgálatban a Sapientia EMTE mindhárom helyszínéről nagy számban vettek részt első éves hallgatók, összesen 362 személy. A megkérdezettek többsége (a minta 70%-a) ugyanabban az évben fejezte be középiskolai tanulmányait és érettségizett, mint amikor elkezdte felsőfokú tanulmányait. Férfiak és nők majdnem fele-fele arányban vettek részt a vizsgálatban (51,3% férfi és 48,7% nő), de a nemek aránya szakonként és szakterületenként is eltérő, hiszen a humán szakterületen többségében lányok, műszaki szakterületeken pedig főleg fiúk tanulnak. A minta állandó lakhelyének településtípus szerinti megoszlása: falu 38,1%, város 43,6% és megyeszékhely 16,9% (nem válaszolt 1,4%). A hallgatók majdnem fele (49%) Marosvásárhelyen, 35% Csíkszeredában, 16% pedig Kolozsváron tanult - arányosan képviselve a helyszíneket.

A vizsgálati személyek nyelvi környezete dominánsan magyar, a román nyelv ugyan eltérő mértékben jelen van a hallgatók életében, de senki sem él domináns román nyelvű környezetben. A legtöbben Maros és Hargita megyéből származnak, középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei. 97,2% a családjában magyarul beszél és 1,4%-a beszél otthon két nyelven. A barátok között gyakrabban találunk román anyanyelvű, vagy akár a külföldi személyeket, mint a családokban. Barátaival két nyelven beszél 27,6%, több nyelven 4,7%-a, és románul 1,1%.

A szülők többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, a felsőfokú végzettség aránya az anyáknál, míg a szakiskola, mint legmagasabb iskolai végzettség az apáknál gyakoribb. Az apák esetében a legalacsonyabb végzettség az általános iskola, de csupán 1,7% maradt ezen a végzettségi szinten, az apák 28,2%-ának a legmagasabb iskolai végzettsége a szakiskola, 30% érettségizett, 20% érettségi utáni posztliceális képzésen vett részt vagy technikumi oklevelet szerzett. Az apák 15,7%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, valamint 1,4% egyetem utáni fokozatot is szerzett (mesteri vagy doktori képzés). Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 3%-a nem válaszolt. Az anyák végzettségét tekintve 0,3% kevesebb, mint nyolc osztályt végzett, 1,4% általános iskolát végzett, 17,1%-nak a legmagasabb iskolai végzettsége a szakiskola, 38,4% érettségizett, 20,2% érettségi utáni posztliceális képzettséget vagy technikumi oklevelet szerzett. Az anyák 19,1%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 2,2% pedig mesteri vagy doktori fokozatot is szerzett. Erre a kérdésre a vizsgálati személyek 1,4%-a nem válaszolt.

### 3. A főbb eredmények bemutatása

Fontosnak tartottuk, hogy megismerjük a hallgatók pályaválasztásra vonatkozó döntéseinek hátterét, és az aktuális szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezők fontosságát. Megkérdeztük, hogy a következő tényezők közül mi mennyire járult hozzá ahhoz, hogy arra a képzésre iratkoztak be, ahol jelenleg tanulnak: tanárok javaslata, szülők javaslata, barátok javaslata, az intézmény hírneve, a szak, szakma presztízse, az, hogy magyarul tanulhat, saját érdeklődés, saját képességek, az, hogy lakhelyéhez közel van az intézmény, valamint az, hogy máshová nem jutott be. A hallgatók minden tényező esetében, öt fokozatú skálán jelölték, hogy az megítélésük szerint mennyire járult hozzá ahhoz, hogy az adott képzésre iratkozott be (ahol 1= egyáltalán nem, 5 = nagy mértékben).

	<b>A választás tényezői</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>	<b>Medián</b>
1.	saját érdeklődés	<b>4,19</b>	0,910	4
2.	az, hogy magyarul tanulhatok	<b>4,01</b>	1,154	4
3.	saját képességek	<b>3,72</b>	1,017	4
4.	a szak, szakma presztízse	3,61	1,175	4
5.	az intézmény hírneve	2,84	1,115	3
6.	lakhelyéhez közel van az intézmény	2,80	1,535	3

7.	anya javaslata	2,55	1,318	3
8.	barátok javaslata	2,42	1,217	2
9.	apa javaslata	2,25	1,292	2
10.	tanárok javaslata	1,82	1,071	1
11.	máshová nem jutott be	1,42	1,064	1

1. táblázat A pályaválasztást befolyásoló tényezők fontossága

A válaszok alapján elmondható, hogy a hallgatók szempontjából a szak- és intézményválasztásban döntő tényező az érdeklődés, mivel *az első két leghangsúlyosabb tényező a saját érdeklődés, valamint az, hogy magyarul tanulhatnak.* Az átlagértékek alapján a harmadik tényező a saját képességek. A szak, szakma presztízse az átlagértékek sorrendje alapján a negyedik legfontosabb érték, de ennek a tényezőnek a fontosságában szignifikáns eltérést ( $p = 0,000$ ) találtunk szakterületek szerint: a műszaki szakterületen fontosabb (3,99), mint human szakterületen (3,31). Az, hogy melyik tényező mennyire járult hozzá ahhoz, hogy a hallgatók melyik a képzésre iratkoztak be, nagyfokú stabilitást mutat a felsőoktatásban végzett korábbi vizsgálatainkban kapott eredményekhez képest.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők közötti összefüggést a korrelációs értékek megállapításával végeztük. Az eredményekből kiderül, hogy közepesen erős ( $r = 0,491^{**}$ ) a korrelációs érték a saját érdeklődés és a képességek között, vagyis azok a hallgatók, akik a saját érdeklődést magas értékkel illetik, a képességek fontosságát is hasonlóan ítélik meg.

Az érdeklődés és a szakma presztízse közötti korrelációs érték gyenge összefüggést jelez ( $r = 0,179^{**}$ ), ugyanakkor a saját érdeklődés és a máshová nem jutott be negatív tényezők között gyenge, negatív korrelációt találtunk ( $r = - 0,136^*$ ). Az általunk vizsgált többi pályaválasztási tényező (pl. a referens személyek javaslata, az intézmény hírneve) és a saját érdeklődés között nem találtunk jelentős összefüggést.

Az anyanyelv fontossága gyenge korrelációs kapcsolatot mutat a következő tényezőkkel: a szakma presztízse ( $r = 0,336^{**}$ ), az intézmény hírneve ( $r = 0,367^{**}$ ), a képességek ( $r = 0,145^{**}$ ). Közepes erősségű összefüggés mutatkozik az intézmény hírneve és barátok javaslata között ( $r = 0,451^{**}$ ), ami valószínűsíthetően azt fejezi ki, hogy a kortárs csoport véleménye ugyanannyira hangsúlyos, amikor szakot és intézményt választanak a hallgatók, mint amennyire az intézmény fontosságát értékelik. Gyenge erősségű összefüggés mutatkozik a következő változók között: az intézmény hírneve és szakma



presztízse ( $r = 0,363^{**}$ ), a szülők javaslata és barátok javaslata ( $r = 0,301^{**}$  az anya javaslata esetében,  $r = 0,257^{**}$  az apa javaslatával). Az anya és az apa javaslata között erős összefüggést találtunk ( $r = 0,721^{**}$ ), a hallgatók a két szülő javaslatát ugyanolyan mértékben vették figyelembe.

A tannyelv fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a baráti körben beszélt nyelv szerint. A baráti körben jellemző nyelvhasználat és az anyanyelv fontossága közötti összefüggést bizonyítja az, hogy azok a hallgatók, akik csak magyarul beszélnek a baráti körben, nagyon fontosnak tartják (átlagérték 4,19) az anyanyelven való továbbtanulást, míg azok, akik barátaikkal két nyelven beszélnek (magyar és román) közepesen tartják azt fontosnak (átlagérték 3,67,  $p=0,000$ ).

A munkaérdeklődés felmérése érdekében a vizsgálati személyeknek érdeklődési területekről kellett eldönteniük, hogy az adott terület jellemző, vagy nem jellemző rájuk, és harmadik válaszlehetőségként választható volt az, hogy nem tudják eldönteni. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy érdeklődésük szerteágazó, kevés területet utasítanak el, ugyanakkor nem sokan bizonytalanok ebben (a nem tudja válaszok ritkán fordulnak elő). Az emberekkel, emberek között végzett munka iránt érdeklődnek a legtöbben, valamint az irányítás és szervezés iránt, míg az üzleti kapcsolatok iránti érdeklődés a legkevésbé jellemző a vizsgált hallgatók körében (ld. 2. táblázat).

<b>Érdeklí a/az....?</b>	<b>Igen (%)</b>	<b>Nem (%)</b>	<b>Nem tudja (%)</b>	<b>Nem válaszolt (%)</b>
dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka	59,5	33,1	4,8	2,5
üzleti kapcsolatok	41,2	<b>45,9</b>	9,9	2,9
előírt, szervezett, meghatározott sorrendet követő munka	65,7	17,7	13,7	2,9
társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka	60,8	21	14,4	3,7
irányítás és szervezés	<b>69,4</b>	20,2	7,8	2,6
emberekkel, emberek között végzett munka	<b>80,6</b>	14,8	1,7	2,9
tudományos munka	54,1	32,4	10	3,6

absztrakt és alkotómunka	43	39,2	14,9	2,9
gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése	53,2	33,8	10	2,9
tárgyak megmunkálása előállítás (gyakorlatorientált munka, látható eredménnyel)	39,8	41,6	15	3,5

2. táblázat A hallgatók munka-érdeklődése

Az érdeklődési területek közötti összefüggést a korrelációs értékek megállapításával végeztük. A tárgyak megmunkálása előállítás érdeklődési terület és a gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése között közepesen erős a korrelációs érték ( $r = 0.411^{**}$ ), az irántítás szervezés és az üzleti kapcsolatok között pedig gyenge összefüggés ( $r = 0.300^{**}$ ) van. Az általunk vizsgált többi érdeklődési terület között nem találtunk összefüggést.

A munka-érdeklődés alakulását szakterületenként is érdemes vizsgálni, hiszen az érdeklődésüket tartják a leginkább meghatározónak a szakok választásakor. Az alábbiakban bemutatjuk azokat az érdeklődési területeket, ahol szakterületek szerint vizsgálva szignifikáns különbségeket találtunk. A dolgokkal vagy szerszámokkal végzett munka ( $\text{Chi}^2 = 57,173$ ;  $p = 0,000$ ), valamint a gépekkel végzett munka, eljárások és módszerek követése ( $\text{Chi}^2 = 69,831$ ;  $p = 0,000$ ) inkább érdekli a műszaki és agrár képzések hallgatóit, a humán képzéseken tanulók közül pedig kevesen érdeklődnek ezen a területek iránt.

A tudományos munka iránt a leginkább a műszaki és az agrár képzéseken érdeklődnek, legkevésbé a humán képzéseken, valamint sokan bizonytalanok a tudományos munkát illetően a gazdasági területeken tanuló hallgatók közül ( $\text{Chi}^2 = 61,259$ ;  $p = 0,000$ ). Az üzleti kapcsolatok, mint munkaérdeklődés leginkább a gazdasági jellegű képzéseket választó hallgatókra jellemzőek, legkevésbé pedig a humán és a műszaki képzések hallgatóira ( $\text{Chi}^2 = 20,100$ ;  $p = 0,01$ ).

A társadalmi körülmények javítása érdekében végzett munka, valamint az emberekkel, emberek között végzett munka iránt minden szakterületen érdeklődnek, de leginkább a humán szakok hallgatói, míg legkevésbé a gazdasági képzések hallgatói. Az ilyen típusú eltérések az értékválasztásban szakterületek szerint jelzik, hogy *kialakulóban van az az érdeklődési struktúra*, amely többé-kevésbé megfelel majd valamilyen munkakör vagy szakma jellemző struktúrájának.

Mivel a vizsgált egyetemisták körében fontos érv a felsőfokú tanulmányokkal kapcsolatos döntésben az anyanyelven való tanulás lehetősége, kitértünk azokra az érvekre is, amelyekkel az anyanyelvű oktatás szükségességét támasztják alá

a hallgatók. Ezeket az érveket szabadon fogalmazhatták meg a hallgatók, nem előre megadott válaszlehetőségek közül kellett választani a kérdőívben. A hallgatók érvei változatosak voltak (változatos a megfogalmazás, a szóhasználat), tudatosságot is, és érzelmi megközelítést is tartalmaznak, de alapos elemzés alapján mégis kategóriákba, választípusokba sorolhatók. Az alábbi válaszkategóriákat találtuk:

- Jobb, több, alaposabb és hatékonyabb tudás megszerzése 32%;
- Könnyebb tanulni 31%;
- Az anyanyelv és az identitás megőrzése 24,3%;
- Magyar szakember lenni 2,2%;
- Nyelvi nehézségek 2,8%;
- Egyéb válaszok 1%;
- Nem válaszolt 6,6%.

A hallgatók leginkább *a jobb, alaposabb tudás megszerzésével, valamint az anyanyelv és nemzeti identitás megőrzésével érvelnek az anyanyelvű oktatás mellett*. Nyelvi nehézségekre, a román nyelvtudásban való hiányosságokra viszonylag kevesen hivatkoznak.

Faktoranalízist is végeztünk a pályaválasztási tényezők választására vonatkozó magyarázatok és összefüggések megtalálása érdekében. A faktorok számának meghatározására a Kaiser kritériumot, a legközelebbi szomszéd - módszerét és a könyökszabályt alkalmaztuk. Az alkalmazhatóság igazolásához kiszámoltuk a Kaiser-Meyer-Olkin – féle együtthatót, ami közepes (0,667), és alátámasztja azt, hogy az adatok alkalmasak faktoranalízisre. Három faktort kaptunk a változók faktorsúlya, tartalma és jelentése alapján, az összetevők az alábbiak szerint alakultak:

- *referens személyek* (ide tartoznak az anya javaslata, az apa javaslata, a barátok javaslata és a tanárok javaslata tényezők),
- *személyiségmutatók* (saját képességek, saját érdeklődés mellett a máshova nem jutottam be tényező kicsi faktorsúllyal, valamint lakhelyemhez közel van az intézmény elenyésző negatív faktorsúllyal);
- *makrokörnyezeti hatás* (intézmény hírneve, szakma presztízse, valamint a magyarul tanulhatók tényezők).

A szülők végzettsége szempontjából azt találtuk, hogy a hallgatók esetében az anya iskolázottsága nincs hatással egyik faktorra sem, az apa iskolai végzettségének szintje viszont hatással van a makrokörnyezeti hatás faktorra,

ahogy nő az apák iskolai végzettsége, annál fontosabb ez a faktor a szak- és intézményválasztásban.

A nem hatással van két faktorra is, a makrokörnyezeti hatások a fiúk esetében, a személyiségmutatók faktor pedig a lányoknak fontosabb. Szakterületek szerint vizsgálva azt találtuk, hogy a makrokörnyezeti hatás faktor fontossága az agrár szakterületen a legkisebb (-0,156), valamivel nagyobb a gazdasági- (-0,147) és a human (0,056) szakterületeken, valamint a legnagyobb a műszaki (0,171) szakterületen.

A faktorok tehát összefüggést mutatnak *a szülők iskolai végzettségével, a nemmel, valamint a választott szakterülettel* is, de a magyarázó változók megtalálása további vizsgálatokat igényel.

Elsőévesként a hallgatók többsége elégedett azzal a képzéssel, amit választott, 85,4% úgy ítéli meg, hogy a szak megfelelő számára, 2,2% szerint nem megfelelő, 11,6% pedig bizonytalan, nem tudja, 0,8% nem válaszolt erre a kérdésre. A szakok választásáról a vizsgálatban az is kiderült, hogy 86,9% elsőnek jelölte a szakot, ahol tanul, és mindössze 13,1% azok aránya, akik elsősorban más szakra vagy más egyetemre szeretettek volna bejutni.

A jövőre vonatkozó szakmai tervek, elképzelések vonatkozásában az alapképzés első szakaszában lévő hallgatók 46,7%-a úgy ítéli meg, hogy ezzel a 3 éves felsőfokú végzettséggel dolgozni szeretne. 14,6% válaszolta azt, hogy még nem tudja, hogy három év múlva dolgozna vagy továbbtanulna. A hallgatók 38,4%-a tervezi a továbbtanulást (pl. mesteri, doktori) az alapképzés befejezése után. Jelenlegi szakjához kapcsolódóan tervezi a továbbtanulást 35,4%, 3% pedig a vizsgálat időpontjában úgy gondolja, hogy más szakon tanulna. A továbbtanulásra vonatkozó kérdésre 1,2% nem válaszolt.

Arra vonatkozóan, hogy az elsőévesek hosszú távon a jelenlegi szakjuk szerinti végzettségének megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni három válaszlehetőség volt a kérdőívben: igen, nem és nem tudja. A megkérdezettek 79,6%-a azt válaszolta, hogy hosszú távon jelenlegi szakjának megfelelő munkakörben szeretne elhelyezkedni, 3,9% nem az aktuális szaknak megfelelő munkakörre vágyik. A bizonytalanok aránya ebben a kérdésben 16,3%. A szakot elsőnek választók között kevesebben bizonytalanok abban, hogy később a szaknak megfelelően kívánnak-e elhelyezkedni, azonban ez a különbség a két csoport között nem szignifikáns.

Vizsgáltuk a külföldön való elhelyezkedés szándékát. Azt találtuk, hogy a hallgatóknak majdnem fele tervezi, hogy hosszabb vagy rövidebb ideig (24,3% + 24,3%) külföldön vállal munkát, 28,7% még nem tudja a választ erre a kérdésre, 21% nem szeretne külföldön elhelyezkedni, valamint nem válaszolt erre a kérdésre 1,7%. A megkérdezettek főleg a *nyelvtanulás, a szakmai tudás*

*bővítése és a biztos megélhetés* okán készülnek a külföldi munkavállalásra. Azok a hallgatók, akik ennél a kérdésnél az egyéb válaszlehetőséget választották pl. a pénzt, a cégalapításhoz szükséges tőke megszerzésére hivatkoztak, vagy elégedetlenségüket fogalmazták meg az ország gazdaságával kapcsolatosan.

A döntéseik, a választások és az életút alakítása is nagymértékben függ a célok kitűzésétől, azok módosításától és megvalósításától. Az öndetermináció elmélete (Martos, 2010, 2013) extrinzik (például az anyagiak, az elismertség és a megjelenés) és intrinzik (például fejlődés, jó társas kapcsolatok, az egészség megtartására irányuló törekvések, a közösség javát szolgáló törekvések) életcélokat különböztet meg. Az extrinzik célok elsősorban olyan tapasztalatokhoz, állapotokhoz vezetnek, amelyek a személy számára külső megerősítést biztosítanak, míg az intrinzik célok a belső fejlődési igénnyel állnak kapcsolatban, ezért az elmélet szerint az extrinzik célok előnyben részesítése problémákhoz vezethet, egyéni és közösségi szinten egyaránt. Teljesebb, egészségesebb működéshez, nagyobb mértékű elégedettséghez az intrinzik célok megvalósítása szükséges.

Az életcélokkal kapcsolatos vizsgálatokat teszi lehetővé a Rövidített Aspirációs Index mérőeszköz (Martos – Szabó – Rózsa 2006), ezt a vizsgálatunk során alkalmaztuk, mivel alkalmas a hosszútávú célok általános felmérésére, az itt adott válaszok alapján megtudjuk, hogy a hallgatók lehetséges életcéloknak milyen fontosságot tulajdonítanak. A mérőeszköz 14 tétele 7 céltípusba (gazdagság, hírnév, jó megjelenés, fejlődés, kapcsolatok, társadalom, egészség) sorolható, amelyekből összevont skálák (extrinzik-, intrinzik, egészség) képezhetőek.

A harmadik táblázatban láthatjuk nemek szerint összehasonlítva az eredményeket. Összességében a hallgatók jelenleg vizsgált csoportja a lehetséges életcélok közül a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusoknak tulajdonít a legnagyobb fontosságot, az intrinzik aspirációkat részesíti előnyben. A nemek szerinti összehasonlítás eredményei a táblázatban követhetők: a nők jelölték meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok mindegyikénél (fejlődés, kapcsolatok és társadalom céltípusok esetében egyaránt), míg a férfiak az extrinzik célok közül a gazdagság esetében. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az életcélok rangsora stabilitást mutat az egyetemista populációban, mivel erre vonatkozóan korábbi kutatásunkban is azt találtuk, hogy az intrinzik célokat és az egészséggel kapcsolatos célokat részesítették előnyben a hallgatók. Leghangsúlyosabbnak a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusok bizonyultak.

	Férfi (N=181)		Nő (N=171)		t-próba
	átlag	szórás	átlag	Szórás	
Hírnév	2,90	1,040	2,86	0,843	n.sz.
Gazdagság	<b>3,72</b>	0,815	3,53	0,809	*
Jó megjelenés	3,30	0,971	3,29	0,948	n.sz.
Fejlődés	4,27	0,682	<b>4,41</b>	0,582	*
Kapcsolatok	4,13	0,836	<b>4,36</b>	0,719	**
Társadalom	3,84	0,938	<b>4,06</b>	0,793	**
Egészség	4,30	0,749	4,28	0,709	n.sz.,
<i>Extrinzik</i>	<i>3,31</i>	<i>0,788</i>	<i>3,23</i>	<i>0,711</i>	<i>n.sz.</i>
<i>Intrinzik</i>	<i>4,08</i>	<i>0,636</i>	<b><i>4,28</i></b>	<i>0,550</i>	**

t-próba: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ , n.sz. nem szignifikáns

### 3. táblázat A célok fontosságának értékei nemek szerint

Az életcélokra vonatkozó kutatások bizonyítják, hogy az intrinzik célok preferenciája együtt jár az egészség és a jóllét szubjektív tapasztalatával, valamint olyan magatartásmintázatokkal, viselkedésekkel és döntésekkel, amelyek nem csak az egyén, hanem az emberi közösségek működése szempontjából is kedvezőek, valamint amelyek az emberi kapcsolatok fenntartását szolgálják (Martos 2013).

## 4. A vizsgálat eredményeinek összegzése

A vizsgált elsőévesek körében a pályaválasztási döntésben a legfontosabb tényezők az érdeklődés, az anyanyelv (magyarul tanulhatnak), és a képességek. Közepesen erős összefüggés van a saját érdeklődés és a képességek tényezők között. Műszaki szakterületen a képességeknél fontosabbnak bizonyult a szak, szakma presztízse. Legkevésbé fontos az, hogy máshová nem jutottak be, valamint a tanárok javaslata. A pályaválasztást befolyásoló tényezők korrelációs értékei nem erősek, ezeknek a tényezőknek az együtt-járása további vizsgálatokat igényel. A klasszikus pályaválasztási elméletekből ismert preferencia sor tulajdonképpen kiegészült ebben a populációban, mivel a

második helyre belépett az anyanyelv. Az érdeklődés és a képességek fontos tényezői a pályaválasztási döntésnek, ugyanakkor a válaszok rávilágítanak a képességek ismeretének hiányosságaira és megerősítik a pályaorientációs jellegű támogatás fontosságát a hallgatók szakmai fejlődési feladatainak teljesítésében.

Az anyanyelvű oktatás szükségességét az alábbi érvtípusokkal támasztják alá a Sapientia EMTE hallgatói: a jobb, alaposabb és hatékonyabb tudás megszerzése, valamint az anyanyelv és nemzeti identitás megőrzése.

Az anyanyelv (mint tanulási nyelv) fontosságának megítélésében szignifikáns eltérés van a baráti körben beszélt nyelv szerint. Ha a hallgatók baráti körükben két nyelven (románul is) beszélnek, akkor nem hangsúlyozzák annyira az anyanyelv fontosságát a szak- és intézményválasztáskor meghozott döntésben.

A szakmai tervek, célok és aspirációk vizsgálata során láttuk, hogy a hallgatók 38,4%-a az alapképzés első időszakában úgy ítéli meg, hogy szeretne még tanulni az alapképzés befejezése után, 46,7%-a dolgozni szeretne és 14,6% nem tudja, hogy három év múlva dolgozna vagy továbbtanulna. 48,6% azt tervezi, hogy hosszabb vagy rövidebb ideig külföldön vállal munkát, ezt a nyelvtanulás, a szakmai tudás bővítése és a biztos megélhetés miatt látják indokoltnak a legtöbben.

A lehetséges életcélok közül a fejlődés, a kapcsolatok és az egészség céltípusok bizonyultak a legfontosabbnak ebben a populációban. A nők jelölték meg átlagosan magasabb értékeket az intrinzik célok mindegyikénél (fejlődés, kapcsolatok és társadalom céltípusok esetében), míg a férfiak az extrinzik célok közül a gazdagság esetében.

A vizsgálat eredményeit igen hasznosnak tartjuk mindazok számára, akik pályaorientációval foglalkoznak, mivel a bemutatott eredményeket - azon belül a tannyelv-választás jelentőségét a továbbtanulásban - a kétnyelvű oktatási rendszerben megvalósuló pályaorientációban célszerű figyelembe venni. A tannyelvválasztás kérdése Erdélyben elválaszthatatlannak bizonyul a pályaválasztástól, a továbbtanulásra vonatkozó döntésnek ez jelentős tényezője. A vizsgálat eredményei rávilágítanak a pályaorientáció, az életkornak megfelelő önismereti munka és a pályák világáról való ismeretek fontosságára, és emlékeztetnek az iskolarendszer felelősségére ebben a kérdéskörben, hiszen a közoktatás keretében lehetséges a legkorábban, a leghatékonyabban és a legszélesebb körben pályaorientációs szolgáltatást nyújtani és az életpálya-építési készségeket fejleszteni, annak érdekében, hogy a tanulók jól döntsenek a továbbtanulásról. Továbbá, a kapott adatok alapján további kutatási irányok is kijelölhetők, ilyen a pályaválasztási tényezők objektív és szubjektív csoportjának további differenciálása, illetve a nyelvválasztás mint pályaválasztási elem helye és funkciója ebben a két csoportban.

## **Irodalomjegyzék**

Szilágyi Klára (2003): Munka-pályatanácsadás mint professzió. Kollégium KFT, Budapest.

Kiss István (2009): Életvezetési kompetencia. Észlelt életvezetési énhatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Budapest.

Martos Tamás (2010): Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban, Doktori (PhD) értekezés, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.

Martos Tamás (2013): Életcélok összefüggése a lelki egészséggel és a párkapcsolatokról alkotott vélekedésekkel. In: Susánszky Éva – Szántó Zsuzsa (szerk.) Magyar lelkiállapot 2013, Semmelweis Kiadó, Budapest, p. 77-88.

Martos Tamás, Szabó Gábor, Rózsa Sándor (2006): Az Aspirációs Index Rövidített Változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. In: Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 7/3 szám p.171-191.



# A REFORMÁTUS VALLÁSOKTATÁS SZEREPE A VALLÁSOS NEVELÉSBEN BIHARDIÓSZEGEN

**Tolnai Tímea Katalin, [tolnai\\_timea@yahoo.com](mailto:tolnai_timea@yahoo.com)**  
*Debreceni Egyetem, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola,  
Debrecen, Magyarország; doktorandusz*

**Szűcs Enikő, [szucse@gmail.com](mailto:szucse@gmail.com)**  
*Nagyvárad, Románia; doktorandusz*

## 1. Bevezető

Még ha a társadalom vallásossága fontos kutatási téma volt a közép-kelet-európai társadalom kutatói között a kilencvenes évek eleje óta (*Müller & Neundorf, 2012*), jelen tanulmány hozzájárulhat e témához, egy, a vallási szocializációról szóló eredeti kutatással, melyet Bihardiószezen végeztünk, egy Bihar megyei kisvárosban. Mivel a határ menti település lakossága túlnyomóan magyar etnikumú, úgy véljük, hogy egy ilyen társadalmi-gazdasági jellemzőkkel rendelkező romániai közösség analízise hozzájárulhat egy multikulturális és többnemzetiségű ország vallási, szocializációs folyamatának jobb megértéséhez.

A vallás más intézményekkel, intézményrendszerekkel együttesen képezi a kultúra egészét (*Radcliffe-Brown, 2004*), normarendszere fontos eleme a közösség működésének, meghatározza, szabályozza azt. Az egyén saját társadalmi, közösségi modelljét alapul véve formálja saját világképét, melyek mintául szolgálnak ahhoz, hogy hogyan viselkedjen, hogyan értelmezze a különböző élethelyzeteket (*Somlai, 1997*). A vallásosság „sajátos értékek hordozója, világhoz való attitűdöt, életstílust jelent, és vallásos tudást igényel” (*Horváth-Szabó, 2007, 140. old.*). A vallásszocializáció hitre való nevelést jelent, ami egy élethosszig tartó aktív és passzív tanulási folyamat (*Radcliffe-Brown, 2004*), és nem kizárólagosan ugyan, de jelentősen meghatározza az egyén vallásosságát, ezáltal mentalitását és életvitelét is.

## 2. A kutatott település

A kutatott település Bihardiószeg, a romániai Bihar megyei nagyközség az Érmellék déli részén, a DN19-es út, és az E 671-es út mentén, a Nagyvárad-Szatmárnémeti vasútvonal mentén található. A község 6816 lakost számlált a 2011-es népszámlálás alkalmával, és vallási sokszínűség jellemzi, mivel az összlakosságból 3596 lakos református, 1385 ortodox, 750 római katolikus, 341 pünkösdista, 303 adventista, 110 baptista és 62 görögkatolikus vallású.

A felekezeti hovatartozás Bihardiószegen nemzetiségekhez köthető, melynek értelmében a magyarok a református, a római katolikus és a baptista egyházhoz tartoznak, a románok ortodoxok és pünkösdiek, míg a cigányok egy része a Heted napot ünneplő adventista gyülekezet, valamint a református egyház tagjai, de nagy részük nem tartozik semmilyen egyházhoz. A kutatás kizárólag a bihardiószegei magyar anyanyelvű, református vallású közösségre terjedt ki.

### **3. Adatgyűjtési technikák**

Résztevő megfigyelést alkalmaztunk, mely tartós részvételt jelentett a kutatott közösség mindennapi életében (*Babbie*, 2001; *Magyari*, 2005), melyet kiegészített a személyes és hosszú időn át tartó jelenlét, amikor a közösség mindennapjaiban részt vettünk, ezáltal figyelve meg a vallásos jelenségeket.

A kutatás során nemcsak a jelen történéseit szerettük volna megismerni hanem a múltat is, főként azért, mert világossá vált számunkra, hogy a mai vallásosságot is ezáltal ismerhetjük meg igazán. Ehhez az interjúk elkészítését tartottuk szükségesnek, mivel ezáltal mélyebben tudtunk elmerülni a témában.

Az interjúk elkészítése során az adatközlők kiválasztása valószínűségi mintavétellel történt. Elsősorban a szakértői mintavételt<sup>46</sup> és a hólabda módszert<sup>47</sup> alkalmaztuk, mivel a kutatást ezek a mintavételi eljárások segítették elő. Ezeken kívül a kvótás mintavétel elvének felhasználásával az adatok a református közösség széles rétegének a tudásába adnak betekintést azáltal, hogy adatközlőinket úgy válogattuk meg, hogy általuk minden társadalmi, gazdasági réteg és korcsoport képviselve legyen, és a XX. század közepétől a 2016-ig terjedő évtizedekről összefüggő képet kapjunk. A legkorábbi adatokat a legidősebb generációhoz tartozóknak, a nyolcvan évet betöltő adatközlőinknek köszönhetjük.

---

<sup>46</sup>Szakértői mintavétel: a kutató saját megítélése és a vizsgálat célja alapján választja ki az interjúalanyokat

<sup>47</sup>A hólabda-mintavétel olyan módszer, amellyel egyre növekvő megfigyelési mintára tehetünk szert azáltal, hogy az interjúalanyoktól további, az adott témában kompetens személyek elérhetőségét kérjük.

A kiválasztásnál a szaturáció elvét is alkalmazva addig választottuk ki az eseteket, ameddig a kutatás szempontjából redundancia lépett fel, tehát újabb információt már nem nyertünk az interjúk során.

A kutatáshoz elengedhetetlennek tartottuk a református egyházi dokumentumok tanulmányozását is, ezért dokumentumelemzéssel egészítettük ki a kapott információkat. Elsősorban az 1956-2016 közötti Bihardiószegi Református Egyház gyűléseinek jegyzőkönyvére támaszkodtunk, melynek segítségével képet kapunk a községben történt vallásos cselekményekről, egyházi ügyekről. Felhasználtuk még a bihardiószezi református egyházi életről íródott monográfiát, melyet Molnár János 1877-1893 között szolgáló bihardiószezi lelkész írt „A Bihar Diószegi Ev. Ref. Egyház múltja és jelene. Egyháztörténeti monográfia” címmel, mely a kezdetektől 1885-ig foglalja össze az akkori egyházi állapotokat.

#### **4. A.kutatás célja**

A kutatás célja a vallásszocializációban történt változásoknak a bemutatása, annak családban történő és intézményesített formáinak leírása a bihardiószezi református közösség körében. Ezen kívül a vallásos viselkedés megtanulása imák, magatartási formák, szokások, gesztusok által, valamint ismertetjük a hitre való nevelés fontosságát, mely meghatározza és megalapozza az egyén vallásosságát.

#### **5. Vallásos képzetek és ismeretek**

Minden vallás rendelkezik ismertetekkel és képzetrendszerrel, és nem törvényszerű, hogy ezek teológiai szempontból is megállják helyüket. Megszerezhetőek ezen ismeretek közvetlen módon (hitoktatással), illetve közvetett módon (istentiszteleten való részvétel alkalmával, vallásgyakorlással) (*Bartha, 2006*).

Azon jogok és kötelezettségek, melyeket a református egyház támaszt a hívekkel szemben, meghatározóak a vallásszocializációra nézve, mivel ezek a törvények utasításokkal látják el az egyháztagokat arra nézve, hogy hogyan kell hinni, illetve élni egy hívő reformátusnak. Ezen jogok és köteleksségek meghatározzák a közösség normarendszerét, mivel társadalmi érintkezést szabályozó előírásokat tartalmaznak, és ezen törvények be nem tartása (főként a régebbi időben) különböző szankciókat vont maga után. Ezek az egyház által szabott törvények Bihardiószegen olyan kötelezettségek, melyek a közösség minden tagjára kötelező érvényűek, és eszerint értékelik a különböző emberi cselekedeteket is, azonban főként manapság nem mindig tartják be ezeket a szabályokat.

A vallásos nevelés elsődleges szocializációs közege a család, másodlagos a közösség, az egyház és az iskola. Mindegyik szférában kötött és kötetlen módon adódnak át az ismeretek, de a család az a szocializációs közeg, melyben a legfontosabb normák, értékek és attitűdök átadódnak.

## **6. A vallásos nevelés motivációi**

A paraszti társadalmakban a nevelés összekapcsolódik a mindennapi élettel (*Vitányi, Sági, & Lipp, 1982*). A gyermek kis korától kezdve részt vett az istentiszteleten a családdal együtt, a szülőket, nagyszülőket utánozva tanulja meg a valláshoz kapcsolódó magatartási formákat (*Korherr, 2000*), szokásokat, gesztusokat (pl. a kezek összekulcsolása). Ezeket a tevékenységeket a gyermek megfigyeli, majd reprodukálja. Ezt követi a vallásos ismeretek, imák megtanítása (Esti ima, Miatyánk, Hiszek egy), ami vallásos szocializáció egyik legfontosabb eleme. Az imádkozás az Istennel való kapcsolat, kommunikáció eszköze, mely a hívő ember vallási kötelezettsége, és a keresztyén élet alapfeltétele.

Több ima meghatározással is találkozunk, Heiler szerint az ima az ember szabad, spontán és élőkapcsolata Istennel (*Heiler, 1932*). Marcel Mauss azt írja az imádságról, hogy „orális vallási szertartás, amely közvetlenül a szakrális dolgokra irányul” (*Mauss, 1971, 160. old.*). Gill szerint egy szöveg, az emberi szakrális/spirituális kommunikáció speciális szavainak az összessége (*Gill, 1987*), amiben hangsúly az imádkozó személy történelmi, kulturális, társadalmi és pszichikai adottságain van (*Gill, 1987*). Tánczos Vilmos az imát mint ritualizált szöveget határozza meg (*Tánczos, 2001*).

A napi vallásgyakorlás a paraszti társadalomban szorosan hozzátartozott az imádkozás. Ezek reggel, délben, illetve este történtek hagyományosan (*Bartha, 2006*), illetve ehhez kapcsolódtak még az étkezések előtti és utáni imák és egyéb, a napi rutinhoz és különböző élethelyzethez, krízishelyzethez kötődő imák (*Bartha, 2006*). Jellemüket tekintve lehetnek rövid segítségkérő (a napi tennivalókhöz kötődő), köszönő-hálaadó (a sikeresen befejezett nap után), valamint önvizsgáló-gyónó jellegű is, és mindig szorosan kapcsolódnak a mindennapigondokhoz (*Bartha, 2006*).

Az alapvető imák megtanulásával kapcsolódik be a gyermek egy közösség vallásos életébe (*Tánczos, 2001*), általuk a vallásos ismeretek is bővülnek, és nagy hatással vannak a gyermek vallásos tudatának kialakulására. Az imák elsajátítása közben megismerik a különböző természetfeletti lényeket (Isten, Jézus stb.), azok jó és ártó szándékait, ami által megismerkednek a különböző tettek pozitív illetve negatív szankcióival. Így a különböző társadalmi értékek és normák már gyermekkorban átadódnak. Megtanulják, hogy a legnagyobb véték, amit egy ember elkövethet embertársa ellen az a gyilkosság, ezen kívül a lopás, házasságtörés, fizikai bántalmazás, alkoholizmus.

Az imák elsajátítása közben az imába vetett hitet is átveszik, megtanulják, és bíznak ugyan abban, hogy segélykérő imájuk meghallgatásra talál, ami által a gondok is megoldódnak, vagy csak enyhülnek.

*„Nem vagyok túlbuzgó, de hidd el én rájöttem arra, hogy sokszor mikor probléma is volt, úgy imádkoztam, elgondolkoztam, hogy jaj Istenem segítsél és még tán könnyebben átvészelttem a problémát, bármit.” (Sz. I.)*

Az ima nem mindig talál meghallgatásra, és ha a kérés nem teljesül, akkor úgy gondolják, hogy más terve volt Istennek.

Az ima meghallgatásába vetett hit már a gyerekeknél is éppúgy jelen van, mint a felnőtteknél. Céljuk általában a félelem csökkentése, mérsékelése, és segélykérések igénylése, mivel úgy gondolják, hogy az ima elmondása befolyásolja a mindennapi életet, annak történéseit (Heiler, 1932; Tánczos, 2001).

*„(...) ha mondom a gyerekeknek azt, például egy történet kapcsán, hogy megtapasztaltad Isten gyógyító erejét? Igen megtapasztaltam. Mikor hol? És akkor mondja, tényleg nem is mentünk el a fogorvos nénihez, hanem csak imádkoztam és elmúlt a fogfájásom, lefeküdtem imádkoztam, elaludtam, és tudom, hogy Isten gyógyított meg. Itt jön a visszajelzés, ahol a gyerek biztos benne, hogy az imája meghallgattatott. Vannak ellenkező példák mert az van az életbe is, mert Isten különböző dolgokkal próbára tesz bennünket, de a gyerekeknél ez fontos, hogy ők érezzék, lássák azt, hogy Isten tudja mit csinálnak, hogy miről van szó vagy mit éreznek.” (N. I.)*

## **7. A. családban történő vallásszocializáció**

A gyermekkorban szerzett vallásos ismereteket Bihardiószegen részben a szülők, nagyszülők adják át a gyerekeknek. A mai nagyszülők vallásosságát a család alapozta meg, és kántortanítók, lelkészek tovább gyarapították, alakították és formálták vallásórák, bibliakörök keretén belül. Fontosnak tartották, hogy a gyerek rendszeresen részt vegyen az istentiszteleti alkalmakon, azonban otthon is nagy gondot fordítottak a hitoktatásra, hiszen az apa vagy az anya vette kezébe a Bibliát és az egybegyűlt családnak olvasott fel belőle. 1885-ben Molnár János örömmel írta le, hogy az ő idejében is voltak családok, ahol ez a szokás megmaradt (Molnár, 1885).

Eltérő volt a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó otthoni vallásszocializáció. Értelmiségi családokban otthon kaptak vallásos nevelést, a szülők, nagyszülők beszélgettek otthon a gyerekekkel Istenről, imádkozni tanították őket, míg a paraszti családokban jellemzően csak az imákat tanították

meg a gyerekeknek, különösebb figyelmet nem tulajdonítottak a vallásos ismeretek átadásának. Abban a korban még az ismeretek átadása szóban történt, ami egyrészt annak volt köszönhető, hogy főként a paraszti családokat analfabetizmus jellemezte.

Szülőktől, nagyszülőktől tanulták meg az imákat, főleg azokat, melyeket az istentiszteletek alkalmával nem hallhattak (pl. esti ima).

*„Mamámtól tanultunk imádkozni, még egész kicsi koromba. (...) Imádkozni ő tanított. A Mi atyánkot, azt kicsi korba fújtuk úgy szerettem már templomba mikor mentünk és én is tudtam.” (K. L.)*

A mai nagyszülők még a népi vallásosságba szocializálódtak, míg a következő generáció már a kommunizmusban. Már nem voltak írástudatlanok, így a vallásos szocializációjuk is másképp alakult, mint az ő szüleiké. Ezek a változások a vallást, vallásosságot is átalakították. Sokan a rendszer miatt félték átadni gyermekeiknek a vallásos ismereteket, legtöbben még imádkozni sem tanították meg őket, így a vallásos nevelést ekkor már inkább a lelkész és a kántor végezte el.

*„A szülőktől nem sok mindent tanultunk, abszolút nem is vezettek rá minket a vallásra, mert nem volt szabad, hogy nehogy valahol a gyermek elszólja magát, hogy én ezt tudom, ezt tanultam, inkább nem is mondták. Én amit tudok, imádságokat, azt Osváth tiszteletessel tanultuk.” (Sz. G.)*

Mivel állami szinten volt korlátozva a kommunizmus ideje alatt a vallás, ezért főleg az értelmiség életéből maradt ki, így annak ellenére, hogy az ő szüleik vallásos nevelést kaptak, a saját életükből ez már kimaradt. Szinte csak a parasztságról volt elmondható, hogy gyakorolták a vallást, de az imádságokon kívül más csak csekély mértékben tartozott az ő szocializációjukhoz, így az utódoknak csak ezt tudták továbbítani. Nagyon sokan számoltak be erről, és ezen belül arról is, hogy a vallásos ismeretek átadása nem képezte az életük részét, mivel avval ők sem rendelkeztek annak ellenére, hogy rendszeres templomba járók voltak. Ez vezetett oda, hogy a vallásos ismeretek megszerzése már nem tartozott hozzá szorosan a vallásos élethez. Több olyan magát vallásosnak tartó ember számolt be arról, hogy alapvető vallási ismereteik hiányoztak (pl. ünnepekhez kapcsolódó történetek, mit miért ünneplünk, stb.). Sőt, mostani parasztcsaládból származó nagyszülők szerint a mai fiatalabb generáció jóval több vallásos ismerettel rendelkezik, mint ők annak idején, ami nagyrészt az iskolában megszerzett vallásóráknak köszönhető.

*„Az unokámék meg a mostani gyerekek jobban tudnak vallásról, Istenről, mint mi abban az időben. Amennyit tanultunk a kátén, annyit tudtunk, de ott se volt semmi, csak fel volt adva ettől-eddig, meg énekeket tanultunk, meg felkérdeztek, de semmi mást nem tanultunk.” (Sz. K.)*

Azt lehet mondani, hogy a vallásszocializáció lassan kikerült a családból, és egyre inkább az iskola vette át ennek a szerepét. Magukat vallásosnak valló családok körében még ma is természetes, hogy a gyerekeiknek átadják a vallásos ismereteket, főként az imákat, de egyre kevesebb az ilyen szülő, nagyszülő. A vallásos ismereteket, az imákat a gyerekek nagy része az óvodában vagy az iskolai vallásórán sajátítja el.

*„Nem minden magyar gyerek részesül otthon vallásos nevelésben. Mikor régen elsőben feljöttek anyyira örültek, hogy imádságot tanultak. Nem minden gyereknek természetes, hogy otthonról már az Úr imájával jön el, vagy reggeli imával, vagy esti imát ő már ismeri. Nem. Én azt mondanám, talán minden osztályba esetleg 10% ha tud imádságot. Sajnos. Ezeknek a gyerekeknek azok a szülők a generációja, akik nem tanultak egykor vallást, nem jártak templomba, nem volt kötelező esetleg konfirmáltak, vagy többségébe a szülők konfirmáltak, de nagyon kevés szülő vagy nagyszülő, aki otthon imádkozni tanítja a gyereket.” (N. I.)*

Vallásszocializáció esetében a vallásos értékrend, vallásos élet megléte, de annak hiánya is átvehető (Horváth-Szabó, 2007). Ha a vallásos nevelés elmarad, ha nincs „belenevelve” a gyerekekbe, megrendül a hit:

*„Én olyan helyre vittem el szívesen a gyerekeket is, ahonnan egy kicsit épülhetett. Mi Moldovában minden kolostort végigjártunk, és részt vettünk olyan istentiszteleteken, ortodox miséken, amikor esőért könyörögtek, viszont a gyerek már akkorára anyyira megváltozott, hogy mikor jöttünk vissza (nagy szárazság volt akkor) és a Békás-szoroson jöttünk, akkor zuhogott az eső. Mondták, hogy na látjátok volt fogantja annak, hogy esőért imádkoztak mert megjött az eső. Az egyik gyerek megjegyezte, hogy biztosan hallotta a rádióban a meteorológiától, hogy eső lesz és ezért rendezték pont akkorára a misét.” (N. K.)*

## **8. Vallásoktatás**

Másodlagos szocializációs közeg az iskola. Vallásszocializáció esetében ez az iskolai, illetve egyházi vallásórákat és a konfirmációra való előkészítést jelenti.

### **8.1. Iskolai vallásoktatás**

Tomka Miklós írja, hogy a vallás „egyfelől a kultúra tárháza, az emberi történelem része, kódrendszer, ismeretanyag, másfelől: egy meghatározott közösség jellegzetes világértelmezése, értékrendje, hite, intézményi rendje. Az első fele közkinccs, a másik fele a hívők közösségének – nem csak magán, de – belügye. Az első felével nem foglalkozni, azt nem tanítani: menthetetlen, lelkiismeretlen mulasztás. Így ennek bármilyenű iskolai oktatás részét kell alkotnia.” (Tomka, 1992, 21. old)

A 19-20. században már gyakori volt az iskolákban a hittan tanítása, ami minimális vallásos ismerettel ruházta fel a parasztságot (Bartha, 2006). A XVIII. század közepétől találunk feljegyzéseket a bihardíószegi iskolai életről, mivel akkor kezdtek el jegyzőkönyveket vezetni. Ekkor már volt fiú és leányiskola is a községben, ahol kántortanítók foglalkoztak a vallásos neveléssel (Molnár, 1885).

A XVIII. század közepétől találunk feljegyzéseket az iskolai ügyekről, mivel akkor kezdtek el jegyzőkönyveket vezetni. (Molnár, 1885) A fiúiskolákban ekkor még csak egy rektor tanította a diákokat, később, 1757-ben, szaporodván a gyermekek száma, már három deák fiút adott segédkezni az egyház a rektor mellé. 1786-ban már a rektor mellett alfitanító is dolgozott, mivel a deákok nem végeztek kifogástalan munkát. Ennek ellenére továbbra is tanítottak. 1816-ban már három tanítói állással rendelkezett a diószegi (fiú)iskola. 1855-ben ismét kettőre csökkent a tanítók száma egészen 1869-ig, amikor visszaállították a harmadik fitanítót is.<sup>48</sup>

A leányiskolák helyzete nehezebb volt, ugyanis eleinte egy-egy háznál gyűltek össze alányok tanulni (ahol a gazda megengedte), amik nem tanítóval ellátott iskolák voltak, csupán hozzáértő asszonyok tanítottak. 1745-ben állították be az első kántort, ugyanis ekkor terjesztette ki az egyház a tanítást a lányokra is. Ez a leányiskola legtöbbször a kántori hivatallal volt egybekötve, eleinte a Nagy utcán, majd 1823-tól a Tószér utcán levő kántorlakban. 1794-ben pedig a Halom utcán is létrehoztak egy leányiskolát.

Ezek az egyházi iskolák megmaradtak egészen az 1948 őszen életbe lépett iskolareformig, amikor a felekezeti iskolákat államosították. Ekkor a kántortanító állami tanító lett, ezért az egyház kötelékéből, mint kántor kiszakadt és Bihardiószegen sem dolgozott tovább kántorként. Ekkor megszűnt minden fajta vallással kapcsolatos tevékenység az iskolákban, és csak a rendszerváltás után került a tanrendbe a vallás, mint tantárgy először választható, majd az 1998-1999-es tanévtől kötelező tantárgyként, majd a 2015-2016-os tanévtől ismét nem kötelező a vallásoktatás, és csak azok kaptak ezentúl vallásos oktatást, akiknek a szülei kérvénnyel fordultak az iskola vezetőségéhez. Az új törvény

---

<sup>48</sup> 1855 körül „a párticula megszűntével a rektor válláról a tehernek egy tetemes része leesett: a három tanítónak, s velők a három fiúiskolának száma kettőre redukáltatott, vagy szállítatott le. – De az 1868-dikévi új tanügyi törvények újabb kívánalmakkal állottak elő az egyházunk iskolai ügyét illetőleg is, melyek értelmében még három iskolát kell vala fölállítanunk. – E nagyfontosságú ügyben népgyűlés tartatott. A népgyűlésnek két dolog közt kellett választani: vagy felállítani ön erején a még törvény kívánt iskolákat ez által újabb, de édes terhet venni vállaira; vagy feladni iskolái felekezeti jellegét, - tehát közvetlen az egyház védő szárnyai alól, az állami felügyelet alá bocsátani át iskoláit. Azonban az előbbit, - hivatkozva a hívek most is túlterhelt állapotára – el nem vállalta, az utóbbit pedig határozottan vissza utasította a népgyűlés, s csak annyi történt, hogy 1869-ben vissza állítottatott a harmadik fitanítóság s az V-ik és VI-ikosztályufiiskola, - mely ezuttal először létesítettett – a kántor tanítása alá bízott.” Molnár, 1885, 231. old.



azonban szinte semmilyen hatással nem volt a vallásórákra, hiszen a szülők tömegesen igényelték az órákat<sup>49</sup>, ami bizonyította, hogy Romániában fontos a vallásos értékrend, és ennek biztosítéka az intézményesített hitoktatás.

A rendszerváltás után képzett vallástanárok azonban még nem voltak, így a kezdeti időszakban Bihardiószezen az iskolai vallásórákat az akkori lelkész tartotta.

Nagyváradon 1990 őszén indult először képzés látogatás nélküli formában, majd 1991-ben nappali képzés indult, az akkor frissen alakult Sulyok István Református Főiskolán három párosított szakkal: vallástanár-szociális munka, vallástanár-német irodalom és nyelv, illetve vallástanár-jogtudomány<sup>50</sup>. Vallástanár-szociális munka szakon végeztek a később Bihardiószezen tanító vallástanárok, és át is vették a lelkész helyét az iskolában. Először Bordás Mária, majd a jelenleg is tanító Nagy Ilona folytatta az iskolai oktatást. Nagy Ilona 15 éve tanít az iskolában, ezen kívül besegített a már nyugdíjba vonult Gellért tiszteletesnek is a szombati vallásórák és káté megtartásában is.

Ma az iskolai vallásórák külön, minden felekezet számára elérhetőek. A román gyerekeknek ortodox, a magyar gyerekeknek pedig református és katolikus vallásoktatásra van lehetőségük. Mivel református többségű falu, ezért minden osztálynak külön vallásórát tartanak 0-8 osztály között heti egy órában. A katolikus gyerekek is járnak a református oktatásra – mivel nagyon kevés gyereket érint, ezért elemi osztályban az 1-4 osztály és általános iskolában 5-8 osztály 1-1 összevont csoportban tanul – mivel a katolikus vallásóra más időpontban van a tanórák után, míg a református bele van építve az órarendbe a tanórák közé. Az adventista, baptista és a megkeresztetlen gyerekek szintén a református vallásoktatáson vesznek részt.

*„Katolikusok hozzám járnak, hiába van külön csoportjuk péntek délután, napközben órák közzé esik a vallás, és nem mehetnek el, de nem is szeretnék elmenni. Szeretik a vallásórákat. Tulajdonképpen ugyanazt tanítjuk, mert a történetek megegyeznek, ami eltér jobban, 7. osztálytól dogmatikai rész van 8.-ba egyháztörténelem van. De nem csinálnak belőle gondot. Szívesen sokszor mondják, tanárnő felelünk mi is, vagy tessék már beírni a jegyünket, mert általában már órán megtanulják a leckét, mire elmagyarázom, átismételjük, újramondom vagy felolvasok bizonyos verseket, történeteket, ami kapcsolódik a leckéhez és szeretik. Mindenkit én tanítok. Direkt a roma szülők is kérték, hogy református órát akarnak. Nem számít, ha a gyerek se megkeresztelve nincs, vagy be van be merítkezve esetleg a család (szerzői megjegyzés: baptista családokra*

---

<sup>49</sup> Az iskolások 88%-a vett részt a következő tanévben a vallásórákon, mondta Sorin Cîmpeanu akkori oktatási miniszter

<sup>50</sup> Molnár: 2014. 09. 26, <https://kronika.ro/erdelyi-hirek/huszonot-ev-kozossegi-megrendelestol-a-felsooktatasi-tultermelesig-a-pke-n>, megnyitva, 2017. 09. 28

utal), azt mondták, hogy a vallástanárnő nem tanít nekik rosszat, járjanak vallásórára, tanuljanak valami jót.” (N. I.)

A vallástanárnő elmondása szerint nagyon kevés gyerek részesül ma már vallásos nevelésben otthon. A magyar családokban is kicsi ez az arány, cigány családoknál pedig egyáltalán nem jellemző, ezek a gyerekek nem ismerik sem a vallásos történeteket, sem pedig az imádságokat.

„Kevés, nagyon kevés gyerek mondja, aki imádkozik nagyszülőkkel, hogy neki a nagymamája tanította meg.” (N. I.)

„Az 1-4 is nagyon jó osztály, mindent jó tanítani. Roma osztályokba nehezebb, azért például ott is a 7-dik, 8-at meg lehet fogni, mert vannak olyan részek, ami nagyon érdekli őket. Mikor a tízparancsolatot végigmagyarázzuk, vagy egyháztörténeti részek jönnek be, szájtátva hallgatják.” (N. I.)

Manapság egyre gyakoribb, hogy az imákkal is az óvodában vagy az iskolában találkozik először a gyermek. Az iskolán kívül fontos szerepe van az óvodának is vallásos életre való nevelése, hiszen a vallásra való nevelés (óvónőtől függően) már ekkor megkezdődhet. Ezekben a gyerekekben már ekkor rögzülnek az étkezések előtti és utáni imák, az ünnepekhez tartozó történetek, a tízparancsolat.

„Erről akkor lehet megbizonyosodni, mikor látjuk, hogy az iskolában is mikor az uzsonnáját előveszi a gyermek, előtte összekulcsolja a kezét és imádkozik. (...) Van óvó néni aki templomba jár, nőszövetségi tag. És meglátszik, hogy foglalkoznak vele, mert ők már imádkoznak evés előtt, ők már mondják, hogy ne mondd ki, mert csúnya, tudod, hogy tanította óvó néni, hogy benne van a 10 parancsolatban, hogy nem szabad csúnyákat mondani. Van amit már említett nekik az óvó néni is, és rémlik, vagy én mondom valamit, hogy karácsony és akkor kezdik, hogy óvó néni is elmesélte már nekünk, de mondom én másképp fogom elmondani, nem mesélni fogok. Tehát tudják, ha már hallottak róla. Nagyon jó ha már az óvó néni is már ilyen indíttatású, számít nagyon sokat. Viszont van olyan óvó néni, aki a saját lányának azt mondja, hogy ne jöjjön vallásórára. Ilyen eset is van.” (N. I.)

Az előkészítő (nulladik) osztályos gyerekek játékos formában tanulnak:

„A kicsik a leghálásabbak, oda megy legnagyobb örömmel az ember. Ők nulladikosok, de olyan, hogy óvoda és iskola, tanulunk is mert van munkaasztalunk, munkapadunk, de van szőnyeges szoba játékokkal és játszunk, ők ezt nagyon élvezik. Vannak direkt gyerekjátékok, játékos énekek, amit eljátszunk, de a szobájuk amúgy úgy van berendezve, hogy rendes játékokkal, és ők építhetnek, vagy vonatozik, vagy kisautóval játszik, de nagyon sok mozgásos énekünk van, úgy, hogy ők észre se

*veszi közbe mozgunk, meg játszunk, meg öleljük a babát, meg hempergünk a hempergőn de közbe éneklünk vagy mondunk verseket amiket meg kell tanulni. Benne van a tananyagba, és a gyerek észre se veszi, csak arra döbben rá, hogy óra végén tanult egy verset, vagy egy imádságot vagy egy éneket. Nagyon jó dolog, és ők nagyon hálásak, onnan mindig puszival jövök el. Jaj alig vártuk tanító nénit, óvó nénit mikor hogy szólítanak.” (N. I.)*

Vallásórán megtanulják a református vallásban fontosnak tartott imákat. Elemi osztályban a reggeli és esti imát, illetve az étkezés előtti és utáni imákat. Általános iskolában tanulják meg az Úr imáját és az Apostoli hitvallást (bár legtöbbször már sokkal hamarabb tudják őket, mivel már hamarabb is hallják ezeket az imákat). Az, hogy ezeket az imákat használják-e, ismét csak attól függ leginkább, hogy a gyerekkel imádkozik-e a szülő, nagyszülő, vagy sem, mert az kevésnek bizonyul, ha csak a vallástanár nő buzdítja otthoni imára őket.

Vallásszocializáció esetében a vallásos értékrend, vallásos élet megléte, de annak hiánya is átvehető (Horváth-Szabó, 2007). Ha a vallásos nevelés elmarad, ha nincs „belenevelve” a gyerekekbe, megrendül a hit:

*„Én olyan helyre vittem el szívesen a gyerekeket is, ahonnan egy kicsit épülhetett. Mi Moldovában minden kolostort végigjártunk, és részt vettünk olyan istentiszteleteken, ortodox miséken, amikor esőért könyörögtek, viszont a gyerek már akkorára annyira megváltozott, hogy mikor jöttünk vissza (nagy szárazság volt akkor) és a Békás-szoroson jöttünk, akkor zuhogott az eső. Mondták, hogy na látjátok volt foganatja annak, hogy esőért imádkoztak mert megjött az eső. Az egyik gyerek megjegyezte, hogy biztosan hallotta a rádióban a meteorológiától, hogy eső lesz és ezért rendezték pont akkorára a misét.” (N. K.)*

Arra is találtunk esetet, amikor a szülő akadályozta a gyermek ilyen irányú nevelését még azzal is, hogy nem engedte vallásórára.

*„Volt olyan gyerek, aki elmondta, hogy tanár néni, tetszik imádkozni azért, hogy édesanyám elengedjen mert nem engednek el a szombati vallásórára, pedig én úgy vágyom. Mondtam, hogy imádkozom, és meglátjuk, és sikerül és talán egyszer vagy kétszer elengedték és utána csak folyamatosan nem jött. Azt mondta az édesanyja, mindennap mész iskolába, pihenj, nézzed a mesét. Ez most nem általános, de vannak ilyen esetek is.” (N. I)*

A vallástanár nő fő feladatának azt érzi, hogy hitet ébresszen a gyerekekben:

*„Én nem azt kell nézzem, hogy a gyerek mennyire tudja az adott történetet, hanem hogy nekem az a lényeg, amit én nem látok, hogy tudtam benne hitet ébreszteni vagy nem tudtam. Ez az én fő feladatom, misszióm, hosszú éveken át, 8 éven át, mert egy-egy gyerek 8-9 évet van*

*a kezeim közt és nekem ez a legfontosabb, hogy jut-e hitre a gyerek az évek folyamán, vagy nem jelentett neki semmit az, amit én minden héten elmondtam. (...) Ezek a szülők, pont az a periódus, nagyon kevés az, talán a mostani nulladikosok szüleje, akinek volt vallásoktatás, ők lehet, hogy másabbak, vagy jövőre, akik fognak jönni, mert ezelőtt 20 évvel, '90-től kezdődött. (N. I.)*

## *8.2. Egyház által szervezett vallás- és kátéórák*

Molnár János az 1800-as évek végén leírja, hogy a vallásos ismeretek effajta terjesztése ilyen módon már gyermekkorban megkezdődött. Iskolán kívüli hittanóra, káté- és Biblia magyarázat már ekkor is volt, melyre nagyobb számú hallgatóság gyűlt össze (Molnár, 1885, old.: 61-61). Ezek a mai napig megmaradtak, a kommunizmus alatt is tartottak vallásórákat és kátét is, mely alkalmak nagyon népszerűek voltak a gyerekek körében.

*„Mi örömmel jártunk vallásórára, Fias Kálmán nekünk villanyt fejlesztett, imádtuk, hogy megfogtuk egymás kezét és akkor az elsőt és az utolsót megrázta, a többin meg csak keresztülment az áram. (...) Akkor ez volt a fénypontja, mondtuk, hogy akkor tiszteletes úr most üssön meg az áram bennünket. Hát nagyon szerettük.” (N. K.)*

*„Tanítottak imákat, meg ha konfirmáltunk is, mindent megtanított a tiszteletes úr, csak lopva kellett járjunk. Megtanultuk, mert mindent megtanultunk, sőt mikor a lányom konfirmált, akkor a tiszteletes, már ott voltunk, hogy a másik héten konfirmálnak, mondom tanulatok már imádságokat az úrvacsora osztás előtt, meg templomba bemenetel, kimenetel, azt mondja G., hogy még nem s amit én tudtam azt lediktáltam neki, és szinte a fél konfirmendus csapat azt tanulta meg, ami G.-nek volt, mert nem kaptak. (...) A szülőktől nem sok mindent, abszolút nem is vezettek rá minket a vallásra, mert nem volt szabad, hogy nehogy valahol a gyermek elszólja magát, hogy én ezt tudom, ezt tanultam, inkább nem is mondták. Én amit tudok, imádságokat, azt Osvát tiszteletessel tanultuk.” (Sz. G.)*

A konfirmációi oktatást a mindenkori lelkész végezte. Abban az esetben, amikor két lelkész szolgált a településen, mindig a második, illetve segédlelkész feladatai közé tartozott ennek megtartása. A vallásórákat a rendszerváltás után a lelkész, később a vallástanárna tartotta, mivel a lelkész esperesi kötelezettségei miatt a munkaköre kibővült, így igény volt a vallástanárna segítségére.

2000 óta a konfirmációra való felkészítés kétéves, és az első évesek a nagykonfirmáció előtti vasárnap ún. kis konfirmációt tesznek, mely zsinati végzés volt, és aminek az Erdélyi Egyházkerületben már komoly hagyománya volt ekkor. Fontosnak tartják, mivel mint alapra rá lehet helyezni a nagy konfirmációról

tanultakat. Nagy konfirmációt csak azok tehetnek ezután, akik kis konfirmációkor bizonyosságot tettek<sup>51</sup>.

Jelenleg a lelkész tartja a vallásórákat és a konfirmáció előkészítő órákat is szombatokként, mindkét konfirmandus csoportnak, és vallásórát is az I-V osztályos gyerekeknek, a lelkész vezetésével. Az egy órás alkalmak részét képezi egy 15 perces énekóra, melyet a kántornő tart.

Ma az egyház által tartott vallásórák célja többek között az, hogy a gyerekeket és ifjakat időben felkészítse a gyülekezeti életre.

## **Összegzés**

Írásunk fő célja a bihardíószegi református közösség vallásszocializációjában bekövetkezett változásainak a bemutatása. E célból áttekintettük az elsődleges és másodlagos vallásszocializációs közegeket, úgy, mint a család, iskola és egyház. Figyelmet fordítottunk a vallásos viselkedés megtanulásában fontos szerepet játszó imákra, magatartási formákra, melyek meghatározzák és megalapozzák az egyén vallásosságát.

Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a család az a szocializációs közeg, melyben a legfontosabb normák, értékek és attitűdök átadódnak, így meghatározója a majdani vallásosságnak is. Az idők folyamán azonban a vallásszocializáció egyre jobban kikerült a család köréből, így az iskola és az egyház vette át ennek a szerepét. A magukat vallásosnak valló családok körében még ma is természetes, hogy a gyerekeiknek átadják a vallásos ismereteket, főként az imákat, de egyre kevesebb példát találunk erre a község reformátusainak körében. A vallásos ismereteket, az imákat a gyerekek többsége ma már inkább a másodlagos szocializációs közegben, vagyis az óvodában, az iskolai és egyházi vallásórán sajátítják el, így legtöbbször ekkor kezdődik meg a gyermekek vallásos nevelése. A vallásórák keretén belül rögzülnek az étkezések előtti és utáni imák, az ünnepekhez tartozó történetek, a tízparancsolat. Ma az egyház által tartott vallásórák célja többek között az, hogy a gyerekeket és ifjakat időben felkészítse a gyülekezeti életre, hitet ébresszen bennük, mivel az ifjúság a jövő gyülekezete, ezért fontos, hogy biblikus és hitvallásos nevelésben részesüljenek. Az eredmények azonban arra engednek következtetni, hogy önmagában az iskola és az egyház által nyújtott vallási nevelés nem elégséges az egyén számára a majdani vallásos élethez, ha nem társul hozzá az otthonról hozott vallásos értékrend és norma.

## **Irodalomjegyzék**

---

<sup>51</sup> Presbiteri jegyzőkönyv: 2001 június. 10

- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bartha, E. (2006). *Vallási terek szellemi öröksége*. Debrecen: Bölcsész Konzorcium.
- Gill, S. D. (1987). Prayer. In M. Eliade, *The Encyclopedia of Religion 1–13*. (pp. 489–494.). New York – London: Collier Macmillan.
- Heiler, F. (1932 ). *Prayer. A Study int he History and Psychology of Religion*. Oxford.
- Horváth-Szabó, K. (2007). *Vallás és emberi magatartás*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Böcsészettudományi Kar.
- Korherr, E. J. (2000 ). *A valláspedagógia fejlődéslélektani alapjai*. Budapest: Jel Kiadó.
- Magyar néprajz VII. Népszokás. Néphit. Népi vallásosság*. (1990). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyari, T. (2005). *Adatfelvételi módszerek a társadalomkutatásban*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujană.
- Mauss, M. (1971). Az imádság. In Z. Ferge (Ed.), *A francia szociológia* (L. Mária, Trans., pp. 132-160). Budapest: KJK.
- Molnár, J. (1885). *A Bihar Diószegi Ev. Ref. Egyház Multja és Jelene. Egyháztörténeti monográphia*. Nagyvárad: Laszky Ármin könyvnyomdája.
- Müller, T., & Neundorf, A. (2012). *The Role of the State in the Repression and Revival of Religiosity in Central Eastern Europe*. *Social Forces*, 91(2), 559-582.
- Radcliffe-Brown, A. (2004). *Struktúra és funkció a primitív társadalmakban*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Somlai, P. (1997). *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.
- Tánczos, V. (2001). *Nyiss kaput, angyal! Moldvai csángó népi imádságok. Archetipikus szimbolizáció és élettér*. Budapest: Püski Kiadó.
- Tomka, M. (1992). Vallás és iskola. *Educatio*, 1., 13-25.
- Vitányi, I., Sági, M., & Lipp, M. (1982). *A kultúra közvetítése a családban*. Budapest: Művelődéskutató Intézet.

# A TEHETSÉGKLÍMA ÖSSZETEVŐINEK VIZSGÁLATA

**Sass Judit, [judit.sass@uni-corvinus.hu](mailto:judit.sass@uni-corvinus.hu)**

**Bodnár Éva, [eva.bodnár@uni-corvinus.hu](mailto:eva.bodnár@uni-corvinus.hu)**

*Budapesti Corvinus Egyetem*

Az iskola hatékonyságának egyik ismérve, hogy olyan tanulási környezetet tud biztosítani, ahol a minden diák képességeinek teljes kibontakoztatására lehetőség van. Sammons (2007: 6) megfogalmazásában hatékony az az intézmény, „ahol a tanulók ahhoz képest, ami az alapján várható, amit az iskolába hoznak, előrébb jutnak a fejlődésben. Ehhez a hatékonyabb iskola többletértéket ad a diákjai kimeneteihez, mint egy hasonló belépő diákcsoporthoz szolgáló másik iskola.” Áttekintésünkben a tehetséggondozás szempontjából hatékony iskolákra fókuszálunk, kiemelve a támogató szervezeti légkör szerepét. Számos szerző összegezte és vizsgálta a tehetség kibontakozását támogató és annak kevésbé kedvező iskolai kontextus, klíma ismérveit (Balogh, 2012; Davies - Davies, 2010, Sammons, Thomas és Mortimore 1997). Ezen kutatásokat felhasználó vizsgálatunk célja az intézményi tehetségklíma észlelésének és változásának feltárása mellett az egyes intézménytípusok közötti eltérések azonosítása volt<sup>52</sup>.

## **1. A tehetség és a tehetséggondozás kontextusa**

A számos tehetség megközelítés közül Renzulli definícióját és Mönks és Renzulli komplex tehetségmodelljét emeljük ki az áttekintéshez, mivel ez a modell az iskola mint kontextus jelentőségére rámutat a tehetség kibontakoztatásában.

Renzulli háromkörös tehetség meghatározása (1986) az intelligencia-alapú tehetséghatározásokkal szemben, az átlagon felüli képességek mellett

---

<sup>52</sup> A kutatás az Új Nemzedék Központ megbízásából az EFOP-3.2.1. keretében készült. A kutatás címe: „A PEDAGÓGUSOK TEHETSÉGGONDOZÁSSAL KAPCSOLATOS ELŐZETES ISMERETEINEK FELMÉRÉSE”

további tényezőket és ezek kölcsönhatását tartja kulcsszerepűnek a tehetségre vonatkozóan: a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást.

A Renzulli féle gazdagítási triád modell a tehetség azonosítására és iskolai kibontakoztatásának három lépésére (gazdagítási lehetőség 1. számos területre 2. az érdeklődésre fókuszálva és 3. a társadalom számára is hasznos kreatív produktumot elősegítő tapasztalatok) fókuszál (Renzulli - Renzulli, 2010), míg Mönks a tehetség kibontakozását támogató társas-társadalmi kontextus mint feltétel szerepét hangsúlyozza. Mönks és Renzulli komplex tehetségmodellje szerint a család, a társak és az iskola mint tehetség-pillérek segíthetik/gátolhatják a tehetség kibontakozását (Kollár - Szabó, 2004)

A tehetséges gyerek családja az egészséges, kiegyensúlyozott fejlődés közegét biztosíthatja. Az iskola mint tehetség-támogató pillér mind a tanárok, tantestület, mind a vezetés vonatkozásában fontos szerepet kap. A tanárok a tehetség felismerésében, igényeik támogatásában, fejlesztésében, míg a vezetés a tehetséggondozással kapcsolatos feltételek megteremtésében, valamint az iskola légkörére kifejtett jelentős hatása folytán a tehetséges tanulókhoz való pozitív iskolai, tanári attitűd megteremtésében játszik kulcsszerepet. A harmadik pillér is döntően az iskolai közeghez kapcsolódik, a „társakat” jelenti. El kell különíteni a hasonló és nem azonos fejlettségi fokon állókat, utóbbiak hozzáállása - nem megfelelő klíma esetén - gátolhatja a tehetség intellektuális és pszichológiai fejlődését. A tehetség kibontakozása tehát, három belső adottság (személyiség) és három környezeti, társadalmi tényező pozitív interakciójának függvénye (Kollár - Szabó, 2004).

## **2. A tehetséggondozást támogató iskolai légkör**

A továbbiakban megvizsgáljuk a szervezet légkörét, az oktatási intézmények klímáját és az azonosított következményeket, majd a kibontakozást, tehetséget támogató légkör jellemzőit részletezzük.

### **2.1. A szervezet klímája**

A szervezeti klíma és kultúra szakirodalmát összefoglaló Schneider, Ehrhart és Macey (2013) a két jelenséget mindenféle szervezeti környezet, így az oktatási szervezetek két aspektusát leíró konstruktumnak tekinti, és a légkör iránti megújult érdeklődéssel jellemzi a szervezetpszichológiai megközelítéseket. A szervezeti kultúrát a szervezeti környezetet jellemző, a szocializáció során elsajátítható, a problémamegoldás, alkalmazkodás elvárt útját bemutató osztott feltevések, értékek és hiedelmek összességéként írják le. A szervezeti klímát az alábbiak szerint határozzák meg: „a tagok osztott észlelése és jelentésadása a tapasztalt irányelvek, gyakorlatok és eljárások, valamint azon megfigyelhető viselkedések vonatkozásában, amelyek jutalmazást eredményeznek, így támogatást kapnak és elvártak.” (Schneider, Ehrhart és Macey, 2013: 362)



Mullins (1993) a szervezeti klímát a szervezetet körülvevő atmoszféraként határozza meg, amely a tagoknak a szervezet belső környezetre vonatkozó észleléséből, tapasztalataiból és érzéseiből származik. Alakulását a tagok és a szervezet, illetve a vezető és a beosztottak kapcsolata határozza meg. Relatív tartós jellemző, amely befolyásolja a viselkedést, a munkakapcsolatokat és a teljesítményt, az elégedettséget. Megnyilvánul a tagok közötti gondoskodás, jóakarát, összetartozás-érzés erejében, valamint a fentieket befolyásoló morál szintjében. A morál alacsony szintje frusztrációt, elidegenedést eredményezhet, míg magas szintje a munkával való elégedettséggel, motivációval és a tagok közötti összetartozással jár együtt (Mullins, 1993).

Lényeges tehát hangsúlyozni, hogy a szervezeti klíma, bár az egyének észlelésében jelenik meg, ugyanakkor a szervezetre vagy a szervezeten belüli alegységre vonatkozó sajátosságnak tekinthető és a tagok vizsgált szervezeti jellemzőkre vonatkozó egyetértése alapján mérhető, határozható meg. A nagyobb konszenzus erősebb klímát jelez, azaz a légkörben megjelenő stratégiai célok, kimenetek elérése is valószínűbb. Erősebb klíma összefügg a szervezet, egység méretével (kisebb szervezet, erősebb klíma), az interakció, a kommunikációs kapcsolatok sűrűségével, a kölcsönös függés mértékével, a kohézióval, az azonosulással, a szervezetben töltött idővel és a vezető információadásával, viselkedésének kiszámíthatóságával és átalakító, világos víziót adó stílusával. Gyenge klímára utal viszont a szabályokkal, eljárásokkal kapcsolatos inkonzisztencia vagy a vonatkozó észlelés inkonzisztenciája. Ez ahhoz vezethet, hogy a szervezet által célzott klíma elérése a tagok konzisztens viselkedésének hiányában kevésbé valószínű, a szervezet szempontjából kedvezőtlen kimenet várható (Schneider et al, 2013).

Kérdés tehát, hogy milyen jellemzők mentén vizsgálható a szervezeti klíma. A korábbi megközelítések a tagok észlelt jóllétét és ezen belül a szervezettel, vezetéssel való kapcsolat jelentőségét emelték ki.

Schneider és munkatársai (2013) azonban hangsúlyozzák, hogy az általános és ezen belül többféle, gyakran 6-10 összetevőt elkülönítő meghatározás helyett, a klíma szempontjából a fókusz (cél) definiálása lehet a kiindulópont.

Mullins (1993) a korai megközelítés szerint az egészséges szervezeti klíma összetevőit részletezi és a szervezetek céljának általánosan olyan klíma kialakítását tekinti, ahol motiváltan, hatékonyan hajlandóak dolgozni az emberek.

Az elmúlt évek kutatásai ezzel szemben többféle klímafókuszot azonosítottak. Kiválasztott szempont lehet a dolgozók jólléte (pl. safety climate/ biztonság klímája), vagy a szervezeti eredményesség, például megfelelő szolgáltatást nyújtó, a kliensek elégedettségéhez vezető működés (Pl. service climate/

szolgáltatás klímája). További fókuszként megjelenik az igazságosság (justice climate) vagy a dolgozói sokszínűséget támogató klíma (diversity climate) is. A kutatások az adott klímát befolyásoló előzményeket, moderáló tényezőket és a lehetséges következményeket vizsgálják (Schneider et al, 2013).

<b>„biztonság klíma”</b>	<b>„szolgáltatás klíma”</b>	<b>„igazság klíma”</b>	<b>„sokszínűség klíma”</b>
<i>előzmények és befolyásoló tényezők</i>			
átalakító/ szolgáló vezetés vezetői személyiség szervezeti- és csoport elköteleződés magas teljesítményt támogató gyakorlat szerepen túli viselkedés tagok kölcsönös függése	észlelt balesetek száma (reciprok kapcsolat) átalakító vezetés menedzsment-dolgozó kapcsolat szervezeti támogatás	csoport mérete, kollektívizmusa szolgáló vezetés vezető személyisége	mikroközösség elfogadása a sokszínűséggel támogatónak észlelt klíma menedzser és beosztott oldalról
<i>következmények</i>			
vevői elégedettség vezetői pénzügyi teljesítmény	egyéni biztonság-viselkedés, balesetek kevesebb hibázás	elhagyás, hiányzás csoport teljesítmény egyéni attitűd kliens elégedettség csoport szerepen túli viselkedés	kisebb eltérés a megkülönböztetett csoportok teljesítményében szervezeti teljesítmény

1. táblázat A klíma fókuszok vizsgálatokban azonosított szervezeti előzményei és következményei Schneider és munkatársai (2013: 365-367) áttekintése alapján

Schneider és munkatársai (2013) a fenti összefüggéseket figyelembe véve arra hívják fel a figyelmet, hogy a klíma kimenet-fókusz az, ami a tagok figyelmét

ráirányítja az értékekre és így közös (stratégiai) célokat jelenít meg tagjai számára. Ha a tagok jólléte legalább egy közepes szinten támogatott, akkor ez a célállítás meg is alapozza az adott klíma kialakítását.

Összességében látható, hogy a klíma az emberek attitűdjét, érzéseit foglalja magába és a szervezet közvetlenül érzékelhető, felszíni jellemzője (Trice és Beyer, 1993 id. Baráth et al, 2011). Erőssége a szervezeti tagoknál mutatkozó konszenzus alapján értékelhető. Az erősebb klíma nagyobb valószínűséggel vezet a klímában megjelölt célok megvalósításához. A klíma erősségét a vezetői kommunikáció, egyértelmű célokat, víziót adó képesség (átalakító vezetés) mellett a tagok közötti gyakoribb interakció, kölcsönös függés segíti elő. A bemutatott klímatípusok következményei az egyéni és szervezeti szintű teljesítmény, valamint a szervezet eredményességhez hozzájáruló egyéni jóllét növekedése és a viselkedéses szinten is megnyilvánuló, kedvező attitűd a csoport, a szervezet tagjai, valamint a kliensek felé.

## **2.2. Az iskola légköre**

A szervezeti klíma minden területen, így az akadémiai környezetben is jellemzi a szervezeteket. Thapa, Cohen, Guffey és Higgins-D'Alessandro (2013: 358) az iskolai szervezeti klíma kutatásait áttekintve az alábbiak szerint határozzák meg a pozitív és fenntartható iskolai klímát: „alapja az emberek iskolai életre vonatkozó tapasztalatainak mintázata és tükrözi a normákat, célokat, értékeket, személyközi kapcsolatokat, a tanítási és tanulási gyakorlatokat és a szervezeti struktúrát.... támogatja a fiatalok fejlődését és tanulását, ami egy modern társadalomban a produktív, hozzájáruló és kielégítő élet feltétele.” A pozitív klíma tanulók fejlődésére vonatkozó kedvező hatása többek között a mentális és fizikai egészséggel, pszichológiai jólléttel, az önértékeléssel való pozitív együttjárásban, a deviáns viselkedések, agresszió, zaklatás, hiányzás és pszichiátriai problémák alacsonyabb szintjében, hatékony kockázat megelőzésben mutatkozik meg. Akadémiai oldalon kimutatható a kedvező hatás a tanulási motivációra, illetve az iskolai eredményességben a szocioökonomiai státusz kedvezőtlen hatásának ellensúlyozásában (Thapa et al, 2013).

Az iskolai klíma kutatásának jelentős előzményei vannak hazánkban is. A 80-as évek vizsgálatai elkülönítették a normák, célok és elvárások szintjén megnyilvánuló instrumentális tényezőket, amit a vezetés hatékonyságára és a tantestület egységére vonatkozó érzések, vélemények befolyásolnak, valamint a szociális faktorokat, amelyek a kapcsolatokra (tanulók, vezetés, tantestület, adminisztráció, szülők) vonatkozó észlelések, érzelmek függvényei (Halász, 1980; MacIntosh, 1991; Tímár, 2006). További elkülönítések a tanulói teljesítményt közvetlenül befolyásoló akadémiai és az arra indirekten ható

szociális klímára vonatkoztak. Az elmúlt évek vonatkozó szakirodalmát áttekintő Thapa és munkatársai (2013) az iskolai klíma öt dimenzióját azonosítják<sup>53</sup>:

- A biztonságérzetet (fizikai, érzelmi, szociális és intellektuális fenyegetettség és zaklatás hiányát, a szabályok és normák biztosította kiszámíthatóság, igazságos bánásmód észlelését), ami hozzájárul az iskolai teljesítményhez. Hiányában csökken a motiváció, az elkötelezettség, az észlelt támogatás és nő az erőszak és a hiányzás a diákok körében.
- A támogató és befogadó társas kapcsolatokat, interakciókat (tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák) melyek kedveznek az önértékelésnek, elősegítik az intézményhez való biztonságos kötődést és biztonságérzetet adva támogatják az érzelmi fejlődést, a jóllétet és a tanulási motivációt, míg hiányuk viselkedési és tanulási problémák forrása.
- A tanítás és tanulás környezetét meghatározó normákat, célokat, értékeket. A pozitív klímát, a diákok tanulási képességét közvetlenül és hosszabb távon is támogató tanulási környezetet a „kooperatív tanulás, csoportkohézió, tisztelet és kölcsönös bizalom” és az órai aktivitásokban való részvétel, bevonódást támogató elvárások jellemzik (Thapa et al, 2013: 365).
- Az intézményi környezethez tartozik a korábban említett fizikai környezet (pl. biztonságérzetet támogató kisebb iskola/ tanulócsoporthoz) és az ezzel összefüggő iskola iránti elköteleződés, odatartozás-érzés<sup>54</sup>. Utóbbi a mentális egészség és a tanulási eredményesség szempontjából kedvező hatású, valamint csökkent iskolai erőszakkal, fegyelmezési problémával, deviáns viselkedéssel jár együtt.
- Az iskolai fejlesztési folyamat hatékonysága dimenzió a klíma-célok curriculumba történő integráltságával, közösségi elfogadásával, a közösség tagjai közötti kölcsönös bizalom jelenlétével függ össze. (Thapa et al, 2013)

A fenti áttekintés alapján megállapítható, hogy a pozitív iskolai klíma, a tanulók és tanárok jólléte mellett négy vizsgált dimenzióban kedvezően járul hozzá a tanulók iskolai eredményességéhez, elsősorban a tanulási motivációt támogató biztonságos társas közeg biztosításával. Kiemelhető befolyásoló tényező a vezetés, a tantestület szerepe, az intézmény nagysága.

### **2.3. A tehetségklíma összetevői**

---

<sup>53</sup> Az áttekintés az Amerikai Egyesült Államok iskolarendszerére vonatkozó adatokra reflektál, de a megalapozó áttekintett vizsgálatok a Google Scholar 1970 óta fellelhető 200 forrására támaszkodnak.

<sup>54</sup> Az iskola iránti elköteleződés, kapcsolódás „a diákok arra vonatkozó hite, hogy az iskolában a felnőttek és társaik törődnek mind velük mint egyénnel, mind a tanulásukkal.”(Thapa et al, 2013: 367)

A tehetséggondozást támogató iskolai környezet jellemzőit számos kutató vizsgálta. Sammons és munkatársai (1997) a tehetséggondozást is elősegítő hatékony iskola jellemzői között említik a professzionális vezetést, közös célokat, tanulást támogató környezetet, tanulás- és tanításközpontúságot, az átgondolt oktatást, a magas elvárásokat, de emellett kiemelik további tényezők fontosságát is: a megerősítés, a folyamatos ellenőrzés, a tanulói jogok és kötelességek tisztázását, a család és iskola együttműködését és a tanulószervezeti működést.

A Renzulli és Mönks többtényezős modelljében (Multifactor Model of Giftedness) a tehetség kibontakozásának egymással összefüggő, a fejlődés és érés környezeti feltételeit biztosító iskola, család és társak szerepelnek a kivételes képességek, kreativitás és motiváció mellett (Mönks & Mason, 2000). Mönks a tehetséggondozás támogató iskola alapelveit Petersen reform iskolája alapján mutatja be, ebben többek között szerepel az intellektuális fejlesztés mellett a szociális készségek fejlesztése, a heterogén életkori csoportok alkalmazása, a képességszintek szerinti besorolás, kiscsoportos tanulás és a természetes tanulási helyzetek (beszélgetés, játék, munka, ünneplés) és a társas tanulás előnyben részesítése (Mönks és Katzko, 2005). Összességében a minősítési és tanfelügyeleti rendszer szempontjai alapján egy komplex tehetséggondozó környezet jellemzőit írja le, kiemelve a vezető szerepét az iskola tehetséggondozással kapcsolatos elképzelésének megfogalmazásában és a résztvevők attitűdjének alakításában, ami megalapozza a tehetséggondozás elfogadó, partneri, rugalmas légkörét. "Intézményi tehetséggondozó rendszer alatt a tehetségneveléshez kapcsolódó elméleti ismeretek, szervezeti keretek, nevelési-oktatási tartalmak, szakmai együttműködések, speciális pedagógiai módszerek, tevékenységek, valamint attitűdök összességét értjük, amelyek az intézmény pedagógiai rendszerébe, szervezeti klímájába, kapcsolataiba is beépülve szerveződnek rendszerré, és ennek révén, komplex módon szolgálják a tehetséges, kiemelten tehetséges tanulók keresésének, azonosításának, fejlesztésének célját." (Bíró, 2016: 11)

Balogh, Bóta és Dávid (2000) a tehetségfejlesztésnek kedvező klíma kritikus összetevőinek a gyermekközpontúságot, a belső motivációra építő tanítást a függetlenséget, spontaneitást, autonómiát támogató környezetet tekintik a korábbi szakirodalom áttekintése nyomán.

A tehetséggondozással foglalkozó intézmények pedagógusait érintő 2000-ben elvégzett vizsgálatuk eredményei szerint még ezekben az intézményekben sem tekinthető a tehetséggondozás szempontjából kedvezőnek a tanárok észlelése. Jellemző a tantárgyközpontúság, a tanári előadás, a tervezés, a dominancia, az eredménycentrikusság, a beszabályozottság. Míg két vizsgált dimenzióban nincs

kiemelt oldal, ezek a szubjektív-objektív; a tanácsadás-direkt irányítás dimenziók.

#### **2.4. A tehetségklíma vizsgálatának célja**

Kutatásunk a közoktatás vonatkozásában országos reprezentatív mintán zajlott, célunk volt a korábbi vizsgálatok eredményeivel összevetve megvizsgálni a tehetségklíma alakulását, továbbá azonosítani a tehetségklíma összetevőit, azok eltérését különböző szempontok szerint: az intézményvezetők és tantestület, a tehetségpontként azonosított és nem azonosított intézmények, valamint az egyes intézménytípusokat figyelembevételével.

### **3. A tehetségklíma vizsgálata**

#### **3.1. A vizsgálat módszerei**

A tehetségklíma vizsgálatához a Balogh, Bóta és Dávid (2000) által kidolgozott „A tehetségklíma kritikus tényezőinek előfordulását mérő kérdőív”-et alkalmaztuk (Osgood-féle skálázási eljárás felhasználásával).

A kérdőív Balogh, Bóta és Dávid (2000 id Balogh, 2012) által leírt, a tehetség-támogató iskolát jellemző kilenc kritikus tényezőt tartalmazza, és az iskola szervezeti klímáját a tehetséggondozás vonatkozásában jellemzi. A válaszadók a megítélés során bipoláris dimenziók mentén hétfokú skálán jelezték véleményük irányát és intenzitását. A kritikus dimenziók (Balogh 2012: 208) a támogató iskolai klíma fent bemutatott jellemzőit figyelembe véve három csoportba sorolhatók:

*A tanuló-központúság hangsúlya a tanítási-tanulási folyamatban:* gyermekközpontúság – tantárgyközpontúság, tanácsadás – direkt irányítás, diák tervez – tanár tervez, közös munka – tanári irányítás.

*A belső motiváció támogatása:* fejlődésközpontúság – eredményközpontúság, belső motiváció – külső motiváció.

*A tanulói autonómia támogatása:* szubjektív – objektív, spontaneitás – beszabályozottság, tanulói szabadság – tanári dominancia.

A kutatás során a tehetség-klíma mélyebb feltárása céljából kvalitatív intézményi interjú (1 vezető és 2 pedagógusok) is készült a tehetségklímára vonatkozóan, ahol a kérdőívben alkalmazott dimenziókkal kapcsolatban fejthették ki a megkérdezettek véleményüket intézményükre vonatkozóan.

További háttérváltozókat is felhasználtunk az elemzés során a pedagógusokra és az intézményekre (oktatási szint, iskolatípus, kiemelt/ nem kiemelt tehetséggondozó intézmény) vonatkozóan. A vizsgált dimenziókat egyrészt az értékelések csoportátlagaival vizsgáltuk, másrészt faktoranalízis segítségével elemeztük a jelentések összekapcsolódását a válaszadóknál.

### **3.2. A vizsgálati minta**

A kérdőíves vizsgálat országos reprezentatív mintán online lekérdezéssel 476 oktatási intézményt érintett (N=1906 fő), ebből 74,9% pedagógus, 25,1% vezető, az intézmények 20,5% tehetségpont volt.

Az interjú vizsgálatban 16 intézmény (7 nem tehetségpont, 9 tehetségpont) vett részt, összesen 43 interjú készült (16 vezető, 27 pedagógus), a válaszadók átlagosan 23,8 éve dolgoznak pedagógusként.

## **4. A tehetségklíma vizsgálatának eredményei**

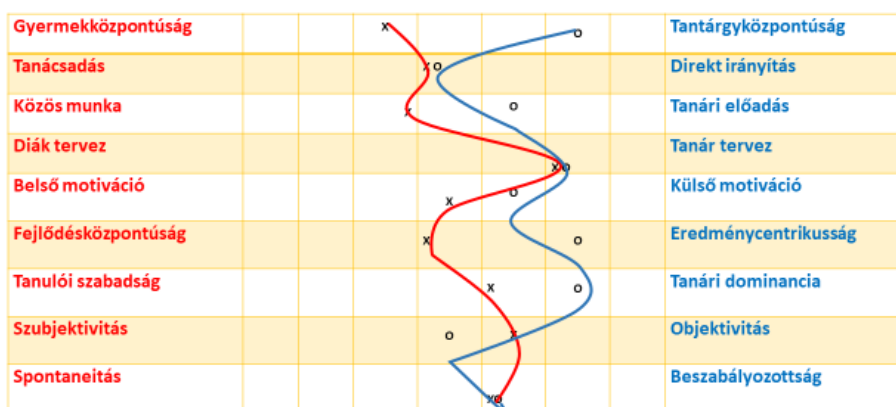
### **4.1. A tehetségklíma alakulásának vizsgálata**

Kutatás egyik célja a Balogh és munkatársai által 2000-ben végzett kutatás eredményeivel összevetni napjaink közoktatási intézményeiben a tehetségklíma észlelését. Miután a korábbi eredmények, amelyekben tehetséggondozásban szerepet játszó intézmények pedagógusai vettek részt, csak gyengén jelentek meg a tehetségtámogató légkör jellemzői, kíváncsiak voltunk arra, hogy változott-e ez az észlelés, különösen a tehetséggondozást folytató intézményekben.

	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
gyermekközpontúság - tantárgyközpontúság	2,48	1,64
tanácsadás - direkt irányítás	3,10	1,55
közös munka - tanári irányítás	2,98	1,56
diák tervez – tanár tervez	5,23	1,36
belső motiváció – külső motiváció	3,58	1,62
fejlődésközpontúság - eredményközpontúság	3,31	1,71
tanulói szabadság – tanári dominancia	4,05	1,52
szubjektivitás - objektivitás	4,61	1,44
spontaneitás - beszabályozottság	4,37	1,48

2. táblázat A tehetségklíma tényezőinek megítélése, 2018 (saját szerkesztés, 4 alatt az első oszlop dimenzióiból a bal, 4 feletti érték a jobb oldalra vonatkozó jellemzést jelez.)

A Balogh és munkatársai (2000) által leírt tehetséget támogató klíma elemeit a dimenziók bal oldalának végpontjai reprezentálják. Vizsgálatunkban a hétfokú skálán a négyes középérték alatt vannak az átlagos vélemények a teljes mintát figyelembe véve a gyermekközpontúság, közös munka, a tanácsadás, a fejlődésközpontúság, valamint a belső motiváció klíma-elemekben, azaz inkább a tehetségklíma jellemzői dominálnak ezeken a területeken. A négyes középértéket (egyik oldal sem jellemző) kaptunk a tanulói szabadság- tanári dominancia dimenzióban. Míg a leginkább eltér a tehetségtámogató oldaltól a jellemzőnek ítélt tanári tervezés (szemben a tanulói szabadsággal), az objektivitás (szemben a szubjektivitással) és kismértékben a beszabályozottság (szemben a spontaneitástól) klímadimenziókban az észlelés.



1. ábra A 2000 és 2018 vizsgálati eredmények összevetése tehetségklíma észlelésére vonatkozóan /x-kérdőíves vizsgálat, 2018, O-Balogh et al, (2000 id Balogh, 2012: 208 alapján)/

Az eredmények összevetése alapján látható, hogy a 2000-es vizsgálatához képest több területen jelentős elmozdulás tapasztalható a tehetséget támogató klímaoldal felé. Több területen jelentős az eltérés, bár ez nem jelenti azt, hogy a tehetségklímaoldal felé tér el az észlelés, mégis csökkenő a tehetséggondozásnak nem kedvező oldal észlelése, ezek a dimenziók a gyermekközpontúság, a fejlődésközpontúság, a belső motiváció, a tanulói szabadság, a közös munka és a szubjektivitás. Nem történt elmozdulás a beszabályozottság, a tanári tervezés területén, és nem érvényesül a spontaneitás, a diákok tervezése, a tanácsadás.

#### **4.2. A tehetségklíma összetevői, értékelése intézményi szinten**



A kérdőív tehetségklímával kapcsolatos válaszait alapul véve faktoranalízissel vizsgáltuk a tartalmak együttjárását (főkomponens analízis, Varimax rotációval, KMO=0.856, 0.5 feletti faktorsúlyú tételeket vettük figyelembe, így a tanulói szabadság- tanári dominancia nem került be az értelmezésnél.)

	1. faktor	2. faktor
gyermekközpontúság - tantárgyközpontúság	0,791	
tanácsadás – direkt irányítás	0,776	
közös munka – tanári irányítás	0,759	
fejlődésközpontúság - eredményközpontúság	0,724	
belső motiváció – külső motiváció	0,524	
szubjektivitás - objektivitás		0,773
diák tervez – tanár tervez		0,693
spontaneitás - beszabályozottság		0,681
<i>tanulói szabadság – tanári dominancia</i>	<i>0,518</i>	<i>0,543</i>

3. táblázat A tehetségklíma összetevői

Az első faktorba, az „*intrinrik vs extrinrik motiváció klímája*” öt tétel került, melyek tartalma megfeleltethető az öndeterminációs tanulási motivációs elképzelés összetevőinek, illetve a dwecki megközelítésben megjelenő képesség-felfogás fejlődő beállítódás elképzelésének. Deci és Ryan (2000) öndeterminációs motiváció-elmélete a tanulással kapcsolatban a társas és a környezeti tényezők befolyásoló hatását hangsúlyozza. Három inherens pszichológiai alapszükséglet: a kompetencia, az autonómia és a valahová tartozás kielégítését tekinti a belsőleg motivált cselekvés feltételének, kielégítésük a tevékenységgel kapcsolatos kontrollérzethez járul hozzá. Az elmélet aszerint, hogy egy adott cselekvés milyen okokra vezethető vissza, kétféle eltérő viselkedés-szabályozással járó motivációt különít el. Az intrinrik (belső) motiváció autonóm, öndeterminált aktivitás-szabályozással jár, mivel ilyenkor a személy azért végez egy cselekvést, mert az érdekes, élvezetes számára. A feladat értéke, hasznossága és ezzel a célja is belsőleg elfogadott. Mindez a tevékenységből nyert nagyobb elégedettséghez vezet és hozzájárul ahhoz, hogy a személy nagyobb erőfeszítést, kitartást mutasson a cselekvés során. Az extrinrik (külső) motivációnál az aktivitás kontrollált szabályozás alatt áll. A személy azért végzi a tevékenységet, hogy az valamilyen, az aktivitástól független eredményhez

vezessen. Ebből következően kisebb érdeklődés, elégedettség, alacsonyabb erőfeszítés, esetlegesen nagyobb ellenállás jellemzi a cselekvés végzését.

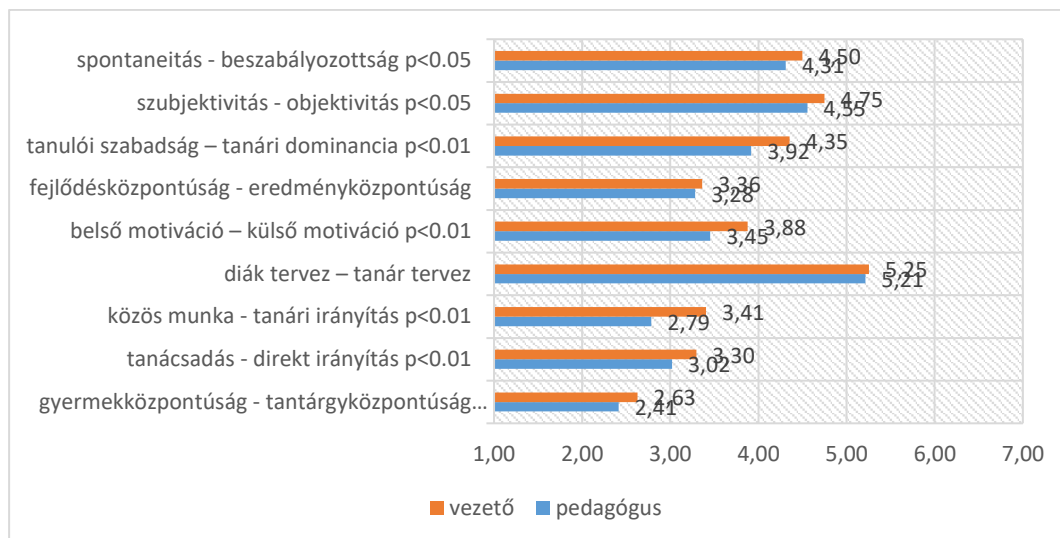
A dwecki képesség-felfogás fejlődő-, illetve rögzült beállítódást különböztet meg a (tehetség) fejleszthetőségre vonatkozó elképzeléseknél. A fejlődő beállítódást vallók szerint befektetéssel, erőfeszítéssel, kihívásokkal, a hibákból tanulással növelhető a képesség, mások példaként szolgálhatnak. A rögzült felfogás alapján a képesség megléte erőfeszítés nélkül is jó teljesítményt eredményez, az akadályok, a kritika, a példa nem járul hozzá a meglévő képességhez (Dweck, 2000).

A faktoron belüli tartalmakból az autonómiát támogató, szociális szükségletekre reagáló gyermekközpontúság(- tantárgyközpontúság), közös munka (- tanári irányítás), tanácsadás (- direkt irányítás) hozzájárul a tevékenységgel kapcsolatos kontrollérzethez, a kompetencia-szükséglete a fejlődésközpontúságban (- eredményközpontúság) jelenik meg, és mindez a belső motivációval (- külső motiváció) az intrinzik motivációt támogató iskolai klímához járul hozzá szemben az eredményközpontú, kontrollált cselekvéshez vezető extrinzik klímával.

A második faktor az „önvezérlés vs külső szabályozás elfogadása” három állítása a quinni „versengő értékek” kultúra-modell (Quinn és Rohrbaugh, 1983) szervezeti hatékonyságra vonatkozóan azonosított szabályozás dimenziójával mutat összefüggést. A szervezeti eredményesség származhat a kontroll által megvalósuló stabilitásból, vagy előnyben részesíthetik a rugalmasságot, változást a hatékonyság érdekében. Ennek megfelelően a tehetséggel foglalkozva teremthet olyan közeget egy intézmény, ahol a szabályozás, a tanár általi tervezés és az objektivitás ad stabilitást, átlátható működést és ezzel kontrollérzetet a tanulók számára, illetve elképzelhető olyan iskolai klíma, ahol a tanulói szabadság, egyéni igényekbe, kezdeményezésbe vetett bizalom adja meg a fejlődés közegét. Utóbbit tekintik a korábbi vizsgálatok a tehetség fejlesztését támogató klíma ismérvének. Ennek megfelelően az iskolai tehetségklíma a belső, önvezérlés elfogadásán alapul, szemben a külső szabályozással.

### **4.3. A tehetségklíma észlelésének összevetése intézményeken belül és intézménytípusok szerint**

#### **4.3.1. Az intézményvezetők és tantestület klímaészlelése**



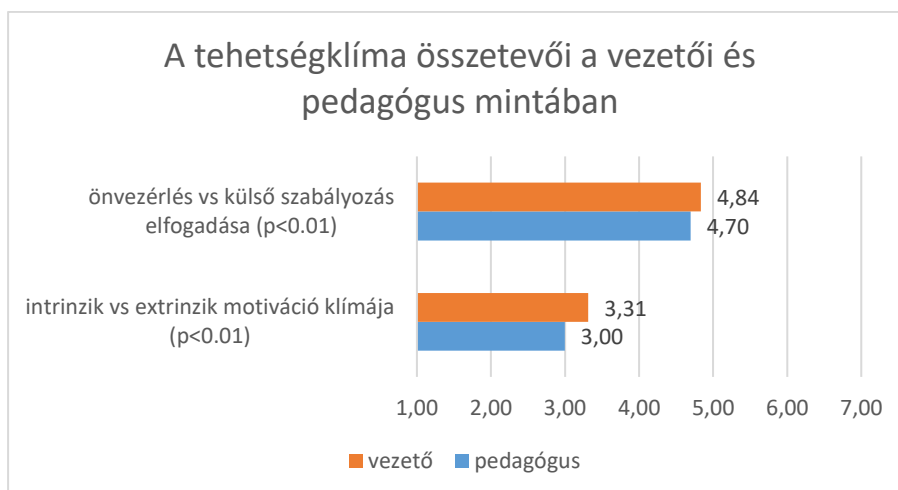
2. ábra A pedagógusok és a vezetők tehetségklímára vonatkozó észlelése

A független mintás T próba alapján a csoportok között erősen szignifikáns ( $p < 0.01$ ) a különbség a kontroll, a motiváció helye, az irányítás, a támogatás vonatkozásában. A tanulói szabadság - tanári dominancia dimenzióban a két csoport véleménye nem tér el a végpontok irányában, ugyanakkor a vezetők inkább a tanári dominanciát tartják jellemzőnek. Mindkét csoport kismértékben a belső motivációt tartja jellemzőnek, azonban a pedagógusok jellemzőbbnek tartják ezt, mint a vezetők. Hasonlóan a közös munkával (szemben a tanári irányítással) és a tanácsadással (szemben a direkt irányítással) jellemzik az iskolájukat a megkérdezettek, de itt a pedagógusok véleményének átlaga a vezetőkéhez képest inkább eltér a jellemzett dimenzióvégpont felé.

Szignifikáns ( $p < 0.05$ ) az eltérés a szabályozás, az objektivitás-szubjektivitás, valamint a gyermek- vagy tantárgyközpontúság tekintetében. Mindkét csoport inkább a szabályozottsággal, illetve az objektivitással jellemzi a légkört, de ez a vezetői észlelésben szélsőségesebb, míg a pedagógusok szerint a gyermekközpontúság nagyobb mértékben jellemző.

A vezetők és pedagógusok értékelése a tehetség-klímára vonatkozóan az *interjú során* jelentősen nem tért el. A legtöbb dimenzióban a középértéknél található az átlagos megítélés, míg inkább jellemzőnek látják a gyermekközpontúság a tantárgyközpontúsággal szemben és inkább a közös munka van előtérben a tanári előadással szemben, emellett itt is előtérben állónak észlelt a kevésbé támogató tanári tervezés.

A kérdőíves vizsgálatban azonosított két klímaösszetevő megítélésénél viszont erősen szignifikáns a vezetői és pedagóguscsoport értékelésének eltérése.



3. ábra A tehetségklíma összetevői a vezetői és pedagógus mintában

Mindkét csoport szerint inkább jellemző a külső szabályozás elfogadása, de szélsőségesebb ebben a tekintetben a vezetői értékelés, míg az intrinzik motiváció klímája, szintén mindkét csoportra jellemző, de a pedagógusok megítélése szerint inkább megjelenik ez a preferencia az intézményben.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az egyes iskolák vezetői és az adott intézmény pedagógusainak intézményre vonatkozó értékelése mely területeken mutat együttjárást. Összesen 345 iskola esetén rendelkezünk mind vezetői, mind pedagógus klíma-értékeléssel. A tanácsadás és direkt irányítás, valamint a szubjektivitás –objektivitás értékelésében nincs együttjárás, míg a többi területen gyenge korreláció ( $r = +0.11 - +0.21$ ) tapasztalható a vezetők és a pedagógusok megítélésében a teljes mintában.

#### 4.3.2. A tehetségpontként azonosított és nem azonosított intézmények klímaészlelése

Két területen találtunk szignifikáns eltérést a kétféle intézmények klímaészlelése között. A tehetségpontként működő intézményekben dolgozók inkább úgy értékelik, hogy a belső motiváció ( $p < 0.01$ , tehetségpont  $M = 3.26$ , nem tehetségpont  $M = 3.67$ ) és a közös munka ( $p < 0.05$ , tehetségpont  $M = 2.79$ , nem tehetségpont  $M = 3.02$ ) jellemző, szemben azokkal az intézményekkel, amelyek nem tehetségpontok.

Az interjúk eredménye a tehetségklíma vonatkozásában hasonló mintázatra utal. Azok az intézmények, amelyek kiemelt tehetséggondozó munkát végeznek, egy kivétellel azon dimenzió-oldal felé mutatnak eltérést, amely a tehetséggondozás szempontjából kedvezőbb kritikus tényezőként szerepelnek a szakirodalomban.

A kérdőíves adatokat felhasználva vizsgáltuk, hogy a vezetők és a pedagógusok klímaéztelésének együttjárása hogyan alakul, figyelembe véve hogy tehetségpont (n=65), vagy nem tehetségpont (n=276) az adott iskola. Itt lényeges eltérést tapasztaltunk a kétféle intézményben, ami felhívja a figyelmet a klímát, ezen belül a tehetségklímát nagymértékben befolyásolni képes vezetői működés jelentőségére.

		ISKOLATÍPUS	PEDAGÓGUS									
			gyermekkp. - tantárgykp.	tanácsadás - direkt	közös munka - tanári	diák tervez - tanár tervez	belső motiváció -	fejldéskp. - eredménykp.	tanulói szabadság -	szubjektívítás - objektívítás	spontaneitás -	
VEZETŐ	gyermekkp. - tantárgykp.	nem TP	-									
		TP	,394 **									
	tanácsadás - direkt irányítás	nem TP		-								
		TP		,283 *								
	közös munka - tanári irányítás	nem TP			-							
		TP			,431 **							
	diák tervez - tanár tervez	nem TP				-						
		TP				,254 *						
	belső motiváció - külső motiváció	nem TP					-					
		TP					,302 *					
	fejldéskp. -	nem TP						-				

eredménykp.	TP							,387 **			
tanulói szabadság – tanári dominancia	nem TP							,134 *			
	TP							-			
szubjektívitás – objektívitás	nem TP								-		
	TP								-		
spontaneitás – beszabályozottság	nem TP										,203 **
	TP										,244 *

4. táblázat A vezetők és pedagógusok klíma megítélésének együttjárása elkülönítve a tehetségpontokat és a nem tehetségpontokat

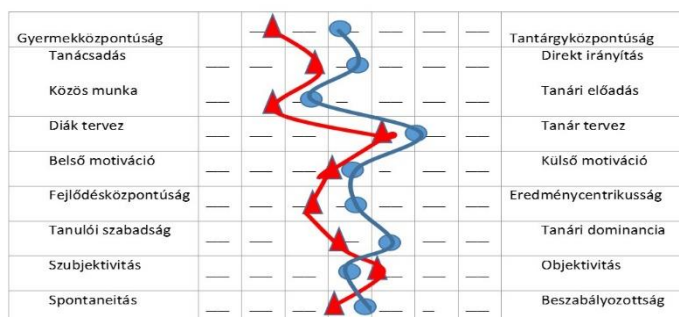
(korreláció szignifikáns  $**p < 0.01$  szinten,  $* p < 0.05$  szinten)

Azokban az intézményekben, amelyek nem tehetségpontok, a vezetők és a beosztottak értékelésének együttjárása elhanyagolhatóan gyenge, csupán két területen mutatkozott meg: a tanulói szabadság vs tanári dominancia és a spontaneitás vs beszabályozottság dimenziókban.

Ezzel szemben a tehetségpontként működő intézményekben nagyfokú az együttjárás a vezetői és a beosztotti klímaértékelésben. A tanulói szabadság vs tanári dominancia és az objektívitás vs. szubjektívitás kivételével mindenhol biztos, de gyenge (0.2-0.4), illetve közepes, jelentős (0.4-0.7) kapcsolat, pozitív korreláció mutatkozik a kétféle észlelésben. Kiemelhető jelentős kapcsolat a közös munka vs. tanári irányítás dimenzióban van a két csoport értékelésében, a közös munka szignifikánsan jellemzőbb a tehetségpontoknál. A többi együttjárást mutató területen gyenge, de biztos a kimutatható kapcsolat a két értékelésben. A tehetségpontoknál jellemzőbb a gyermekközpontúság, a tanácsadás, a tanári tervezés, a belső motiváció, a fejlődésközpontúság és a beszabályozottság.

Az *interjú vizsgálat* klímaészlelésre vonatkozó eredményei a kiemelt tehetséggondozó és nem kiemelt tehetséggondozó intézményeknél szintén érdekes eltérésre mutatnak rá a pedagógus és a vezetői csoportokat összevetve.

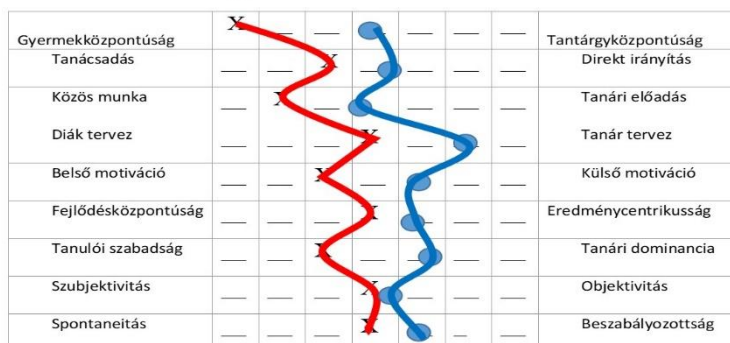
Tehetségklíma nem kiemelt tehetséggondozó ● és kiemelt tehetséggondozó iskola pedagógusai ▲ szerint



4. ábra A tehetségklíma a tehetségpontok pedagógusai szerint (interjú)

A pedagógusok értékelési mintázata a tehetségpontokban kismértékben a tehetségtámogató klíma dimenzió-oldal felé tér el, ezzel szemben - mivel a vezetők értékelése mindkét intézménytípusban szélsőségesebb-, jobban elválik a vezetői klíma-értékelés: A tehetségpontokban a tehetségnek kedvező klímajellemzők, míg a nem tehetséggondozó intézményekben az ellentétes oldal irányában mutatkozik az eltérés.

Tehetségklíma nem kiemelt tehetséggondozó ● és kiemelt tehetséggondozó iskola vezetői ▲ szerint



1. ábra A tehetségklíma a vezetők szerint (interjú)

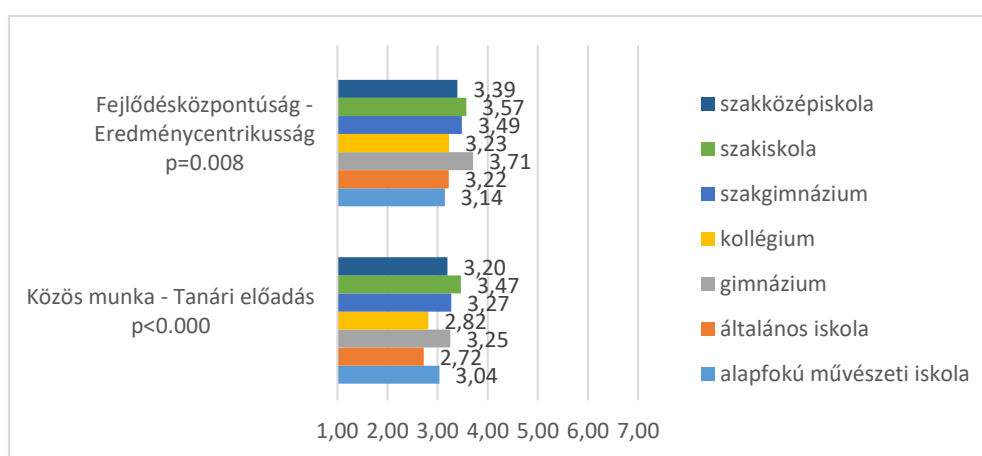
A tehetséggondozó intézményekben a vezetők szerint egyértelműen előtérben áll a gyermekközpontúság, a közös munka, a belső motiváció, a tanulói szabadság, mérsékeltebben a tanácsadás. A tehetséggondozás szempontjából kritikusnak ítélt tényezőket a tehetségpontokban a vezetők egyértelműen, a tanárok mérsékeltebben jellemzőbbnek tartják az intézményre. Ezzel szemben a nem tehetséggondozó intézményekben a vezetők észlelése kedvezőtlenebb a tehetségklíma-tényezők megítélésében, mint a tanároké. Mindkét csoport a közös munkától (szemben a tanári előadás) eltekintve, vagy egyik oldalt sem

tartja jellemzőnek, vagy inkább jellemzőnek tartja a tehetséggondozás szempontjából kedvezőtlen dimenzióoldal jelenlétét az intézményi klímában.

Ez az eredmény is megerősíti a tehetségklíma vonatkozásában az elméleti áttekintés során hangsúlyozott klímafókusz jelentőségét a szervezeti stratégiai célok érvényesülése szempontjából, és különösen rámutat a vezető meghatározó, transzformáló vezetői szerepére a klímafókusz alakításában és képviselésében.

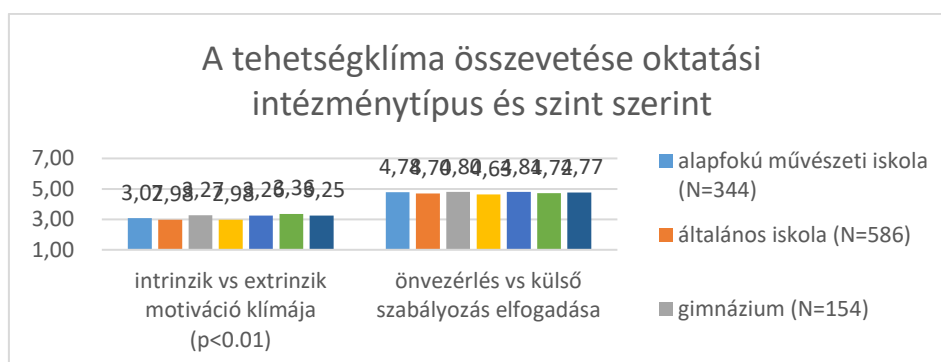
#### 4.3.3. Klímaéztelés eltérése intézménytípusok szerint

ANOVA elemzéssel összevetve két területen tapasztalható erősen szignifikáns eltérés az iskolatípusok szerint.



6. ábra Tehetségklíma észlelése iskolatípusonként

Minden iskolatípus válaszadói inkább a fejlődés-központúságot és a közös munkát tartják jellemzőnek, leginkább a kollégiumokban, az általános iskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban dolgozók tartják ezt jellemzőnek, szemben a gimnáziumokkal és a szakiskolákkal, szakgimnáziumokkal.



7. ábra A tehetségklíma összevetése oktatási intézménytípus és szint szerint

A tehetségklíma két összetevője szerinti összevetésnél látható, hogy a motivációfaktor vonatkozásában erősen szignifikáns eltérés tapasztalható iskolatípusok



szerint, míg az önvezérlés vs külső szabályozás elfogadása vonatkozásában nincs eltérés, a külső szabályozás áll előtérben. A motiváció klímájánál minden intézménytípusnál az intrinzik motiváción alapuló klíma jellemző, de az alapfokú oktatásban inkább előtérben áll ez az oldal, szemben a középfokú intézményekkel. Utóbbiaknál a szakiskolai oktatásban a legkisebb az intrinzik oldal észlelt megjelenése.

### **Összegzés a tehetségklímát alakító tényezők jelenlétére vonatkozóan**

Az eredmények igazolják és árnyalják a szakirodalmak által leírt tehetségklíma összetevőinek fontosságát. A Balogh és munkatársai (2000) által leírt tehetséget támogató klíma elemeiből minden általunk vizsgált iskolatípus válaszadói napjainkra inkább a fejlődés-központúságot (szemben az eredmény-centrikussággal) és a közös munkát (szemben a tanári előadással) tartják jellemzőnek, viszont a tanári tervezés továbbra is előtérben áll. Ez a hangsúlyeltolódás inkább jellemző a pedagógusoknál, mint a vezetőknél. Iskolatípus szerint leginkább a kollégiumokban, az általános iskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban dolgozóknál jelenik meg. Legkevesbé a gimnáziumokban és a szakiskolákban, szakgimnáziumokban jellemzik a válaszadók fejlődésközpontúsággal az intézményt, és a közös munka is ezekben az intézménytípusokban a legkevesbé kiemelt a tanári előadással szemben.

Az azonosított klíma-összetevőknél is hasonló mintázat figyelhető meg, előtérben áll a tehetségfejlesztést támogató intrinzik klíma, és ez jellemzőbb a tanároknál, a tehetségpontokban és inkább megjelenik az alsósintű oktatásban, ezzel szemben a szabályozás vonatkozásában egységesebb a kép, jellemző az önvezérléssel szemben a külső szabályozás preferenciája.

A klíma vonatkozásában tapasztalható eltérés a tehetségpontok és nem tehetségpontok között. Előbbiekénél a klímakutatásokban napjainkra hangsúlyozott klíma-fókusz, itt „tehetségklíma” szervezeti működést hatékonyan befolyásoló szerepét alátámasztják az eredmények. Egyrészt a kérdőíves vizsgálat szerint nagyobb konszenzus tapasztalható a tehetségpontokban a vezető és beosztottak klímaérzékelésében, másrészt az interjú vizsgálatok rámutatnak, hogy ebben a vezető által kifejezett klímaorientáció is szerepet játszhat.

Az eredmények összegezve arra utalnak, hogy napjainkra a tehetséget támogató klímában történt elmozdulás a tanulóközpontúság előtérbe kerülésével és az fejlődési elképzelést magába foglaló intrinzik motiváció támogatásával a pedagógusok részéről, ugyanakkor a tanári tervezés, szabályozás oldalon nem látható változás. A tehetségklíma fókusz megjelenése a tehetségpontokban érhető tetten markánsan, ami a vezető klímafókuszot meghatározó, víziót és

példát adó szerepének jelentőségét támasztja alá, és így lehetséges beavatkozási pontként a vezetőképzésben jelöli meg a tehetséget támogató iskolai klíma alakításának egyik forrását.

### **Irodalomjegyzék**

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. Reading: CfBT.

Balogh, L. (2012) Komplex tehetségfejlesztő programok Didakt Kiadó, Debrecen.

Davies, B., & Davies, B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 418-426.

Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). Forging links: Effective schools and effective departments. Sage.

Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53–92). New York, NY: Cambridge University Press

Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.

Kollár, K. N., & Szabó, É. (Eds.). (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.

Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual review of psychology*, 64, 361-388.

Mullins, L. J., (1993) *Management and organizational behaviour*, 3rd edition, London, Pitman Publishing

Baráth T. - Bodnár É., Bogdány Z. - Cseh Gy. - D.Simon M. - Lakos R. - Lőrinczi J. - Sass J., Szabó É. (2011): Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése Negyedik értékelési jelentés „. Kutatási jelentés.[http://fszk.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=326&Itemid=118](http://fszk.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=326&Itemid=118) Letöltés iideje: 2012.05.07.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

Halász Gábor (1980) Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma vizsgálatáról. MTA.

MacIntosh, J. I. (1991) Dimensions and determinants of school social climate in schools enrolling middle year students. SSTA Research Centre Report #91-04. Saskatchewan [Http://www.ssta.ca/research/school\\_improvement.htm](http://www.ssta.ca/research/school_improvement.htm) Letöltés ideje:2005.03.31.

Tímár, É. (2006) Tantestületi légkörvizsgálat, Iskolakultúra, vol. 3., 11-23

Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. International handbook of giftedness and talent, 141.

Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. Conceptions of giftedness, 2, 187-200.

Bíró, G. (2016), „Kreatív klímával a tehetségekért”– Összefoglaló a Magyar Tehetséggondozó Társaság XXVII. országos konferenciájáról Tehetség 26. (3) 5-9.

Balogh, L. Bóta, M. és Dávid, I. (2000) Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In: Balogh László (szerk.), Tehetség és iskola. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9–51.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 4, 227–268.

Dweck, C. (2000). How can Teachers develop Students’ Motivation—and Success. Education World, [http://www.educationworld.com/a\\_issues/chat/chat010.shtml](http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat010.shtml) Letöltés ideje: 2008.05.06.

Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983) "A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis," Management Science,, 29 (1983), 363-377.

# A PREVENTÍV EGÉSZSÉGPSZICHOLÓGIA FELADATAI ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLA VILÁGÁBAN

**Kékes-Szabó Marietta, [kszmarietta@jgypk.u-szeged.hu](mailto:kszmarietta@jgypk.u-szeged.hu)**  
Szegedi Tudományegyetem

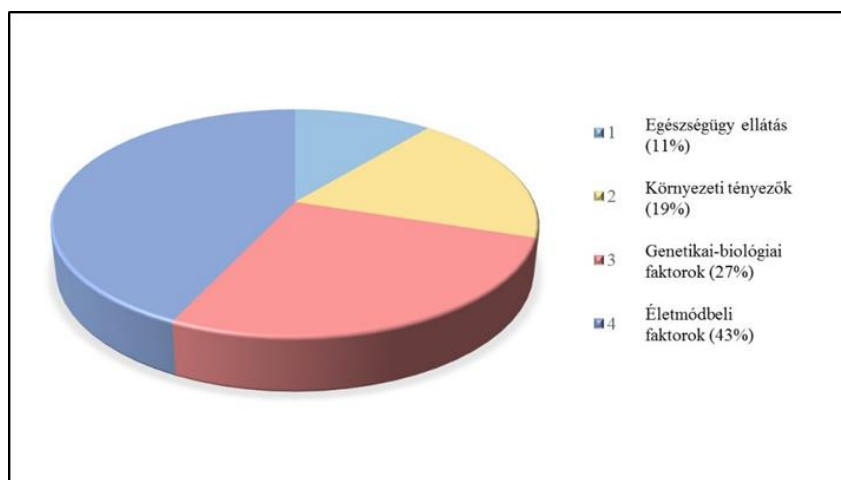
Az egészségpszichológia teoretikus, praktikus és módszertani ismereteket nyújt az egészségfejlesztés és -fenntartás, a prevenció, az egészség vs. betegség és működési zavarok háttere, tovább az egészség(politika) analízise és fejlesztése vonatkozásában. Történetének elmúlt négy évtizede több irányzat kialakulását hozta magával, amelyek között foglal helyet a preventív egészségpszichológia is, ami a populáció egészségvédelmére fókuszál. Tárgyköre az egészségmegőrzés és -fejlesztés, melynek bázisát az aktuális népesség egészségmutatói adják. Azok a szakemberek, akik ezen a területen dolgoznak, az iskolákban, különböző szervezeteknél és a médiában végzik feladataikat, s alapvetően kommunikációjukkal és viselkedéses intervencióval operálnak. Jelen tanulmány az egészség(magatartás) szempontjából meghatározó tényezők fejlődési kontextusban megnyilvánuló specifikumait, valamint az egészségmegőrzés és -fejlesztés jellemzői irányvonalait mutatja be az olvasó számára.

## **1. Az egészség fogalma, meghatározói**

Mit is jelent az egészség? Fontos, hogy nem szimplán a betegség hiányáról van szó. A fogalom sokkal inkább holisztikus megközelítést igényel. Ez pedig az emberre annak egészlegességében tekint, figyelembe véve a szomatikus, pszichés és szociális tényezőket, valamint azok kölcsönhatását. Miként az Egészségügyi Világszervezet (EVSZ/WHO – World Health Organization, WHO) az 1986-os, Ottawában tartott I. Egészségfejlesztési Konferenciáján megfogalmazta: „Az egészség a teljes testi, mentális és szociális jól-lét állapota, és nem csupán betegség- vagy fogyatékoság-nélküliség” (WHO, 1986).

Az egészség alakulására nézve leginkább a genetikai-biológiai tényezők, az életmód, a környezet, a társas környezet és az egészségügyi ellátás hatnak (Barabás, 2006; Pikó, 2006) (1. ábra). A személy egészségviselkedése azonban számos változó által meghatározott, melyek között szociális és demográfiai faktorok, konkrét élethelyzetek, a tünetekre vonatkozó perceptuális érzékenység és pszichológiai

meghatározók is szerepelnek (1. táblázat).



1. ábra Az egészségi állapotot befolyásoló legfontosabb tényezők (Pikó, 2006, 40. o.)

Az egészségviselkedést meghatározó faktorok az 1. táblázatban találhatóak.

Szociális és demográfiai meghatározók	Konkrét élethelyzetek	Tünetekre vonatkozó perceptuális érzékenység	Pszichológiai determinánsok
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nem</li> <li>▪ életkor</li> <li>▪ iskolázottság</li> <li>▪ referenciacsoportban betöltött státusz</li> <li>▪ lakás-körülmények</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ munkahelyi légkör</li> <li>▪ családtagok száma</li> <li>▪ család egysége</li> <li>▪ hasonló életkorú társakkal való kapcsolat minősége</li> <li>▪ szociális támogatottság</li> <li>▪ magány</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ trauma-érzékenység a szimptomákkal összefüggésben</li> <li>▪ korábbi tapasztalatok a szocializáció korai szakaszában megélt betegségek, tünetek kapcsán</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mintaadó személlyel kapcsolatos azonosulás</li> <li>▪ emóciók és motivációk az életmóddal összefüggő értékek mentén</li> <li>▪ önpusztító/</li> <li>▪ túlkontrolláló, -óvó beállítódás</li> <li>▪ stresszre adott individuális reakciós minta</li> <li>▪ konfliktusmegoldó képesség</li> <li>▪ idegesség, a személyiségfejlődés zavarai</li> <li>▪ dependencia</li> <li>▪ elsődleges, másodlagos betegségelőnyök</li> </ul>

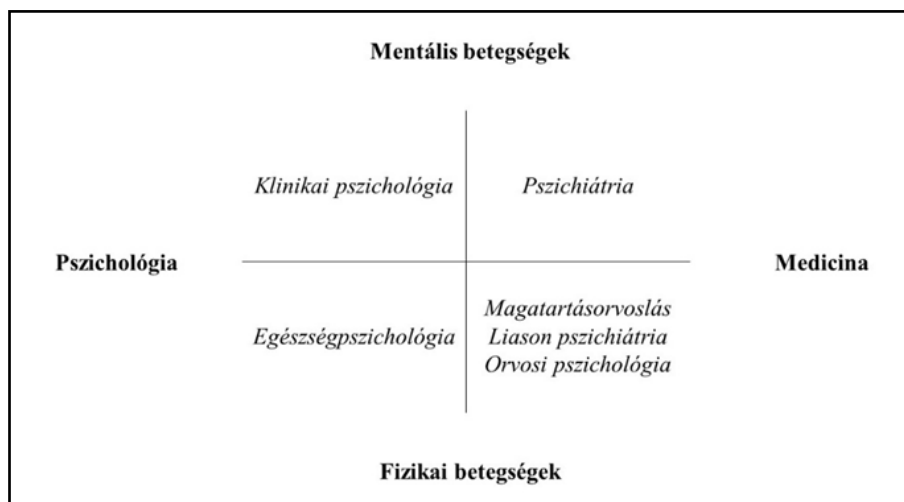
1. táblázat Egészségkárosító/-védő magatartásformák (Kállai, Varga és Oláh, 2014, 25. o. nyomán)

## 2. Az egészségpszichológia fogalma, helye a gyógyító rendszerben

„Az egészségpszichológia a pszichológia elméleti, gyakorlati ismereteinek és módszertanának alkalmazása (1) az egészség fejlesztésében és fenntartásában; (2) a betegségek megelőzésében és kezelésében; (3) az egészség, betegség és a kapcsolódó működészavarok okainak és veszélyeztető tényezőinek azonosításában és végül (4) az egészségügy és az egészségpolitika elemzésében és fejlesztésében” (Matarazzo, 1982, 1-14. o. in Demetrovics, Urbán, Rigó és Oláh, 2012, 7. o.). Kialakulása az 1970-es évekre nyúlik vissza, és az alábbi okokban gyökerezik:

1. „a biomedialis modell kudarca az egészség és betegség megfelelő értelmezésében,
2. az életminőséggel való fokozott foglalkozás,
3. a hangsúly áttolódása a fertőző betegségekről a krónikus betegségekre,
4. a viselkedéstudományok fejlődése...,
5. az egészséggondozás egyre emelkedő költségei” (Kulcsár, 2002, 23. o.).

A tudományág az elmúlt mintegy három évtizedben dinamikusan fejlődött, spektruma a mentális zavaroktól a testi betegségek felé vezető út derekán gondolható el (Kállai et al., 2014) (2. ábra).



2. ábra Az egészségpszichológia működési területei (Kállai et al., 2014, 24. o.)

Az egészségpszichológia a gyógyító rendszerbe integrálódott, viszont az általa képviselt dinamikus és bio-pszicho-szociális – a medicinális ok-okozati modellt felváltó - nézőpont alapvetően a primer prevenció területét célozza meg, építve a viselkedéstudomány, illetve a kognitív és szociálpszichológia tevékenységmódjára (Kállai et al., 2014). A kauzális

bázisú gondolkodás helyét így a korrelációs modell váltotta fel (Csabai és Molnár, 2009).

Az egészségpszichológia történetének elmúlt mintegy négy évtizede több irányzat kialakulását hozta magával, amelyek a következők:

1. klinikai egészségpszichológia,
2. preventív/egészségfejlesztő egészségpszichológia,
3. közösségi egészségpszichológia,
4. kritikai egészségpszichológia (Csabai és Molnár, 2009).

A kritikai egészségpszichológia hagyományai nyúlnak a legmesszebb, s meghatározásában is ez áll a legközelebb az egészségpszichológia általános definíciójához. Ennek tárgyköre az egészségügyben mutatkozó szomatikus panaszokhoz fűződő mentális és viselkedéses zavarok. Az itt dolgozó szakemberek feladatai lehetnek: állapotfelmérés, tanácsadás, terápia és kutatás (Csabai és Molnár, 2009).

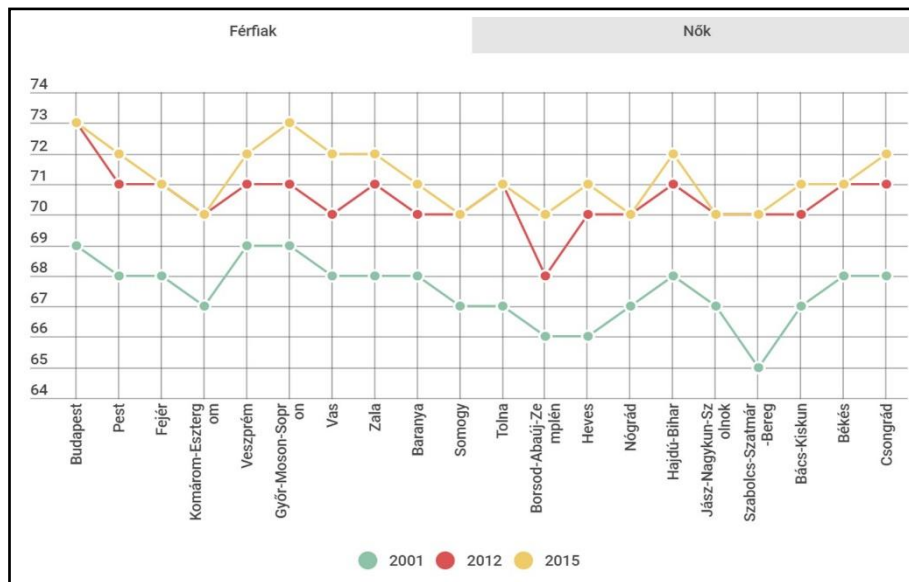
A preventív/egészségfejlesztő egészségpszichológia a populáció egészségvédelmére orientál. Tárgyköre az egészségmegőrzés és – fejlesztés, melynek bázisát az aktuális népességre vonatkozó egészségmutatók adják. Az itt dolgozó szakemberek iskolákban, különböző szervezeteknél és a médiában dolgoznak, s kommunikációjukkal és viselkedéses intervencióval operálnak (Csabai és Molnár, 2009).

A közösségi egészségpszichológia kisebb, jól körülhatárolható csoportok (pl. a család), illetve közösségek (pl. a munkahelyi vagy lakóközösség) fizikai és mentális egészségmegőrzését tűzi célul. Jelentős faktorként áll a belső erőforrások felmérése és tudatosítása, célcsoportjuk gyakran a hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett személyekből tevődik össze. Munkamódszerük – az egyenlőség és társadalmi szolidaritás jegyében pedig - a részvételre sarkallás és a facilitációs technika (Csabai és Molnár, 2009).

Végül a kritikai egészségpszichológia – mint legújabb terület – inkább az átfogó, nagyívű társadalmi folyamatoknak, gazdasági faktoroknak és hatalmi erőviszonyoknak a népesség egészségére gyakorolt hatásait vizsgálja. A globális problémák mellett az individuumra is irányul figyelme, módszereinek sorában pedig az analízis, a vita és a kritikai elemzés egyaránt megtalálhatóak. A négy nevezett irányzat fejlődése egymást is jól támogatja (Csabai és Molnár, 2009).

### 3. Egészségfejlesztés és egészségnevelés

Életünk, egészségünk alakulása szempontjából életmódunk jelentősége kiemelkedő, hiszen végső soron ez van a legnagyobb hatással a születéskor várható élettartam elérésére (Felvinczi, 2007). A magyarországi statisztikai adatok bár némi emelkedést mutatnak az várható élettartam tekintetében, a régiós különbségek mégis szembetűnőek és cselekvésre invitálnak (3. ábra).



3. ábra A várható élettartam Magyarországon, megyénként (KSH, é.n. in 24HU, 2017)

A lakosság életmódjának kedvező irányba történő befolyásolásához a viselkedési motivációkat kell, hogy megismerjük, befolyásoljuk. Mivel azt viszont igen sok változó alakítja, csak egy rendkívül komplex modellben szükséges gondolkodjunk. A felnövekvő generációk életésélyeinek tényleges, érdemi javítására meg kell, hogy találjuk azokat a színtereket, amelyeken természetes folyamatokba bekapcsolódva, a pszichológiai tudásunk kiaknázásával nyílnak lehetőségek a beavatkozásra (Felvinczi, 2007).

„Az egészségfejlesztés célja, hogy az egyének, közösségek képessé váljanak az egészség feletti kontroll megszerzésére, annak érdekében, hogy javuljon az egészségi állapotuk és az életminőségük” (Ottawa Charta, 1986. In: Felvinczi, 2007, 30. o.).

Az egészségfejlesztés nem statikus, hanem dinamikus fogalom. Az életre orientál, az egyének önmaguk egészségfeletti kontrolljának javításához, növeléséhez járul hozzá. Személyenként, életkoronként más és más lehet, hogy kinek mit jelent az egészség. Megvalósulásához azonban személyközi kapcsolataink minősége, a szociális támasz jelenléte is szükséges.



Az egészségnevelés a személy egészségkultúrájának kialakítását, legmagasabb szintre emelését célozza. Ahogyan a nevelés is tudatos, célorientált tevékenység, az egészségnevelés során is olyan ismeretek és készségek elsajátí(tta)tása történik, ami a felnövekvő generáció számára felelősségteljesebb egészségmagatartásra ad módot. Ennek során pedig a környezet adta minták, utánpótlás és a gyermek természetes szokásrendszerébe beépített elemek igen fontosak.

A gyermekek idejük nagy részét az iskolában töltik, az ottani történések életükre nézve sok szempontból meghatározóak, így ez a szocializációs színtér az egészségfejlesztés szempontjából is különös jelentőségre tesz szert.

#### **4. Iskolai egészségfejlesztés**

##### **4.1. Az iskola, mint az egészségfejlesztés (közösségi) színtere**

A gyermekek az iskolában egyfelől megtapasztalják az intézmény információátadó funkcióját, másfelől változatos formájú és minőséget képviselő személyközi kapcsolataik révén szociális technikákat sajátítanak el. Az iskola leképezi a társadalom fennálló rendjét, annak sajátos szabályrendszere a formális-szervezeti viszonyok világába vezeti be a fiatalokat. Ugyanakkor az ehhez való alkalmazkodást informális-személyes jellegű kötődések is színezik, amelyek az iskolán kívüli miliőben történő sikeresebb eligazodáshoz modellként állnak. Változás és állandóság egyaránt megtalálhatóak az iskola, mint szervezet életében, ami tehát elméleti és gyakorlati tudással egyaránt hivatott felvértezni a gyermekeket (*Felvinczi, 2007*).

Az iskola egészségfejlesztési szempontból is megragadható erőforrássá válásához azonban fontos, hogy az a gyermek életére általában vagy aktuálisan befolyással lévő más szervezetekkel (pl. iskola-egészségügyi szolgálat, helyi KEF, családsegítő szolgálat, nevelési tanácsadó, önkormányzat, rendőrség) is kapcsolatot tartson fenn. Ezen együttműködések sorában különös jelentőséggel bír a családok megszólítása, illetve a velük fenntartott jó kapcsolat. „Amennyiben az iskola tudatára ébred saját lehetőségeinek, az egészségfejlesztési tevékenységben is hatékonyabban képes részt venni” (*Felvinczi, 2007, 34. o.*).

Az iskola szervezeti kultúrája, atmoszférája meghatározóak annak erőforrásként való definiálhatóságához. „Az egészségfejlesztő-egészségesebb iskola három pillérre épül:

- egészségfejlesztő tanterv,

- az iskola ethosza/atmoszférája,
- kapcsolat a helyi közösséggel” (Felvinczi, 2007, 35. o.).

Az iskolai egészségfejlesztés kapcsán adódó feladat ráadásul nem csekély. Egyfelől úgy kell, hogy megvalósuljon, hogy az felnőttkorra is érvényes, az egészségmegőrzést támogató értékekkel ruházza fel a gyermekeket (jövőorientált legyen); másfelől az aktuális, mindennapi nehézségekre is megoldással tudjon szolgálni (rövidtávú hatással is bírjon) (Herceghné Vágó, 2017).

#### **4.2. Étkezési szokások**

De milyen is a magyar diákok egészségi állapota? A kérdés tisztázása annyiból is fontos, hogy a diákként kialakult szokásaink hatással vannak későbbi teherbírásunkra, felnőttkori jóllétünkre (Aszmann, 2003). Az egészséget meghatározó viselkedési sajátosságok sorában az étkezési szokások a betegségek kialakulása szempontjából is különösen jelentősek. A HBSC, az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children) elnevezésű nemzetközi kutatás alapján a magyar diákok 1/3-a nem reggelizik, mindössze 31% fogyaszt napi rendszerességgel gyümölcsöt, a serdülők harmada hozzáadottcukor-tartalmú üdítőitalokat, élelmiszereket viszont naponta vesz magához. Noha a lányok összességében valamivel egészségesebben táplálkoznak, serdülőkorban ennek magvalósulása esetükben a rendszertelenebb (Németh-Szabó, 2003. in Herceghné Vágó, 2017). Noha a fizikai aktivitás az egészségmegőrzést illetően döntő jelentőségű, a számítógépezés, a tévénézés, a moziba járás, a zenehallgatás és az olvasás után a sportfoglalkozásokon való részvétel sokadik helyre szorul csak a fiataloknál (Bíróné, 2004; Halmai-Németh, 2011. in Herceghné Vágó, 2017).

#### **4.3. Rizikó-magatartás**

A rizikó-magatartások sorába olyan viselkedésformák tartoznak, mint a dohányzás, alkohol- és illegális szerekkel fogyasztása. Ugyanakkor a szexuális magatartás és balesetek kérdésköreivel is foglalkoznunk szükséges a téma kapcsán.

Nemzetközi viszonylatban a magyar diákok hasonló pozíciót foglalnak el, mint más országos fiataljai. A kutatásban résztvevő gyermekek fele már rágyújtott, s bár a bevont 5. és 7. évfolyamokon a dohányzás a fiúk körében inkább fordult elő, a nemi különbségek a 9. és 11. évfolyamokra elhalványultak. Az alkoholfogyasztás terén viszont a helyzet még súlyosabb, hiszen már az ötödikes fiúknak a 44%-a, a lányoknak pedig

30%-a kóstolt alkoholt. Ez az arány ráadásul a 11. évfolyamra 90%-osra emelkedik (Halmai-Németh, 2011. in Herceghné Vágó, 2017).

A középiskolás évekre a fiatalok 1/3-a fogyasztott már valamilyen illegális szert, ami a leggyakrabban a kannabisz. De a nem rendeltetésszerű gyógyszerhasználat (vagyis a gyógyszerek alkohollal való fogyasztása) is gyakori előfordulást mutat. A drogfogyasztást illetően mégis a dizájner drogok, a növényi drogok (mágikus gomba) és az ecstasy fogyasztása (ha együttesen tekintjük azokat) áll a második helyen (Németh, 2011; Németh-Költő, 2016. in Herceghné Vágó, 2017).

A 14-18 évesek 40%-ának már volt szexuális kapcsolata, de növekedni látszik azoknak a tinédzsereknek az aránya is, akik már 14 (vagy akár 11) éves koruk előtt szexuális kapcsolatot létesítettek (Herceghné Vágó, 2017).

#### **4.4. Testalkat, szomatikus tünetképzés, szubjektív jóllét**

A tanulók 14%-a alultáplált, 70%-a normál testsúlyú, 12%-a túlsúlyos, 2,6% pedig elhízott. A gyermekek testsúlyukkal való elégedettsége és tápláltsági állapota azonban sok esetben nem áll összhangban egymással. Az alultápláltak 44,5 (lányok) - 50 (fiúk) százaléka tartja csupán magát soványnak, s 3 (fiúk) - 9 (lányok) százaléka még így is kövérnek véli magát. A fiatalok 38%-a elégedetlen testalkatával és fogyni szeretne (Herceghné Vágó, 2017).

A szomatikus tünetek között a kedvtelenség, idegesség és fáradtság szerepelnek. A lányok teherviselése és szimptomaképzési hajlandósága magasabb (Herceghné Vágó, 2017).

Noha a fiúk 80%-a és a lányok 72%-a saját egészségi állapotát jónak/kitűnőnek mondja, a HBSC-kutatás teljes mintára vonatkoztatott adatai szerint a lányok zöme inkább rossz/megfelelő szubjektív jóllétről számolt be, akár krónikus panaszokkal (Költő-Kökönye, 2011. in Herceghné Vágó, 2017).

### **5. Egészségfejlesztő iskolák vs. hagyományos iskolai egészségfelfogás**

„Az egészségfejlesztő iskola abban hozott radiális változást, hogy a tanterven túlmenően olyan komponenseket azonosított iskolai szintéren, melyek befolyással vannak a diákok egészségére. Ilyenek például az iskola szociális és fizikai környezete, kapcsolat a helyi egészségügyi szervekkel, és partneri kapcsolatok a helyi közösségekkel (St Leger, 2001. in Herceghné Vágó, 2017).

A hagyományos (moralizáló) iskolai egészségfelfogás és az egészségfejlesztő iskolák szemléleti eltéréseit az alábbiakban foglalom össze (2. táblázat).

<b>Szempont</b>	<b>Hagyományos, „moralizáló” iskolai egészségfelfogás</b>	<b>Egészségfejlesztő iskolák egészségfelfogása</b>
Cél	Az egyén fizikai egészségének megőrzése	A közösség fizikai, érzelmi, társas és mentális egészségének megőrzése, pozitív jóllét, problémák kialakulásának megelőzése
Érték	Értékmentes	Demokrácia, egyenlőség, részvétel
Idői távlat	Rövid távú, krízisintervenció-jellegű prevenció, amely adott problémára keres megoldást.	Hosszú távú prevenció-s tevékenység, a gyermek iskolába kerülésétől az érettségig tart, megfelel a tanuló mindenkori kognitív, társas és érzelmi fejlettségének
A tevékenység fókusz	Viselkedésváltozás előidézése.	A diák képes legyen egészségét érintő kérdésekben döntést hozni
Módszer	Frontális, központban a tanár vagy a „külsős” szakértő	Tanulóközpontú módszerek, a tanár a tevékenység szervezője, irányítója
Üzenet	Negatív, félelemkeltő	Pozitív, az egészségre koncentrált
A tanár helye	A tanár nem része a folyamatnak, ő a tudás közvetítője	A tanár jólléte ugyanolyan fontos, mint a diáké
Iskolai környezet	Csak az épület egyes részei kapcsolódnak az egészséghez, pl. a tornaterem, orvosi szoba	Az iskola egész környezete sugallja az egészség fontosságát (pl. biztonságos, jól szellőztethető, tágas, fényes tanterem, tanulók által is

Közösséggel való kapcsolat	Nem lényeges, nem vonják be a szülőket, nem teszik érdekeltté a közösséget	alakítható közösségi terek Az iskola a közösség integráns része, a velük való kapcsolat fontos, a szülők részt vehetnek a döntéshozatalban
----------------------------	--	---

2. táblázat A hagyományos és a modern szemlélet az iskolai egészségfejlesztésben (Gray, Young és Barnekow, 2006. in Herceghné Vágó, 2017, 47. o.)

### Összegzés

A szervezeti kultúra jelentősége a szakirodalmi adatok szerint tehát kiemelkedőnek hat, aminek optimális voltára ezért feltétlenül oda kell, hogy figyeljünk. Mivel a dohányzók száma az általános és középiskola közti időszakban ugrik meg, ebben az időszakban különösen fontos lenne a megelőzéssel foglalkozás. A korai szexuális életről nyert eredmények arra intenek bennünket, hogy már az általános iskola alsó tagozatán fontos lehet a szexuális felvilágosítás (1) a nem kívánt terhességek, valamint a (2) szexuális úton terjedő betegségek kivédése okán, (3) összességében pedig a pszichés jóllét megőrzése végett (Herceghné Vágó, 2017; Költő, 2011). A középiskolások körében volt a legtöbb fiatal, aki fogyni szeretett volna, ami a serdülőkori problémákkal, média révén sugallt ideállal és a lányok alacsony önértékelésével is magyarázható (Németh, 2011. in Herceghné Vágó, 2017). A témáról ezért beszélgetni szükséges a tanulókkal, adott esetben pedig más szakembereket is bevonni a diákokkal folytatott munkába. A szomatikus tünetképzés, pszichés jóllét és annak szubjektív élménye az iskolai terheltség mértékének újragondolására hívják fel a figyelmünket, ahogyan a diákok mentális állapotára való odafigyelés jelentőségére is rávilágítanak. A diákok ugyanis 70%-ban szeretik magát az iskolát, amibe járnak, viszont középiskolás korra a rájuk nehezedő feladatokat már rendkívül megterhelőként élik meg (Zsiros-Örkényi, 2011. in Herceghné Vágó, 2017).

A Magyarországon jelenlévő prevenciós programok a következő módszertani megközelítéseket alkalmazzák (magukban, avagy kombinált formában):

- tudásátadás,
- érzelmi nevelés,
- kortárs szempontok,

- készségfejlesztés (*Herceghné Vágó, 2017*).

Az iskolai egészségfejlesztés megvalósításához nem ritkán külső szakemberek kerülnek meghívásra, mivel a pedagógusok nem érzik maguk elég kompetensnek, hogy bizonyos témákban pl. előadást tartsanak a diákoknak. Akik pedig mégis vállalkoznak a feladatra, nagyon magányosnak érezhetik magukat az iskolai környezetben (*Felvinczi, 2007*).

A pedagógusképzésben ezért kiemelt jelentőségű a hallgatók egészségfejlesztő feladatokra való magas szintű felkészítése, ismereteik és készségrepertoárjuk bővítése. A siker kulcsa a hosszútávú programokban való gondolkodás lehet, hiszen változást alkalmi megnyilvánulásoktól, évente megvalósuló ún. egészség napoktól nem várhatunk. Az egészségfejlesztő tevékenységet ki kell terjeszteni az iskolai élet egészére, a szervezett programokon való részvételre motiválttá kell tenni a tanulókat. A családok iskolába vetett bizalmának növelése, annak életébe történő bevonása és a gyermekek iskolához fűződő viszonyának javítása is kedvező hatással lehetnek a növendékek egészségmagatartására.

Az egészségfejlesztő projektek mindig adott szervezetre, helyzetre kell, hogy reagáljanak. Folyamatos, dinamikus helyzetértékeléssel pedig mind közelebb kerülhetünk a kitűzött célhoz, s járulhatunk hozzá a felnövekvő generációk „kritikus egészségkultúráltságához”. Ezen szinten pedig a diákok a változás lehetőségeit is számba tudják venni, elegendő erőforrással bírnak a közösségi és társadalmi akciókban történő részvételhez, ezáltal támogatva a hátrányos helyzetű csoportoknál is az egészségi állapot javulását. A maguk kidolgozta megoldási lehetőségek ráadásul külön inspirálják a tanulókat, hogy mind nagyobb aktivitással legyenek jelen az egyes folyamatokban. Ennek pedig korlátot három tényező szabhat: „az iskola tradicionális szerkezete és funkciója, a tanárok módszerei és készségei, valamint az idő és a források hiánya” (*St Leger, 2001. in Herceghné Vágó, 2017. 49. o.*). A jobbitó szándékú beavatkozások tervezésénél tehát először ezt a három tényezőt kell, hogy vizsgálatunk tárgyává tegyük, hogy azután biztos alapokon indulhasson meg az egészségfejlesztő, -nevelő munka az intézményben.

### **Irodalomjegyzék**

24HU (2017): Mutatjuk, hol meddig élünk megyénként. <https://24.hu/belfold/2017/06/07/mutatjuk-hol-meddig-elunk-megyenkent/>, letöltés: 2018. augusztus 20.

Aszmann Anna (2003, szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett*

*vizsgálat nemzeti jelentése.* OGYEI-NDI, Budapest.

Barabás Katalin (2006): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Csabai Márta és Molnár Péter (2009): *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert, Rigó Adrién és Oláh Attila (2012): *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I. Személyiség, egészség, egészségfejlesztés.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Felvinczi Katalin (2007): Iskola és egészségfejlesztés. In: Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert és Kökönyi Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia.* L'Harmattan Kiadó, Budapest, p29-43

Herceghné Vágó Emese (2017): Egészségfejlesztés az iskolában. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* Osiris Kiadó, Budapest, p36-53

Kállai János, Varga József és Oláh Attila (2014): *Egészségpszichológia a gyakorlatban.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Költő András (2011): Szexuális magatartás. In: Németh Ágnes és Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészséges és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.* OGYI, Budapest. 55-58. [http://www.egeszseg.hu/szakmai\\_oldalak/assets/cikkek/16-05/hbsc-2010.pdf](http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/hbsc-2010.pdf), letöltés: 2018. augusztus 20.

Pikó Bettina (2006): *Orvosi szociológia.* Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

World Health Organization (WHO) (1986): A WHO egészségfogalma. <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/szakkepzes/gepeszet/az-ember-es-kornyezete/az-enz-kereteben-mukodo-egeszsegugyi-vilagszervezet-tevekenysege/a-who-egeszseg-fogalma>, letöltve: 2018. január 13.

# PEDAGÓGUSOK INTEGRÁLT NEVELÉSEL KAPCSOLATOS ATTITÚDJÉNEK VIZSGÁLATA

**Kovács Krisztina, kovacs.k@jgypk.szte.hu**

*Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar*

## **Absztrakt**

A tanulmány az integrált nevelés nemzetközi és magyarországi főbb tendenciáinak ismertetésével és a mentori szerepek értelmezésével indul, majd egy feltáró-fejlesztő empirikus kutatás eredményeit ismerteti. A kutatás a Szegedi Tudományegyetemen működő mentorképzésben részt vevő pedagógusoknak az integrált nevelés iránti attitűdjét vizsgálja. A vizsgálat kiemelt módszere volt a megfigyelés, kérdőíves technika, meghatározott szempontú írásbeli beszámolók kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzése. A tanulmány a kutatás egy szűkebb szegmensére, a kérdőíves technikával nyert adatok elemzéseire fókuszál. Az eredmények azt mutatják be, hogy a mentorhallgatók milyen beállítódással rendelkeznek a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatban, hogyan értékelik felkészültségüket és hogyan vélekednek a mentori kompetenciákról, szerepekről az integrált nevelést illetően. A tanulmány az integráció<sup>55</sup> fogalmának pedagógiában használt értelmezésére épül, és kizárólag a valamilyen fogyatékossgal élő vagy pszichés fejlődési zavarral rendelkező sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére, oktatására irányul. Nem tárgyalja az etnikai, vallási, kulturális kisebbségek nevelésének kérdését.

## **1. A kutatás elméleti háttere**

### *Integrált nevelés nemzetközi és hazai tendenciái*

Az Európai Unió a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók<sup>56</sup> integrált nevelését, oktatását, valamint a társadalmi esélykülönbségeinek

---

<sup>55</sup> Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő, akadályozott és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (Réthy, 2002).

<sup>56</sup> Nemzetközi meghatározásban az OECD szerint speciális nevelési szükségletű az a gyerek, akinek a többiektől eltérő, megemelt szintű személyi és tárgyi megsegítésre van szüksége. Az OECD a speciális oktatási szükséglet három nagy csoportját különíti el. Ez



csökkentését kiemelt feladatként kezeli. Az Európai Bizottság (2012) jelentése szerint a tagállamok között egyetértés mutatkozik abban, hogy a társadalmi szintű elfogadáshoz az inkluzív nevelésen keresztül vezet az út, így az integrációs törekvés mára már oktatáspolitikai szándékká vált. Cél, a mindenkire kiterjedő teljes befogadás, azaz az inklúzió megvalósítása a társadalomban és az oktatásban egyaránt.

Réthy (2002) meghatározása szerint az inklúzió az integráció teljes megvalósulásaként értelmezhető. Az integráció egy folyamat, ahol a többségi pedagógia keretei között az ép és a sajátos nevelési igényű gyerekek<sup>57</sup> együtt vesznek részt az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban. Az integrált nevelés ennek a folyamatnak a gyakorlati megvalósítása, ami a köznevelésben az esélyteremtés eszközeként értelmezhető. A sajátos nevelési igényű gyermekek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban kiemelt figyelmet igényelnek a pedagógusoktól. Nevelésük, oktatásuk a szokásostól eltérő nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve a szakértői vélemény alapján kiegészítő fejlesztő, korrekciós, habilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárásokat tesz szükségessé. Az Európai Bizottság (2012) kutatási eredményei szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésének sikerkritériumai között meghatározóak a pedagógusi attitűdök, a pedagógusok szakmai felkészültsége, a nevelési-tanítási kompetenciák és a támogató környezet.

Az Európai Unió belüli országok oktatási rendszere, és ezen belül a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, oktatása eltérő gyakorlat alapján történik. Ahány állam, annyiféle jogi, szakmai és tartalmi szabályozás szerint valósul meg (EADSNE, 2011). Magyarországon az utóbbi két évtizedben jelentős változások figyelhetők meg a köznevelésben a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatban. Az integrált nevelés az 1993. évi közoktatási törvénnyel kapott zöld utat, melynek szemléletmódja és követelményrendszere hozzájárult a köznevelési intézmények átalakulásához. Ezt az irányt támogatta a fogyatékosok jogairól és

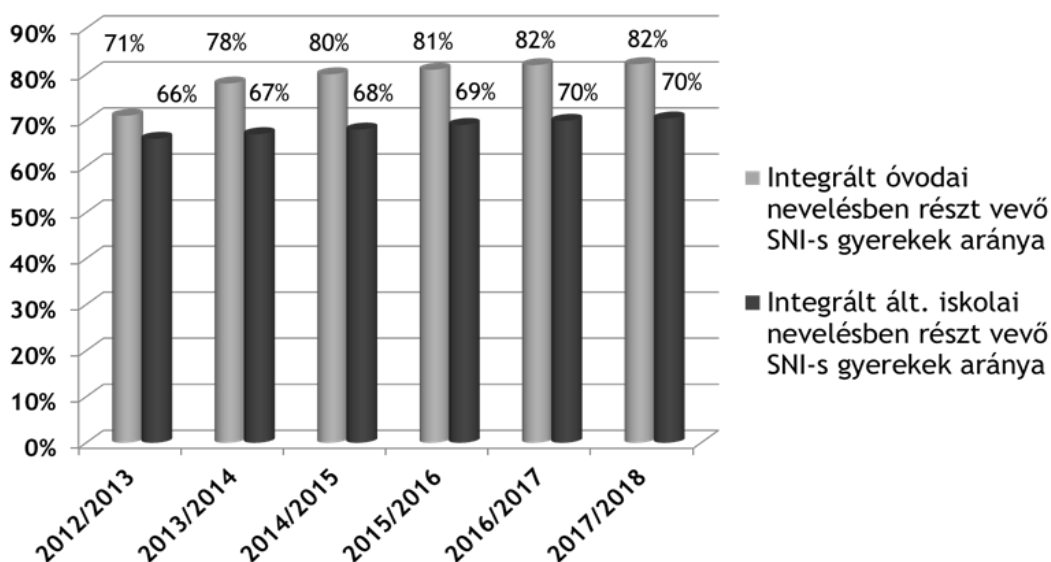
---

alapján az A kategóriába tartoznak a szervi rendellenességen alapuló fogyatékoságból származó szükségletek, a B kategóriába a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségekből fakadó szükségletek, és a C kategóriába az olyan speciális szükségletek, melyek alapja valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemző (például kisebbségek vagy bevándorlók) (OECD, CERİ, 2005)

<sup>57</sup> Magyarországon a 2011. évi köznevelési törvény értelmében *sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI): „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”* (2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 25. bekezdés)

esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény is, ami előírja, hogy a társadalom minden tagja számára olyan feltételeket kell biztosítani, amely elősegíti a társadalmi integrációt. Minden gyermek számára lehetőséget kell teremteni, hogy függetlenül a fogyatékoságától, megkülönböztetés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésben. A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló törvény szerint a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai és iskolai nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, illetve konduktív pedagógiai intézményben szegregáltan vagy a többi gyermekkel részben vagy egészben együtt integrálva történhet. A törvényi rendelkezés alapján a szülőt megilleti az intézményválasztás joga a gyermek szakértői véleményét figyelembe véve. Jellemző tendencia, hogy a szakértői bizottságok az általuk kiállított szakértői véleményben, azoknak a gyerekeknek, akiket a többségi óvodai vagy iskolai kereteken belül megfelelően fejleszthetőnek talál, az együttnevelést vállaló többségi intézményt jelölik ki.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai azt mutatják, hogy az utóbbi évtizedben Magyarországon nőtt a sajátos nevelési igényű gyerekek száma, és egyre nagyobb arányban vannak jelen az integráló intézményekben. A 2017/2018-as tanévben az óvodás sajátos nevelési igényű gyermekek száma 9200 fő (2,8 %) volt, közülük 82,2 %-uk vett részt integrált óvodai nevelésben. Az általános iskolás sajátos nevelési igényű gyerekek száma 55 200 fő (7,5 %) volt, akik közül az integráltan oktatottak aránya a korábbi évekhez képest 70,4 %-ra nőtt.



1. ábra Integrált nevelésben részt vevő SNI-s gyerekek aránya a nappali képzésben (Forrás: Statisztikai tükör, 2012-2018)

### *Mentor szerepe a mentoráltak integrált nevelés terén nyújtott szakmai támogatásában*

A pedagógus pálya egy egész életen át tartó professzionális fejlődés, és ebben a folyamatban a pályakezdő pedagógusok első néhány éve meghatározó a pályaszocializáció szempontjából. Ahhoz, hogy a pedagógus munkáját autonóm módon szakmailag magas színvonalon tudja végezni, hosszú évek során megszerzett gyakorlati tapasztalatra van szükség. A pedagógus módszertani repertoárja, attitűdje és készségei a gyakorlati évek során kristályosodnak ki. Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson (2009) tanulmányukban rámutatnak arra, hogy ebben a folyamatban a mentori segítségnyújtás a mentoráltak támogatásának egyik leghatékonyabb alapeleme. Előnye (Bullogh és Draper, 2004), hogy csökkenti az elszigeteltség érzését, elősegíti a mentorált fejlődését, növeli a magabiztosságát, az önbecsülését, valamint fejleszti a reflexiós és a problémamegoldó képességét.

Napjainkban Magyarországon a köznevelést érintő változások hatására felerősödött a mentor<sup>58</sup> szerepe. Az életpályamodell<sup>59</sup> szerint a mentor feladata, hogy támogassa a mentoráltak a szakmai fejlődésben, a pedagógiai-módszertani feladatok gyakorlati megvalósításában. Speciális tevékenységei közé tartozik a mentorált felkészítése a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelésére, oktatására. A mentor, mint egy segítő, a másikat személyesen elkísérő személy jelenik meg a mentor-mentorált kapcsolatban, aki tanácsaival, konkrét segítségnyújtással a mentoráltak jó úton haladását szolgálja (Kovács, 2014). Elsősorban modell, szakértő konzultáns és a szakmai tanácsadó szerepét töli be. A mentor mintaadó szerepe mind a pedagógusképzés, mind a pályakezdés szakaszában kiemelt szerepfeladat, mivel a személyiségével dolgozik, ami a mentorálás hatásának egyik fő forrása. A mentorált könnyen átveheti a mentor stílusát, érték- és normarendszerének bizonyos elemeit. Szerepénél fogva tehát tekintélyszemély, referenciaminta, aki viselkedésével, a sajátos nevelési igényű gyerekekhez való hozzáállásával modellként szolgál a mentorált számára (Kovács, 2017).

Egy nemzetközi felmérés (TISSNTE, 2007) szerint a jó mentor szükséges, de nem elegendő ismérve, hogy jó tanár is legyen. A mentoráláshoz ugyanis a megszerzett tanítási gyakorlaton, tapasztalaton kívül speciális ismeretek, készségek és képességek is szükségesek. (Kotschy, 2009). Fransson és Gustafsson (2008) tanulmányukban kiemelik, hogy a mentorok mentori feladataik ellátásához szükséges kompetenciáinak

---

<sup>58</sup> A mentor (Freedman, 1992) a mentorálnál nagyobb tapasztalattal és életbölcsessel rendelkező tanácsadó és tanító, aki irányítja a mentoráltak és elősegíti a fejlődését, továbbá kölcsönös bizalomra épülő érzelmi köteléket alakít ki a mentorálttal.

<sup>59</sup> 326/2013. (VIII. 30). kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló jogszabály.

szintje összefüggést mutat a mentoráltak szakmai kompetenciáinak fejlődésével. A mentori kompetenciákról, szerepekről szóló kutatási eredmények (pl. Bullough, R., 2005; Dombi, 2006; Martínez-Figueira és Raposo-Rivas, 2014; Dombi és Kovács, 2015) arra engednek következtetni, hogy a mentorok integrált neveléssel kapcsolatos attitűdje, és a gyakorlati munka során szerzett tapasztalatai befolyásolják, hogy mennyire tudják segíteni a mentoráltakat e területen a pedagógiai feladatok ellátásában. A mentoroknak a speciális szakmai kompetenciáik fejlesztésére többek között továbbképzések során nyílik lehetőségük. A szakmai kompetenciák fejlesztésére egyrészt a speciális nevelési szükségletű gyerekek neveléséről szóló továbbképzések, másrészt a mentorképzés tantárgyi programjába beépített integrált, inkluzív nevelésről szóló kurzusok ismeretanyaga nyújthat alkalmat.

## **2. Az empirikus kutatás bemutatása**

Az attitűdvizsgálatot a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán működő mentorképzésben részt vevő pedagógusok körében végeztük. A szegedi egyetemen 2011 óta folyamatosan induló továbbképzés egyik specifikuma, hogy tágan értelmezi a mentori feladatköröket. Ennek megfelelően négy irányt foglal magában: (1) a pályakezdő pedagógus szakmai szocializációjának segítése, (2) a pedagógusjelöltek gyakorlati tevékenységének teljes körű irányítása; (3) a mentorhallgatók munkájának irányítása; (4) a szakterületi mentor tevékenységének összefogása. Másik sajátossága, hogy a tartalmi elemek között hangsúlyos szerepet kapnak az integrált neveléssel kapcsolatos ismeretkörök. A témával kapcsolatos kurzusokat különböző szakirányon szerzett gyógypedagógiai diplomával rendelkező oktatók tanítják. A kurzusok a mentorhallgatók speciális kompetenciáinak fejlesztésére irányulnak.

Az empirikus vizsgálat fő célja a szegedi mentorképzésben részt vevő pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű gyerekek és az integrált nevelés, oktatás iránti beállítódásának feltárása volt. A tanulmány a vizsgálati eredményeknek egy szűkebb szegmensét dolgozza fel. A pedagógusok pozitív vagy negatív viszonyulását elemzi a témakörrel kapcsolatban, ugyanakkor nem tér ki a pedagógusok attitűdjét befolyásoló háttérváltozók átfogó elemzésére.

Az attitűdvizsgálathoz saját szerkesztésű kérdőívet alkalmaztunk. A kérdések típusai három csoportba sorolhatók: (1) a háttérváltozókhoz szükséges ténykérdések, (2) öt fokozatú Likert-skála (3) nyitott kérdések a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelésével kapcsolatos mentori feladatokról. Az adatok feldolgozása kvantitatív és kvalitatív

elemzéssel történt. A kérdőíves módszer korlátait a válaszadás önkéntes és anonim módjával kívántuk csökkenteni.

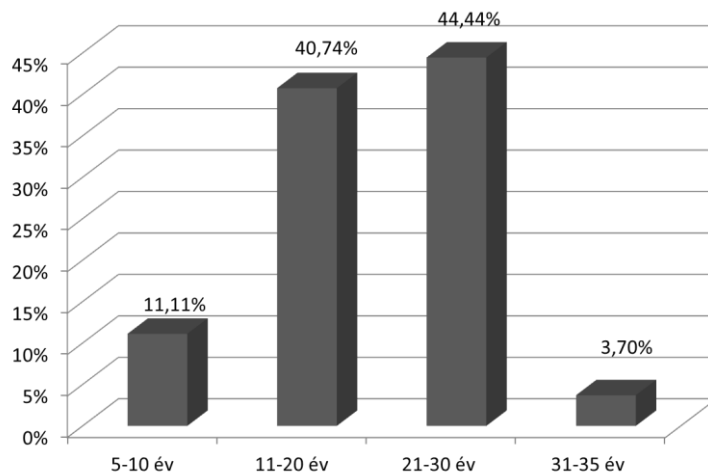
A tapasztalatok azt mutatják, hogy a mentorképzésre olyan pedagógusok jelentkeznek, akik pedagógusként nevelő, oktató munkájukat magas szinten látják el, és a mentortanári komplex feladatkörök ellátása iránt elhivatottak (Dombi és Kovács, 2015), amik pozitívan befolyásolhatják a kialakuló attitűdöket. Ennek megfelelően abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a mintában szereplő eltérő életkorú, a köznevelési intézmények különböző szintjein tevékenykedő, gyakorlattal rendelkező pedagógusok pozitív beállítódással rendelkeznek az ép és a speciális nevelést igénylő gyermekek együttnevelésével kapcsolatban.

### **3. A vizsgált csoportok**

Az elemzésekhez a szegedi mentorképzésben részt vevő mentorcsoportok hallgatóinak (N=81) eredményeit dolgoztuk fel. A kitöltők többsége nő (N=72), ez az arány (88-14 %) jól tükrözi a pedagógus pálya elnőiesedését. Mivel a minta kisszámú, nem tekinthető reprezentatívnak. A megállapítások csak korlátozottan, a vizsgálatban részt vevő mentorpedagógus hallgatók vonatkozásában érvényesek. Ugyanakkor felhívhatják a figyelmet különböző tendenciákra, összefüggésekre, hozzájárulhatnak a képzés fejlesztéséhez, valamint egy további nagymintás kutatást előzhetnek meg.

A mentorhallgatók gyakorló pedagógusok, akik professzionális elméleti és gyakorlati tudás birtokában vannak. A mintában szereplők 62,96 %-a óvodapedagógus, 7,4 %-a tanító, 14,81 %-a általános iskolai tanár, 3,7 %-a középiskolai tanár, 11,11 %-a szakoktató. A mintában szereplő mentorhallgatók pedagóguspályán szerzett gyakorlata nagy időszávet foglal magában, 10 és 30 évnél több éves tapasztalattal rendelkezők egyaránt jelen vannak.

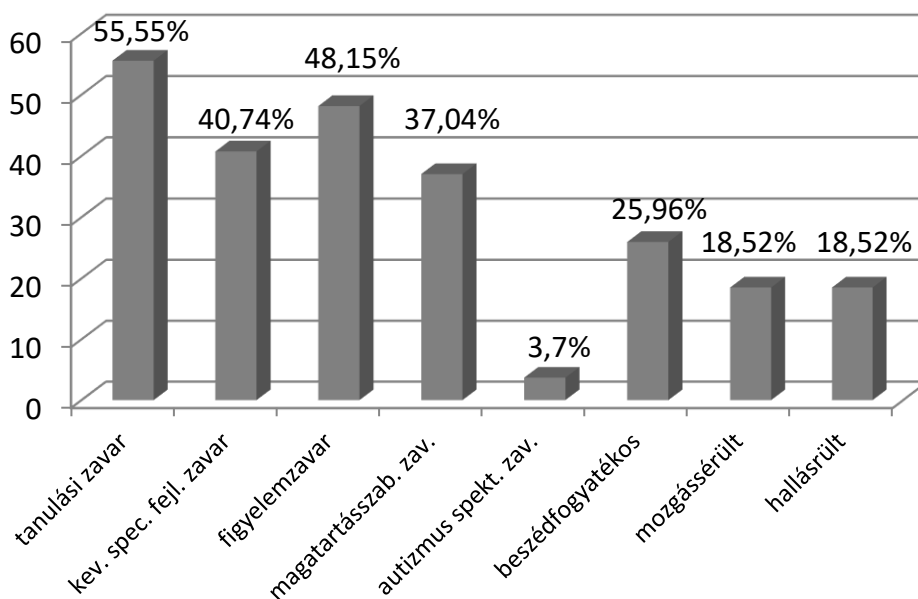
A képzést választók között öt évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkező hallgató nincsen és azok is csak kisebb arányban (11,11 %) vannak jelen a mintában, akik öt és tíz év közötti időt töltöttek el eddig a pedagóguspályán. A hallgatók jelentős része 33 fő (40,74 %) 11 és 20 év közötti, továbbá 36 fő (44,44 %) 21 és 30 év közötti szakmai tapasztalattal rendelkezik. A mintában szerepel 3 fő (3,7 %) több, mint 30 évnyi pedagógusi gyakorlattal rendelkező pedagógus is.



2. ábra A minta megoszlása a pedagógsupályán eltöltött évek szerint

#### 4. A kutatás eredményei

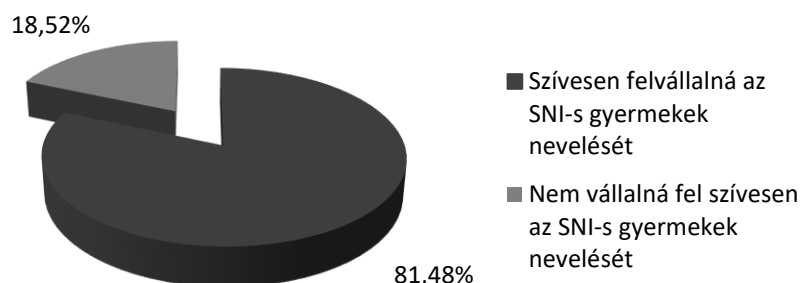
A kutatásban vizsgáltuk, hogy a mentorképzésben részt vevő hallgatók szereztek-e már tapasztalatot az integráció területén eddigi pedagógiai munkájuk során, és amennyiben igen, milyen típusú sajátos nevelési igényű gyermekkel volt már lehetőségük foglalkozni. A köznevelési intézmények különböző intézményeiben (óvoda, általános iskola, középiskola) tevékenykedő pedagógusok eredményeit összevonva elemeztük. A válaszok szerint, a vizsgálatba bevont pedagógusok mindegyike foglalkozott már sajátos nevelési igényű gyermekkel.



3. ábra Integrált nevelésben szerzett tapasztalat

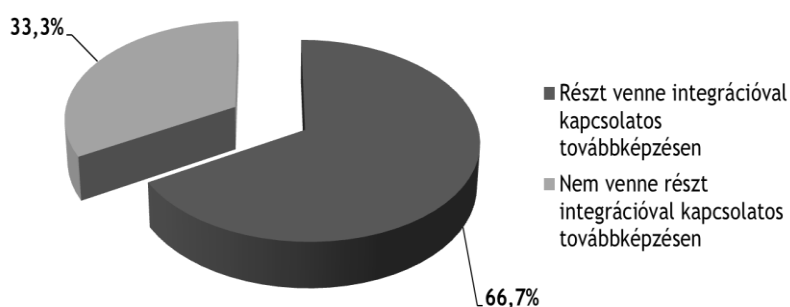
A megkérdezettek többsége pszichés fejlődési zavarral rendelkező gyerekek körében szerezte eddigi tapasztalatait. A mentorhallgatók 55,55 %-a tanulási zavarral, 40,74 %-a kevert specifikus fejlődési zavarral, 48,15 %-a figyelemzavarral, 37,04 %-a magatartásszabályozási zavarral rendelkező gyerekekkel foglalkozott eddigi pedagógusi pályafutása során. A megkérdezettek 3,7 %-a vállalta már fel autizmus spektrum zavarral élő, 25,96 %-a beszéd fogyatékossgal rendelkező, továbbá 18,52 %-a mozgás- és hallássérült gyermek integrált nevelését.

A válaszok szerint a mintában szereplő pedagógusok mindegyike vett már részt integrált nevelésben, viszont gyógypedagógiai alapismereteket csak 33,33 %-uk tanult a különböző pedagógiai alapképzésben (óvodapedagógus, tanító, tanár szakon) való részvételük során. Jellemzően, a mintában szereplő pedagógusok szakmai tudásukat a mindennapi nevelő-oktatói tevékenységük, a szakemberektől kapott segítség útján, továbbá autodidakta módon egyéni információgyűjtéssel szerezték meg. Speciális többletismeretek elsajátítására szervezett formában, továbbképzésen csak a mentorhallgatók 37,03 %-nak volt lehetősége. A vizsgálati eredmények megerősítik több kutatás megállapítását, miszerint az ismeret, a tapasztalat hozzásegíti a pedagógusokat a pozitív attitűd kialakulásához (pl. Scruggs és Mastropieri, 1996; Réti és Csányi, 1998; Horváthné Moldvai, 2006; Némethné Tóth, 2009). A válaszok alapján megállapítható, hogy a mentorképzésben részt vevő hallgatók többségénél (81,48 %) befogadó attitűddel találkozunk a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése, oktatása iránt, 18,52 %-uk viszont nem szívesen vállalná fel a speciális igényű gyerekekkel való foglalkozást. Ez utóbbi csoportba tartozó pedagógusok nem tartják magukat kellőképpen felkészültnek a befogadással kapcsolatos teendők ellátására. Úgy gondolják, hogy nem tudnának részt venni az SNI-s gyermekek egyéni fejlesztésében, valamint a sérülés-specifikus módszerek és a differenciált értékelés különböző lehetőségeinek alkalmazásában.



4. ábra Az SNI-s gyerekek nevelésének felvállalása

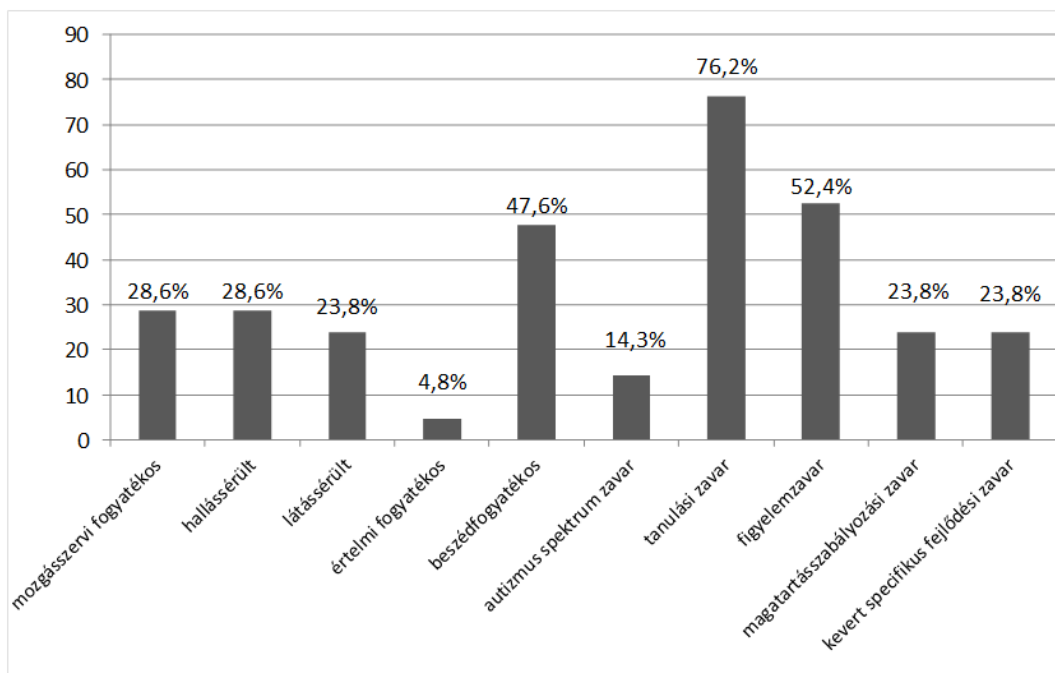
A mintában részt vevő pedagógusok 66,7 %-a érzi szükségét az integrált neveléssel kapcsolatos szakmai ismeretek bővítésének. Távlati terveik között szerepel, hogy továbbképezzék magukat, ami igényességet, szakmai gondosságot jelez a hallgatók részéről. A célkitűzések motívumai között megtalálható a szakmai fejlődés, saját önbecsülés, szakmai elismerés, a minősítő rendszer kínálta karrierlehetőségek, és a magasabb fizetés iránti igény.



5. ábra Továbbképzésen való részvételi szándék integrált nevelés témakörében

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy az integrálókékv és a sajátos nevelési igény csoportja összefüggést mutat. A mentorhallgatók a sajátos nevelési igény típusától függően különböző mértékben elfogadóak. Ez a megállapítás megegyezik a korábbi vizsgálati eredményekkel (pl. Gebhardt és mtsai, 2011; Réti és Csányi, 1998; Pető és Ceglédi, 2012). A mintában szereplő pedagógusok a beszéd fogyatékos gyerekekkel foglalkoznának leginkább, míg a mozgásszervi és érzékszervi fogyatékos gyerekek nevelése, oktatása iránti motiváció közepesen helyezkedik el, továbbá az értelmi fogyatékos gyerekekkel a legkevésbé elfogadóak. A mentorhallgatók pozitívabb hozzáállást mutatnak a pszichés fejlődési zavar egyes csoportjaihoz, mint a valamilyen fogyatékossgal rendelkező gyerekekhez. A megkérdezettek a tanulási zavarral és figyelemzavarral rendelkező gyerekek integrált nevelésével kapcsolatban a legelfogadóbbak.





6. ábra A sajátos nevelési igényű gyerekek egyes csoportjainak elfogadottsága

Egy Likert-típusú skálán mértük a mentorhallgatók integrált neveléssel kapcsolatos beállítódását. A kérdőívet kitöltőknek egy öt fokozatú skálán kellett jelezni, hogy a megfogalmazott állításokkal mennyire értenek egyet. Az eredmények bemutatásánál a teljesség igénye nélkül ragadtunk ki néhány jellegzetes példát.

állítások	egyáltalán nem értek egyet	kevésbé értek vele egyet	részben egyetértek egyetértek vele, részben nem	nagyobb részt egyetértek	teljes mértékben egyetértek
Jónak tartom, hogy az SNI-s gyerekeket együtt neveljék az ép gyerekekkel.	3,7	3,7	26,0	48,1	18,5
Az integrált nevelés hatására az ép gyerekek elfogadóbbakká, szociálisan érzékenyebbé válnak.	0,0	0,0	18,5	37,0	44,4
Az integrált nevelés hatására az ép gyerekek megtanulják a segítségnyújtás lehetőségeit	0,0	0,0	18,5	37,0	44,4
Az integrált nevelés pozitív hatással van a sajátos nevelési igényű gyerekek teljesítményére.	3,7	3,7	14,8	33,3	44,4
Az integrált nevelés segíti a sajátos nevelési igényű gyermek társadalmi beilleszkedését	0,0	0,0	18,5	22,2	59,3

1. táblázat A mentorhallgatók integrált neveléssel kapcsolatos attitűdje (%)

Az integrált nevelésről és az együttnevelés mellett szóló érvekről a mentorhallgatók véleménye viszonylag egységes képet mutat. Több mint egyharmaduk egyetért a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésével, továbbá pozitívan értékeli az integráció társadalmi beilleszkedést elősegítő szerepét és a sajátos nevelési igényű gyermek teljesítményére gyakorolt hatását. A válaszadók többsége teljes mértékben egyetért azzal a megállapítással, hogy a sajátos nevelést igénylő gyerekek jelenléte az óvodai csoportban vagy iskolai osztályban fejleszti az ép gyermekek szociális érzékenységét, valamint hatására megtanulhatják a segítségnyújtás különböző formáit.

Mivel a pedagógusjelölteket és a kezdő pedagógusokat professzionálisan segítő folyamatban a mentorok személyisége meghatározó, vizsgáltuk, hogy a mentorhallgatók miben látják a mentor szerepét, feladatát a mentoráltak integrált nevelésre való felkészítésében, attitűdjük alakításában. A nyitott kérdésekre írt feleletek alapján megállapítható, hogy a mentorhallgatók szerint a mentor speciális szakmai kompetenciája abban rejlik, hogy munkája végzéséhez rendelkezik-e a szükséges elméleti és gyakorlati tudással, illetve a mindennapokban képes-e a megkívánt értékrendnek megfelelően dolgozni. A válaszok tükrözik a mentorhallgatók szemléletformáló szerepnek való megfelelési igényét. Azonosulnak a mentor modell, szakértő-konzultáns (ismeretátadó-személyiségfejlesztő) és kooperatív-segítő szerepével, de ugyanakkor felismerik saját kompetencia határaikat is. Nézetük szerint a mentorpedagógusnak példát kell mutatnia a sajátos nevelési igényű gyerekekhez való empátikus viszonyulásra, felkészültnek kell lennie az adott témakörben és támogatnia kell az integrált nevelésben részt vevő szakemberekkel való együttműködést.

## **Összegzés**

A kutatás jelentősége, hogy a mentorhallgatók szemszögéből adott áttekintést, és mutatott árnyalt képet a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésével kapcsolatos beállítódásról, a területhez kapcsolódó mentori szerepekről és kompetenciákról.

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a mentornak az integrált nevelés terén is felkészültnek kell lennie ahhoz, hogy a mentoráltakat megfelelő szinten tudja segíteni a pályára való felkészülés folyamatában, és hiteles szakemberként mintaként tudjon szolgálni. A mintában részt vevő pedagógusok túlnyomó része elfogadja az együttnevelés gondolatát, attitűdjük mind az integrált neveléssel, oktatással, mind a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban elfogadó-befogadó. Ugyanakkor a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban éreznek különböző anomáliákat a mindennapi munkájukban. A vizsgált mintára vonatkozóan elmondható,

hogy az együttnevelés területén gyakorlott pedagógusok egy része saját felkészültségét alacsonyra értékelte, valamint jelentős részük érdeklődést mutat a szakmai fejlődés iránt a vizsgált területen. A mentori feladatok ellátásának hatékonysága tehát fokozható, ha a pedagógusok lehetőséget kapnak a képzésen belül az integrációval kapcsolatos kurzusokon speciális kompetenciáik fejlesztésére.

A saját szerkesztésű kérdőív későbbiekben alkalmas lehet a mentorképzésre jelentkezők előzetes tapasztalatainak, nézeteinek feltárására, melynek eredményei segítséget nyújthatnak a mentorjelöltek személyes fejlesztési programjának megtervezéséhez, a kurzustartalmak alakításához. Vizsgálatunk adatai hozzájárulhatnak a további kutatási irányok meghatározásához.

### **Irodalomjegyzék**

Bullogh, R. – Draper, R. J. (2004): Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International research and Pedagogy*, 30(3), p271-288

Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In. Báthory Zoltán és Falus Iván (eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, p314-332

Dombi Alice – Kovács Krisztina (2015): Mentor Teacher Training in the Light of a Study at the University of Szeged. *The New Educational Review*, 40(2), p201-210.

EADSNE (2011): *Support and aspiration. A new approach to special educational needs and diasability*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty. On-line megtekintés:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/green-paper-sen.pdf> (2018.07.23.)

European Commission (2012): *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012*. Brussels.

Fransson, G. – Gustafsson, C. (2008): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. On-line megtekintés: <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:411583/ATTACHMENT01.pdf> (2018.07.23.)

Freedman, M (1992): *The kindness of strangers: Reflection on the mentoring movement*. Private Ventures, Philadelphia

Gebhardt, M. – Schwab, S. – Reicher, H. – Ellmeier, B. – Gmeiner, S. – Rossmann, P. – Klicpera, B. G. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, p275-290

Gergely Katalin Andrea (2012): A pedagógusszerep és a sajátos nevelési igény. In: Karikó Sándor (eds): *Középpontban a pedagógus. Régi értékek – Új kihívások*. Áron Kiadó, Szeged

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, p207-216

Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 2006/10, p.81-97.

Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*, 3, p371-378

Kovács Krisztina (2014): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (eds): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, p89-99

Kovács, K. (2017): Mentoring: Berufseinstieg in der Professionalisierung von PädagogInnen in Ungarn. In: Leitner, K. und Pehofer, J. (eds): *Ph Publico: Impulse aus Wissenschaft, Forschung und pädagogischer Praxis: 12*. Mattersburg: E. Weber Verlag GmbH, p73-80

Martínez-Figueira, E. – Raposo-Rivas, M. (2014): Mentoring Student Training: What do mentors do? *The New Educational Review*, 37(3), p188-201

Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109(2), p105-120

Pető Ildikó – Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 11, p66-82

Réti Csilla – Csányi Yvonne (1998): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26(2), p81-89

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), p281-299

Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, p59-74

Statisztikai tükör. Oktatási adatok, 2014/2015. Központi Statisztikai Hivatal, 2015/31. On-line megtekintés:

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>  
(2018.07.23.)

Statisztikai tükör. Oktatási adatok, 2017/2018. Központi Statisztikai Hivatal, 2018. május 31. On-line megtekintés:  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf>

Vargáné Csatáry Tünde – Nagy Mariann (2015): Kézikönyv mentortanárok számára. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen. On-line megtekintés:

[file:///F:/Mentork%C3%A9p%C3%A9s/kezikonyv\\_mentortanarok\\_szamara.pdf](file:///F:/Mentork%C3%A9p%C3%A9s/kezikonyv_mentortanarok_szamara.pdf) (2018.07.23.)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

326/2013. (VIII. 30). Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

## IDIOM COMPREHENSION IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

**Éva Höffler-Pénzes, [eva.penzes@barczi.elte.hu](mailto:eva.penzes@barczi.elte.hu)**

**Endre Horváth, [horvath.endre@barczi.elte.hu](mailto:horvath.endre@barczi.elte.hu)**

**Beáta Szenczi-Velkey, [szenczi.beata@barczi.elte.hu](mailto:szenczi.beata@barczi.elte.hu)**

**Klára Marton, [klara.marton@barczi.elte.hu](mailto:klara.marton@barczi.elte.hu)**

*Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education  
Special Education Institute of Atypical Behaviour and Cognition*

### **Abstract**

The aim of this study is (1) to investigate the reliability and validity of our *Idiom Comprehension Questionnaire (ICQ)*; (2) to examine idiom comprehension in children with mild intellectual disability; (3) to compare performance of integrated students (IS) and children who are studying in special schools (SpS). The Idiom Questionnaire contains ten multiple choice tasks, ten visual idiom comprehension tasks and ten idioms in story condition.

A total of 243 students with mild intellectual disability (104 IS and 139 SpS children) participated in the study; students in 6<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grades from both types of schools. We have verified the validity of the *Idiom Comprehension Questionnaire* with factor analysis (KMO=0,86). The factor analysis has shown nine different factors in the full questionnaire. The reliability of the questionnaire for the whole sample (Cronbach- $\alpha_{full}$ =0,88), as well as for the two subgroups, is acceptable (Cronbach- $\alpha_{IS}$ =0,89; Cronbach- $\alpha_{SS}$ =0,86). The findings indicate no significant difference between the performance of the IS and SpS students in our questionnaire. Based on the outcomes, we conclude that the *Idiom Comprehension Questionnaire* is appropriate for testing the idiom comprehension ability of children with mild intellectual disability. Our results point to the specific difficulties of idiom comprehension in children with mild intellectual disability; therefore, these findings may guide future intervention of these children.

## **1. Interpreting figurative language**

Figurative language refers to the use of expressions that go beyond the literal meaning of the words, like similes, metaphors and idioms. Figurative expressions are often used in everyday communication. The comprehension and production of nonliteral figures is one of the critical cognitive abilities of the human mind. It “reflects the cognitive level of human creativity, the capacity for abstract reasoning and verbal abilities”. (*Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017, p.252.*)

### **1.1. Different aspects of figurative language comprehension**

According to the viewpoint of cognitive linguistics, figurative language helps us to understand abstract expressions. Nonliteral phrases are not just linguistic creations but they are part of our conceptual thinking as well (*Kövecses & Benczes, 2010*). Figurative expressions play an important role in everyday language use.

There is evidence showing that the development of the cognitive system is highly variable and it differs in typical and atypical individuals (*Karmiloff-Smith, 1998*). We are interested in the individual variations of idiom comprehension in children with mild intellectual disability.

The study of idiom comprehension dates back to Aristotle, but it has invigorated with the unfolding of cognitive linguistics (*Szamarasz, 2014*). *Richards* (1936) has introduced the terminology that is still being used nowadays. According to it, we call the figurative word or expression the **vehicle**, the object that the nonliteral expression refers to is the **topic**, and the figurative meaning is the **ground**. *Black* (1962) claims in his **interaction theory** that during metaphor processing the topic is represented by the vehicle, so it is a conceptual representation. In *Grice's* (1975) **serial model** one activates the literal meaning of the word first, then the literal meaning will be set against the context, so that the incongruent meanings will be rejected, and finally the figurative meaning will be activated. The **relevance theory** by *Sperber and Wilson* (1986) is in agreement with Grice's account; namely, the most important part of human communication is the formulation and recognition of intentions, so it supposes the subsistence of theory of mind.

*Lakoff and Johnson* (1980) have proposed in their **conceptual metaphor theory** that the foundation of our whole conceptual system is deeply rooted in a small number of embodied experiences. It means that with mapping a more concrete conceptual meaning, we can give structure to an abstract concept, so we can reflect on such incomprehensive concepts, such as friendship, happiness, time and justice (*Szamarasz, 2014, p. 783*).

*Gentner* (1983), in his **structure mapping theory** complement the previous thought with the statement that metaphors structure only those domains (with the help of relations) that are not defined by prior experiences. The **Global Elaboration Model** (*Levorato & Cacciari, 1995*) assumes that the interpretation of figurative expressions is easier if they are embedded in informative context. For this process one has to choose the suitable meaning of the nonliteral figure, has to exclude the interfering meanings and has to use auto-detection. According to the **graded salience hypothesis** (*Giora & Fein, 1999*) the activation of the (metaphorical or literal) meaning depends on the semantic relationships of the expression. So the meaning, that one uses more often and knows more deeply, will be activated first. In the model of **complementary strategies** *Glucksberg* (2008) writes that comparison and categorization is used parallel during understanding metaphors, where the choice is dependent on the quality and aptness of the figurative expression.

*Mashal* (2013) draws attention in her studies to the important role of executive functions in figurative meaning-interpretation. "The **career of metaphor model** (...)" suggests that the manner in which a metaphor is comprehended depends on its level of conventionality. This approach postulates a shift in the mode of processing from comparison to categorization as metaphors are conventionalized. Thus, novel metaphors are primarily understood via a comparison process but after repeated use they become conventional. Once conventional, they are understood via a categorization process and their meanings can be easily retrieved from long-term memory (*Bowdle & Gentner, 2005; Zharikov & Gentner, 2002 in Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017, p253.*).

### **1.2. Atypical development in figurative language comprehension**

There are only a few empirical studies on figurative language comprehension in children with MID. Most studies focused on learning disabled children or on children with specific syndromes, e.g. Down syndrome or Williams syndrome. Participants in these latter groups may have had moderate intellectual disability. The outcomes of these papers (*Levorato - Nesi & Cacciari, 2004; Gibbs & Colston, 2012; Mashal & Kasirer, 2012; Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017*) indicate that children with learning or intellectual disability rely on different cognitive abilities during figurative language comprehension than typically developing children. Unlike typically developing (TD) children, who store the meaning of familiar figurative expressions in their mental lexicon children with learning disability can't use their mental lexicon efficiently to support the understanding of conventional metaphors. Thus, the interpretation of these metaphors are faster in TD children than in their peers with MID (*Gibbs & Colston, 2012*).



Mashal et al. (2012, 2017) suggest that the picture superiority effect (higher performance in the visual than in the verbal metaphoric tests) in ID children still remains elusive.

**2. Idiom comprehension in children with mild intellectual disability**

**2.1. The aims of the present study**

The aim of our study is (1) to investigate the reliability and validity of our *Idiom Comprehension Questionnaire*; (2) to examine the idiom comprehension of children with mild intellectual disability; (3) to compare performance of integrated students (IS) and children who are studying in special schools (SpS).

**2.2. Participants**

The participants of this study included 243 children with mild intellectual disability (MID), with an intelligence quotient between 50-69 IQ points. There are two groups of participants in three different age ranges (6<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup> grade). Group 1: integrated learning in mainstream education (integrated schools = IS), these children are attending the same classes as their typically developing peers. Group 2: children learning in special schools for children with MID (special schools = SpS). In the study cooperating teachers were asked to fill out a questionnaire about each participating child that contained the background information. The background questionnaire and ICQ were filled out anonym. Children were identified with an individual code. The schools have participated voluntarily. This is the reason why the sample is not nicely proportioned (see Table 1).

<b>Grade</b>	<b>IS</b>	<b>SpS</b>
6 <sup>th</sup>	34	38
8 <sup>th</sup>	47	60
10 <sup>th</sup>	23	41
	<b>104</b>	<b>139</b>

Table 1 Number of participants in integrated and special schools

The age ranges according to the grades and school types are presented in table 2. The widest age ranges can be seen in the 10th grade suggesting that these groups are the most heterogeneous. Furthermore, we have the lowest number of participants in the IS 10<sup>th</sup> grade.

<b>Grade</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>Mean</b>	<b>Std.dev.</b>
6 <sup>th</sup> IS	31	12,50	15,50	13,81	0,78
6 <sup>th</sup> SpS	35	12,17	16,50	14,00	1,04
8 <sup>th</sup> IS	45	13,83	19,25	15,65	1,09
8 <sup>th</sup> SpS	60	13,33	18,42	15,47	0,87
10 <sup>th</sup> IS	21	16,42	22,67	18,29	1,90
10 <sup>th</sup> SpS	38	15,83	22,08	17,57	1,13

Table 2 Ages in the different subgroups

The gender distribution data show that 59,2% of the participants are males, 40,8% are females. We further analyzed the sample from three different aspects: living establishment, education level of parents, and income. Most participants (33,5%) live in big cities (50.000 - 299.999 inhabitants) *or* in small (1.000 - 4.999 inhabitants) villages (27%). The most common (highest) education level among the parents is primary school (51% of mothers, 40% of fathers). According to the teachers, 37% of the participants are from low-income families and 45% are from average-income households.

### **2.3. Material**

Following the review of the literature on figurative language comprehension, we can conclude that three types of tasks are used most often for nonliteral meaning interpretation. These are the following:

- multiple choice task (Mashal & Kasirer, 2011),

- visual idiom comprehension task (*Huber-Okraíneec & Dennis, 2003; Winner & Gardner 1979 in Daarisma, 2002, p.22*)
- idiom comprehension in story condition (*Abrahamsen & Bruke-Williams, 2004; Power, Taylor & Nippold, 2001*)

While creating our own **Idiom Comprehension Questionnaire** (ICQ), we took into account the above-mentioned sources and other Hungarian studies, like *Schnell (2005)* for the multiple-choice questions and for the idioms in story condition, and *Verseghi - Zelei (1990)* (in *Pollák, 2015, p.230*) for the visual idiom comprehension task. At the same time, we checked the textbooks/reading books of children with MID to find out what kind of idioms they get to know during their school years. We collected the most common idioms from these books, from which we have chosen 30 idioms for the test.

Our **Idiom Comprehension Questionnaire** contains ten multiple choice tasks (MCI), ten visual idiom comprehension tasks (VI) and ten idioms in story condition (SI). All participants filled out the idiom comprehension test on paper in their classroom, under the eye of their school-teachers.

In the **MCI subtest**, for each figurative expression, three alternatives were constructed: a correct nonliteral interpretation, a literal distractor related to a noun in the expression and a neutral phrase that is totally independent from the expression. Children had to put a ring around the signal letter of the chosen answer. For example:

*Remain rooted to the spot*

- Somebody is surprised.*
- Roots are growing from his legs.*
- He is reading a book.*

In case of the **visual idiom subtest**, there are four pictures as answer options: the true meaning, the literally true meaning and the independent answer. The fourth choice contains a keyword of the idiom. Children had to draw a line between the written idiom and the chosen picture.

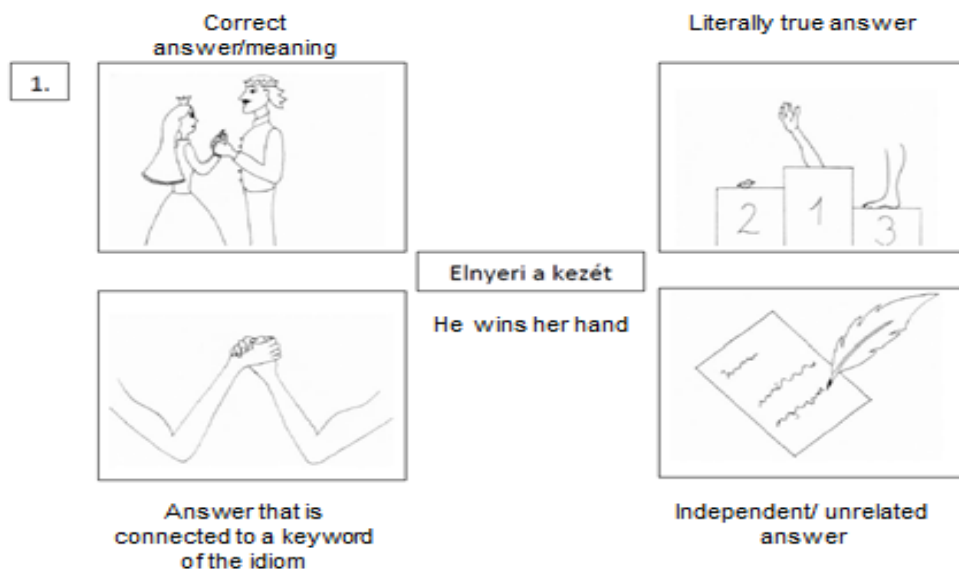


Figure 1 Example for visual idiom task

In the **story condition subtest**, the students have to read a short story that contains an idiom with its explanation. The description is followed by a question targeting the idiom's meaning. Participants are instructed to write down their answers with their own words. These questions can be answered in almost all cases with only one word (in Hungarian). For example: *Sylvia got a nice doll for her birthday. She used to play with the doll all day long, but she lost it yesterday in the swimming pool. She pipes her eyes because of the doll.* Question: *What is Sylvia doing when she pipes her eyes?*

The idioms of ICQ are the following:

Multiple choice idiom task	Visual idiom task	Idioms in story condition
Remain rooted to the spot (Földbe gyökerezett a lába)	He wins her hand (Elnyeri a kezét)	Have a set-to (Hajba kapnak)
He's a glutton for work (Ég a keze alatt a munka)	Seek sy's life (Az életére tör)	Rack one's brain (Töri a fejét)
Birds of feather flock together (Megtalálja zsák a	He is in bed (Nyomja az ágyat)	Philander (Csapja a szelet)

feltját)		
It looks like rain (Lóg az eső lába)	Nick the culprit (Lefüleli a tettest)	Be sacked out (Húzza a lóbórt)
There's butter behind his ears /≈ those who live in glass houses shouldn't throw stones/ (Vaj van a füle mögött)	Dog sy's footstep (A sarkában van)	Pipe one's eyes (Itatja az egereket)
Past one's prime (Megette a kenyere javát)	Fall for sy (Szerелеembe esik)	Bid defiance to (Ujjat húz vele)
It's not enough for his teeth  /≈ He can't get enough to eat/ (A fél fogára sem elég)	Be all in the same boat  (Egy hajóban evezünk)	Feast one's eyes on (Legelteti a szemét)
There isn't a pin to choose between them (Egyik kutya, másik eb)	Put hope into sy (Lelket önt belé)	Go straight up in the air (Felrobban a dühtől)
Make one's flesh creep (Borsószik a háta tőle)	Kick the bucket (Feldobta a talpát)	The tealight is broken  /≈ turn on the waterworks/ (Eltörött a mécses)
Go the pace (Nagy lábon él)	Whistle down the wind (Szélnek ereszt)	Be fed up with sg (Torkig van vele)

Table 3 List of idioms from ICQ

## 2.4. Results

The KMO value of ICQ is meritorious (KMO=0,86 for the whole sample; KMO=0,79 for the IS sample and KMO=0,80 for the SS sample), which indicates that our sampling is adequate for factor analysis to verifying the validity of ICQ. The **factor analysis for the whole sample and for the IS sample** has shown 9 different factors in the full questionnaire: 3 factors for the MCI subtest, 4 factors for the VI subtest and 2 factors for the SI subtest. There are just a few differences in the factor structure between the whole and the IS sample. The **factor analysis in the SpS sample** has 3 factors for the MCI subtest, 4 factors for the VI subtest and 2 factors for the SI subtest.

The reliability survey shows acceptable and good Cronbach- $\alpha$  values in the different dimensions, which means that the ICQ has quite good internal consistency. As presented in table 4, the values for the three subtests and for the full ICQ are the highest in the integrated group. Moreover, the MCI and the VI subtest have similar Cronbach- $\alpha$  values in all three samples (IS, SpS, whole), while the SI subtest shows the highest values in all three samples.

<b>Subtest</b>	<b>Qty of items</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math> whole sample</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math> IS sample</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math> SpS sample</b>
<b>MCI</b>	10	,78	,82	,75
<b>VI</b>	10	,79	,82	,77
<b>SI</b>	10	,81	,85	,78
<b>Full ICQ</b>	30	,88	,89	,86

Table 4 Cronbach- $\alpha$  values of ICQ in the different samples

**VI and MCI** subtests show in all types of samples strong positive correlations ( $r_{\text{whole}}=0,52$ ;  $r_{\text{IS}}=0,46$ ;  $r_{\text{SS}}=0,58$ ).

**SI and MCI** subtests show moderately positive correlation in the SpS sample ( $r_{\text{SS}}=0,36$ ), and strong positive correlation in IS ( $r_{\text{IS}}=0,47$ ) and in the whole sample ( $r_{\text{whole}}=0,4$ ).

**SI and VI** subtests show moderate positive correlations in the whole sample ( $r_{\text{whole}}=0,39$ ) and the IS sample ( $r_{\text{IS}}=0,38$ ); and strong positive correlation in SpS sample ( $r_{\text{SS}}=0,41$ ).

Performance in the **full ICQ** shows very strong positive correlation with all three subtests in all three sample groups. These findings are strengthening the idea that the subtests are framing a coherent questionnaire.

	MCI	VI	SI	Full ICQ
MCI				
VI	,524			
SI	,400	,387		
Full ICQ	,811	,805	,756	

Table 5 Correlations in the whole sample

	MCI	VI	SI	Full ICQ
MCI				
VI	,460			
SI	,474	,378		
Full ICQ	,814	,772	,785	

Table 6 Correlations in the IS sample

	MCI	VI	SI	Full ICQ
MCI				
VI	,578			

SI	,356	,407		
Full ICQ	,812	,834	,738	

Table 7 Correlations in SpS sample

The *whole sample* analysis of variance showed a main effect for grades on performance in **MCI** ( $F(2, 240) = 7,29, p = ,001$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade ( $d=0,67$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the MCI than the students in the 6<sup>th</sup> grades.

The *whole sample* analysis of variance showed a main effect of grades on performance also in **VI** ( $F(2, 240) = 8,10, p = ,000$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d=0,67$ ) and in 8<sup>th</sup> grade ( $d=0,45$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the VI than the students in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades.

The *whole sample* analysis of variance didn't show significant differences between in performance by grades in the idiom comprehension in story condition (**SI**).

The *whole sample* analysis of variance showed a main effect of grades on performance in **full ICQ** ( $F(2, 240) = 5,95, p = ,003$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d=0,60$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grade performed significantly better than the students in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades.

	6 <sup>th</sup>	8 <sup>th</sup>	10 <sup>th</sup>	Levene	p	F	p
MCI	50,1 (24,8)	59,2 (27,9)	67,8 (27,9)	1,78	0,17	7,29	<b>0,001</b>
VI	43,9 (27,2)	50,0 (26,6)	62,2 (26,9)	0,02	0,98	8,10	<b>0,00</b>
SI	38,5 (23,2)	36,7 (29,7)	40,3 (29,9)	5,33	0,005	0,33	0,71



Full ICQ	44,16 (19,3)	48,7 (22,4)	56,8 (22,3)	1,65	0,19	5,95	<b>0,003</b>
----------	-----------------	----------------	----------------	------	------	------	--------------

Table 8 Performances by grades in **whole** sample (%p), ANOVA;  $p < 0,05$

	6-8 grade	6-10 grade	8-10 grade
MCI	0,35	<b>0,67</b>	0,31
VI	0,23	<b>0,67</b>	0,45
SI	0,07	0,07	0,12
Full ICQ	0,22	<b>0,60</b>	0,36

Table 9 Cohen's d effect size in **whole** sample

The *IS* sample analysis of variance showed a main effect of grades on performance in the **MCI** ( $F(2, 101) = 5,62, p = ,005$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade ( $d = 0,90$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that students in 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the MCI than the students in the 6<sup>th</sup> grades.

The *IS* analysis of variance showed a main effect of grades on performance in the **VI** ( $F(2, 240) = 3,23, p = ,044$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d = 0,70$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the VI than the students in the 6<sup>th</sup> grades.

The *IS* analysis of variance didn't show significant differences in performance by grades in the idiom comprehension in story condition (**SI**).

The *IS* analysis of variance showed a main effect of grades on performance in the **full ICQ** ( $F(2, 240) = 3,99, p = ,021$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d = 0,74$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the full ICQ than the students in the 6<sup>th</sup> grades.

	6 <sup>th</sup>	8 <sup>th</sup>	10 <sup>th</sup>	Levene	p	F	p
--	-----------------	-----------------	------------------	--------	---	---	---

MCI	50,0 (26,7)	62,9 (28,4)	74,8 (27,8)	0,41	0,66	5,62	<b>0,005</b>
VI	44,1 (27,5)	53,2 (29,1)	63,5 (27,5)	0,20	0,82	3,23	<b>0,044</b>
SI	30,0 (25,5)	38,1 (30,9)	35,2 (32,8)	2,07	0,13	0,73	0,48
Full ICQ	41,4 (21,5)	51,4 (22,7)	57,8 (23,1)	0,38	0,68	3,99	<b>0,021</b>

Table 10 Performances by grades in **IS** sample (%p), ANOVA;  $p < 0,05$

	6-8 grade	6-10 grade	8-10 grade
MCI	0,47	<b>0,90</b>	0,42
VI	0,32	<b>0,70</b>	0,39
SI	0,28	0,18	0,09
Full ICQ	0,45	<b>0,74</b>	0,28

Table 11 Cohen's d effect size in **IS** sample

The SpS sample analysis of variance showed a moderate effect of grades on performance in the **MCI** ( $F(2, 136) = 2,67, p > ,005$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade ( $d=0,54$ ). Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better performance in the MCI than the students in the 6<sup>th</sup> grades.

The SpS analysis of variance showed a main effect of grades on performance in the **VI** ( $F(2, 136) = 5,36, p = ,006$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d=0,66$ ) and in the 8<sup>th</sup> grade ( $d=0,54$ ).

Post hoc analysis using Tukey's B indicates that the students in the 10<sup>th</sup> grades performed significantly better in the VI than the students in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades.

The *SpS* analysis of variance didn't show significant differences in performance by grades in the idiom comprehension in story condition (**SI**).

The *SpS* analysis of variance showed a main effect of grades on performance in the **full ICQ** ( $F(2, 136) = 3,07, p = ,049$ ) with higher efficiency in 10<sup>th</sup> grade than in 6<sup>th</sup> grade ( $d = 0,48$ ). However, the post hoc analysis using Tukey's B didn't indicate significant differences between students in the 10<sup>th</sup> grades and the students in the 6<sup>th</sup> grades in the full ICQ.

	6 <sup>th</sup>	8 <sup>th</sup>	10 <sup>th</sup>	Levene	p	F	p
MCI	50,3 (23,3)	56,3 (27,3)	63,9 (27,5)	1,37	0,26	2,67	0,073
VI	43,68 (27,4)	47,5 (24,4)	61,5 (26,9)	0,29	0,74	5,36	<b>0,006</b>
SI	46,1 (18,2)	35,6 (28,9)	43,2 (28,3)	7,03	0,001	2,07	0,13
Full ICQ	46,7 (16,9)	46,5 (22,1)	56,2 (22,2)	2,37	0,09	3,07	<b>0,049</b>

Table 12 Performances by grades in **SpS** sample (%p), ANOVA;  $p < 0,05$

	6-8 grade	6-10 grade	8-10 grade
MCI	0,24	<b>0,54</b>	0,27
VI	0,15	<b>0,66</b>	<b>0,54</b>

SI	0,43	0,12	0,26
Full ICQ	0,01	0,48	0,46

Table 13 Cohen's d effect size in **SpS** sample

### 3. Discussion

The outcomes of the present study reveal differences in performance in the subtests and in the full ICQ as well (see tables 4-13 above). The same tendencies can be observed in the IS and SpS subgroups too, with two exceptions - both in the story condition task (SI). In the SpS sample, students in the 6<sup>th</sup> grades gave the best performance in the SI task ( $M=46,05$   $SD=18,24$ ), better than students in 8<sup>th</sup> grades ( $M=35,67$   $SD=28,89$ ) and in 10<sup>th</sup> grades ( $M=44,17$  ,  $SD=28,32$ ). In the IS sample there is a backsliding in performance of the 10<sup>th</sup> grade students in SI task ( $M=35,22$   $SD=32,73$ ) compared to the achievement of the students in the 8<sup>th</sup> grades ( $M=38,08$   $SD=30,97$ ). One reason for this finding might be that we had the lowest number of participants (23 students) in this subgroup (IS 10<sup>th</sup> grade). Besides this outcome, we have found that the idiom comprehension in story condition task was the hardest row to hoe in all samples, while the MCI subtest has the highest scores that is followed by the VI subtest's scores.

Beyond the correlation between the subtests, we investigated the relationships between performance and (1) grade level and (2) the age. There is a weak positive correlation between grade and achievement in the MCI subtest ( $r=0,239$ ), in the VI subtest ( $r=0,245$ ) and in the full ICQ ( $r=0,219$ ), but there isn't any correlation in the story condition (SI) task in the whole sample. The age shows a weak positive correlation just in MCI subtest ( $r=0,211$ ) in the whole sample.

The **factor analysis** of the **whole sample's MCI subtest** data shows that one of the factors contains the idioms with higher good answer ratio (55%-75%). These are the following idioms: *Remain rooted to the spot*, *He's glutton for work*, *It looks like rain*, *It's not enough for his teeth*. In the other factor can be found the "tougher" idioms, with lower good answer ratio: *There's butter behind his ears*, *Past one's prime*, *Make one's flesh creep*, *Go the pace* and *Birds of feather flock together*, which has the lowest good answer rate (37%). The "*There isn't a pin to choose between them*" idiom has its own factor, because in this case there's the highest ratio of independent answers. In the sample of **special schools**, the **MCI subtest** data show a similar factor structure with the "easy to answer" category (*He's glutton for work*, *It looks like rain*, *It's not enough for his*

teeth), the "hard to answer" category (*Remain rooted to the spot, Birds of feather flock together, There's butter behind his ears, Past one's prime, Go the pace*) and the factor with highest rate of independent answer (*There's a pin to choose between them, Make one's flesh creep*). We can see the analogy in the sample of **integrated school** referring to the **MCI subtest** data. The "easy to answer" category contains these idioms: *Remain rooted to the spot, It looks like rain, There's butter behind his ears, It's not enough for his teeth, Make one's flesh creep*. The "hard to answer" category includes the following figurative expressions: *Birds of feather flock together, Past one's prime, There isn't a pin to choose between them* and *Go the pace*. Here we have one outstanding idiom, which has the most correct answers (78%), this is the "*He's a glutton for work*".

The **factor analysis** of the **whole sample's** and the **IS sample's VI subtest** data shows that the factors are splitting on the same line with the directing principles above. The "easy to answer" idioms in WS: *He wins her hand, Dog sy's footstep, Fall for sy, Put hope into sy*. The "hard to answer" factor contains the idioms: *Seek sy's life, He is in bed, Nick the culprit, Kick the bucket* and *Whistle down the wind*.

In the whole sample the outstanding idiom is the "*Be all in the same boat*" with only 20% of nonliteral answers and 65% of literal answers. This is also true for the IS sample in connection with this figurative expression (15 % figurative and 68% literal answers).

In the IS sample we have other three factors with "easy to answer" category (*He wins her hand, Fall for sy, Put hope into sy*), "moderately hard to answer" category (*He is in bed, Dog sy's footstep, Kick the bucket*) and the "hard to answer" category (*Seek sy's life, Nick the culprit, Whistle down the wind*).

In the case of **SpS sample**, the ratios of the answers are similar in the **VI subtest** as in whole sample and in the IS sample, still the factor structure just partway follows the well-known directing principle. This finding might be related to the more heterogeneous answer distribution (e.g. more "keyword" and independent answers).

In case of the story condition idiom comprehension (**SI subtest**) the **whole sample and IS sample** data are the same according to the factor analysis: all of the idioms of this subtest are in one factor, except for one: *Bid defiance to*. In the whole sample, this idiom has only 3,7% correct, nonliteral meaning and in the IS sample accuracy is even lower: 2,9%. In case of the **SpS sample**, there are two outstanding idioms. One is the "*Bid defiance to*" as well (4,3% accuracy for the nonliteral meaning). The other one is the "*Be fed up with sg*" with 18% figurative answers.

We found that the most frequent errors in the MCI and the VI subtest are the nonliteral answers; but in case of the VI subtest another common type of error was the “keyword answer” and the selection of more than one answer option. In the story condition task we had many missing answers.

#### **4. Limitations and Conclusion**

As mentioned above, this study utilized a paper and pencil survey, therefore participants may have chosen occasionally more than one answer or may have skipped an answer. For future studies, we have created an online version of the ICQ that (1) eliminates the missing answers in the SI and the selection of more pictures in the VI, (2) provides a measure of response time, (3) enables prompt data collection, (4) and the presentation of random item sequences. The idiom comprehension in story condition task was the last in the paper and pencil test and at the same time it was the most complicated as well. The order of presentation and the complexity of the task might have contributed to the large number of missing answers in this task. We expect that the presentation of random item sequences will attenuate this problem in future studies.

The aim of the present study was to investigate the reliability and validity of our *Idiom Comprehension Questionnaire (ICQ)*. According to our data, the ICQ meets the standard measurement requirements and it is appropriate for children with MID. Furthermore, we found no significant difference in overall achievement between the IS and SpS students in the full ICQ. Our results highlight some of the difficulties of children with MID in idiom comprehension. These findings may be considered during language intervention of these children.

#### **References**

- Abrahamsen, E. P. - Burke-Williams, D. (2004): Comprehension of Idioms by Children with Learning Disabilities: Metaphoric Transparency and Syntactic Frozenness. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(3), p203-215
- Black, M. (1962/1990): Metafora. *Helikon*, 26(4), p432-447
- Draaisma, D. (2002): *Metaforamasina*. Typotex Kiadó, Budapest, p22
- Gentner, D. (1983): Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), p155-170

Gibbs, R. W. – Colston, H. L. (2012): *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press, p286–296

Giora, R. – Fein, O. (1999): Irony comprehension: The graded salience hypothesis, *Humor*, 12(4), p425-436

Glucksberg, S. (2008): How Metaphors Create Categories Quickly. In R. W. Gibbs, (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University, Cambridge, p67-73

Grice, H. P. (1957): Logic and conversation. In Cole, P. – Morgan, J.L. (ed.): *Syntax and semantics*, vol.3, p41-58

Huber-Okraínec, J. – Dennis, M. (2003): Idiom comprehension in childhood: An assessment tool and age norms. *Brain and Language*, 87(1), p188–191

Karmiloff-Smith, A. (1998): Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends In Cognitive Sceinces*, 2(10), p389-398

Kövecses, Z. – Benczes, R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago.

Levorato, M.C. – Cacciari C. (1995): The effects of different tasks on comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), p261-83

Levorato, M. C. – Nesi, B. – Cacciari, C. (2004): Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language* 91 (3), p303–314

Mashal, N. – Kasirer, A. (2012): The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disability. *Research in Developmental Disabilities* 33 (6), p1741–1748

Mashal, N. (2013): The role of working memory in the comprehension of unfamiliar and familiar metaphors. *Language and Cognition*, 5(4), p409-436

Pollák, I. (2015): „Hogy csináljam?“, szerzett agysérülés következtében fellépő frontális zavarok. In Koronczi-Fekete V. és Ecsedi K. (szerk.). *Szerzett agysérülés következtében létrejövő látássérülések és ehhez kapcsolódó kognitív funkciózavarok*. Vakok Állami Intézete. Budapest. (pp. 220–231.)

Power, R. – Taylor, C. L. – Nippold, M. A. (2001): Comprehending literally-true versus literally-false proverbs. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(1), p1-18

Richards, I. A. (1936): *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press, New York.

Schnell, Zs. (2005): Tudatelmélet és pragmatika. (Idiomatikus nyelvelsajátítás) In Gervain – Kovács – Lukács – Racsmány (szerk.): *Az Ezerarcú Elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p102-115

Shnitzer-Meirovich, S. – Lifshitz-Vahab, H. – Mashal, N. (2017): Comprehension of Verbal and Visual Metaphors among Individuals with Intellectual Disability with and without Down Syndrome. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), p252–267

Sperber, D. - Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge MA & Oxford, Blackwell.

Szamarasz V. Z. (2014): Metafora. In Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p777-812



# SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT AT SZENT ISTVÁN UNIVERSITY

**Aranka Mészáros, [meszaros.aranka@gtk.szie.hu](mailto:meszaros.aranka@gtk.szie.hu)**

**Ildiko Csapó, [csapo.ildiko40@gmail.com](mailto:csapo.ildiko40@gmail.com)**  
Szent István Egyetem, Gödöllő, Práter K. u.1

## **Introduction**

The syllabus for the Social Skills Development subject at the Human Resources bachelor degree course at Szent István University in Gödöllő has been tailored in line with the course's specificities based on the results of several generation gap studies. Our aim is to develop students' social skills, with which they can help increase satisfaction and commitment at future workplaces with regard to their and their colleagues' – with a special emphasis on Y and Z generations' – needs, work values and determining factors of job motivating potential. Within the frameworks of the subject, soft skills development focuses on empowering students with workplace relationship skills, between-generations conflict prevention skills and conflict resolution techniques.

The syllabus of the subject is based on a series of research which studied the work values of generations and the values of job characteristics that define job motivating potential.

The present study aims to show the research data serving as a basis for developing the syllabus of Social Skills Development for HR students and for developing the modules of the subject.

## **1. Research results**

The discussion of research results below focuses on two research projects, on which we based syllabus development. First, the results of the so-called *Super's work value inventory test* are detailed for different generations, followed by the values for generations based on Hackman and Oldham's *job characteristics model defining job motivating potential* (Hackman & Oldham, 1980).

### **1.1. Work Value preferences of different generations**

The first research explored those core values of different generations – with a special focus on the Y generation already present in a growing number in workplaces, and the Z generation who are mainly at university or high school now but will soon enter workplaces – that guide them in choosing careers and jobs, using Super’s Work Value Inventory.

Donald E. Super’s work was largely influenced by studies on *counselling psychology* in the U.S. in the 1950s. Among these the most prominent is Eli *Ginzberg’s* work published in 1951, which was the first to identify developmental psychological phenomena in occupational choice, professional success and activities. This is the basis for *Donald E. Super’s theory* closely related to *professional development*, from which *his work value* test was born. Super’s Work Value test makes it possible to choose from values which are independent of the actual form of work and propose the individual several possibilities for personal self-development in work, which can be viewed as values and their choices show their attitude to these values (Szilágyi, 2007).

Super’s work values used in the research project: intellectual stimulation, performance, self-empowerment, economic returns, altruism, creativity, interpersonal relationships, prestige, management, variety, aesthetics, independence, supervisory (hierarchical) relations, work environment, security.

The *sample consisted of 2184* people, out of whom 21% belong to the Baby Boom generation, 34% to the X generation, 30% to the Y generation and 15% to the Z generation.

Results: The generation gap research revealed that *the younger the respondents are (Y and Z generation), the more important they find self-empowerment, the representation of personal interests and needs, and interpersonal relationships* also scored in the first 4 out of 15 for both generations, and these are the areas can be influenced by HR professionals in companies (Mészáros - Kollár, 2017a).

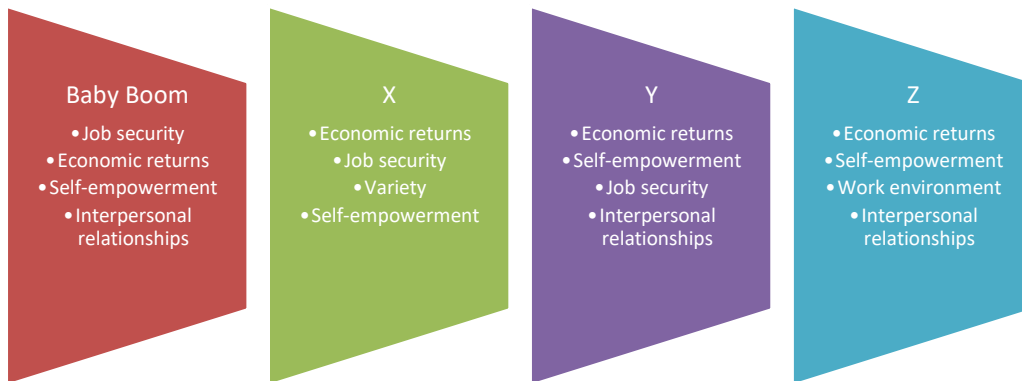


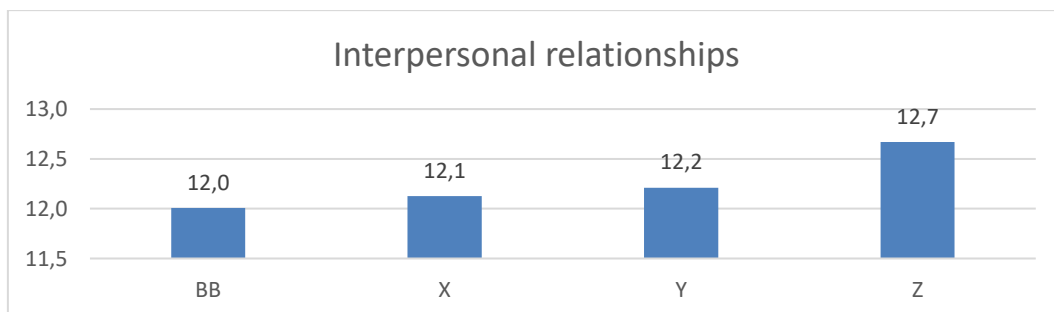
Figure 1 The first 4 scores on Super’s Work Value test in the different generations (author’s own compilation)

Taking the significant differences between generations into account, it turned out that for both *self-empowerment* and *interpersonal relationships* it is true, that *the younger* the respondents are, *the more important* these values are to them.



Source: author’s own compilation

Figure 2 Self-empowerment data by generation



Source: author’s own compilation

Figure 3 Interpersonal relationships data by generation

## 1.2. The results of the Hackman & Oldham survey

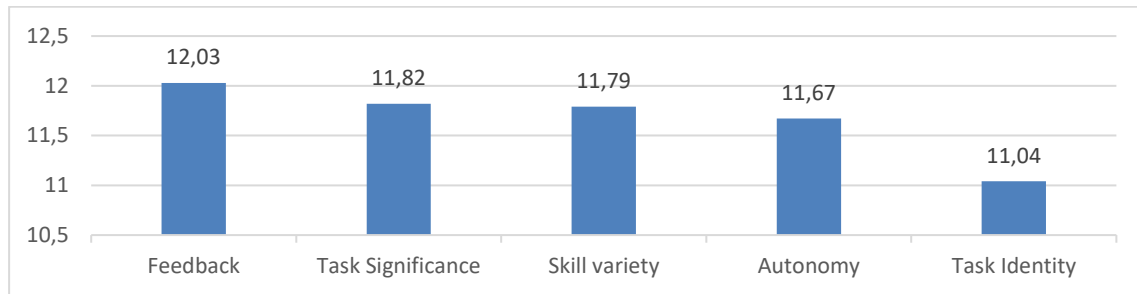
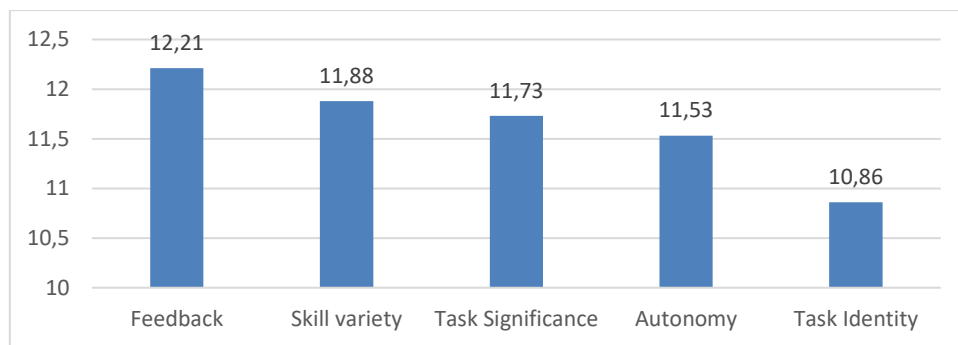


Figure 4 Results of the Hackman & Oldham dimensions for the entire sample

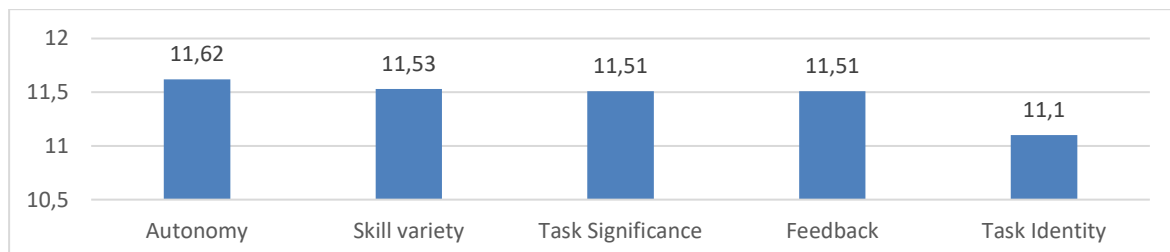
According to another research with 1184 participants, out of the five Hackman and Oldham job characteristics that determine job motivating potential, respondents find *feedback the most important* (Mészáros & Kollár, 2017b).



Source: author's own compilation

Figure 5 Results of the Hackman & Oldham dimensions for the Y generation

The further analysis of the results confirms that the members of the Y generation find feedback extremely important (Figure 5.), while for the Z generation autonomy is top priority (Figure 6.).



Source: author's own compilation

Figure 6 Results of the Hackman & Oldham dimensions for the Z generation

## **2. Social Skills Development subject syllabus**

### **2.1. Basic principles for developing the syllabus of the subject**

The modules found in the syllabus of the Social Skills Development subject have been compiled based on the aforementioned results and relevant literature. It was considered important to teach soft skills aimed at developing self-empowerment and autonomy, youngsters find important, in a way that interpersonal relationships would not suffer, rather improve, and their need for appropriate feedback would be also achieved.

These basic principles, stemming from our research, were confirmed in relevant literature, as well.

*Characteristics of younger (Y and Z) generations as others see them (Tari, 2010; Tari, 2011):*

These two generations are *self-empowered*, they aspire to establish *partnerships* right away, regardless of age or position, they have a low level of altruism, willingness to help others and *respect for others' views*, they do not respect older people, often appear lazy to others, thus they are regarded as difficult to handle. The professional opinions are shared on the attitude of generations that is fresh on the labor market: a handsome, pragmatic, shared concern, highly materialistic, impatient (Csehné 2016).

*As teachers it is easier to understand youngsters by looking at how they came to be like this.*

*One of the reasons can be found in their upbringing:* the parents have given them everything immediately, they have not been given the chance to take up responsibilities, they are characterised by a *need for instant gratification*, and impatience (in relationships as well) (Zimbardo & Nikita, 2016).

Parents have pumped their kids' self-esteem, and those parents who are against Prussian education have often given them undeserved positive feedback, therefore *their self-image is not well-founded*. Owing to *ICT tools and technology* relationships are maintained online so they lack skills in offline stress management and effective coping strategies, and they have problems with emotional intelligence as well. Problems and conflict management of university students are increasingly characterized by negative attitudes (I do not want / can solve and then solve the other) as well as the bypass solution method (it does not start or if it starts, it quickly quits the solution process) which also indicates a low level of responsibility (Kasik, 2015). People tend to believe that members of the Y

and Z generation presently on the job market take the easier path. This is not the case: in fact, it is harder for them to start their lives, and they have a lot of negative emotions, for example, that are not expressed. Uncertainty and the resulting lack of trust are characteristic of many young people. The social media and online space brought along significant changes in their cognitive processes and experiencing emotions. The careless childhood and youth of former times have been lost, and the short-lived joy of online shares cannot compensate for them; life has become a difficult obstacle course. Those who want to help these generations have to understand them and what they are faced with (Tari, 2015).

*What they have to learn are:* steps in establishing relationships and conditions of maintaining them, communication skills, effective problem and conflict management modes, paying attention to others, patience, ability to delay gratification, asking for help, giving and receiving feedback, and stepping out of one's comfort zone as an opportunity to grow (Tari, 2011).

The importance of *feedback* is emphasised in Clutch HR research institute survey, conducted with a sample size of 1,000, according to which younger generations' satisfaction and employee commitment can be maintained by accurate, factual, consistent and immediate employer feedback (Peacock, 2016). Therefore, a great importance is attached to the training module on feedback.

*What work well when dealing with young university students based on our teaching experience are:* being open and authentic, practising partnership, involving students in education, discussing educational frameworks at the beginning of the term in a solution-, not a problem-focused way.

In teaching the subject our priority was to *become partners* with students in the educational process within certain boundaries and teaching them responsible partner behaviour. Adult-adult communication helps in this interaction: understanding and delivering appropriately, as Faber and Mazlish said, "Talk so kids will listen and listen so kids will talk" (Faber & Mazlish, 2013).

## **2.2 The syllabus of the Social Skills Development subject**

Based on the above, the main topic of the Social Skills Development subject, taught in the form of training, is developing *assertiveness*: achieving personal autonomy and providing the other the freedom of choice in a responsible way.

Within the frameworks of the subject, one of the main modules is developing *partner communication*, thereby conflict prevention, raising awareness about possible causes of conflicts and conflict resolution. The syllabus includes Thomas Gordon's *I-messages technique* to help create personal autonomy, whereas *active listening* helps develop paying attention to others. Another main module in the training is giving positive and constructive negative feedback.

As detailed above the training syllabus contains the following 3 main modules:

1. *Assertiveness* ("I count my own needs while respecting the other's needs": autonomy, open communication, agreements)
2. Gordon's techniques promoting assertive and equal communication (*I-messages* and *active listening*)
3. Managing *feedback*, and the basic principles of giving and receiving feedback

### *Module 1. Developing assertiveness*

At workplaces it is important for older generations to refrain from the Prussian education and communication model, still often seen in pedagogy and families, when establishing relationships with members of young (Y and Z) generations, since these generations – more than any before – need equal, adult-adult communication. What makes this fact extremely interesting is that even these generations have to learn this communication style, surprisingly so, as due to their age and the effects of socialisation they are often in subordinate position, for which they might compensate by aggressive communication, often resulting in intergenerational conflicts.

The word *assertiveness* might suggest forcefulness; both words mean the enforcing of individual interests. However, promoting one's interests is only acceptable for other people if the individual is self-confident and accepts others and their interests.

Both at work and in the everyday life it is becoming more and more important to communicate with others in a way that the individual is not oppressive: while they promote their own interests, they pay attention to other people and their needs. At the same time, while an individual caters for others' interests, they should not subordinate themselves. This can be achieved by means of assertive communication.

*Assertiveness can be learnt, its precondition is consciousness: knowing the self, taking responsibility for one's thoughts, feelings and actions, and*

it has to be accepted that learning these requires change (Mészáros & Györe, 2018), and in certain cases leaving one's comfort zone.

The first step in learning to adapt to others was introducing the use of assertive communication methods in self-efficacy trainings (Lazarus, 1971). During the process, in 1970, Liberman taught the participants in his training how to initiate, keep up and end a conversation with strangers, how to ask for information, how to express their opinions and needs, and how to give positive and negative feedback (Liberman et al., 1991).

Every person has needs, desires and goals; *it is not always easy to reconcile them with others' needs*. Depending on one's approach, three kinds of communication are differentiated: aggressive (self above others), submissive (subordinate) and assertive behaviour.

*Assertive communication* enables the individuals to act upon their own interests, stand up for their rights and promote them with taking others' interests into consideration as well (Alberti & Emmons, 1974). An assertive person defends their own rights and considers others', an aggressive person, on the other hand, violates others' rights and takes advantage of them, whereas a submissive person is taken advantage of and their rights are violated.

People using *aggressive* communicative methods usually *satisfy their own needs, mostly overtly*, sometimes unscrupulously, *they express their needs, feelings and anger in an inconsiderate way*; thus, they have to pay the price in their interpersonal relationships: their behaviour may provoke antipathy in others. Unlike subordinate – submissive – people, they *do not respect others' needs; at times even strongly reject them*. Aggressive people's interpersonal relationships deteriorate to a point where they find it harder and harder to satisfy their needs if others' involvement is required. Aggressive behaviour is not always overt: there is also *passive aggressive behaviour*. These people use manipulation, sabotage or stubborn resistance to give effect to their own will. Aggressive behaviour might seem to yield material or other benefits (it seems the person is winning in situations) for a while, however, as relationships suffer, it is highly questionable whether it is worth it in the long-run (Mészáros & Györe, 2018).

*Subordinate – submissive – people lack self-confidence*, they rarely take the initiative independently, mainly only react to others' words or actions, they tend to submit in their relationships and subordinate their own needs and demands to that of others', and they often provoke antipathy by avoiding conflict. Some are so frightened that they do not even dare vocalise their needs, *they do not say no, they are afraid to show their*



*feelings, express their opinions, and they usually let things happen as others say.*

*Characteristics of an assertive person:*

An assertive, self-empowered (self-confident, competent) person knows what they want and relate to others accordingly. *They let others know their demands, needs and feelings overtly, honestly and in an adequate way, and they defend their rights without offending others' rights and justifiable demands.* When there is a conflict of interests, they attempt to resolve it by satisfying the needs of all parties. They are ready to accept others' needs and help others satisfy them and ask for help in a similar situation, which promotes their developing lasting relationships.

*Characteristics of a person using assertive communication methods:*

*Expresses their positive and negative feelings and thoughts openly, when they have a problem this person talks about it in first person singular without blaming the other.*

*Asks for what they want, expresses their demands openly: they notice and give feedback when they like the other person's behaviour, and they accept praise.*

*Able to say no without being rude. Faces negative feedback: when they find it fair, they accept it, when they do not, they refuse it openly. Asks when they feel they need to. Pays attention, listens and understands the other person, and they give appropriate feedback.*

*Module 2. Gordon's techniques to develop assertiveness: I-messages and active listening*

*Interpersonal communication is effective when whatever the "sender" has in mind is reproduced in the "receiver's" mind, which can be facilitated by paying attention to accurate coding and decoding and applying the two important communicative techniques described by Thomas Gordon (Gordon & Burch 2013): I-messages (understandable message, clear self-expression) and active listening (clear reception, accurate decoding) (Gordon, 2007).*

For subordinate (submissive) people learning the I-messages, whereas for aggressive people acquiring the active listening technique, helping paying attention to others, can be of great help in developing adult-adult communication. The Y and Z generations need both since they find self-empowerment and obtaining autonomy (where I-messages can help)

important, while paying attention to others (active listening) is a precondition for assertiveness, for helping the other reach a state where they can pay attention in a conflict situation, for example.

*I-messages technique (Gordon, 2007)*

I-messages help express positive and negative feelings and thoughts, e.g.: "I am happy/ It annoys me/ It makes me sad/ It makes me glad when etc. ..."

When the person has a *problem*, instead of blaming others, e.g. "You're interrupting again ...," they *express their demands in first person singular*, e.g. "I'd like to finish what I've started ...". They can ask for what they want to achieve, e.g. "I'd like us to go to the conference" instead of "I always go alone to conferences ...."

*It is possible to say no without being offensive.* E.g.: "I have a lot of work to do today, but tomorrow I'll be happy to do it".

In our work Gordon's recommendations were complemented with an idea adopted from Neuro-linguistic Programming: *first* it is better to say *why* a person is *not* able to do a favour (*reason*), then say *no*, and then offer one or more alternative solutions. This sequence ensures that the other will not close down immediately after hearing "no" (when someone says "no" the interlocutor loses their temper and closes their ears, therefore it is worth switching the order and giving an explanation before saying no). Also, after having listened to the alternatives the interlocutor feels and understands that the speaker is willing to cooperate (Payne, 2006). Saying no can also be *complemented by active listening combined with expressing a feeling*, thereby strengthening assertiveness from the point of view of paying attention to the other: "I understand that this is important for you and I'd like to do it but because of an earlier appointment I cannot take it on, but tomorrow I'll do it happily", instead of "You're asking me again when you know I have so much work to do".

*I-messages are easier to understand and are more effective than You-messages because 'the sender' takes responsibility for their openness, talks about their inner thoughts and feelings, themselves. Therefore, they are authentic, unambiguous, lacking the negative effects of You-messages so they strengthen self-empowerment, autonomy and relationships (Gordon, 2007).*

*Gordon calls the above messages conflict prevention I-messages, whereas the confrontation I-message is used when the other person's behaviour is an obstacle to satisfy the individual's own demands, or the other person hurts them. In this case, when the other's behaviour is unacceptable for*

*the individual*, a 3-part I-message can be used. The parts are the following:

- a *non-judgmental description* of the other's behaviour (when we blame the other, e.g.: "How can you listen to music so loud?!", the other person either defends themselves, or they attack, which will not solve the problem, instead it hurts the relationship)
- *the individual's feelings*, born out of the situation
- and the *convincing effects* of the behaviour *on the individual*.

An example: "When you listen to music this loud, I'm angry, because I can't prepare for my lessons tomorrow". This I-message is specific, descriptive, factual, non-judgmental, yet it lets the other know that their behaviour is annoying (the sender takes responsibility for feeding back the other person that they have conflicting demands). At the same time, the other person still retains their autonomy of reacting, thus, it suits well the Z generation, who prize their freedom.

### Active listening

When one experiences that the other has got a problem, or they have a conflict, or the other person is constantly talking about their own problem and does not pay attention (a typical sign is the sentence opener "Yes, but ...!"), it is worth trying the active listening technique first, which helps to clarify whether the interlocutor truly understands what the speaker is trying to convey. This is more than passive listening, as we give feedback to the other person by summarising their thoughts and feelings using our own words, in the form of a statement, in a brief form, the speaker can clarify, and this helps decoding.

Here is a situation, for instance, a colleague is complaining:

Colleague: I've had enough of Joe not listening to me, not paying attention! He keeps interrupting when I'd like to say something!

Interlocutor: It bothers you that he is not listening to you.

Colleague: Yes. I'm tired of having got to start again what I want to say.

Interlocutor: You waste a lot of time and you'd like to use your energy better.

Colleague: Yes, I'd like to tell the others their tasks in that time.

*The precondition for active listening* is that the interlocutor is not occupied by their own thoughts, feelings and judgments; instead, they devote themselves and their attention to the message delivered by the speaker.

If the listener wants to understand the message of the sender, they have to step into their world, their reference system to understand the meaning of the message (Lipták, 2007).

*Feedback is a part of active listening*, it is a test of whether the individual paid attention well, and it also shows the speaker whether their message is understood or not. In everyday life we are often misled into believing our message is understood when the listener says "OK, I got you," and it only turns out much later that there is a misunderstanding.

Active listening does not mean 'parroting', that is repeating the other person's words; instead the listener should use a synonym, should not add any thoughts, nothing less and nothing more than what the speaker said, without diagnosing, should be fed back (Gordon, 2007).

*The function of active listening* is to aid the accurate decoding of the message, to help the sender in accurate coding; it shows acceptance, can result in opinions moving closer, the speaker's emotional stress may decrease (their ears may 'open'), and often the solution is found without the listener giving advice.

The effectiveness of applying Gordon's techniques, both for I-messages communicating demands and active listening, can be increased by positive not negative statements, by focusing on the future instead of the past, and by solution-, not problem-oriented statements; using the basic principles of NLP (O'Connor & Seymour, 2000). For example, instead of "It bothers me that you haven't arrived in time", it is better to say "I'd like you to arrive at 7.50 tomorrow". Or when someone complains that "the colleagues are very loud during production", a preferable reaction is "you are trying to find a solution to make them work silently".

In conclusion, the basic principles of equal communication can be summarised as follows: *when a person has a problem, they should talk about themselves, when the other person has a problem, they should listen, when something is not clear, they should ask for clarification* (O'Connor, J. & Seymour, J.; 2000).

### *Module 3. Feedback*

As it was mentioned earlier, feedback is highly important for both the Y and Z generations (Mészáros & Kollár, 2017b). According to research results, they want instant feedback (Námesztovszki, 2013); feedback given in an appropriate way at an appropriate time is key to their job satisfaction and commitment (Peacock, 2016).

There are two reasons why it is important that students at our university become aware how interpersonal feedback helps foster better relationships, prevent or resolve certain conflict situations, avoid performance problems, and create a good atmosphere at work. Firstly, as employees the quality of their relationships greatly depends on how they give and receive feedback. Secondly, as future human resource managers they set an example to others through their feedback. The section below details the training module concerning feedback. It has two parts: *feedback management*, and rules of *giving and receiving feedback*; how to give feedback in a way that the other person can accept it, instead of feeling weak, they will feel strong even after receiving negative feedback.

In addition, the question is discussed from the other angle: how to receive feedback so that it improves the individual's self-awareness, knowledge of human nature and relationships, so that they can develop their and the other's autonomy and strengthen cooperation at the same time.

A. *The 5 main areas of feedback management:*

1. *Feedback should be given whenever the individual feels it is needed.* If the person does not give feedback, they do not give the other the chance to see what the person likes or not, in short, the possibility of *change*. An assertive person notices and *gives feedback* when they *approve of the other's behaviour*: "I welcome that you pay attention to others."
2. *Feedback should be accepted when it is fair.* A person, who communicates equally, *accepts praise*: "Thank you. I'm happy that you like what I've done," instead of "oh. No big deal at all." An assertive person *faces negative feedback as well* if it is fair: e.g. "Thank you for telling me what bothers you in my behaviour. I'll think about it and change my ways."
3. *Feedback should be openly rejected when it is not fair.* For example: "Thank you for giving me feedback on how it bothers you that I didn't meet the deadline. However, I'd like to point out that despite my earlier request I didn't get the data needed for the completion of the task from colleague X. That is why I couldn't hand in the whole work on time."
4. Feedback should be asked for when the individual needs it, in a way that the other person has the possibility to express either positive or negative opinions. For instance: "Dear Boss, your opinion is important to me. I've worked a lot on this project, please, when you've gone through it, tell me what is done well and what needs to be done differently next time".
5. After having finished a project a person should give feedback to themselves, think about what was done well and what needs to be changed in the future.

B. *How to give feedback?*

When feedback should be given, many people get frightened because they have no experience, or they are afraid of the negative consequences of telling the other what they do not like in their behaviour. It becomes easier when the person recognises that in an interaction positive feedback

can reinforce the desired behaviour, whereas negative feedback helps improve cooperation.

When constructing positive feedback at work, the following should be considered: What did the worker actually do, what was good in it, why was it good, how did it affect the company, or the team (Roebuck, 2000)?

When a person gives negative feedback, it is important to include the other person in identifying the problem, as they might already feel and even know why things are not going well. Instead of separation and isolation (e.g.: "... I always finish work on time, while you're always late with it..") the focus should be on cooperation; rather than blaming and exaggerating the problem on solving the problem and reaching the desired state, and finally the individual should express their personal needs. When giving feedback the responsibility for owning a problem should not be taken on, let the other person have both the responsibility and the opportunity to decide about the solution.

An example for constructive negative feedback: "It is very unpleasant for me that the status reports from your department were 2-3 days late compared to the fixed deadline in the past 3 months, and they were incomplete with regard to costs; consequently, I couldn't hand in a complete and accurate statement to the senior management on time. It is important for me to strengthen our cooperation, because I like working with you and you're good at what you do. To this effect, from now on I'd like you to hand in the report by Friday with full budgetary details. What can you do in order to make this happen?" Future steps have to be agreed on so that the problem will not recur (Roebuck, 2000).

The training also looks at ways how to accept feedback *facing a problem rather than defending* oneself. First, the person should thank the feedback, and to ensure that they get plenty of useful and constructive feedback in the future the following have to be taken into consideration:

- Let the other finish what they want to say. We should not interrupt until they finish, but *listen actively*, since clarifying what bothers the other person in our behaviour is highly important; we have to understand how we affect the other. Attention has to be focused on the speaker's feelings and the overall problem they have with our behaviour.
- *Face*, in an adult way, what the other person says, without making excuses, self-defence, questioning, attacking or cynicism; concentrating on the situation at hand without referring to other incidents.
- *Be introspective*. Looking into ourselves we should examine what should have been done in a different way, rather than seeking self-justification, explanation, rationalisation or making up theories.

- When we think that *feelings* or anxiety need to be *expressed*, it is better to voice them rather than acquiesce or keep resentful silence.
- When processing the information, we should concentrate on the *solution* rather than the problem. We had better look for specific solutions.
- Instead of past-oriented, a present- and future-oriented approach is favourable.
- Ask for help when needed.
- Use I-messages instead of you-messages in reactions.

## Summary

This study detailed the content and the corresponding research results for the design of the modules of the Social Skills Development subject syllabus for HR students at Szent István University.

## References

- Alberti, R.E.- Emmons, M.L. (1974): *Your perfect right* San Luis Obispo CA.: *Impact Press*,
- Csehné Papp I. (2016): *Elvárások és realitások a munka világában. TAYLOR Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat.* 2. pp. 5-11.
- Faber A. - Mazlish, E. (2013): *Beszélg úgy, hogy érdekelje, hallgasd úgy, hogy elmesélje* Reneszánsz Könyvkiadó
- Gordon, T. - Burch, N. (2013): *Emberi kapcsolatok: hogyan építhetjük, hogyan ronthatjuk el* Gordon Kiadó Magyarország KFT.
- Gordon, T. (2007): *Vezetői eredményesség tréning* Studium Effektive Hungary
- Hackman, J. R. - Oldham, G. R. (1980). *Work redesign* (Addison-Wesley, Reading, MA).
- Kasik, L. (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lazarus, A. A. (1971): *Behavioral therapy and beyond* New York McGraw-Hill
- Lieberman-King-DeRisi-McCann (1991): *Személyes hatékonyság* Magyar Pszichiátriai Társaság Budapest

Lipták, E. (2007): Munkatársi együttműködés erősítése a Gordon-modell kommunikációs eszközeivel in.: Mészáros Aranka: *Kommunikáció és konfliktusok a munkahelyen* ELTE Eötvös Kiadó

Mészáros, A. – Györe, R. (2018): Assertive Communication and Conscious Change In: Juhász Tímea (szerk.) *Studies about the Perspectives of Social Sciences*. 137 p. Gödöllő: Szent István University, pp. 58-71.

Mészáros, A. – Kollár, P. (2017a): Különböző generációk munkaérték vizsgálata In: Csehné dr. Papp Imola, Budavári-Takács Ildikó, Mészáros Aranka, Poór József, Csapó Ildikó (szerk.) *Megújulás és fenntarthatóság - Versenyképes és tudásalapú Magyarországért: VIII. Nemzetközi Tanácsadói Konferencia*, Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2016.10.26 Budapest: Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara, 2017. pp. 70-80.

Mészáros, A. – Kollár, P. (2017b): A Hackman-Oldham-féle munkaköri központi dimenziók megítélésében megjelenő generációs különbségek In: Mészáros Aranka, Lestyán Katalin (szerk.): *Generációso(k): Tanulmányok a generációk témakörében*. Gödöllő: Szent István Egyetem Egyetemi Kiadó, 2017. pp. 124-134.

O Connor, J. - Seymour, J. (2014): *NLP Segítség egymás és önmagunk megértéséhez* - Pszichológiai gyakorlatok Bioenergetic Kiadó

Payne, J. (2006): *Gyakorlatok vezetői készségek fejlesztéséhez* Human Telex Kft, Budapest

Roebuck, C. (2000): *Hatékony kommunikáció* Scolar Kiadó, Budapest

Szilágyi, K. (2007): *Munka- pályatanácsadás, mint professzió* Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest

Tari, A. (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest

Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó KFT, Budapest

Tari, A. (2015): *Generációk online* Tericum Kiadó KFT, Budapest

Zimbardo, P. - Nikita, D. C. (2016): *Nincs kapcsolat - Hová lettek a férfiak?* [Libri Könyvkiadó](#), 2016

Online sources:

[Nametovszki, Zs. \(2009\): Tanítás és tanulás a virtuális térben. http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/TanitasEsTanulasAVirtualisTerben.pdf](http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/TanitasEsTanulasAVirtualisTerben.pdf) Download time: 2018.08.10



Peacock, A. (2016). Engage Millennial Employees with Feedback and Evaluation; <https://clutch.co/hr/resources/engage-millennial-employees-feedback-evaluation> Download time: 2018.08.10

# **MAPPING OF THE DEMAND OF EDUCATORS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN SUBOTICA, VOJVODINA, FOR FIRE PROTECTION TRAINING BASED ON E-LEARNING**

**Bálint Krisztián, [balint.krisztian@phd.uni.obuda.hu](mailto:balint.krisztian@phd.uni.obuda.hu)**

*Óbuda University, Doctoral School on Safety and Security Sciences*

## **Introduction**

The adequate level of fire protection in schools is of outstanding importance, as within the premises of an educational institution, there are numerous educators working and minor aged children learning during the classes. Their safety represents a primary task, as there is a legislative normative regulating the constitution of solutions for fire protection, which decree should be strictly followed.

However, in order to ensure the efficiency of solutions for fire protection, teachers need to have adequate competencies regarding this field. In case of an emergency, there is no time for a lengthy pondering, but the problem must be addressed in the shortest possible time.

The timely evacuation of pupils, the successful mastering of firefighting techniques can save lives and material goods. Safe fire extinguishing is of outstanding importance.

However, for achieving adequate know-how, concerning the ones employed in educational institutions, it is imperative to organize adequate fire protection training, which should be planned by the schools' top management with the help of local fire departments.

As of now, the training based on eLearning has not yet been realized; hence, it is highly advised to take into account this new type of educational method. The comfortable form of home learning is not an unfeasible task today. It is important to map the educators' insights towards the fire protection training based on eLearning, as the aim is

gaining an adequate level of knowledge in this field, respectively, the augmentation of know-how.

The protection of elementary school (minor aged) pupils has an outstanding importance, as they do not yet have a well-formed vital instinct which could handle an emergency situation correctly. Hence, the assertive behaviour of the educators as adults is essential in cases of emergency, as their clean-cut directives could save the lives of their pupils. A settled and versed educator has an integral part in a successful evacuation or firefighting, at least to the point when firemen arrive at the location given.

### **1. The Possibilities of fire safety training-based eLearning**

In the elementary schools in Subotica, teachers must attend fire protection training and subsequent tests at regular intervals. The employed can work in these educational institutes only after successful fire protection tests. The drawback of the training is its brevity, respectively, that it is held at hours when the teachers are exhausted. It usually takes place at the end of a workday, respectively, after teachers' meetings. It is important to note that the learning can take numerous forms (Helga, 2007). Thus, it would be recommended that the theoretic part of the training be held through eLearning. Moodle framework and various virtual educational solutions can lend great help in these activities.

By the use of Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), a possibility arises to complete fire protection training through an eLearning framework. Moodle is actually a CMS (Course Management System), but based on its role in the education, it can be classified as an LMS (Learning Management System). The creators of Moodle wish to secure with their framework the creation of an ideal virtual teaching/learning environment. They greatly emphasize the involvement of the broad spectrum of educational activities (Molnár, 2010).

In these days, teachers use Moodle framework on a wide basis, thus, they could presumably successfully apply it during an electronic fire protection training. This solution would represent a great advantage, as it would relieve them, as everyone could complete the training in a time best suitable (naturally, within a predefined time frame). What's more, Moodle could provide a possibility to complete written tests, so it could be taken

when the educators are not exhausted, or preoccupied arising from their other errands in schools.

However, to make the curriculum more understandable, illustratable, even the Sloodle - Simulation-linked object-oriented dynamic learning framework could be used. In practice, it would mean that while Moodle would be used for handling "traditional" electronic lectures, Sloodle helps out with the virtual realization of the lectures mentioned. Second Life (SL) is presently the most advanced and popular virtual world platform, used in education, with the inclusion of multiple users (Bálint, 2017).

Second Life is the most popular virtual social world: the population of users living across the globe reaches millions. The program utilizes a very advanced technology for the enhancement of lifelikeness, thus the avatars and the environment is more credible and similar even in the perspective of users used to the real world. The ability to customize in Second Life is extended and stimulates innovation, which enhances the natural feeling of interactions (potential cooperation), and this increases the natural inclination for the interactions in the real world. Second Life is presently successfully used by numerous institutions as an educational platform, such as high schools, faculties, libraries and other state-owned institutions. Beside the characteristics enumerated above, Second Life offers numerous tools, used especially in the current times in education. It is possible that the most popular amongst these mentioned is Sloodle, which is an object with open source coding, and which unites Second Life with the system for the organization of education named Moodle. Sloodle secures an array of tools for the support of learning and teaching in the captivating virtual world (Yasar, 2010).

Virtual worlds appear in various forms, however, they display an extensive array of recurring characteristics, which include:

- permanent survival of inner environment;
- common space shared by multiple users, which enables collective participation;
- virtual embodiment by an avatar (a 3D lookalike tailored to our real selves);
- interactions between the users and the objects in a 3D environment;

The suddenness of actions is valid to the point that the interactions can take place in real time (Warburton, 2010).

The advantage provided by a virtual world could be quite useful in the realms of fire safety training. The program is excellently capable for practicing defensive actions against a simulated fire situation. The techniques of various fire-extinguishing and life-saving methods could be routinized with the help of virtual avatars. Through this, the curriculum could become more lifelike and easily understandable. This theoretical part could be followed by a practical training.



Source: Sloddle.com

Figure 1 Sloddle

## 2. The importance of fire protection drills in schools

The influences of the human factor mostly appear during the evacuation phase in the activity of fire protection. Contrary to the firefighters prepared in advance to face dangers, the clueless victims are uninformed as of which direction and manner could a building be evacuated. In case of a fire, people are usually uninformed about the correct behaviour as:

- there are ones not reacting upon hearing the fire signals,
- there are ones trying to escape in a wrong direction,
- there are ones leaving the building too slowly,
- the sound signals do not perform their intended task at all times (Attila, 2012).

In schools, however, the pupils could be trained by rehearsing these evacuation drills, which could save lives in case of a fire. This does not require a special financial backup, as it is merely a question of

organization. In case of a fire alarm sounding off, the pupils would remember the correct behaviour and could leave the educational institution in the orderly fashion if needed (Bálint, 2018).

### **3. Fire extinguishing apparatuses in schools**

In case of schools, a legal normative determines the presence of fire extinguishing apparatuses. These are outlined in next subchapters.

#### ***3.1 Powder type extinguishers***

Powder type extinguishers with 6kg (S6) and 9kg (S9) extinguishing mixture may be used in educational institutions. The technical inspection of these contraptions is completed every 2 years by an official empowered by the local fire department. The advantage of the fire extinguishers is that they can be put into action during various types of fire, when:

- solid substances are burning,
- liquids catch fire, and
- gases are lit.

Their propulsion material is Nitrogen, and during the activation, a powder-like substance is emitted with high pressure (15 bars), during a rather short time (17 seconds). Their use requires resoluteness, as it is able to extinguish a fire only in a short timeframe, so it is advisable to activate it in the immediate vicinity of the fire. It is a widely spread custom in the schools in Subotica that in intervals, teachers and other employed personnel rehearse the use of these contraptions in practice. In these cases, a smaller fire is lit under controlled conditions in the schoolyard, and the extinguishing is drilled with the inclusion of experts.



Source: <https://goo.gl/eGjEEi>

Figure 2 Fire extinguishing apparatuses (S1, S2, S3, S6, S9 models)

### **3.2 Wall mounted hydrant chest with a hose**

These chests can be mounted outside, on the surface of the walls, or mostly in an alcove, as not to represent a hindrance in the corridors. Their effectiveness is far greater than the fire extinguishers mentioned above. With its help, larger (non-electrical) fires can be extinguished effectively. The use of a fire hydrant has a great cooling effect. This cooling effect can be considered as its main extinguishing effect. This effect is needed for the extinguishing of burning substances, as to lower the temperature in and around the source of fire to the point below the ignition temperature of the flammable material in question (Kuti, 2008). Its use requires resoluteness and a basic level of proficiency. Resoluteness is needed as in the buildup moment of water-pressure, gripping the hose and aiming with the water-jet is not an easy task. The proficiency is a necessity, as leading off the hose to the source of fire and the operation of the water-valve is a time consuming and complicated task during the circumstances when human lives and material goods are endangered. Arising from this, the use of these means mostly requires 2 persons.

The practical drill, considering the use of this type of extinguishing equipment is omitted. It can be assumed that in case of a fire, the use of the wall-mounted fire hydrant would cause problems for the employees. As the further subject of drills, the lengthening of the hoses and

connecting them could be implemented as with this method, greater distances could become surmountable.



Source: <https://goo.gl/aZiMbm>

Figure 3 Wall Mounted Fire Hose Cabinet

### **3.3 Fire and smoke signaling equipment**

The electronic fire signaling system represents an important field of the electronic property protection in a wider sense. The automated fire signaling system senses, signals and alerts during an early period of a fire. Thus, it secures an alternative to prevent greater damage, by enabling the localization and extinguishing of a starting fire. The automated fire signaling systems contain fire sensors, a fire signaling hub, power supply and the grid of cables connecting the individual units. Moreover, it is important to mention the smoke signaling equipment. This equipment senses, as its name implies, the smoke phenomena following the outbreak of fires. The smoke particles can be detected in three ways: by sensors operating on the principles of ionization, light absorption and light dispersion (Lajos, 2016).

The fire and smoke signaling equipment in schools have a predominantly important role in saving human lives. Parts of the equipment emit a rather loud and specific sound signal upon detection of fire. This sound should not be mistaken for the sound of the school bell signals. Regrettably, however, the media has reported more offshore cases of school fire, when the fire broke out, but the evacuation has not started in time, as the



employees and the pupils did not recognize the sound of smoke signaling equipment, thus losing valuable minutes in the process.



Source: <https://goo.gl/An2yPw>

Figure 4 Fire and smoke signaling equipment

#### **4. Empirical research**

The research sample has consisted of 32 teachers from 4 schools in Subotica, Vojvodina. These schools were:

- Ivan Goran Kovačić;
- Milos Crnjanski;
- Đuro Salaj;
- Kizur Ištvan.

##### **4.1 Hypothesis I**

It can be assumed that teachers consider the presence of fire extinguishing equipment in schools important.

All the schools participating in this research were equipped with fire extinguishing equipment, in compliance with legislative normative. The majority of teachers participating in the present research, independently from their schools (chi-square = 0,061) have given positive answers to

question if they consider fire extinguishing equipment important. This is demonstrated by the following table:

Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	99%	1%
Miloš Crnjanski	100%	0%
Kizur Ištvan	100%	0%
Đuro Salaj	99%	1%

Source: Own editing

Table 1 Do you consider the presence of fire extinguishing equipment important?  
(n=32)

Furthermore, the research has ascertained even that the majority of teachers has already tried the use of a powder-type fire extinguisher through practical training. This is demonstrated by the following table:

Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	80%	20%
Miloš Crnjanski	85%	15%
Kizur Ištvan	78%	22%
Đuro Salaj	89%	11%

Source: Own editing

Table 2 Have you ever used the powder-type fire extinguisher during the fire protection practical training? (n=32)

In the textual answers, teachers have remarked that they consider the practical training for the use of the powder-type fire extinguishers fairly important, as according to their insights, in case of a fire in the school, they would be less effective in extinguishing fires, if they hadn't previously rehearsed for such an occasion. The experts from the local fire department would show them the correct range on which these apparatuses should be used, how the safety mechanism should be

disengaged, and from which distance they should start the extinguishing itself.

The majority of the teachers participating in this research, independently from their schools (chi-square = 0,057), have answered the question if they had personally heard the fire and smoke alert sounding off, with a negative answer. This is demonstrated by the following table:

Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	30%	70%
Miloš Crnjanski	42%	58%
Kizur Ištvan	27%	73%
Đuro Salaj	35%	65%

Source: Own editing

Table 3 Have you ever personally heard a fire and smoke alert sounding off?  
(n=32)

It can be, however, assumed, that if the teachers hadn't heard such equipment sounding off, then they may not recognize the type of alert timely, which leads to many hazards.

The majority of teachers, independently from their schools (chi-square = 0,052) have answered with the positive answer the question if they would timely recognize the sound of fire and smoke alert sounding off. This is demonstrated by the following table:

Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	80%	20%
Miloš Crnjanski	82%	18%
Kizur Ištvan	74%	26%
Đuro Salaj	85%	15%

Source: Own editing

Table 4 Do you recognize the sound of fire and smoke alert sounding off? (n=32)

As it can be well seen, teachers are self-confident, as according to their insight, they would recognize the characteristic sound in question. This is, by all means, a positive result, as in such occasions, even a couple of seconds would mean very much.

The first hypothesis was approved, by which the teachers consider the presence of fire extinguishing equipment in schools important, what's more, the majority of the educators have already tried in practice the use of the powder-type extinguisher. Furthermore, it has been stated that the educators are well aware considering the basics of the operation of fire and smoke alerting equipment, as according to their insights, they would recognize the alert sounding off.

#### **4.2 Hypothesis II**

It can be presumed that the teachers would take part in a fire protection course through eLearning.

To achieve success in a fire protection course based on eLearning, the first step is to consider the teachers' insights into this field.

Independently from their schools, the majority of the teachers asked to consider the proficiency in the use of solutions for fire protection in schools important (chi-square = 0,065). This is demonstrated by the following table:

Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	85%	15%
Miloš Crnjanski	92%	8%
Kizur Ištvan	87%	13%
Đuro Salaj	87%	13%

Source: Own editing

Table 5 Do you consider the proficiency in use of solutions for fire protection in schools important? (n=32)

It can be ascertained that educators consider mastering this curriculum important. This is, by all means, a positive feedback, implying that work on this topic should be carried on.

Independently from their schools, the majority of the teachers (chi-square = 0,075) working in the educational institutes have given a positive answer to the question if they would have taken part on a fire safety training based on eLearning. This is demonstrated by the following table:

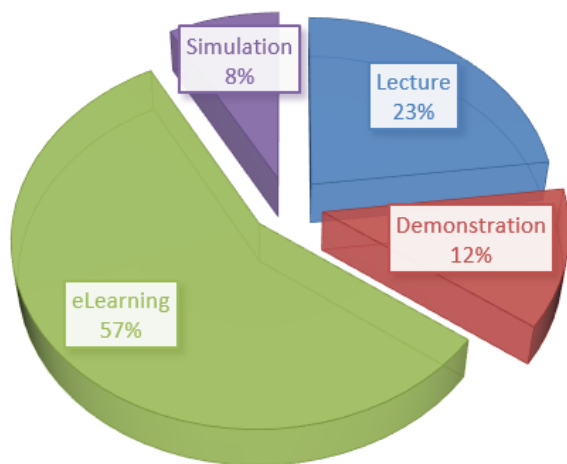
Schools	Yes	No
Ivan Goran Kovačić	70%	30%
Miloš Crnjanski	67%	33%
Kizur Ištvan	72%	28%
Đuro Salaj	76%	24%

Source: Own editing

Table 6 Would you take part in a fire safety training based on eLearning? (n=32)

Teachers have clarified in their written answers that the fire safety training based on eLearning would be safe for them, as the Moodle framework is mostly used in the pupils' education. They have also remarked that there is a seldom occasion of accredited training for teachers in the Vojvodinian region, that uses a framework based on LMS.

Next question was directed towards the uncovering the fact if the teachers would prefer a fire safety training based on eLearning, or they would choose the "traditional" one? In an astonishing way, the majority of the teachers have voted for the eLearning. This is demonstrated by the following figure:



Source: Own editing

Figure 5 If you would have a chance to choose a type of fire safety training, which training method would you prefer? (n=32)

The textual answers imply that the choice was eLearning because it would provide a more flexible time schedule. It has been remarked that they usually take part in these training already exhausted, as the training is most commonly organized by the school's management board to be held after working hours.

The majority of the educators, independently from their schools, have answered negatively to the question if they had ever heard about the Sloodle framework (chi-square = 0,068). Sloodle constitutes the basis of virtual education, thus, presumably, the teachers cannot use this system adequately. The educators are not prepared to take part in virtual fire protection training. They have remarked in their textual answers that they have not met this type of a system, during the everyday education routines, thus their approach to this learning method is a sceptical one. The textual answers describe that the educators are concerned about not being able to use the system correctly, and would lose their focus during the curriculum.

The second hypothesis has been proven, according to which, the teachers would participate in a fire protection course based on eLearning.

## Conclusion

The present research has uncovered that the teachers working in Subotica, in the Vojvodinian region, consider the adequate level solutions for fire protection important. Arising from this, they would gladly take part in a fire protection training. Furthermore, the research has shed light onto the fact that the majority of the educators would gladly choose the course based on eLearning, determined by their possibilities, as it is much more comfortable than the training organized in schools. What's more, they consider the practical training important too, where they can literally extinguish fires, with the help of powder-type extinguishers.

Virtual based fire protection training is, however, looked upon skeptically, as the educators have not met Second Life based education during everyday life, thus they would rather choose fire protection training based on Moodle.

Protection of human life is one of the most important things. The research has uncovered in detail, that the teachers working in the elementary schools in Vojvodina, admitting that the fire protection training is mandatory, don't feel hardships to take part in these courses.

## **References**

Attila, Schüller. - Az emberi tényező és a technikai megvalósítások vizsgálata tűzriadók során. <Investigating human factors and technical implementations in fire fighters> *Hadmérnök* 2012. 2. szám p. 37-46. (2012).

Bálint Krisztián, Kapás Mónika. - Tanulók meglátásai a virtuális valóság alapú oktatás területén a vajdasági Ivan Goran Kovačić általános iskolában <Teachers' views on virtual reality-based education in Ivan Goran Kovačić primary school in Vojvodina> Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó Konferencia, 2017

Bálint, Krisztián. - A vajdasági, szabadkai középiskolában dolgozó tanárok meglátásai az elektronikai és mechanikai iskolai védelem területén. <The views of teachers in Vojvodina secondary school in Subotica in the field of electronic and mechanical school protection> (2018).

Helga, Dorner. - Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben- A tudásépítő interakciók elemzése. < Collaborative knowledge building in a computer-assisted learning environment-Analysis

of knowledge building interactions> MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia, (2007).

Kuti, R., and L. Földi. - A beépített vízköddel oltó rendszerek újabb alkalmazási lehetőségeinek feltárása. <Discover new applications for built-in water mist systems> Hadmérnök, (2008).

Berek Lajos, Berek Tamás and Berek László. - Személy-és vagyonbiztonság, ÓE-BGK 3071. <Personal and property security > Budapest: Óbudai Egyetem, (2016).

Molnár György, Horváth Cz. János. - Tapasztalatok elektronikus tanulási környezetről – A Moodle oktatási keretrendszer leírása, használata, E-LEARNING, <Experiences from an Electronic Learning Environment - Describes and uses the Moodle Education Framework> évfolyam, 2010.

Warburton, Steven. - Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. British Journal of Educational Technology 40.3: 414-426, (2009).

Yasar, Ozge, and Tufan Adiguzel. - A working successor of learning management systems: SLOODLE. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2.2:5682-5685, 2010.



# PRACTICAL QUESTIONS OF TRAINING TECHNICAL TEACHERS\*

**Holik Ildikó, [holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu)**

**Sanda István Dániel, [sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu)**

*Óbuda University, Ágoston Trefort Centre for Engineering Education*

## **1. The beginner educator**

The process of becoming an educator begins well before starting university. Although students entering the teacher training system have a great many experiences from their own school years their views, knowledge, attitudes and commitment all need to be developed in order to efficiently perform their tasks as teachers in the future. (*Falus, 2014*) However, becoming a teacher is not limited to the university years but will evolve and flourish after obtaining one's degree. With the time spent in the profession and the experience gained, the teacher's thinking and activity both change (*Nóbik, 2003; Berliner, 2005*).

Research shows that educators estimate the time required to safely navigate in their profession to last from two and a half to five years. During this time, they will have encountered enough educational situations to give them a solid base (*Makó, 2016*). The estimate for initiation made by extraordinary teachers is usually longer, probably because they regard the educational profession as more complex (*Turner, 1995, quoted by Berliner, 2005*).

Educators travel a specific path through their career (*Zubora - Holik, 2017*), which was described by American scholar *David C. Berliner* (2005) as a five-step development model as follows:

- novice,
- intermediate,
- competent (level of rationality),
- proficient (intuitive),

- expert (non-rational).

It is important to note, however, that not every teacher goes through every stage and most of them do not reach expert level.

In *Berliner's* classification, the beginner teacher belongs somewhere between novice and intermediate level. The novice stage lasts for approximately one year. During that time, teachers learn to divide their tasks into smaller components, label and practise them. During the practice period, their behaviour is usually rational, inflexible and they try to follow the rules. In the second or third year, teachers reach intermediate level, where practical knowledge is connected to theoretical knowledge and becomes context-related. Moreover, teachers start to weight up whether following or breaking a rule is more appropriate in a given situation.

For beginner teachers, their initial time is the *period of idealism*. Fresh out of university, full of optimism and armed with knowledge, beginners magnify the beauties of their career and feel that they can solve problems; they are very motivated. They turn to their colleagues with complete trust and regard them, along with parents and children as partners (*Kolozsváry, 2006*). Later, having gained personal experience, they notice the pitfalls of the work and sense that they are not surrounded by goodwill only and they have to endure failures. This is the *period of realism*.

*Iván Falus* (2006) also describes becoming a teacher as a complex process, which is further complicated by several factors: the lack of self-knowledge and professional identity, the fact that their basic competencies have not yet solidified and, with all the modern knowledge gained at university, they have to adapt to the life of another institution: their new school. Beginner teachers have to learn their profession primarily "in the field", where "they are thrown in at the deep end" to "sink or swim". (*Imre - Nagy, 2004*)

The backbone of teacher training is provided by *educational-psychological and subject-specific methodology subjects*, along with *teaching practice in schools*. Beginner teachers are faced with the school reality during their teaching practice, when they have the opportunity to apply their theoretical knowledge. The time of starting one's career is sometimes called a "reality shock", as beginner teachers are likely to encounter several difficulties in the school life. The work of the teacher consists of a large number of decisions to be made on the spot and a chain of practical skills. (*Falus, 2002*)

For the trainee and beginner teacher alike, in vocational training, reality shock occurs primarily in relation to discipline issues. It is a frequent phenomenon that,

due to the reality shock, the democratic attitude, which characterizes the beginner teacher at first, moves into a dictatorial direction, because there is a contradiction between the teacher's thoughts and the actions thought to be effective. Moreover, in the present circumstances of vocational training, it is an almost impossible challenge to create the conditions for students' individual development, which often leads to the early burnout and attrition of beginner teachers.

Beginner teachers must overcome the difficulties of adaptation, of large class sizes and develop the ability to divide their attention. They must decide what needs to be reflected upon and what does not. During teaching, they must continuously watch the students' non-verbal signals. Should they fail to do so, they are usually not able to follow what is happening in the classroom because their attention is usually still centred around themselves.

Below are the main content categories of the difficulties awaiting beginner teachers (*Szivák, 1999*):

- planning, organizational and methodological problems related to the different personalities and abilities of students in the same group
- discipline issues
- preparedness in methodology; the lack of multiple skills in methodology and adaptation
- the difficulties of adaptation; personal and professional relationship within the organisation (with the school management, colleagues and parents)
- being overburdened due to organisational and administrative tasks as well as class sizes
- asking for and accepting advice; the difficulties of realistically assessing oneself and one's activities.

During the school practice, however, trainee teachers gain a lot of experience, which help them overcome the difficulties. Beginner teachers are guided by experienced mentor teachers, who give them advice and recommendations.

The whole of teacher training and the practical part thereof serve the continuous professional development of the trainee teacher (*Falus, 2004; Rapos et al, 2015*).

Teaching practice often makes trainee teachers search answers to the following questions: how suitable am I for the teaching profession; am I able to keep discipline; have I got an interesting and colourful personality; to what extent can I divide my attention?

In summary of the above, the main aims of teaching practice are the following:

- to develop teacherly competencies,
- to converge theory and practice,
- to improve the ability of self-reflection of the future teacher.

## **2. Practice in teacher training**

The system and requirements of teacher training are regulated by the following decrees:

- 8/2013. (30<sup>th</sup> January) Ministry of Human Resources decree on the common requirements of teacher preparation and the training and output requirements of each teaching major
- 18/2016. (5<sup>th</sup> August) Ministry of Human Resources decree on the modification of the Ministry of Human Resources decree on the training and output requirements of higher education vocational training, Bachelor's and Master's trainings as well as the common requirements of teacher preparation 8/2013. (30<sup>th</sup> January).

According to the Ministry of Human Resources decree 8/2013. (30<sup>th</sup> January), the *purpose of teacher training is to train teachers who have a wide range of professional-scientific, educational, psychological and general education as well as theoretical and practical skills and abilities.*

*The aim of engineering teacher training is to train teachers who are able to teach in the field of technology and information technology in schools preparing students for obtaining a vocational diploma in technical schools, technical grammar schools as well as outside schools, in adult education, re-training and in-service training and to teach professional subjects in the vocational training programmes specified in the National Training List, to perform the educational tasks of schools, to perform educational research, planning and development tasks in the field of vocational training in technology and information technology; to perform the tasks related to the age-related problems and special educational needs of students participating in vocational training as well as to prepare teachers for the continuation of their studies in doctoral programmes.*

According to the government decree, teacher training consists of the following elements:

- theoretical and practical knowledge of education and psychology;
- special methodology (disciplinary, inter-disciplinary and subject-specific);

- educational, psychological and teaching practice running parallel with the training;
- community educational practice running parallel with the training;
- continuous individual school practice and the tasks related to it;
- the portfolio.

Trainee teachers can gain practical knowledge and experience during the school practice. *School practice includes* the following:

- obtaining the practical skills related to general pedagogy and subject-specific education;
- acquiring and practicing new skills and attitudes;
- getting to know the world of work (school life, school management, individual tutoring of students, cooperation);
- learning basic skills in evaluating the teaching, learning and educational processes and in one's professional development.
- The different forms of school practice:
  - running parallel with the training, performed in a school, under the supervision of a supervisor teacher, group educational and individual teaching practices during subject-specific lessons as well as lessons related to the socialisation and teaching of the children, in the class teacher's lesson and other subject lessons. It includes lesson observation and analysis and the teaching of at least 15 lessons or sessions independently;
  - running parallel with the training, *community educational practice*, performable either during the school year or the holidays, which provides experience in the following areas of school life: the organisational, management, programme compilation and community building tasks related to the extracurricular activities of a given student age-group, such as camping, clubs, interest groups, etc.;
  - *continuous individual school practice* performed in public education or adult education institutions, based on the theoretical knowledge and practical experiences gained during one's training, under the continuous supervision of a practical mentor and a higher-education teacher training expert. Learning the complex system of the teaching and educational tasks of the school and the teacher within it, as well as getting to know the social and legal environment surrounding the school and the whole system of public education institutions. The areas of the continuous school practice: activities related to the teaching of professional subjects, basic teaching and educational activities besides the teaching of professional

subjects and getting to know the school as an organisation and its supporting systems.

The government decree number 326/2013. (30<sup>th</sup> August) on the promotion of educators, the legal status of public employees and on the implementation of the law 1992/XXXIII. in public education institutions specifies what competencies an educator must have:

- professional tasks, knowledge of one's area and subject, along with the curriculum
- designing educational processes and activities and self-reflection related to their implementation,
- supporting learning,
- developing the student's personality; individual treatment, methodological preparedness for the successful education and teaching of disadvantaged or special needs students and students with adaptation, learning or behavioural difficulties, integrated with the other students,
- helping with the formation and development of student groups and communities, creating equal opportunities, openness to social and cultural diversity, integration activities, class teacher's activities,
- the continuous assessment and analysis of educational processes and the personality development of students,
- communication and professional cooperation, problem solving and
- being committed and taking responsibility for one's professional development.

It is important for the school practice to serve the acquisition and development of the above-mentioned areas.

### **3. Issues arising in practical engineering teacher training**

There are several issues arising in the engineering teacher training conducted at our University.

In the Ágoston Trefort Centre for Engineering Education of Óbuda University, MA-level engineering teacher training is conducted in six special fields: mechanical engineering-mechatronics, civilian and safety defence, electrical engineering, electronics, IT, technical-economic and light industry.

Students primarily attend a corresponding course, many of them already have several years of teaching experience and the majority of them teach in vocational education.

A survey conducted in 2015 (Holik, 2016) showed that the average age of the engineering teacher students of our institution was 39,96 years. 65,4 of respondents were working as teachers. 47% of those answering the survey were working in a secondary technical school (at present called: technical grammar school). Despite the fact that their average age was nearly 40 years and most of them were between 40 and 49, 28,6% of respondents had less than one year of teaching experience and 37,7% had been teaching for 5 years at most.

The above data clearly show that a significant part of our students are beginners in the teaching profession. Therefore, it arises as a legitimate question how students with a lot of life experience, but little educational experience can be prepared for the teaching profession. A further question is how to develop the methodology culture of students already working as unqualified teachers. Furthermore, how an engineer shall become an engineering teacher, as several students have worked as engineers earlier in the private sector but decided to find employment in education instead.

Another current question nowadays is how to prepare trainee teachers for the challenges of the changing requirements of vocational training and the changing educational environment in general. Vocational training has been characterized in the past 30 years by continuously *seeking new ways*. (Legislation, compliance with labour market needs, the National Qualification Register and the changing of professional and examination requirements, etc.) Another characteristic is that special needs students participate in vocational training in greater numbers than in other forms of secondary training. On the basis of the results of the National Competence Survey, it can be clearly stated that the performance of technical school students and vocational school students is significantly lower than that of grammar school students. The PISA tests have also drawn attention to the fact that the gap between the achievements of grammar school students and vocational school students is enormous. (Tóth, 2014) For both technical schools and vocational schools, a particularly large problem is caused by students who have no motivation or ambition whatsoever to study and take part in school life (Mayer, 2009). Therefore, in engineering teacher training, students have to be prepared for the current challenges of vocational training.

In our training, within the frame of the *Community Educational Practice*, students teach a class teacher's class. The first issue arising here is teaching the lesson in a new environment to unknown students. This poses a problem to many of our students. A further challenge is to find an interesting and useful topic for the class and to create rapport with the students (Sanda, 2018).

A new element of the training is the Community Service, which provides experience in the organisational, management, programme compilation and community building tasks related to the extracurricular activities of a given

student age-group. Community Service can be performed at any of the following venues: schools, dormitories, “learneries” [after-school teaching provided to disadvantaged students], houses of culture, church organisations, civil institutions, civil organisations, foundations, youth organisations, groups helping young people, church communities, communities created for a specific purpose, such as culture, sport, helping the disadvantaged, etc. Recommended activities can be participating in the organisation of extracurricular activities for students, such as camping, school trips, leisure days; designing, organising and participating in clubs, sessions and programmes; working with young people in difficulty, for example in a civil organisation, taking part in the work of learneries; supporting the individual learning of children and young people, remedial teaching or preparing them for a re-sit exam in the framework of some organisation. Students often need help with choosing the places and activities of the Community Service.

During the *Special methodology school practice*, the importance and purpose of lesson planning may arise as a question. Students’ lack of subject knowledge may also pose a problem. They often have to revise or re-learn the secondary school material. At the *Special methodology school practice*, our aim is to make students’ work colourful in methodology. We encourage them to implement the learnt methods in practice and to use ICT devices (*Simonics, 2017*).

During the *continuous school practice*, students are faced with the challenges of the manifold tasks and their documentation.

Students create a *portfolio* about their experiences gained during the practice period (*Buda, 2015; Duchon, 2016; Molnár, 2011*). What is usually difficult for them in this is writing a self-reflection, choosing the appropriate documents and the technical implementation of the e-portfolio.

#### **4. Materials development**

In order to make it easier for trainee teachers to find their way through the maze of practical teacher training, we have compiled some teaching material about the most important information.

The chapters of the teaching material entitled *Guidelines to school practice and portfolio making* are the following:

##### *1. The system of practice in teacher training*

###### 1.1. Becoming an educator

###### 1.2. The legal background to teacher training



- 1.3. Community practice
- 1.4. Preparation for the work of a class teacher
- 1.5. Special school practice
- 1.6. Continuous school practice

## *2. Practical information*

- 2.1. Lesson observation, observation criteria
- 2.2. Lesson planning
- 2.3. Methodological features
- 2.4. Communication during the school practice
- 2.5. Motivation and assessment during the school practice
- 2.6. Self-reflection

## *3. Portfolio in teacher training*

- 3.1. The portfolio
- 3.2. Making a portfolio in the Mahara system

The material summarizes the most important issues relating to the teaching practice. It also includes practical advice and recommendations to help students' work.

We trust that, as a result of the teaching materials development, trainee teachers and others interested will receive an answer to several practical questions.

## **References**

Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, (2), p71-92

- Buda A. (2015): A portfóliókészítés tapasztalatai a Debreceni Egyetemen. In: Károly K. – Perjés I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés Tudós Műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p25-38
- Duchon J. (2016): *Tanítás és tanulás elektronikus környezetben*. Typotop Kft., Budapest.
- Falus I. (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, (6-7), p75-80
- Holik I. (2016): Szakmai tanárok módszertani kultúrája. Typotop Kft., Budapest.
- Falus I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, (3), p359-374
- Imre N. - Nagy M. (2003): Pedagógusok. In: Halász G. – Lannert J.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kolozsváry J. (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: Szabó M. (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, p165-186
- Makó F. (2016): *A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben*. Typotop Kft., Budapest.
- Mayer J. (2009): Pedagógusok a szakképzésben I. Szakképzési Szemle, (1), p5-22
- Molnár Gy. (2011): Az e-portfólió szerepe az összefüggő gyakorlatok fél évében, használatának tapasztalatai a BME-n. In: Tóth P. - Duchon J. (szerk.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmaitanárképzésben*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest.
- Nóbik A. (2003): Teachers' conceptions of children: a theoretical framework. In: Lehoczky L. - Kalmár L. (szerk.): *IVth International Conference of PHD Students. Humanities*. University of Miskolc, Miskolc, p353-358.
- Rapos N. és mtsai (2015): *Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására*. ELTE, Budapest.
- Sanda István Dániel (2018): Osztályfőnöki munkáról mentoroknak. Typotop Kft., Budapest.
- Simonics I. (2017): Mérnökstanárok és mentortanárok IKT eszköz felhasználása. In: Mrázik J. (szerk.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, p298-315

Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, (4), p3-13

Tóth P. (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, (1), p32-47

Zubora M. - Holik I. (2017): Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, (1-4), p24-38

# **A TÁRSAS DEIXIS SZOCIALIZÁCIÓS MINTÁI AZ ÓVODAI BÁBJÁTÉKBAN<sup>60</sup>**

**Egy óvodapedagógus-képzésben zajló kísérlet tanulságai**

***Domonkosi Ágnes, domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu***

***Ludányi Zsófia, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu***

*Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék*

## **1. Bevezetés**

Tanulmányunk célja egy nyelvészeti kiindulópontú, de a nyelvi szempontok pszichológiai és pedagógiai hasznosulásának lehetőségeire koncentrálnó vizsgálat bemutatása. Munkánkban abból az átfogó módszertani alaphipotézisből indulunk ki, hogy a nyelvi műveletek azonosítása, kognitív és társas funkcióik tudatosítása hatékony a pedagógiai munkában, ezért az erre a tevékenységre való felkészítésnek a pedagógusképzésben is fontos szerepe van.

A kutatásban vizsgált társas deixis művelete ráadásul a nyelvi tevékenység olyan elemét jelenti, amelynek kiemelt jelentősége van az identitás, a közösség és a társas viszonyok alakításában is, ezért tudatosítására, nyelvi eszközeire, lehetőségeire, változatosságára a nyelvi szocializáció intézményes színterein már a kezdetektől, az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés kezdeteitől érdemes figyelmet fordítani. Vizsgálatunk annak feltárására irányul, hogy az óvodai bábjátékban azonosítható, a társas szerepeket és viszonyokat alakító nyelvi műveletek tudatos alkalmazása hogyan járulhat hozzá a bábjáték pedagógiai, pszichológiai szerepeihez, élmény- és érzelemfeldolgozó funkciójához. Ennek a vizsgálódásnak az egyik első lépéseként tanulmányunkban óvodapedagógus szakos egyetemi hallgatók által írott bábjátékok

---

<sup>60</sup> A tanulmány elkészítését az MTA Bolyai János kutatási ösztöndíja és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja támogatta (Domonkosi Ágnes).

szövegkönyveinek társas deiktikus elemeit dolgozzuk fel. A nyelvi elemek összegyűjtése mellett arra összpontosítunk, hogy felmérjük a különböző nyelvi műveletek lehetséges bábjátékbeli szerepeit, illetve ezzel összhangban hangsúlyozzuk a pedagógusi reflexió szükségességét.

Tanulmányunkban először értelmezzük a társas deixis fogalmát (2.), tárgyaljuk az óvodai bábjáték szerepeit (3.), bemutatjuk a nyelvi anyag gyűjtésének módszereit (4.), illetve feldolgozásának alapvető szempontjait és eredményeit is (5).

## **2. A társas deixis fogalma és funkciói**

A deixis „olyan nyelvi művelet, amely a diskurzus értelmezésébe bevonja a résztvevők fizikai és társas világát, vagyis azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet tér- és időbeli, valamint személyközi viszonyainak a feldolgozásából származnak” (*Tátrai*, 2011, 127. old.), így működésében közvetlenül tetten érhető, ahogyan a nyelv és a kontextus közötti kapcsolat magában a nyelvi rendszerben kifejeződik (vö. *Levinson* 1983: 54).

A Lyons által megkülönböztetett személy-, tér- és idődeixis fogalmát (*Lyons*, 1968, 240. old.) Fillmore egészítette ki a társas deixisével (*Fillmore*, 1975, 76. old.). Tág körű fogalomértelmezésében a társas deixis műveletének lehetséges eszközeként tárgyalt minden olyan nyelvi megoldást, amely a társas kontextushoz kapcsol, azaz a társas indexikalitás egészét. Felfogásában társas deixisként működhetnek a személyjelölés eszközei, például személyes névmások; a „beszéd szintjeinek” különböző elhatárolási módjai, például a távol-keleti nyelvek formalitási szerinti rétegei; a különböző nevek, címek, és rokonsági kifejezések változatai; a társascselekvés-értékű megnyilatkozások, mint például köszönés, köszönetmondás, hálálkodás, sértés is (*Fillmore*, 1975, 76. old.). Ez a modell a társas deiktikus szerep értelmezésének kitágításával, a formalitás szintjeinek bevonásával közelít ahhoz, hogy a társas jelentés formálásában részt venni képes nyelvi elemek összességét a társas deixis körébe sorolja.

Levinson szűkebb hatókörű értelmezésében a társas deixis fogalmát olyan nyelvi elemekre használja, amelyek utalnak a résztvevők szociális identitására, vagy a köztük lévő vagy valamelyikük és egy megjeleníteni kívánt személy vagy jelenség közötti viszonyra, ilyen lehetőségként fogva fel a második személyű névmások differenciációját (amely a magyarban a tegezés-nemtegezés kettősségében nyilvánul meg) és a megszólításokat is (*Levinson*, 1983, 89–90. old.).

A társas deixis jelenségkörét *Yule* (1996) tárgyalta először a személydeixishez kapcsolva. A két kategória együttes kezelése azért

indokolt, mert a társas viszonyok kódolása igen gyakran a résztvevői szerepviszonyok megjelenítésére épül rá. A társalgás résztvevőire utaló elemek deiktikus funkciója ugyanis kettős: egyrészt jelölik a résztvevői szerepeket, másrészt jelölhetik a résztvevők közötti viszonylat jellegét is, vagyis egyszerre működnek személy- és társas deixisként (*Levinson, 1983, 90. old.*). Verschueren kategorizációja ebből kiindulva a társas deixis fogalmán belül különbözteti meg a személydeixist és az attitűddeixist, éppen ennek a két funkciónak, azaz a résztvevői szerepek és a viszonylattípusok jelölésének a megkülönböztetésére (*Verschueren, 1999, 20–21. old.*).

A személy- és attitűdjelölés összekapcsolódása abban is tetten érhető, hogy a személyjelölő elemek nem kanonikus használata tipikusan attitűdöt jelöl. A beszédesemény résztvevői szerepeit a prototipikus személyviszonyoktól ugyanis igen gyakran a társas viszonyok megalkotásának és alakításának dinamizmusa mozdítja el (vö. *Domonkosi, 2018*).

Az attitűddeixis legtipikusabb eszközei a magyarban a tegezés és a nemtegezés kettőssége, a köszönések, megszólítások, címek, rangok, tiszteleti kifejezések használata. Emellett azonban a beszélő önmegjelenítésében, illetve a referenciális jelenet szereplőinek megjelenítésében is szerepet kaphat a társas viszonyok minősége, jelezve a társas deixis kategóriájának nyitottságát (*Tátrai, 2011, 135. old.*). A használt névmások, főnevek és a vokatívuszi pozíció révén főnevesülő melléknevek változatai, a főnevek specifikussági szintje, családi viszonyra, funkcióra, pozícióra, tisztségre utaló szerepe a társas kapcsolat sajátosságaival van összefüggésben.

A deiktikus elemek egy részének elsajátítása szituációba ágyazottságuk révén viszonylag hamar megtörténik, az 5-6 éves korig dominánsnak számító szituatív beszéd éppen a nyelvi műveletek deiktikusságának kihasználására épül (*Pap-Pléh, 1972*). A személyközi viszonylatoknak a nyelvi tevékenységbe vonására alkalmas eszközök elsajátítása folyamatos, az alapvető eszközei már a korai gyereknyelvben is fellelhetők, az attitűddeixis változatainak elsajátítása azonban folyamatos a nyelvi szocializáció során, egyes közösségekre jellemző sajátosságokhoz való alkalmazkodás révén. Az attitűddeixis társas szerepét az is jelzi, hogy elsajátítására, a megfelelő köszönési, megszólítási formák választására nézve számos udvariassági metadiskurzus figyelhető meg a nyelvi szocializáció folyamatában, például a köszönés sémájának elsajátításával kapcsolatban (*Hámori, 2018, 77. old.*).

### **3. Az óvodai bábjáték vizsgálatának jelentősége**

A bábjáték sokoldalúságát mutatja, hogy nem csupán esztétikai, művészeti élmények forrása lehet (*Hermann, 1967, 16. old.*), hanem hatékonyan alkalmazható diagnosztikus, terápiás célokra (pl. *Blom, 2006; Drewes-Schaefer, 2017*), valamint a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is, mivel a gyermekhez közel álló bábfigurák segítségével sikeresen közvetíthetők a pedagógusok által átadni kívánt ismeretek (*Hermann, 2003, 26–27. old.; Polcz, 1967, 38–43. old.*) minden korosztályban, a bölcsődétől kezdve (*Mészáros, 1967*) egészen a középiskoláig (pl. *Kocsis, 2017*).

A magyarországi óvodapedagógus-képzésben a pedagógiai bábjáték oktatásának több évtizedes hagyománya van, több ilyen témájú felsőoktatási tankönyv és tanulmánykötet született (*Holló, 1967; Domány, 2001; Horváthné Fülep – Kissné Fiák, 2003; Szentirmai, 2006*), továbbá óvodában játszható rövidebb-hosszabb bábjeleneteket tartalmazó gyűjteményes kötetek is készültek (*Szilágyi, 1954; Mészáros, 1982*).

A dramatikus játéknak – beleértve a bábjátékot is – kiemelt szerepe van az egyes társas készségek elsajátításában és gyakorlásában, a kommunikáció elkezdésében, fenntartásában és lezárásban, mivel a gyermekek hatékonyan ültetik át az így elsajátított tapasztalataikat mindennapi élethelyzetükbe. Emellett feszültségredukciós hatása miatt a konfliktusok feloldásában is hatékony eszköz lehet (*Kolosai, 2011*). A pedagógiai bábjáték oktatásának fontos szerepe van tehát az óvodapedagógus-képzésben, hiszen összekapcsolódhatnak benne a nyelvi, kommunikációs, érzelmi, társas és esztétikai nevelés lehetőségei.

Kutatásunk tárgyát, a társas deixis műveletét tekintve a bábjáték vizsgálata azért különösen eredményes megfigyelési terep, mert a bábjáték során a szerepfelvétel, a társas szerepviszonyok kijelölése sokszor jóval reflektáltabb, hangsúlyozottabb, mint a hétköznapi társalgásokban. A bábjáték pedig ezáltal a társas viszonyok nyelvi alakításának meghatározó erejű szocializációs mintájává is válhat.

A bábjáték azért is fontos a nyelvi műveletek társas jelentésének elsajátítása során, mert a valós társalgásokhoz hasonlóan az is társas jelentést hoz létre, ha a beszélők úgy tesznek, mintha valaki mások lennének (*Coupland, 2007*). *Andersen (1990)* például kimutatta, hogy legkésőbb 4 éves korban a gyerekek szerepjátékaiban már megjelenik a stílusváltás képessége, azaz nyelvileg is másképp viselkednek, ha másvalaki szerepét játsszák. A társas deixist tekintve például már 4-5 éves gyerekek szerepjátékában már olyan megszólítási formáknak (pl. magázás, önözés, pozícióra utaló, hivatalos megszólítások) a szerepekhez igazodó használata figyelhető meg, amelyeket valós szituációkban csak jóval később kezdenek el használni.

#### 4. Anyag és módszer

Kísérletünk résztvevői az Eszterházy Károly Egyetem I. éves, nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatói voltak, akik a 2017/18-as tanév tavaszi félévében a Dráma- és bábjáték a nyelvi-kommunikációs nevelésben című kurzusra jártak.

A félév során hangsúlyt fektettünk arra is, hogy óvodapedagógusként nyelvi-kommunikációs eszközök révén hogyan lehet elősegíteni a leggyakrabban előforduló óvodai konfliktushelyzetek hatékony kezelését, építve a (báb)játék már említett feszültségredukciós hatására is (Kolosaj, 2011, 137–138. old.). Szükségesnek tartottuk ugyanis, hogy a leendő óvodapedagógusok kellőképpen fel legyenek készülve a legtipikusabb óvodai konfliktushelyzetek erőszakmentes kezelésére, legyenek tisztában azok megoldási módozataival. Ha ugyanis a pedagógus nem képes a felmerülő óvodai konfliktusok feldolgozására, értelmezésére, elemzésére, harmonizálására, akkor a pedagógiai tevékenység kudarcot vallhat (Puky, 2003).

A félév során a hallgatók 5-6 fős csoportokban dolgoztak. A csoportok azt a feladatot kapták, hogy óvodai konfliktushelyzetek feloldására, feldolgozási céllal alkossanak egy 5-10 perces játékos báb jelenetet, amely segíti a konfliktus feldolgozását, a szerepet kapó érzelmek felismertetését, feloldását. A feladatot kétszer is elvégezték a hallgatók: első alkalommal meglepetésszerűen, tíz perc felkészülési idő után rövid, félszpontan jeleneteket adtak elő, melyeket videón is rögzítettünk; másodszor pedig több hét felkészülési időt kaptak, és a jelenet elbábozása mellett az előre elkészített szöveggönyvet írásban is be kellett nyújtaniuk. Noha a videóra vett báb jelenetek elemzése is tanulságos lenne, jelen dolgozatban ezek elemzésére nem térünk ki, csak az előzetes felkészülés után kidolgozott írásos szöveggönyveket vizsgáljuk.

A hallgatói csoportok által választható konfliktusjelenetek az olyan alapérzelmekre, ill. az azok által kiváltott cselekvésformákra épültek, mint a féltékenység, a fizikai és a verbális agresszió, a félelem, a szorongás és a düh. Szemléltetésül bemutatjuk az egyik választható konfliktusszituációt.

(1) A hatéves Fanni kicsit elkényeztetett kislány. Időnként kifejezetten undokul viselkedik a társaival, zsarolással, lelki terrorral kezeli az óvodai helyzeteket. Ha valami nem az ő elvárásai szerint alakul, vagy duzzog, topog, sértődöttet játszik, vagy rátelepszik a másik gyerekekre, sakkban tartja. Ettől eltekintve egyébként jó közösség az óvodai csoport, csak Fanni viselkedése „mérgezi meg” a légkört időnként.



A kurzus végére összesen 20 db szöveggönyv gyűlt össze, ebből 10 nappali, 10 pedig levelező tagozatos hallgatók munkája. A szöveggönyvek terjedelme átlagosan 1-3 oldal.

A kapott adatok feldolgozása során megszámoztuk a dialogikus részek fordulóit, és jelöltük a szövegekben a személyközi viszonyok alakításában szerepet játszó társas deiktikus elemeket, illetve azonosítottuk azokat a funkciókat, amelyeket a bábjáték szerveződésében betölthetnek.

Elsődlegesen a következő tényezők azonosítására törekedtünk: (1) a másikkal való viszony alakítása, a nyelvi kapcsolat szocializációs mintáinak feltárása érdekében jelöltük az előforduló köszönésformákat, vokatívuszokat, figyelemfelhívó elemeket; (2) az egyéni és közösségi identitáskonstrukciók megalkotásának eszközeiként azonosítottuk az első személyű önjellemzéseket, bemutatkozásokat, énnarratívákat, nyelvi kifejtőikként kezelve az első személyű személyes névmásokat, igei személyragokat, birtokos személyjeleket; (3) a közösségek alkotása és elhatárolása, a csoportok közötti konfliktusok nyelvi mintázatainak feltárása érdekében pedig a többes szám első és többes szám második személyű formákat (névmások, személyragok, személyjelek) jelöltük. A MI és a TI különböző referenciális értelmezéseit és az azokból adódó különböző funkciókat is eltérő kódokkal jelöltük (*H. Varga, 2017*).

A szöveg ilyen feldolgozása, az eltérő funkciók kódolása egyben előkészítő szakaszt is jelenti a további, tervezett, szoftveresen segített szövegelemzésnek, amely majd az egyes műveletek használatának együtt-előfordulásaiából kibontakozó mintázatok alaposabb feltárását is elősegíti (vö. *Juhász, 2009, Domonkosi-Kuna, 2018*). Ez a feldolgozási mód kiindulási alapot teremt a különböző bábjátéktípusok (spontán gyerekjáték, spontán óvónői bábjáték, tervezett óvónői bábjáték) nyelvi szerveződésének összehasonlításához is.

## **5. A társas deixis változatai és szerepei a bábjátékokban**

A 20 írásban megalkotott bábjáték szöveggönyvéből összeállított adatbázist a bemutatott szempontok alapján feldolgozva képet kaptunk arról, hogy az óvodapedagógus-jelöltek által írott szöveggönyvekben a társas deixis mely műveletei hogyan jelennek meg. A megfigyelt és kiemelt nyelvi jelenségek értékelése során mérlegeljük, hogy (i) az összegyűlt adatok hogyan mutatják fel a társas deixis tipikus megvalósulási módjait, változatosságát és funkciót, (ii) előfordulási arányuk, módjaik hogyan viszonyulnak a bábjáték műfajához és nyelvi megoldásainak hagyományaihoz, (iii) illetve azt is, hogy az egyes műveleteknek és tudatosításoknak milyen pedagógiai szerepeik lehetnek.

### **5.1. A közönséggel való viszony alakítása**

A drámai művek kettős természete (Bécsy, 1984, 211–214. old.; Boronkai, 2008, 91. old.) pragmatikai szempontból olyan szituációt hoz létre, amelyben két diskurzus ágyazódik egymásba. A diskurzusok közötti összefüggés pedig akár úgy is értelmezhető, hogy a bábjáték szereplőinek közös figyelmi jelenete a nézők mint befogadók és a bábozók mint közlők viszonylatában alakuló referenciális jelenet része lesz (vö. Tátrai, 2011; Simon, 2016). A bábjáték diskurzusát tekintve a közönséghez fordulás pedig aposztrofikus műveletként valósul meg (Tátrai, 2008, 121. old.).

Ez a színpadi műfajokra általában jellemző összetettség ráadásul a bábjáték esetében reflektáltabban mutatkozik meg, mint más színházi formák esetében, gyakoribb és megszokottabb az ún. „kibeszélés” (Mészáros, 1982). A közönség véleményének, aktivitásának tudatos bevonása, a nézőkkel való direkt kapcsolatteremtés, a hozzájuk forduló kérdések, felszólítások a bábjáték konvencionális megoldásainak számítanak. A bábjáték pszichológiai és pedagógiai szerepeinek aktiválásában pedig különösen fontos szerepe lehet ennek a műveletnek: a pedagógiai bábjátékban haszonnal járhat, ha aktív együttműködésre készítjük a gyerekeket, azt kívánjuk tőle, hogy gondolkozzék, próbáljon megoldást találni egy nehéz helyzetre, tanácsot adni a bajba jutott mesehősnek. Az óvodás gyermek komolyan válaszolja meg ezeket a kérdéseket, s ezáltal aktív részesévé válik a színpadi mesének, ami a felelősségérzetet is fejlesztheti (Mészáros, 1982, 34–35. old.).

A vizsgált szövegekben a közönséghez fordulásnak ez a megoldása ritkának számít: összesen 4 olyan szöveghely van, ahol a bábjáték nézőire utalás történik, azonban ezekben az esetekben is mindig hiányzik a direkt odafordulás, pl. közvetlen vokatívusz alkalmazása. A (2) meseábrátban például formulaszerűen, nem a konkrét jelenlévőkhöz, hanem általánosan, bármely befogadóhoz fordulva az összes bábozótól közösen szerepel egy ilyen megoldás:

(2) Így volt, nem így volt, ez egy ilyen mese volt! Aki jobban tudja, mesélje el újra! (VI/217)<sup>61</sup>

Személyjelöléssel, direkt vokatívuszi megszólítás nélkül, de közvetlenül a közönséghez forduló felszólítás révén nyilvánul meg a bevonásra való törekvés a (3) szövegrészletben, amelyben a bábjáték egyik szereplője elmesél történetet, amelynek szereplői bábként szintén jelen vannak, és bemutatja őket:

---

<sup>61</sup> Az idézett bábjelenet-szövegeket az alábbi módon jelöljük: a római számok (I–XX) a szövegek azonosítják, az 1–697-ig terjedő arab számok a beszédfordulókra utalnak.

(3) Milyen volt ez a kis katicabogár? Jól figyeljétek, elmondom nektek!  
(XII/362)

Az összegyűlt anyagban kevés példa van erre a bábjáték hagyományában bevett nyelvi megoldásra, ezért az óvodapedagógusok bábjátékra felkészítő munkája során fontosnak tartjuk ennek tudatosítását. A befogadó közvetlen megszólításának lehetőségére azért is szükséges felhívni a figyelmet, mert az interaktív tételnek, a bevonódásra késztetésnek könnyen alkalmazható nyelvi műveleteit jelentik.

### **5.2. Az identitáskonstrukciók nyelvi alakítása**

A bábjáték elevensége, élményszerűsége révén a szereplők megnyilatkozásai, nyelvi, szövegalkotási mintákat is jelentenek. Az első személyű közlések, önjellemzése, önazonosítások, énnarratívák előképpé válnak a óvodáskorú gyermekek belső beszédének alakításában. A bábjáték hagyományában jellemző a szereplők bemutatkozása, belső beszédük kihangosítása egyaránt, hiszen a diskurzusvilág dominánsan a bábok közlései révén képződik meg. A bábjáték szövege a csoportidentitás, a közösségi azonosulás nyelvi kidolgozásának lehetőségeit is alkalmazza, ennek lehetséges szerepeire az 5.4. alfejezetben mutatunk példát.

A gyűjtött szövegekben mégis kevés olyan szövegrészlet található, amelyekben a megnyilatkozási szerep nyelvileg kidolgozott lenne. Ennek az egyik oka az lehet, hogy a hallgatók írott szövegekben alkottak, és a bábjátékokra jellemző megoldásoktól eltérően a szereplők jellemzését narrátorra bízták, illetve nagyon sok tényezőt szerzői utasításként fogalmaztak meg. A még nem feldolgozott spontán bábjátékokban feltételezésünk szerint ezért több bemutatkozó, önjellemző részletet találunk majd.

A (4) egy olyan bábjáték nyitó jelenetében szerepel, amelyben a megnyilatkozó szereplő önelégültsége és lustasága lesz a bonyodalom forrása:

*(4) (Rózsa a tükör előtt áll, forgolódik, nézegeti magát, másik két testvér virágokat öntöz)*

*Rózsa: Nézzétek, ma reggel is milyen szép vagyok! A ruhám csillog, a hajam bársonyos, fényes, és az én szárnyamon csillog legszebben a nap!*  
(II/33)

A (5) szövegrészletben a szereplő belső beszédének kihangosításával találkozunk, ami tipikus megoldásnak számít a bábjátékban a szereplők motivációinak megismertetése érdekében.

(5) Olyan gyönyörű nap van ma, megyek és játszom egyet a többiekkel a játszótéren. Az a legjobb dolog benne, hogy sok-sok katica játszik még rajtam kívül. Biztos ott lesz Kari és Keve is. (XII/366)

Az óvodapedagógus által játszott bábjáték a szerepekkel való azonosulás nyelvi kidolgozottsága révén fontos, az identitás nyelvi alakításához is iránymutatóul szolgáló szövegalkotási módokat mutathat fel, ezért lényeges erre a szerepre is reflektálni az bábjáték nyelvi lehetőségeinek tanítása során.

### **5.3. Személyközi viszonyok alakítása**

A színpadi művekben a személyközi viszonyok nyelvi alakítására alkalmas eszközök, a beszédpartnerre utaló nyelvi elemek, megszólítások tipikusan nagy számban fordulnak elő. Egy drámai vagy bábjátékbeli diskurzusban a megfigyelések nagyobb arányban szerepelnek vokatívuszok, mint egy hasonló jellegű hétköznapi diskurzusban. A beszédpartner nyelvi megjelenítésének hangsúlyossága tehát túlmutat a dialogikus helyzet imitálásának, a társalgásszerűség megteremtésének szándékán, és összefüggésben lehet azzal a sajátos diszkurzív helyzettel, amelyben a színpadi művek, bábjátékok befogadása történik. A színjáték befogadójának be kell kapcsolódnia a beágyazódó diskurzusvilágba, amelynek a szereplői számára csak akkor válnak ismertté, a szerepek kijelölésének és azonosításának szükségessége ezáltal növeli a beszédpartnerek közötti viszonyt megjelenítő nyelvi elemek előfordulását. A bábjáték mindeközben élményszerűsége révén erőteljes szocializációs mintaként működik, nagyon jelentős szerepe lehet tehát a kapcsolattartó nyelvi elemek elsajátításában.

#### **5.3.1. A köszönés, üdvözlés és funkciói a bábjátékban**

A vizsgált szövegek 20 dramatikus jelenetében összesen 27 köszönési formát találtunk. A hangsúlyosan találkozást bemutató jelenetek nagy részében szerepelt köszönés, azonban nagyon egysíkú üdvözlési gyakorlatot mutatnak fel (l. 1. táblázat). A használt formák összhangban vannak a köszönések hétköznapi használatának gyakoriságával (l. *Terestyéni*, 2003). Az lehet meglepő, hogy a leggyakoribb *Jó napot!* forma nem fordul elő, ami talán azzal magyarázható, hogy a szövegek diskurzusaiban szinte egyöntetű a tegeződés, és míg a *Jó napot!* köszönés egyértelműen nemtegező üdvözlési változatnak számít, addig a *Jó reggelt!* formában a napszakra való utalás az elsődleges, és tegeződő viszonyban is használatos.

<i>Szia</i>	7
<i>Sziasztok</i>	9
<i>Szervusz</i>	2
<i>Szerbusz</i>	2
<i>Jó reggelt</i>	7

1. táblázat Az előforduló köszönésformák darabszáma

A forgatókönyvek között szerepel egy olyan is, amely a köszönésekre vonatkozó metadiskurzust tartalmaz, amelyben a baromfiudvarban egy felnőtt kakas egy gyerek pulykát oktat a köszönés szükségességére. A kutatásban részt vevő hallgatók nem voltak tudatában az általuk alkotott szövegekre vonatkozó vizsgálati szempontjainknak, a (6) szövegrészlet azonban meggyőzően mutatja, hogy rálátnak a bábjáték mintaadó jellegére, a nyelvi szocializációban játszott szerepére.

(6)

70 Kukori: Jó reggelt, Gluglu! (*De Gluglu nem válaszol.*)

71 Kukori: Gluglukám, ez így nem mehet,

Köszönés nélkül nem lehet.

Ha belépsz a farmra, köszönts a társaidat.

72 Gluglu: Elnézést, Kukori bácsi. Jó reggelt! (III.)

A köszönések szerepének a szövegekben tapasztalható érvényesülése mellett is fontos, hogy a bábjáték nyelvi-kommunikációs lehetőségeinek tanítása során a felhívjuk a leendő óvodapedagógusok figyelmét arra, hogy a bábjáték alkalmas arra, hogy a köszönési formák változatosságának érzékeltetésére, és ezáltal sokféle szerepviszony felmutatására is.

### 5.3.2. A megszólítás és funkciói a bábjátékban

A közvetlen megszólításoknak, azaz a vokatívuszi elemeknek több összefonódó funkciójuk van: egyrészt odafordulásra készítetnek, figyelemkezdeményező szerepűek, másrészt egyértelműen kijelölik, azonosítják a címzettet, harmadrészt hozzájárulnak a társas kapcsolatok

fenntartásához és megerősítéséhez is (Leech, 1999). Emelett a különböző érzelemkifejező megszólítások révén a társas viszonyok alakíthatók, formálhatók, érzékenyen szabályozhatók.

A megszólításoknak a bábjátékban tapasztalható gyakoriságához hozzájárul, hogy alkalmasak arra, hogy egyértelműen és gyorsan, kifejtetlenül kijelöljék a szerepviszonyokat, és ezáltal nagymértékben segítenek egyrészt abban a folyamatban, hogy a befogadó be tudjon kapcsolódni a megjelenített fiktív diskurzushoz, másrészt a dramatikus jelleg megteremtésében, a társalgások megelevenítésében is.

Az adatbázisban összeszámolt 697 fordulónyi párbeszédben összesen 187 direkt vokatívuszi forma szerepel, a forduló/megszólítás arány 3,72, azaz átlagosan nagyjából minden negyedik fordulóra jut egy megszólítás. A vokatívuszok eloszlását tekintve csupán egyetlen olyan forgatókönyv volt a 20-ból, amelyben egyáltalán nem szerepelt megszólítás, az egy forgatókönyvben előforduló legtöbb megszólítás 20 volt.

A megszólítások nyelvi eszközkészletét tekintve szerepelnek az anyagban a mesei hagyományra jellemző formák (*koma, apjuk*), a mesebeli szereplők megnevezései kereszteződnek a valós megszólítási eszközkészlet társjelölő elemeivel (*Kukori bácsi, Szarvas úr*). A szereplők elnevezésével összhangban a vokatívuszi anyagban szerepelnek egyrészt keresztnevek becéző változatai: *Katika, Kari, Keve, Tomi, Tibi*. Ezek a személynévi formák ezekben a történetekben nem emberek, hanem például katicák és tojások nevéként válnak vokatívusszá. Mivel a forgatókönyvekben többségben vannak az állatszereplők számos hagyományos, tipikus állatnév is szerepel megszólításként (pl. *Csőrike, Bodri, Röfi, Hápi*). Az állatszereplőket tekintve sajátos és többször előforduló megoldás, hogy a köznévi állatfajta megnevezése, illetve annak valamilyen rövidített variánsa névként viselkedik, és így szerepel a megszólító műveletekben is (pl. *Szarvas, Bari, Nyuszika*). A köznévi névként való használatának művelete előfordul virágszereplők esetén is, amiben sajátos, hogy két virágnév (*Rózsa, Kamilla*) valóban él személynévként is, a *Napraforgó* forma azonban az adott forgatókönyv diskurzusvilágában válik tulajdonnévvé.

Több birtokos személyjeles megszólítási forma (15 előfordulás) is szerepel az anyagban, amelyek a viszony közvetlenségére utalnak, esetleg érzelemkifejező szerepűek (pl. *barátaim, komám, kiscsibém*). Szerepelnek családi megszólítással (pl. *lányom, testvéreim*) állva, illetve olyan helyzetben is, hogy a kicsinyítő képző és a személyjel együttese révén főnevesülve válik egy melléknév vokatívusszá (*kedveskéim*) (vö. *Domonkosi, 2002, 48. old.*). A szintén tipikusan érzelemkifejező szerepű jelzős szerkezetű vokatívuszok között szerepel a *drága* (3 előfordulás), illetve más bővítmények is (pl. *szépséges lányom; dagi Vali*).

A vokatívuszi elemek egy részének funkciója eltér a hétköznapi társalgásokban tapasztalhatóktól, a bábjátékra jellemző, korábban kifejtett azonosíthatóság érdekében nem egyszerűen a bábjátékon belüli diskurzus címzettjét jelölik ki, hanem a nézők számára is könnyebben azonosíthatóvá teszi a szereplőket. A (7) szövegrészlet vokatívusza egy forgatókönyv nyitó megnyilatkozásába épülve ezt a funkciót jelzi.

(7) Szép napunk van ma, Napocska. Arra gondoltam, hogy mivel tegnap nagyon unatkoztunk, ma kezdjük a reggelt egy szép történettel. Na, mit szólsz? (XII/360)

A vokatívusz hétköznapi társalgásokban leggyakoribb figyelemkezdeményező funkciója érvényesül adatbázisunk szövegkönyveiben is:

(8) Most bocsánatot kérhetek. Nyuszi, Süni, hallotok engem, BOCSÁNAT! BOCSÁNAT! (XI/350)

Az előfordulások egy részében az egyes funkciók összefonódnak, részben az egymásba ágyazott diskurzusok működéséből adódóan. A (9) példa a bábjáték szereplőinek diskurzusában jelzi a beszélőváltásokat, odafordulásra késztet, míg a bábjáték nézőinek számára a szereplők azonosíthatóságához, az eljátszott diskurzus társas viszonyainak feldolgozásához nyújt segítséget.

(9)

7 Géza: Készen állsz, lovacskám? Indulhatunk?

8 Táltos: Nyíííhaha! Indulhatunk, gazdám.

9 Géza: Röfi és Bari, ti pedig vigyázzatok a farmra.

Táltos, indulás! Gyia! (I.)

A vokatívuszok változatos érzelmi viszonyulás kifejezéséhez járulnak hozzá. Károly Sándor szerint érzelmi tartalomként óvás, féltés, türelmetlen elhárítás, kétségbeesett figyelmeztetés, kedveskedés, enyegés, szemrehányás, korholás, együttérzés és szájalom is társulhat a megszólításokhoz (Károly, 1962, 63. old.). A becézés műveletének, illetve a beszédpartnert minősítő csúfolódásnak egyértelműen érzelmeket megjelenítő funkciója van (l. Domonkosi, 2002, 49. old.).

A (10) dialógusrészletben vokatívuszi formában, gúnynévvel társulva valósul meg a csúfolás, csúfolódás aktusa, majd történet alakulása, a szereplők megbékélése a konfliktus érzelmi dinamikájának változásai a megszólítási formákban is tetten érhetők (10).

(10)

218 – Benedek, hadd játszhassam veletek!

219 – Hát még mit nem! Dagi Vali! – s minden béka nevetett.

[...]

S a kis béka, Benedek, sajnálkozva brekegett:

222 – Drága Vali, jó barátom, nem is hinnéd, be sajnálom (VII.)

A vokatívuszok az összegyűlt anyagban is a tipikus kísérői az érzelmileg telített helyzeteknek, mint például a (11) részletben düh, az indulat megjelenítésének.

(11) Szóval nem te kezdted?! De kedves! Na megállj csak, kismadár! Kirángatom a farktollaidat! (XIV/436)

A különböző halmozott megszólításoknak, illetve a vokatívusz bővített formáinak szinte mindig kedveskedő vagy sértő szerepe van (pl. *szépséges lányom, Rózsa; te ijesztő pók*).

Az adatbázisban összegyűlt sokféle megszólítás arra mutat, hogy ezek az elemek a szerepviszonyok hangsúlyozása, a hétköznapi társalgások imitálása révén az odaforduló, udvarias magatartás szocializációs mintájaként működhetnek. Az érzelemkifejezés eszközeiként tudatosíthatók a pedagógiai munkában.

#### **5.4. A személyjelölés a csoportviszonyok és konfliktusok nyelvi alakításában**

Az első és második személyű személyjelölő elemek (névmások, személyragok, személyjelek) tipikusan deiktikus szerepet töltenek be. Az egyes szám első személyű elemek referenciája egyértelműen következik az adott szituációból, a többes szám első személyű formák vonatkozását azonban a konkrét szituáción kívül a kontextus is meghatározhatja (*Jobst, 2007, 33. old.*), lehetővé teszik a második és a harmadik személlyel való



kiegészítést is. A többes szám első és második személyű elemek alkalmasak csoportok nyelvi alakítására, azonosuló és elkülönülő nyelvi helyzetek megalkotására. Használatuk mintázatai így a konfliktusok jelölőjeként is értelmezhetők, vagyis megfigyelhető, hogy a konfliktushelyzet dinamikája során hogyan változik, hogy éppen kit fed le a *mi*. Ugyanez a T/2 személyes névmás (*ti*) esetén is megfigyelhető.

(12)

303 Öreg bölcs: Luca? Lili? Miért nem játszhat Tulival a lepke?

304 Lili és Luca: Mert ez a *mi* Tulink. *Mi* ültettük, *mi* gondoztuk, *mi* öntöztük, *mi* neveltük. Csak *velünk* játszhat!

(Közben a pillangó még mindig sírdogál csendesen.)

305 Öreg bölcs: Nézzétek szegény pillangót, milyen szomorú, mert megbántottátok. Pedig ha most megbékélnétek, lehet, hogy jó barátok is lehetnétek.

(A két tündér csendben összenéz...)

306 Pillangó: Jajj, jajj, jajj, én nem akartam senkit sem bántani, csak barátkozni szerettem volna, mert olyan egyedül vagyok.

(A két tündér belátja, hogy igaza van az öreg bölcsnek. A pillangóhoz fordulnak és vigasztalni kezdik.)

307 Luca és Lili: Ne haragudj *ránk*!

308 Luca: Gyere, segíts *nekünk*!

309 Lili: Locsoljuk meg Tulit!

A (12) szövegrészletben megfigyelhető, hogy a konfliktus dinamikája során a *mi* személyes névmás hogyan változik a kezdeti ún. exkluzív többesből (én + ő/ők) inkluzív többes számúvá (én + te [+ ő/ők]) (Yule, 1996, 10. old.; Kugler-Laczkó, 2003, 159. old.). A történet elején a *mi* személyes névmás, valamint a többes szám, első személyű igei személyragok és birtokos személyjelek egyértelműen a két, egymással jó viszonyban lévő tündérré, Lilire és Lucára utalnak; és ez az exkluzív többes ebben az esetben a szándékos elkülönülést, a beszédpartnertől való elhatárolódást is jelenti. A T/1-re utaló elemek fokozott ismétlése a 304. fordulóban nyomatékosá is teszi az elkülönülés szándékát. A történet végén, Lili invitálásában (309) a T/1 igei személyrag (locsoljuk) már inkluzív, magában foglalja a korábban szembenálló Pillangót is. A

szereplők közötti szembenállás, illetve annak feloldódása tehát a nyelvi eszközökben is felismerhető.

A T/1 és T/2 formák használatának számos, egymástól elkülönülő pragmatikai szerepkörük van (H. Varga, 2017), amelyek különböző attitűdöket, érzelmi viszonyulásokat jelezhetnek (Laczkó–Tátrai 2015; Kuna 2016), a bábjátékban megvalósuló szerepviszonyok között is.

A személyjelölés csoportképző és elkülönítő funkciójának felismertetése az óvodapedagógusok metapragmatikai tudatosságának erősítésében a bábjátékokon túlmutató szerepű. A csoportképző nyelvi elemek tudatos használata ugyanis a pedagógiai munka, az óvodapedagógus hétköznapi konfliktuskezelésének tekintetében is hatékonynak bizonyulhat.

## **Összegzés**

Tanulmányunkban egy olyan kutatást mutattunk be, amely nyelvi szempontokat vizsgál, arra helyezve a hangsúlyt, hogy e szempontok miként hasznosulhatnak a pedagógiai gyakorlatban, illetve közvetve a pedagógusképzésben is.

Az élményfeldolgozó bábjátékban a beszélőre és a beszédpartnerre utaló, társas deiktikus elemek számos funkciója felismerhető. Az egyes funkciók használata a pedagógusképzésben is tudatosítható, mivel a társas deiktikus elemek működési mechanizmusainak ismerete a nyelvi szocializáció intézményes szinterein, például az óvodapedagógiai munkában is hatékonynak bizonyulhat; meglátásunk szerint a társas deixis műveleteinek tudatos alkalmazása visszahat a bábjáték pedagógiai-pszichológiai és szocializációs szerepére is.

Tanulmányunkban egy nagyobb kutatás egyik kiinduló lépéseként a társas deixisnek az óvodai bábjátékban betöltött lehetséges szerepeit térképeztük fel. Az óvodapedagógusok által írt szövegek könyvek összehasonlítási alapot is teremtenek arra nézve, hogy hogyan működnek ezek a műveletek az óvodapedagógusok spontán és félszponán bábjátékában, illetve az óvodások báb- és szerepjátékaiban.

## **Irodalomjegyzék**

Andersen, E. S. (1990): *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. Routledge, London, p212

Bécsy, T. (1984): *A dráma lételméletéről*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p323

Blom, R. (2006): *The Handbook of Gestalt Play Therapy: Practical Guidelines for Child Therapists*. Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia, p248

Boronkai, D. (2008): *A dialógus szövegtani jellemzői drámai művek és beszélt nyelvi társalgások alapján*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, p281

Coupland, N. (2007): *Style: Language variation and identity*. (Key Topics in Linguistics). Cambridge University Press, Cambridge, New York, p224

Domány, M. (2001): *A bábjáték varázsa*. Thurzó Lajos Közművelődési Központ, Zenta, p94

Drewes, A. A. – Schaefer, C. E. (eds.) (2017): *Puppet Play Therapy. A Practical Guidebook*. Routledge, London, p222

Domonkosi Á. (2002): *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A DE Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, 79. szám. Debrecen, p191

Domonkosi Á. (2018): Társas deixis – társas jelentés: az attitűdjelölő deiktikus elemek többértelműségének lehetőségei. In: Geccső, T. – Szabó, M. (szerk.): *Egy- és többértelműség a nyelvben*. Tinta Kiadó, Budapest, p61–68.

Domonkosi, Á. – Kuna, Á. (2018): Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban. In: Domonkosi, Á. – Simon, G. (szerk.): *Nyelv, poétika kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Líceum Kiadó, Eger. (Megjelenés alatt.)

Fillmore, Ch. J. (1975): *Santa Cruz lectures on deixis*. Indiana University Linguistics Club, Bloomington, p88

Hámori, Á. (2018): Diskurzusműfajok és beszélt nyelvi szövegtípusok. szociokulturális gyakorlat, elsajátítás és tudás az oktatásban és a mindennapokban. In: Balázs, G. – Lengyel, K. (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE BTK Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai társaság, Budapest, p71–84

Hermann, A. (1967): Az esztétikai nevelés fontossága a kisgyermekkorban. In: Hollós (szerk.) (1967): p5–16

Hermann, A. (2003): A báb hatása a gyermek személyiségének alakulására. In: Horváthné Fülep – Kissné Fiák (szerk.) (2003): p22–30

Hollós, R. (szerk.) (1967): *A bábjáték lélektana és pedagógiája*. Tanulmánykötet. 2. kiadás. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, p104

Horváthné Fülepi, É. – Kissné Fiák, J. (szerk.) (2003): *Báb, játék, bábjáték: szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*. Didakt, Debrecen, p211

H. Varga, M. (2017): Kic és mic vogmuc? A többes szám első személyű nyelvi formák funkcionális vizsgálata. *THL2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, (1-2), p133-144

Jobst, Á. (2007): A *mi* mint a hatalom és a szolidaritás névmása. *Magyar Nyelvőr*, 131(1), p29-47

Juhász, V. (2009): A MaxQDA szövegelemző program. In: Nádor, O. (szerk.): *A magyar nyelv mint európai világnyelv*. MANYE XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. MANYE-Balassi Intézet, Budapest. (CD-melléklet.)

Károly, S. (1962): A mondatfajták. In: Tompa, J. (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p26-64

Kocsis, Zs. (2017): Anyanyelv és bábjátékozás. *Anyanyelv-pedagógia*, X(4): 102-105.

Kolosai, N. (2011): Komolyan venni a játékot – Pedagógiai segítő munka a mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In: F. Lassú, Zs. (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban. Kézikönyv pedagógusoknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p121-148

Kugler, N. – Laczkó, K. (2003): A névmások. In: Keszler, B. (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p152-169

Kuna, Á. (2016): Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozón. *Magyar Nyelvőr*, 140(3), p316-332

Laczkó, K. – Tátrai, Sz. (2015): „Évek óta mást se csinálunk.” A többes szám első személyű deiktikus elemek működésének vizsgálatához. In: Bárh, J. – Bodó, Cs. – Kocsis, Zs. (szerk.): *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Budapest, p501-514

Leech, G. (1999): The distribution and function of vocatives in American and British English conversation. In: Hasselgård, H. – Oksefjell, S. (eds.): *Out of Corpora: Studies in Humour of Stig Johansson*. Rodopi, Amsterdam, p107-118

- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge, p438
- Lyons, J. (1968): *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge, p536
- Mészáros, V. (1967): A bölcsődei bábjáték. In: Hollós (szerk.) (1967): p19–28
- Mészáros, V. (1982): *Óvodai bábjátékok*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, p188
- Pap, M. – Pléh, Cs. (1972) A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2), p52–58
- Polcz, A. (1967): A bábjáték lélektanáról. In: Hollós (szerk.) (1967): p34–49
- Puky, I. (2003): *Konfliktusok az óvodában*. Esetelemző gyakorlatok. Comenius Kiadó Bt., Pécs, p161
- Simon, G. (2016): *Bevezetés a kognitív lírapoétikába. A költészet mint megismerés vizsgálatának lehetőségei*. Tinta Kiadó, Budapest, p287
- Szentirmai, L. (2005): *Nevelés kézzel-bábbal*. Tankönyvkiadó, Budapest, p232
- Szilágyi, D. (1954): *Bábjátékok az iskolában és az óvodában*. Művelt Nép, Budapest, p144
- Tátrai, Sz. (2008): Aposztrófé. In: Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, p121–124
- Tátrai, Sz. (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, p234
- Terestyéni, T. (2003): Köszönési szokások a rendszerváltáskor. In: Kontra, M. (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris Kiadó, Budapest, p314–322
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford, p138
- Verschueren, J. (1999): *Understanding pragmatics*. Arnold, London, New York, Sydney, Auckland, p312

# A VESZTESÉG PSZICHOLÓGIÁJA. A GYERMEKEK GYÁSZÁ

**Kékes-Szabó Marietta, [kszmarietta@jgypk.u-szeged.hu](mailto:kszmarietta@jgypk.u-szeged.hu)**  
Szegedi Tudományegyetem

Életünk során megannyi veszteséggel kell, hogy megküzdjünk. Reakcióink sorozatát pedig gyászként definiálhatjuk. A „jelentős másik” halála különösen nehéz élethelyzetet teremt a hozzátartozók számára, akik az élet ezen elkerülhetetlen részével szembesülnek. A gyász azonban nem betegség, hanem egy természetes és normális válasz az adott helyzetre. Mi felnőttek mégis hajlamosak vagyunk arra, hogy a gyermeket távol tartsuk, óvjuk ettől. Azonban inkább volna adaptív támogatásuk, viselkedéses mintákkal történő eligazításuk a szomorú esemény kapcsán. A különböző életkor fiatalok halálképe is eltérő. A szeretett személy elvesztése kapcsán megélt gyászt azonban a gyermek individuális sajátosságai, társas érettsége és szerzett tapasztalatai is befolyásolják. Az átélt veszteség azután a megismerő folyamatok és az iskolai teljesítmény gyengülését, megváltozott viselkedést és fokozott szenzitivitást eredményezhetnek. Tanulmányomban ezekre a változásokra, gyermeki megnyilvánulásokra orientálok és mutatom be a gyászban lévő egyén oktatásával, segítségével megbízott nevelő feladatait.

## **1. Veszteségélmény és gyász**

Mindennapjaink velejárója, hogy veszteségek érnek bennünket, ami nem csak valamilyen súlyos traumát, de olyan más, az egyént mélyen érintő, interperszonális kapcsolatban tapasztalt élményt, avagy a személy tudatában komoly csalódásként, magárahagyatottságként vagy szégyenérzetre ítéltként felfogott helyzetből származó behatást is jelenthet, ami az adott ember szubjektív érzéseként mutatkozik meg, illetve az adott helyzetre rálátással bíró mások objektív egyetértése alapján veszteségként definiálható (*Harvey és Miller, 1999*).

A veszteség adott személyre gyakorolt hatása igen változatos lehet: vannak, akiket mintegy szörnyű csapásként, megsemmisítőként ér, míg mások képesek lehetnek a velük történeteket pozitív energiává formálni, s az emberi kapcsolatok új dimenziót találni meg abban. A különböző veszteséghelyzetek eltérő mögöttes pszichés folyamatokat indukálnak,

miként azok feldolgozása is sokféle lehet. Nem ritkán a veszteséget átélők úgy érzik, hogy a stresszel és fájdalommal terhes élmények életükben zsinórban követik egymást, ami akár halmozott gyásszal társulhat. Ilyenkor a jelenség különösen nagy lelki gyötrelmeket okoz. Az egyéni szinten átélt veszteségek ráadásul nem ritkán generációkon átívelő hatással bírnak, így azok feltárása és a veszteséggel sújtott emberek támogatása különösen fontos (*Harvey és Miller, 1999*).

Az ember gyászának hátterében tehát számos történés állhat. A következőkben leszűkítem vizsgálódásaink spektrumát, és a valamely szeretett személy halála kapcsán megélt folyamatról, s annak szakaszairól nyújtok rövid áttekintést az olvasó számára.

Eszerint a halál hírével való szembesüléstől az azzal való megbékélésig Kast (1999) a következő fázisokat különítette el:

1. az elviselhetetlennek ható történések elutasítása, dermedtség
2. felszakadó érzelmek: harag, bánat (esetleg öröm)
3. keresés, elválás – az elhunythoz fűződő kapcsolat tisztázása
4. önmagával és környezetével a gyászoló újszerű viszonyt alakít ki (*Kast, 1999*).

A fent ismertetett modellen kívül azonban más elképzelések (pl. *Engel, Averill, Spiegel, Parkes, Kübler-Ross, Martocchio, Horowitz*) is születtek (1. táblázat). Akárhogy is, az elhunyt távozásának feldolgozása legalább egy évet (ún. gyászév) igényel. Fontosak lehetnek a látott minták: „Gyászunkat könnyíti az a gondolat, hogy szüleink elfogadták a halált, és békében haltak meg, hogy jó haláluk volt” (*Violst, 2002, 285. o.*). Az elmúlásban viszont saját énünk egy darabját is elveszítjük: „Ahogy valóságunk omladozni kezd, megkérdőjelezzük azt az önmeghatározást, amely eddig éltetett bennünket” (*Violst, 2003, 293. o.*). Önnön múlandóságunkkal is szembesít embertársunk halála, ami sajátos színbe helyezheti a történésekkel való megküzdést. A gyász fel- és átdolgozását követő adaptáció végül a meghalt személyre, mint emlékképre (belső alakra) való gondolat hozza. „A gyászoló képessé válik arra, hogy a veszteséggel összefüggő új szerepeket adaptívan betöltse” (*Pilling, 2003, 35. o.*). A való élet folytathatóvá válik, a perspektívák ismét megnyílnak, kiszélesednek. Ebben pedig a nyílt kommunikáció, átélt érzelmek kifejezhetősége komoly segítséget nyújtanak.

1. táblázat: A normál gyász szakaszai (Pilling, 2003, 29. o.)

Engel (1964)	Averill (1968)	Spiegel (1981)	Parkes (1994)	Kast (2000)	Kübler- Ross (1988)	Martocchio (1985)	Horowitz (1993)
lesújtottság és hitetlenség	sokk	sokk	dermedtség és tompultság	elzárkózás a tudomásul- vétel előtt	elutasítás	lesújtott- ság és hitetlenség	sokk
		kont- rollált gyász			düh	tiltakozás és elvágyódás	elutasítás
tudatosulás	a tárgy- vesztés tuda- tosulá- sa	reg- resszió	sóvárgás és vágakozás	az ézelmek feltörése	alkudozás	gyötrődés, össze- omlás, kétségbe- esés	elárasztás
			szétesettség és kétségbe- esés	a keresés, a megtalálás és az elválás stádiuma	depresz- zió	a gyással való azonosulás	átdolgozás
újrászerve- ződés	felépül és	adap- táció	újrászerve- ződés és visszatérés	új viszony saját magunkkal és a világgal	bele- nyugvás	újrászerve- ződés és helytállás	lezárás

## 2. A halál iránti attitűdök változása az idők során

A halálhoz fűződő közösségi attitűdök változására nézve négy szemléleti megközelítés differenciálható a VI. századtól mostanáig:

1. a megszelídített halál (korai középkortól)
2. önmagunk halála (késő középkortól)
3. a másik halála (korai újkortól)
4. a tiltott halál (XX. század) (Ariés, 1999).

Az első időszakban a halálról az élet természetes részeként gondolkodtak, rá készültek és maga az egyén haldoklása is a közösségi térben valósult meg (Ariés, 1999) (1. ábra). „A jó halál valójában olyan halál, amely



előreküldi figyelmeztetését, s amely nagy nyilvánosság előtt megy végbe (Ariés, 1999, II/3. o.). A hirtelen, avagy „ronda és rettenetes” halál azonban váratlanul csapott le áldozatára, mintegy átokként érve utol a közösség tagját. A temetőket ekkoriban a lakóhely centrumában alakították ki, s a halottakat gyakran névtelen sírokban, mindennapjaiknak terében helyezték örök nyugalomra (Ariés, 1999, II/4. o.).



1. ábra Jean-Baptiste Greuze: A tékozló fiú (1778)

(Forrás: <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/greuze/wicked-son.jpg>)

A második szemlélet a halál számára új távolságot jelölt ki, melyben az egyén végső öntudatra ébred. Számadás ez, melyben a lét történései összegződnek és alanya megmérettetik. A halál pillanata itt döntő motívum, ami az élettörténetnek jelentőséget ad és a megtett út tükrében a megvilágosodást, avagy a kárhozatot hozza el az egyén számára (Ariés, 1999) (2. ábra).



2. ábra Hans Memling: Az utolsó ítélet (1466-1473)

(Forrás:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c9/Das\\_J%C3%BCngste\\_Gericht\\_%28Memling%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c9/Das_J%C3%BCngste_Gericht_%28Memling%29.jpg))

A harmadik megközelítés a nyugati embernek a haláltól való eltávolodását hozza magával, bár a változás alig érzékelhető. A hagyományos attitűdök megtartottak, „a semmi gondolata mégis terjedni kezd” (Ariés, 1999, II/8. o.). A sírok puritán megjelenése (3. ábra, amin a torokgyíkban elhunyt *Billy Akers* és a gócos tüdőgyulladásban meghalt *Dotty* sírköve láthatóak), a halottak élőkől való elkülönítése jellemzőek. A temetkezési szokások is megváltoztak, a városokban immár nem volt helye az elhunytaknak. A halál a művészetekben felmagasztalódott, de ezzel párhuzamosan mind félelmetesebbé is vált. Szerelem és halál, lenyűgözöttség és borzongás sajátos vegyülete alakult ki. A gyászhoz kapcsolódó szertartások grandiózus méreteket öltöttek, a sötét fátylak, fekete ruhák időszaka jött el. A tömegsírok helyett önálló nyughelyre lettek a holtak, ahová ellátogatva az élők áhítattal gondolhattak vissza rájuk. A szeretteiktől búcsúzóik fájdalmát, gyászát enyhíteni látszottak ezek a szertartások. A halál viszont tabuvá vált, ahogyan a haldokló a kórházak elszigeteltségében, magányosan töltötte utolsó napjait (Ariés, 1999).



3. ábra Sírkő a XX. század elejéről

(Forrás: <http://www.usgwarchives.net/pa/allegheeny/tsphotos/greenwood-ohara/aker-billy-dotty.jpg>)

A negyedik felfogás értelmében, kezdetben a haldokló minden javát családjára hagyta, s élete utolsó időszakát szeretteinek körében, az előbbiek fejében nyert gondoskodásban töltötte. Napjainkra azonban leginkább az egészségügyi intézményekre hárul a feladat, hogy a haldokló emberhez méltó körülmények között lehessen. A halállal járó érzelmi megnyilvánulások természetes megélésének helyébe az élménytől való tartózkodás lépett. A végső napjait élő személyt elkülönítjük, a kórházban paravánnal elkerített részen helyezik el. „A halállal való szembesülés félelmetessé vált” (Ariés, 1999, II/12. o.), s noha időnként némi oldódás látszik a közfelfogást illetően, mégis erősen megőrződni látszik a halál tabu jellege. Nem szeretünk róla beszélni, rettegünk tőle, noha annak elkerülhetetlenségét születésünkkor belénk kódolták (4. ábra).





4. ábra Kórházi paraván, amivel a haldokló ágya izolálható

(Forrás: <http://www.rehab-med.hu/krom-vazas-paravanok/431-krom-paravan-harom-reszes.html>)

### **3. A gyermek és a halál**

Nehezen felfogható egy gyermek számára az elmúlás, az inkább csak egy álomszerű állapothoz hasonló állapotként tekintett. Ahogyan egy gyermek szülője, gondviselője távollétében félelmet és szorongást él át, úgy éljük meg mi felnőttek a halálfélelmet. Mozdulatlanság, lehunytt szem: a halál kritériumai. Felfogása csak lépésről lépésre változik. Kisiskolásként a halál megszemélyesül, majd a test halálának realitást tükröző értelmezésével szemben a lélek eljövendő sorsa válik kérdéssé. Megtörténte aligha biológiai okokra vezetődik vissza, mint inkább annak erkölcsi és személyes vonatkozási válnak a gyermek elgondolásában hangsúlyossá (Simkó, 2017).

A továbbiakban a következő tagolással veszem számba a gyász életkori sajátosságait:

1. Csecsemő és kisded kor (az első 3 év)
2. Kisgyermekkor (3-6 év)
3. Kisiskoláskor (6-9 év)
4. 3-4. osztályosok (9-11 év)
5. Korai kamaszkor (11-14 év)

## 6. Késői kamaszkor (14-18 év)

### **3.1. Csecsemő és kisdéd kor (az első 3 év)**

Az események szemlélése mindig az én irányából történik, hiszen a gyermek gondolkodása nagyon egocentrikus még ebben az időszakban. A gondozótól való elszakadás is fájdalmas, s noha az átélt érzelmek verbalizációja még rendkívül korlátozott, a gyermeki reakciókban (sírás, táplálék visszautasítása) jól megragadhatóak a kapcsolat hiányából adódó rossz érzések. A temetés lényegét még nem értik a gyermekek. Érzelmi reakcióik és viselkedésük a szeretett egyén halálát követően változó lehet. A kialakult helyzet jobb megértését célozva újra és újra feltehetik ugyanazon kérdéseiket. Átmeneti jelleggel magatartászavar, regresszió is jelentkezhetnek. Alvási problémák, szomatikus tünetek is előfordulhatnak. Könnyen meglehet, hogy szeretne a gyermek a szülőjével aludni, amiben a másik szülő elvesztésétől való félelem is meghúzódhat. A látszólagos közöny, ami néhányaknál észlelhető, tehát ne tévessze meg a gondozót, mivel a gyermek éppolyan fájdalmat érez a gyászban, mint a felnőttek (Simkó, 2017).

### **3.2. Kisgyermekkor (3-6 év)**

Az idő jelentését immár jobban megérti a gyermek, a dolgok háttérében álló okokat feltárni igyekszik. Mágikus gondolkodásából adódóan a ki nem mondott szavaknak is komoly jelentőséget tulajdonít, miáltal olyan történések között is összefüggést vélelmez, amelyek nyilvánvalóan függetlenek egymástól (például rosszul viselkedett – édesapja meghalt). Gyakran ezért önmagát vádolja, bűntudat kínozhatja a gyermeket. Ráadásul ezek a kellemetlen gondolatok sokszor rejtve is maradnak, hiszen azokat nem vagy legfeljebb kortársaival (akik viszont nem tudnak megfelelő támaszt nyújtani) osztja meg. Másik szülője gyászát pedig nem kívánja növelni, így magára hagyatva és szótlanul küzd érzelmeivel. Előfordulhat, hogy felveszi az elhunyt szülő panaszait, fokozott aggodalmat mutat saját egészsége miatt. Környezetében a kedvtelen, szomorú emberek felé pedig nagyfokú empátiával közeledik, törekedve rá, hogy számukra vigasszal szolgáljon (Simkó, 2017).

### **3.3. Kisiskoláskor (6-9 év)**

Az elvesztett személlyel összefüggésben támadt irracionális önvád és intenzív érzelmi impulzusok időszakában a gyermek komoly lelki szenvedést élhet meg. Váratlan sírások fordulhatnak elő, amelyek okán nem ritkán az osztálytársak csúfolódásával találja szembe magát a gyermek. Az iskolai környezet hatása fokozódik, a tanító szerepe

kiemelkedő. A szeretett személy betegsége ebben a szakaszban jobban megviseli a gyermeket, annak közelgő halála szorongással tölti el. A kisiskolás bonyolult elméletet alakít ki magáról a szeretett egyén betegségéről, megnyilvánulásairól és azokban játszott saját szerepét illetően. A gyermekkel folytatott nyílt kommunikáció hiánya fokozhatja a bűntudat érzését, miként bizalmatlanságot és agressziót szülhet. Alvászavarok, rémálmok is jelentkezhettek. Vallásos családokban a túlvilágba, s az elhunyt mennyországba fogadásába vetett hit szolgálnak vigaszul (noha Isten hibáztatása is megjelenhet). A csonkává lett csalárendszer új taggal való kiegészülése ekkorra már több aggodalommal jár, miként a „mostohától” született kistestvérre való megnövekedett féltékenység is gyakran előtör a gyermekből (Simkó, 2017).

#### **3.4. 3-4. osztályosok (9-11 év)**

A haláleset okozta érzelmi káosz feletti kontroll visszaszerzéséhez és az önvádön való túllépéshez a gyermek gondolkodásának mind racionálisabbá válása nagy segítséget jelentenek. A beteg személlyel kapcsolatos kezelésről szívesen gyűjtnek a gyermekek információt, örömmel vesznek részt a kórházi látogatáson. Az adott betegség megelőzésének kérdései is foglalkoztatják őket. A testi változások, melyekkel a betegség jár, sokszor zavarják a gyermekeket. Miután a szeretett személy meghalt, igényelhetik az egyedüllétet. Aggodalmat érezhetnek saját, avagy családtagjaik egészségével összefüggésben. A temetésen rendszerint részt vesznek. Érzelmeket szolidabban mutatják ki, azokról nehezen beszélnek, gyakoriak a magatartászavarban megnyilvánuló problémák, átmeneti iskolai teljesítményromlás is lehetséges. Az elhunyt szülővel való azonosulás, ideiglenesen a másik szülővel való együttalvás igénye itt is megjelenhetnek. A gyermek gyásza még a haldoklás idején kezdetét veszi, s a veszteség miatt vélt igazságtalanság sokáig nyomasztó lehet. A vallásos családban növekvő gyermekek nem ritkán transzcendentális vigasztalódásba menekülnek (Simkó, 2017).

#### **3.5. Korai kamaszkor (11-14 év)**

A gondolkodás a gyermekeknek már érettebb, a betegség jelentőségét és következményeinek rájuk való hatását felméri. Az érzelmi teher elviselése viszont nagyon nehéz számukra. Látszólag nem akarják tudni a részleteket, noha a környezetükből összegyűjtik a vonatkozó információkat a helyzet megértésére. Életkori sajátosságukból fakadóan párhuzamosan van jelen a szülőkről való leválási igény és a helyzet adta szorongás, aggodalom okán megkívánt fokozott oltalomra irányuló vágy. A

gyermek elszigetelődhet, rendkívül változatos magatartást és reakciókat tanúsíthat. Olykor depresszió, szuicid gondolatok, tartós szorongás, fóbiák, agresszivitás és más destruktív megnyilvánulások, droghasználat, valamint súlyos regresszió is előfordulhatnak. Az elviselhetetlentől való menekülés jegyében töretlen optimizmus is tükröződhet a viselkedésben. Elzárkózása ellenére azonban a gyermek nagyon is vágyik az egészséges szülő társaságára. Kortársaikkal inkább tudják megosztani félelmeiket, szomorúságukat. A beteg szülő halála előtti időkben érzelmeik kifejezettebbek lesznek, mivel azok immár túlságosan feszítik őket, nem bírják őket magukban tartani. A halál bekövetkezte életükben komoly trauma, ugyanakkor a szeretett hozzátartozó szenvedéseinek elmúlását is magával hozva megkönnyebbülést eredményez. A temetésen rendszerint ott kívánnak lenni, de utána sok esetben tiltakozás mutatkozik a kilátogatások felmerültével (*Simkó, 2017*).

### **3.6. Késői kamaszkor (14-18 év)**

A késői kamaszkorban mind realiztikusabban látják a betegséget és annak jelentését a fiatalok. Az anticipált (elővételezett) gyász a nyilvánvaló tünetek révén beindul, annak folyamata pedig egyre hasonlább lesz a felnőtteknél tapasztalhatóhoz. Az én-központúság helyébe lép az empátia, jobban megélik a történések indukálta emóciókat, verbalizálni azonban csak szűk kör felé tudják a megélt érzéseiket. A fiatal ösztönösen fordulhat sorstársakhoz, hogy segítséget kapjon. Kevésbé fordulnak elő komoly magatartási zavarok, a jövőre vonatkozó aggodalmaikat (a család anyagi helyzete, továbbtanulás, genetikai kockázat a betegség náluk való jelentkezésére) jól palástolják. Az erős szülői kontrollt nehezen viselik. A kórházi látogatások alkalmával szívesen bevonódnak a beteg körüli teendőik ellátásába, ahogyan a temetéssel kapcsolat feladatokban részt vesznek. Az azonosulással szemben az elvesztett kapcsolat hiánya a legnehezebb számukra. A vallásosság ebben az életkorban már szilárdabb támaszt nyújt. A szülő korai újraraházasodásával szemben rosszallásukat fejezhetik ki (*Simkó, 2017*).

## **4. A gyászoló gyermek segítése**

De miként segíthetünk a gyermekeknek, ha veszteség éri őket, ezért gyászolnak? Amennyiben veszteségeinkkel szembe tudunk nézni, képesek vagyunk az azok mentén keletkező gyász feldolgozására, s a történetek személyes fejlődésünknek forrásaivá válhatnak. Annak módjára nézve azonban fontos lenne, hogy megfelelő eszközöknek kerüljünk birtokába gyermekkorban (*James és Friedman, 2011*). Számos esetben viszont már nagyon fiatal korban komoly veszteségek érnek minket, a gyermekeknek ilyenkor a felnőttek kell, hogy segítséget nyújtsanak a helyzettel való

megküzdésben (5. ábra).



5. ábra Gyermekgyász (illusztráció)

(Forrás: <http://www.origo.hu/egeszseg/szivderito/20171031-gyasz-halal-megszakadhat-a-sziv-az-osszetort-sziv-szindroma-megtort-sziv-szindroma-kovetkezteben.html>)

A gyászban nyújtható támogatás sajátosságait a gyermekek életkora alapján a következő tagolás szerint mutatom be:

1. Csecsemő és kisdéd kor (az első 3 év)
2. Kisgyermekkor (3-6 év)
3. Kisiskoláskor (6-9 év)
4. 3-4. osztályosok (9-11 év)
5. Korai kamaszkor (11-14 év)
6. Késői kamaszkor (14-18 év)

#### **4.1. Csecsemő és kisdéd kor (az első 3 év)**

Legfontosabb a gyermek biztonságérzésének visszaadása, az őt körülvevők emocionális stabilitása és a jól megszokott dolgok (alvóhely, napi rutinok) változatlanul hagyása. A környezet nonverbális jelzései a felnőttek által megélt élményekről tanúskodnak, ami azután a gyermekekre is átragad. Hasonlóképpen érdemes odafigyelni a gyermek által kifejezett,



szavak nélküli kommunikációra, ami gyakran a szimbolikus játékban nyer kifejezést. A beteg szülő kórházban való meglátogatása is általában kedvező hatással bír, míg a tőle való elszakítottság inkább hozhatja magával azt az érzést, hogy például anyját azért nem láthatja, mert az nem szereti őt többé. A felnőttek (családtagok vagy beteg) szélsőséges emocionális megnyilvánulásai viszont kifejezetten károsak a gyermek számára, mivel az azok háttérében meghúzódó lehetséges, adott helyzetből fakadó tényezőket maga még nem érti. S noha a gyermekben ilyenkor még kevésbé differenciáltan jelenik meg a halál és az alvás, az „elaludt” vagy „elutazott” kifejezéseket jobb, ha kerüljük az elhunyról megemlékezve. Máskülönben könnyen az elalvástól való félelem kialakulásával kell, hogy számoljunk a gyermeknél, mivel az alvást vagy elutazást könnyen a halállal azonosíthatja. A temető látogatásával mód nyílhat rá, hogy a gyermek feltegye kérdéseit. Tehát az nem stresszt jelent, inkább kíváncsisága és információra vonatkozó szükségletei elégülhetnek ki. A kérdéseire pedig jó, ha egyszerű, de őszinte válaszokat adunk. A spiritualitás – a gyermek életkorából adódóan – még nem képes támaszt nyújtani és enyhíteni az átélt fájdalmat. Ugyanakkor a közös tevékenységek, például az elhunyt édesanyjának gyönyörű angyalként való megjelenítése egy rajzban, vigaszt jelenthet a gyermeknek (Simkó, 2017).

#### **4.2. Kisgyermekkor (3-6 év)**

A beteg családtag – arra vonatkozó felkészítés utáni - meglátogatása a kórházban, valamint a temetésen való részvétel ezen időszakban is alapvetően segíthetnek a(z) eljövendő) veszteség feldolgozásában. Türelemmel, a gyermeknek biztonságos támaszt nyújtva kell viszonyulni felé (önvád esetén: maga vétlen a történetekben, hiszen azok tőle függetlenül alakultak az adott módon; az elhagyatástól való félelem esetén: a hátramaradók szeretik őt és vigyáznak rá). Kívánatos, hogy a szülő mind több időt töltsön gyermekével és a köztük lévő kapcsolatot erősebbre fonva mind verbálisan, mind pedig testi közelségével biztosítja. S noha később az újraraházasodás – főként a környezet oldaláról – számos konfliktusnak lehet forrása, a nevelőszülőnek az elhunyt szülő felé megnyilvánuló tisztelete, a gyermek érzésvilágának elfogadása, a kieső szerepek betöltésével - mégis jótékony hatású lehet a családra (Simkó, 2017).

#### **4.3. Kisiskoláskor (6-9 év)**

A család mellett a pedagógus szerepe kifejezett, aki a szülőkkel megfelelő kapcsolatot kell, hogy ápoljon. Ez képezi ugyanis azt a bázist, ami alapján a tanítónak rálátása lehet a családi helyzetre, a beteg személy állapotára,

amelyek tükrében a gyermek viselkedése értelmet nyerhet. Fontosak a családi beszélgetések, a beteg szülő látogatása és a vele történő kapcsolattartás. A temetésen való részvétel szintén kívánatos lehet, ahogy néhány barát, osztálytárs jelenléte is segíthetnek a gyermeknek a helyzettel való megküzdésben. A gyász kezdetén sok gyermek igen nyílt kommunikációval fordul társas környezetéhez, melyből az őt foglalkoztató kérdések ismerhetőek meg. Aggodalmaira derülhet fény, a bensőséges kommunikációt magukba rejtő helyzetek, szülő által megkezdett és gyermek által folytatott mesék, közös játék egyaránt informatívak. Alvászavarok ekkor is jelentkezhetnek, a gyermek számára viszont – a későbbi bizalmatlanság, vádaskodás és agresszió elkerülésére – módot kell adni a beteg szülőtől való búcsúra. Az ilyenkor elhangzó szavak ugyanis később gyógyírként, kedves emlékként őrződnek meg, amelyek a lelki terhet mérséklék. Jó, ha a szülő mind több időt szán a gyermekkel közös tevékenységekre, hiszen a szeretet mérőegységeként a kisiskolás alapvetően a rá szánt időt tekinti. A hit, az elhunyt szülőről folytatott beszélgetések is segítenek. A nehéz helyzethez való adaptációjáért pedig komoly dicséretben érdemes részesíteni a gyermeket, ezáltal önbizalmát erősítve. Végül a család teljességének rehabilitációjával a kieső szülő hiánya is oldható, még ha kezdetben a gyermek ellenállást is mutatna ezen a területen (Simkó, 2017).

#### **4.4. 3-4. osztályosok (9-11 év)**

A betegség kialakulásához fűződő önvád kialakulása megfelelő információk átadásával megelőzhető. A kórházi látogatásokon való részvétel, megfelelő előkészítés után kívánatos lehet, hiszen ez a szülő halálára történő felkészülésben is segít. Az iskolai közösség is támogató hatású, így nem jó sokáig kimaradni az intézményi nevelésből. Noha a haláleset a családi életben kieső szereppel jár, s annak kitöltésére a gyermek szívesen vállalhat magára olyan feladatokat, amelyeket korábban az elhunyt látott el, mégis óvatosságra van szükség, nehogy a fiatal nagyon leterhelődjön. A normál gyász jeleként mutatkozó szomorúság vagy dühreakciók, a család jövőjével kapcsolatos aggodalmak enyhítésére a közös megemlékezések, az elhunyt szülőről való beszélgetések javasolhatóak. Nem jó, ha a gyermek – adott esetben szenvtelennek tűnő – reakcióján a szülő megbotránkozik. Ha például a gyermek önfeledten, boldogan játszik társaival, az nem jelenti azt, hogy az őt ért súlyos veszteséggel ne volna tisztában. Az elhunyt személyes tárgyait is nagyban becsben tartják a gyermekek, őrzik. A temetőbe tett látogatásokat nem jó erőltetni, a másik szülő által igényelnél a gyermekek számára ez kisebb jelentőségű. A gyermek esetleges szülővel való együttalvási igénye nem jó, ha a felnőtt igényei okán a szükségesnél hosszabb időre nyúlik. A gyász első hónapjaiban lehetőleg mindig legyen otthon valaki, amikor a gyermek hazaér, így az üresség érzete valamelyest enyhíthető. Újraházasodás

esetén, amire nézve a gyermek eleinte opponálhat, az új társ tiszteletben kell, hogy tartsa – régi szerepeinek betöltése mellett - az elhunyt emlékét (Simkó, 2017).

#### **4.5. Korai kamaszkor (11-14 év)**

A kortárscsoportban, a barátok között, a kamasz számára könnyebb lehet érzéseinek megosztása, amit ezért támogatni érdemes a szülőnek. Nagyon ügyelni kell, hogy a gyermek szükségleteihez mértén történjen az információk átadása. A gyermek sokszor bántó, provokatív viselkedésével szemben jó, ha a környezet toleráns. A határok feszegetése különben is sajátja a korosztálynak, mégis fokozott figyelmet igényel a keretek meghatározása. Hiszen az erős kontroll dacos viselkedéshez, míg a túlságosan megengedő nevelési attitűd deviáns magatartásformákhoz vezethet. A betegség utolsó periódusában fontos, hogy legyen a fiatal bevonva a mind gyengébb, kiszolgáltatottabb személy gondozásába. Ehhez viszont körültekintően kell, hogy számára feladat legyen választva, amivel megélheti a haldoklónak való segítségnyújtás élményét. A látogatások elmaradása ugyanis később büntudatot, a nem helyesen megválasztott feladat pedig negatív érzéseket hívhat életre. A vallásos családban nevelkedő gyermekek felelősnek érezhetik Istent, amiért elvette szeretett hozzátartozójukat. Hite megőrzésében ilyenkor egy a fiatalhoz közel álló pap, esetleg vallásos barát segíthet. A szülő újraraházasodását idővel a legtöbb serdülő elfogadja (Simkó, 2017).

#### **4.6. Késői kamaszkor (14-18 év)**

Mivel a csoport nyújtotta támasznál késő kamaszkorban a mély baráti kapcsolatok válnak jelentősebbé, így ennek szülő általi támogatása lehet kívánatos. Amennyiben deviáns magatartás jelentkezik, például alkoholizálás, úgy az rendszerint már a helyzetről való beszélgetéssel korrigálható. Az aggodalom tárgyát adó lehetséges témákban is jó, ha a családtagokkal meg tudja osztani érzéseit a fiatal. Fontos, hogy – az erre vonatkozó esetleges hátrítások esetén is - legyen alkalom a búcsúra. Kedvező hatású a temetés megszervezésébe is bevonni a kamaszt, miként a sír látogatása kapcsán kifejezett igényüknek is engedni szükséges. A vallás többeknek vigaszt nyújt, az elhunyt szülő helyébe lépő személynek az elhunyt emlékét – főként, hogy az gyakran idealizált – ekkor is (és mindenkor) maximálisan tiszteletben kell tartania. Amennyiben genetikailag öröklődő betegségben hunyt el a hozzátartozó, a fiatalnak el kell mondani, hogy mit tehet egészségéért és hogyan törekedhet a kór nála való jelentkezését megelőzni, illetve adott esetben azt mielőbb felismerni (önvizsgálat, szűrések) (Simkó, 2017).

## **Összegzés**

Tanulmányomban először a veszteségélmény és a gyász jelenségeit, majd a halál iránti attitűdök koronkénti változásait mutattam be. A gyászfolyamat kapcsán több elmélet is született, rendszerint fázisokba sorolva a halálesettel való megküzdést. Mindazonáltal annak egyedisége sem elvitatható, hiszen mi magunk is rendkívül sokfélék vagyunk. „A gyászfeldolgozás azt eredményezi, hogy átvesszük az uralmat a történetek ránk való hatása fölött, ahelyett, hogy hagynánk, hogy ezek a negatív hatások uralkodjanak életünkön és boldogságunkon” (*James és Friedman, 2011, 27. o.*).

A modern kor embere számára a halál tabuként áll. Nem szeretünk beszélni róla, mintha csak tagadni akarnánk, hogy egyszer még szembe kell, hogy nézzünk vele. Mindazonáltal annak ténye születésünktől fogva létező. Ráadásul éveink előrehaladtával mind több veszteség ér bennünket, ahogyan a halál jelensége is meg kell(ene) szelídüljön.

A munka gerincét adó, a gyermekek halálhoz való viszonyát feldolgozó részben láttuk, hogy életkoronként nagyon más elképzelés él a fiatalokban a halálról, ami eltérő reakciókat indukál. A veszteségek halmozódása különösen nehéz lehet. Gyermekeként mégis rendszerint legfeljebb rövidebb idejű depressziós epizódokra lehet számítani. Általában problémás az érzelmek kifejezése, gyakori az önvád és büntudat, de előfordulhatnak regresszív jelenségek, alvási és táplálkozási zavarok, düh és agresszió is (*Simkó, 2017*).

Végezetül a fiatalok számára nyújtható támogatás lehetőségeit vázoltam fel az olvasóknak. Ezek egyfelől függenek az életkortól, másfelől a gyermek individuális sajátosságait is tekintetbe kell, hogy vegye a környezet. „Receptek” nincsenek a gyermek segítésére, viszont a nyílt, szeretettel kommunikáció, aminek keretében a fiatal megoszthatja velünk és fesztelenül kifejezheti érzéseit, félelmeit, kétségtelenül fontos. A nonverbális jeleknek összhangban kell lenniük az elhangzottakkal. Jó, ha őszintén, egyszerűen fejezzük ki magunkat a gyermek irányába. A betegápolásba, temetés szervezésében célszerű lehet a gyermekek bevonása. A távolságtartás ugyanis nagyobb fájdalommal jár, a végső búcsút jelentő szertartás mikéntjének együttes átgondolása végső soron segítheti a nehéz helyzettel való megküzdést. A temetésen való részvételt illetően – megfelelő felkészítés után – fontos a gyermek véleményének megismerése. Ha mindenképpen távol szeretne maradni, úgy erőltetni a dolgot nem érdemes. A gyermek személyiségének védelmében azonban mindenképpen támogatást igényel társas környezetétől a gyászfolyamatban (*Simkó, 2017*). Ebben pedig közreműködhetnek a családtagok, a pedagógusok és a barátok is. S mivel a gyermek számára

fontos élettér az óvoda, iskola (hiszen nem csupán sok időt tölt el ott, de jelentős tapasztalatokat gyűjt ezeken a színtereken későbbi életére), ezért az ottani felnőtteknek is mindinkább tisztában kell(ene) lenniük a fiatalok gyászfeldolgozásának sajátosságaival. Hiszen csak az tud adekvát támogatást nyújtani, aki maga is tájékozott ennek a lelki folyamatnak a fejlődési karakterisztikumait illetően (és a saját maga halálával kapcsolatban is tisztázott, elfogadó a viszonya).

### **Irodalomjegyzék**

Ariés, P. (1999): A halál iránti attitűdjeink. A fejlődés főbb állomásai és értelmezése. In: Pilling János (szerk.): *A halál és a haldoklás kultúranropológiája*. Szöveggyűjtemény. Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, Budapest, pII/1-II/14

Harvey, J. H. és Miller, E. D. (1999): A veszteségpszichológia felé. *Kharón*, 3(3), p32-49

IBIBLIO, The Public's Library and Digital Archive; letöltve: 2018. július 5. <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/greuze/wicked-son.jpg>

James, J. W. és Friedman, R. (2011): Gyógyulás a gyászból. Hogyan dolgozzuk fel szeretteink halálát, a válást és más fájdalmas veszteségeket? Zafír Press, Budapest.

JUVENTAS, paravánok; letöltés: 2018. július 6. <http://www.rehab-med.hu/krom-vazas-paravanok/431-krom-paravan-harom-reszes.html>

Kast, V. (1999): *A gyász. Egy lelki folyamat stádiumai és esélyei*. Park Kiadó, Budapest.

ORIGO, Egészség – Szívderítő, letöltve: 2018. augusztus 25. <http://www.origo.hu/egeszseg/szivderito/20171031-gyasz-halal-megszakadhat-a-sziv-az-osszetort-sziv-szindroma-megtort-sziv-szindroma-kovetkezteben.html>

PENNSYLVANIA, USGenWeb Archives, letöltve: 2018. július 6. <http://www.usgwarchives.net/pa/allegheeny/tsphotos/greenwood-ohara/aker-billy-dotty.jpg>

Pilling János (2003): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Simkó Csaba (2017): *Hogyan segítsünk gyermekünknek elfogadni az elfogadhatatlant? Tájékoztató pedagógusoknak és szülőknek a gyászoló gyermek segítéséhez*. Erzsébet Hospice Alapítvány, Miskolc.

Viorst, J. (2002): *Szükséges veszteségeink*. Háttér Kiadó, Budapest.

WIKIPEDIA, Hans Memling; letöltve: 2018. július 5.  
[https://hu.wikipedia.org/wiki/Hans\\_Memling#/media/File:Das\\_J%C3%BCngste\\_Gericht\\_\(Memling\).jpg](https://hu.wikipedia.org/wiki/Hans_Memling#/media/File:Das_J%C3%BCngste_Gericht_(Memling).jpg)

**AZ AGRESSZIÓ HÁTTÉRTÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA  
FIGYELEMHIÁNYOS HIPERAKTIVITÁS ZAVARRAL ÉLŐ  
TANULÓK KÖRÉBE.  
A MÉDIATUDATOSSÁG FELMÉRÉSE EGY LONGITUDINÁLIS  
KUTATÁS EREDMÉNYEI TÜKRÉBEN**

**Egri Tímea, [egritimea@gmail.com](mailto:egritimea@gmail.com)**

*Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet*

**F. Földi Rita, [foldi.rita@kre.hu](mailto:foldi.rita@kre.hu)**

*Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar*

**Matuszka Balázs, [matuszka.balazs@gmail.com](mailto:matuszka.balazs@gmail.com)**

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem*

*Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar*

**Gerevich József, [gerevichjozsef3@gmail.com](mailto:gerevichjozsef3@gmail.com)**

*Addiktológiai Kutató Intézet*

### **1. Bevezetés, a témaválasztás indoklása**

A figyelemhiányos hiperaktivitás zavar (Attention – Deficit Hiperactivity Disorder – ADHD) korábbi vizsgálatok eredményei alapján összefüggésben áll az agresszivitással, tehát az ADHD kockázati tényezőnek tekinthető az agresszivitás szempontjából.

Az utóbbi húsz – huszonöt évben az agresszivitással kapcsolatos kutatások száma megnőtt. Jellemző ez mind a nemzetközi szinten, mind hazánkban. A legtöbb kutatás tipikus fejlődésmenetű tanulók körében készült, azonban egyre inkább a figyelem középpontjába kerülnek az atipikus fejlődésmenetű tanulók is, így például az ADHD-s tanulók.

A jelen vizsgálat célja egy olyan empirikus pilot vizsgálat lebonyolítása, amely az agresszió feltárása, megelőzésének vizsgálata révén empirikus adatok által

alapot szolgál egy későbbi, nagyobb létszámú, – lehetőség szerint – reprezentatív mintán megvalósuló kutatásnak, mely gyakorlati szempontból képes segítséget nyújtani a terepen dolgozó, ADHD-s gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, és egyéb segítő szakemberek számára. Erre azért van szükség, mert számos szakirodalom beszámolt arról, hogy az agresszivitás és az ADHD együttes prevalenciája magas (Evrena, C., Dalbudak, E., Evrenc, B., Cana, Y., Umut, G., 2014).

Jelen kutatás előzménye: a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott Törless/z Projekt vizsgálta az iskolai agresszivitás jelenségét, melyet az Addiktológiai Kutató Intézet valósított meg „Az agresszió feltárása, megelőzése és kezelése az iskolában” (Törless/z Projekt, 2009-2011 OMFB-00703/2009) című pályázati projektben. A kutatási projekt a többségi, állami fenntartású közép fokú intézmények 9. évfolyamos tanulói körében, valamint speciális intézményekben mérte fel az agresszió jelenségét.

A jelen kutatással bővíteni kívánjuk a hazai agressziókutatások körét ADHD-s tanulók körében.

Mára az internet, az infokommunikációs technológia életünk központi és szinte nélkülözhetetlen elemévé vált, az élet minden területén jelen van. Gyakran használjuk kapcsolattartásra, ügyintézésre, nélkülözhetetlen a munkához, az oktatáshoz, a tanuláshoz, a szórakozáshoz. Ugyanakkor a technikai fejlődés által teremtett lehetőségek veszélyekkel is járnak. Ezért fontos a médiatudatos magatartás kialakítása. Ennek eszközei pl. olyan, a felhasználói tudatosságot szolgáló tartalmak, tréningek, biztonságot szolgáló szoftverek és a tevékenységet ellenőrző személyek, akik a szülők és a pedagógusok egyaránt lehetnek. Zrinszky (2000) háromféle megközelítést ír le a szülők gyermekük médiahasználati szokásaihoz és médiafogyasztásához való jellemző hozzáállásukat, nevelői magatartásukat illetően. Az első a ráhagyó szemlélet, amely szerint nem kell és nem is helyes beavatkozni a gyermekek médiahasználatába, a második szerint távol kell tartani a gyermekeket mindattól, ami számukra ártalmas lehet, ez utóbbi a következetesen felügyelő nézet, a harmadik pedig a liberális nézet, ami szerint a gyermeknevelés egészével kell elérni, hogy a gyerekek növekvő önállósággal az értékes tartalmak felé forduljanak.

A számítógépek elterjedése és az internet megjelenésével, továbbá folyamatos térhódításával megváltoztatta az emberek közötti kommunikációt, az információáramlás minőségét és hatékonyságát, az információk hozzáférhetőségét, a munkavégzés folyamatát, a szabadidő eltöltését. Ez a folyamat jól tükröződik a különböző generációk IKT-eszközökhöz és internethez való viszonyán.



Marc Prensky (2001) nyomán meg szokás különböztetni digitális bennszülötteket és digitális bevándorlókat. Az „XYZ generáció”-nak is nevezett felosztás, az internettel való találkozás alapján különíti el egymástól a generációkat: a veteránokat, a „Bébi-boom” generációt, az X generációt, az Y generációt a Z generációt és az n-generációt. Az X generáció átmeneti generáció, az Y generáció pedig a digitális nemzedék első hulláma, akik már gyerekkorukban találkozhattak az internettel (Tóth-Mózer, 2013). A legújabb generációkra, a z-generációra és alfa generációra egyaránt jellemző, hogy kedvenc időtöltésük közé tartozik a számítógép- és különböző multimédiás eszközök használata, ami egyéb tevékenységek szempontjából jelent hátrányt, például kevesebbet mozognak. Ezek az eszközök, illetve az általuk közvetített tartalom a nem megfelelő kontroll hiányában gyakran agressziófokozó hatásúak. A mozgás nélkülözhetetlen az agyi idegpályák megfelelő kiépüléséhez is. Ugyanakkor a nagy mennyiségű, gyakran szöveget is helyettesítő IKT eszközök által közvetített tartalom gátolja a képzelet működését, a belső képkészítést, általa pedig a lelki feldolgozó tevékenységet. Ha nincs feldolgozás, fokozódhat az agresszió (Vekerdy, 2009). A médiában megjelenő erőszakos tartalmak befolyása azoknál a gyerekeknél a legerősebb, akiknél kimutatható egyfajta hajlam, predispozíció az agresszivitásra (Ranschburg, 2006), ők gyakran figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral élő tanulók.

## **2. Elméleti háttér**

### **2.1. Figyelemhiányos hiperaktivitás zavar**

A figyelemhiányos hiperaktivitás zavar gyermekkorban kezdődő neuropszichiátriai tünetegyüttes. A szindróma vezető tünetei a figyelemzavar és a hiperaktivitás-impulzivitás, amelyek az iskolai, az otthoni, valamint a társas feladatokban, társas kapcsolatokban is egyaránt problémákat okozhatnak, okoznak (Mason, Walker, Wine, Knoper, Tercyak, 2007; Balázs, Keresztény, 2014).

Tehát az ADHD neurobiológiai eredetű zavar (Ettrich & Murphy-Witt, 2014). Hátterében a központi idegrendszer eltérő működése áll. Ezen belül is érintettek a végrehajtó funkciók, a frontális lebeny és a jelátvivő anyagok területe, ahol szintén eltérés tapasztalható. Különböző végrehajtó funkciók meghibásodása különböző tüneteket eredményez, mint például ADHD érintettség esetében a figyelem gyengeségét, feledékenységet, fáradékonyságot, önbizalomhiányt, vagy sokaknál ellenségességet (Selikowitz, 2010).

A DSM-V klasszifikációs rendszer az idegrendszer fejlődési zavarai alá sorolja az ADHD-t. Elkülöníti a figyelemhiányos vagy hiperaktivitás/impulzivitás túlsúllyal megjelenő formáját, illetve a kettő kombinációját (DSM-V, 2016). A jelenség gyermekek körében igen gyakori. Az előfordulási gyakoriság tekintetében

kijelenthető, hogy a prevalenciája az epidemiológiai vizsgálatok eredményei alapján kb. 2 és 12% közé esik (Evrena, C., Dalbudak, E., Evrenc, B., Cana, Y., Umut, G., 2014). A gyermekkorban diagnosztizált ADHD-s gyermekek 70%-a serdülőkorban is szenved a zavar tüneteitől. A kutatási eredmények alapján az esetek 30–60%-ában a tünetek a fiatal felnőttkorban is fennállnak (Kessler és mtsai, 2005). A zavar felnőttkorban mért prevalenciája megközelítőleg 4% a mérések alapján (Mason, Walker, Wine, Knoper, Tercyak, 2007; Palmer és mtsai, 2013).

A kórkép megjelenése fiúknál háromszor gyakoribb, mint a lányoknál (Selikowitz, 2010). Fiúknál főleg a hiperaktivitás és impulzivitás jelenik meg, a lányoknál inkább a figyelemhiányos tünetek a gyakoribbak (Besenyő és Farkas, 2014).

Bár a probléma már korai életkortól kezdve fennáll, általában közösségben, azaz óvodában, vagy csak az iskolában válik feltűnővé (Selikowitz, 2010). A tünetek tekintetében a figyelemhiányos ADHD-ra jellemző a koncentrációs nehézség. A gyermek gyakran figyelmetlen, pontatlan, nem tud tartósabb és hosszabb ideig koncentrálni egy adott feladatra, különösen, ha a környezetében több inger jelenik meg, ami elvonhatja a figyelmét (Selikowitz, 2010). Ennek ellenére bizonyos helyzetekben, főleg a gyermek által választott helyzetekben előfordulhat, hogy a gyermek figyelme fennmarad, tartós (Wender, 1997).

Egy adott kórkép esetében fontos megvizsgálni azt is, hogy milyen más rendellenességekkel, vagy betegséggel, jelenséggel állhat fenn együttesen gyakrabban. ADHD esetén is előfordulnak komorbiditások. Gyakori az ellenséges magatartás, magatartászavar (Selikowitz, 2010).

## **2.2. Agresszió**

Az agresszió kifejezés eredetét tekintve a latin ad-gredi szóból származik, amely jelentését tekintve közelítés, illetve odalépés. Ez a fordítás, illetve jelentés ellentétben áll a mai kifejezés használatával, mint ahogyan az angol „to aggress” kifejezés is, ami haladás, előre jutás, előre menni jelentéssel bírt (Fromm) 1977 fordítás szerint. Az agresszió fogalmának az egyik legátfogóbb értelmezése „élőlények szándékos bántalmazása, tárgyokban való szándékos kártevés” (M. Nádasi, 2006, 72).

Az agresszió kifejezés a legtöbb esetben negatív érzéseket hív elő, a legtöbbször negatív töltetű készletekkel, gondolatokkal, cselekményekkel és cselekvésekkel társítjuk, illetve azonosítjuk a fogalmat.

Az agresszió, mint viselkedésforma definiálása több tudomány szempontjából megtörtént. A fogalmat vizsgálhatjuk pszichológiai, pszichiátriai, biológiai, etológiai, jogtudományi, szociológiai, valamint pedagógiai, gyógypedagógiai

megközelítésből is, azonban egységesen, nemezközileg elfogadott definíció nem ismert. A szakirodalomban számos szerző érzi ennek a hiányát (Nolting, 1997; Shah, 1999).

Egy másik tudomány szempontjából, pszichiátriai megfogalmazás szerint „az agresszivitás egy erőteljes, célirányos akció, mely verbális vagy fizikális formában a düh és harag érzésének motoros megfelelőjének tekinthető” (Kaplan, Sadock, 1998, 281).

Evolúciós - etológiai szempontból az agresszió nem más, mint azonos fajú egyedek közötti korlátozott erőforrások megszerzéséért folytatott magatartás (Csányi, 1994).

A Buss-Perry által leírt modellben a vonás-agresszió négy faktora a düh (anger), a verbális agresszió, a fizikai agresszió, valamint a hosztilitás (Buss & Perry, 1992).

Az agresszió több szempontú csoportosítása ismert. A külső és belső agresszió tekintetében a belső lelki feszültségben, ingerlékenységben megnyilvánuló indulati formában jelenik meg, amely lehet például az elfojtás. A különböző elhárító mechanizmusok miatt külső formát is ölthet, a testi, szomatikus jellemzőkre is áttevéődhet (Hárdi, 2010), megnyilvánulhat fejfájás, magas vérnyomás stb. tünetekben is.

Megkülönböztethetünk továbbá aktív - passzív; direkt - indirekt agressziót, továbbá rejtett és nyílt formát (Loeber - Schmalting, 1985). A megnyilvánulás módja szerint az agresszió lehet cselekvésben megnyilvánuló (ide tartozik a fizikai bántalmazás), verbális agresszió, amely magába foglalja a fájdalmat, sértést okozó szóbeli minősítéseket, szitkozódásokat, pletykálkodást is, valamint a szimbolikus agressziót, amely az agresszió ritualizált formáit rejtje magában, úgy, mint például nyelvöltögetés, ökölrázás és egyéb ártó szándékú gesztusok (Csányi, 1999). A pszichológia érzelemvezérelt és instrumentális agressziót különböztet meg (M. Nádasi, 2006).

Az agresszióval szoros kapcsolatban álló fogalom a gyermekbántalmazás (child abuse), amely az utóbbi évtizedekben szintén egyre nagyobb publicitást élt meg. A bántalmazás mellett középpontba került a gyermekekkel szemben tanúsított nem megfelelő, rossz bánásmód (maltreatment, Kindesmisshandlung), illetve a gyermekek elhanyagolása, neglectizálása is (Révész, 2007).

Az agresszió fogalmának kibővülésére adott teret az infokommunikációs technológia, az IKT fejlődése is. Hárdi (2010) megfogalmazása szerint a rohamos technikai, informatikai fejlődés megsokszorozta és sok esetben személytelenné is tette az agresszió megjelenési formáit, melynek számos veszélye van, hiszen bármikor bántalmazás érhet minket az online felületen. A jelenséget

cyberbullyingnak hívja az irodalom, amelyre egységes definíció még nem született. A fogalmat Li (2006) vezette be miután egy túlsúlyos kanadai lány sportolás utáni zuhanyzását kortársai lefényképezték, majd mobiltelefon segítségével elküldték az iskolába, később vulgáris szavak, kifejezések kíséretében feltették a világhálóra.

### **2.3. Az agresszió megjelenése ADHD-s tanulók körében**

Az ADHD egyik gyakori tünete az impulzivitás. Impulzivitás esetén a viselkedésre jellemző a türelmetlenség, a tettek következményeinek beláthatatlansága (Selikowitz, 2010). Ennek a tünetnek valószínűsíthetően köze lehet az iskolában megjelenő agresszióhoz és az ADHD diagnózissal rendelkező gyermekek esetlegesen megjelenő erőszakosabb viselkedéséhez.

Az agresszivitás és az ADHD komorbitiásának vizsgálatát az 1990-es években kezdték el tanulmányozni. Coolidge, DenBoer és Segal (2004) munkája során az agresszív viselkedéshez kapcsolódó személyiségjegyeket és neuropszichológiai zavarokat tárták fel, míg Simon, Zerinváry és Velkey (2015) vizsgálatában 5-8. osztályos tanulók körében megjelenő iskolai bántalmazást elemeztek.

Egyes kutatások eredményei szerint ADHD diagnózissal rendelkező gyermekek gyakrabban vonódnak be fizikai bántalmazással kapcsolatos bántalmazási helyzetekbe elkövetőként, illetve áldozatként is (Singh, 2011). Ennek oka lehet, hogy a frontális lebeny diszfunkcionális működése befolyásolhatja az agresszív viselkedés megjelenését (Coolidge, DenBoer, & Segal, 2004.).

Esetükben gyakran jellemző, hogy hirtelen dühössé válnak és elveszítik önkontrolljukat. Ezzel a hirtelen kontrollvesztéssel tűnnek ki az iskolában a kortársaik közül (Singh, 2011).

## **3. Empirikus adatok**

### **3.1. Hipotézisek**

Korábbi kutatási eredmények (Selikowitz, 2010) alapján feltételezhető, hogy az ADHD, mint neuropszichiátriai tünetegyüttes negatívan befolyásolja az agresszió megjelenési formáit nagyfokú komorbiditást mutatva.

Az ADHD-s tanulók körében magasabb a Buss-Perry Agresszió Kérdőív segítségével mérhető vonásagresszió valamennyi típusának - düh, verbális agresszió, fizikai agresszió, hosztilitás - előfordulási gyakorisága, mint a korban és nemben illesztett kontroll csoport esetében. Mindezen okok miatt az ADHD-s

tanulók körében feltételezhetően gyakoribb a kortárskapcsolati problémák előfordulása.

Feltételezhető, hogy a gyógyszeres kezelésben részesülő ADHD-s tanulók agresszivitása alacsonyabb, szemben azon diagnózissal rendelkező tanulókéval, akik gyógyszeres kezelésben nem vesznek részt.

Feltételezhető, hogy az ADHD-s tanulók körében gyakoribbak a kontrollálatlan médiahasználati szokások.

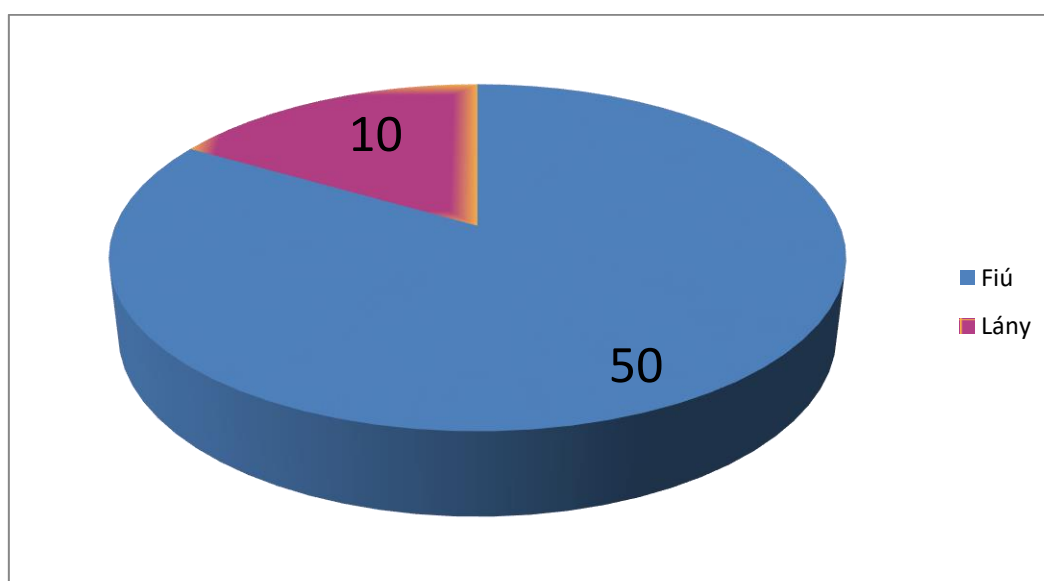
### **3.2. Módszer**

#### **3.2.1. Vizsgálati személyek**

A vizsgálati mintába való bekerülés feltételei közé tartozott az ADHD-s tanulók csoportja esetében a területileg illetékes szakértői bizottság által kiadott szakvélemény alapján az F 90.0, azaz az aktivitás és figyelem zavarai diagnózis.

A kontroll csoport tagjait az ADHD-s tanulókhoz korban és nemben illesztett tanulók alkották. Összesen N=60 tanuló vett részt a vizsgálatban, 30 sajátos nevelési igényű, ADHD diagnózissal rendelkező gyermek, közülük 15 fő gyógyszeres kezelésben nem részesült, 15 fő pedig gyógyszeres kezelés alatt álló fiatal.

A mintavételi egységet 8,8 év és 13 év közötti gyermekek alkották, átlagéletkoruk 10,6 év volt. A nemi megoszlás tekintetében a tanulók 83,9%-a fiú (N=50), 10 lány vett részt a vizsgálatban, amely a minta 16,7%-át jelenti.



1. ábra A minta nemi megoszlása

A kiválasztott tanulók szülei írásban kerültek értesítésre az osztályfőnökök segítségével. A szülők beleegyezését kértük a tanulók részvételéhez. A vizsgálatba bevont tanulók, szüleiik tájékoztatva lettek a kutatás céljáról, módjáról, időtartamáról.

A kitöltés előtt a Szerző a tanulókat és a szülőket is tájékoztatta a kutatás jelentőségéről.

Az anonimitás biztosítása érdekében a tanulók a név nélküli kérdőíveken egy generált sorszámot, kódot kaptak. A kérdőívek kitöltése az osztálytermekben történt és kb. fél órát - egy órát vett igénybe.

Az adatrögzítés excel program, valamint RopStat statisztikai szoftver segítségével történt. Az adatrögzítés után ellenőrzés, majd adattisztítás történt a valid adatbázis létrehozása céljából.

### *3.2.2. Vizsgálati eszközök*

A kérdőívcsomag összeállítását Fodorné Dr. Földi Ritával és Gerevich Józseffel végeztük.

Kutatásunkban az agresszió megjelenési formáit, gyakoriságát vizsgáltuk, így a kiválasztott módszert korlátai ismeretében, előnyei (sok adat gyűjtésére alkalmas, biztosítható az anonimitás, jól csoportosítható, elemezhető adatokat nyerhetünk) miatt alkalmaztuk. A kiválasztott mérőeszközök tekintetében fontos szempont volt, hogy validált mérőmódszerek legyenek és a nemzetközi gyakorlatban is elismert és használt eszközök.

#### *3.2.2.1. Buss-Perry Agresszió Kérdőív (Buss-Perry Aggression Questionnaire)*

Az agressziómérés egyik legelterjedtebb mérőeszköze a Buss-Perry Agresszió Kérdőív (AQ), mely ötfokozatú kategoriális, Likert-formátumú értékelésen alapul, mely 29 tételt tartalmaz, ezek 1-től („egyáltalán nem jellemző rám”) 5-ig („nagyon jellemző rám”) értékelhetők. Kifejlesztésének alapját a Buss-Durkee Hosztilitás kérdőíve jelentette (Buss, Durke, 1957), melyet jelenlegi formájára Buss és Perry (1992) dolgozott át. A kérdőív a személyiség erőszakos vonásainak a feltérképezésére szolgál, mely négy alsókálán méri az agressziót: Fizikai Agressziót, Verbális Agressziót, Dühöt (az agresszív viselkedés affektív vagy érzelmi komponenseit) és a Hosztilitást (az agresszív viselkedés kognitív komponenseit). A kérdőívet a szakirodalomban általában felnőtt populációk vonásagressziójának a mérésére használják, de az utóbbi években a serdülők és gyermekek mintáin is kipróbálták (Ongen, 2010; Ang, 2007).

Az alsókálák pontszámainak összesítésével állapítható meg a vonásagresszió mértéke. A magasabb skálaértékek nagyobb fokú agresszivitást jelölnek. A kérdőív megbízhatóságát és validitását több tanulmány bizonyította (Archer, Webb, 2006; Gerevich, Bácskai, Czobor, 2007).

### *3.2.2.2. Figyelemhiányos Hiperaktivitás Zavar (ADHD) Skála (Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale, ADHD-RS)*

A Figyelemhiányos Hiperaktivitás Zavar Skála, melyet 1998-ban G. J. DuPaul dolgozott ki, a figyelemzavar és a hiperaktivitás és impulzivitás súlyossági fokát mérő eszköz (DuPaul, 1998). Segítségével megítélhető, hogy melyek a domináns tünetei az ADHD-nak, a tünetek súlyossága eléri-e a klinikai szintet. Az egyes tételek kidolgozása a DSM-IV diagnosztikai kritériumai alapján történt (Gerevich, Bácskai, Matuszka, Czobor, 2012). A kérdőív félig strukturált formában kérdez rá egy négyfokú skálán a tünetekre (0-3 pont, 0 = soha, 1 = néha, 2 = gyakran, 3 = nagyon gyakran). A kérdőív gyorsan kivitelezhető, néhány perc alatt releváns képet ad a szakemberek számára az ADHD tüneti jellegű fennállásáról, valamint a veszélyeztetettség mértékéről. A mérőeszköz iskolai keretek között is jól alkalmazható, használata széleskörű, nem igényel pszichiátriai, pszichológiai intézményes kereteket. Pontozóskálája 18 kérdés segítségével méri a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar tüneteinek (figyelemzavar és hiperaktivitás/impulzivitás) súlyossági fokát, kérdéskörönként 9-9 kérdéssel. A kérdőív használata elterjedt mind a klinikai munka, mind pedig a kutatások során, hiszen rövid idő alatt felvehető és átfogó képet nyújt az ADHD tüneteiről. A kérdőív Magyarországon nincs standardizálva, a magyar változatot Tárnok Zsanett készítette el. DuPaul (1998) 4666 fős 4-20 éves gyermekekből és fiatalokból álló reprezentatív mintán végezte el a szülők által értékelt változat vizsgálatát. Az elért magasabb pontszám és a DSM-IV. alapján felállított diagnózisok között erős kapcsolatot lehetett megfigyelni. Faries és mtsai. (2001) egy 283 fős mintán végeztek validitásvizsgálatot, megbízhatósági mutatói kiválóan bizonyultak, Cronbach-alfa 0,86-os értékű.

### *3.2.2.3. Képességek és Nehézségek Kérdőív (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ)*

A kérdőívet 1994-ben Robert Goodman dolgozott ki 4 és 16 év közötti gyermekek és fiatalok viselkedési jellemzőinek és a pszichopatológiai tüneteinek a mérésére, valamint a prozociális viselkedés feltérképezésére (Goodman, 2001). A kérdőív öt alsókálát tartalmaz, amely skálák külön is értelmezhetők: Érzelmi tünetek, Viselkedési Problémák, Hiperaktivitás, Kortárskapcsolati Problémák és Proszociális Viselkedés (Muris, Meesters, van der Berg, 2003). A

tételek háromfokú skálán („nem igaz”, „valamennyire igaz”, és „határozottan igaz”) kerülnek értékelésre.

### 3.2.3. Eljárás

A kérdőívcsomagot 2017. márciusától 2017. szeptemberéig vettük fel azon tanulókkal, illetve a pedagógusaikkal, akik a vizsgálatba való bekerülés kritériumainak megfeleltek.

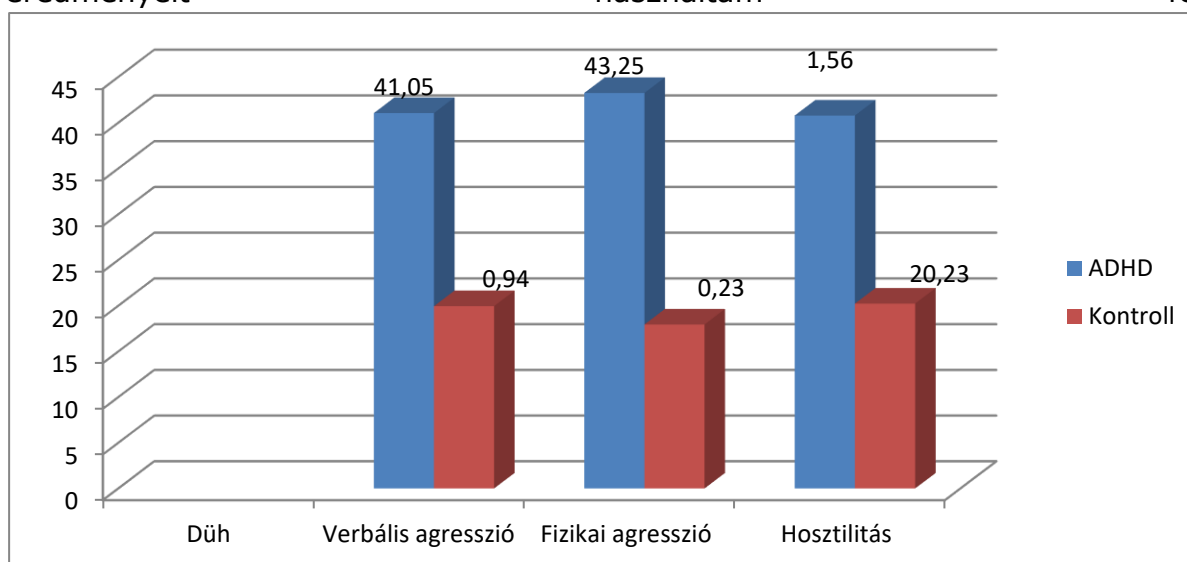
A kitöltés önkéntes alapon, anonim módon zajlott. A kutatásba önként bekapcsolódók tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól, valamint arról, hogy a jelen keretek között egyéni visszajelzésre nincs lehetőség. Az azonosítás és az anonimitás biztosítása egy kódszám megadásával történt. A kitöltés két iskolában zajlott, a Vadaskert Általános Iskolában és az okányi Petőfi Sándor Általános Iskolában.

A kitöltés átlagosan kb. 25 percet vett igénybe.

### 3.2.4. Eredmények

Az első hipotézis szerint az ADHD-s tanulók körében a düh, a verbális agresszió, a fizikai agresszió és a hosztilitás területén is súlyosabb mértékű agresszióval találkozhatunk, mint a tipikus fejlődésmentű tanulók esetében.

A hipotézis elemzéséhez a Buss – Perry Agresszió Kérdőív alszámainak eredményeit használtam fel.



2. ábra Az agresszió fajtáinak megjelenése



Az összesített pontszám vizsgálatának esetében független minták egyszempontos összehasonlítását követően a normalitás sérülése miatt sztochasztikus homogenitás vizsgálatára került sor. A rangszórás-homogenitás nem sérült, így Mann-Whitney-próbát alkalmaztunk. Ez szignifikáns eltérést jelzett ( $Z=-5,21$ ,  $p=0.000^{***}$ ). A fenti eredmény miatt indokolt a két csoport rangátlagát összehasonlítani. A második csoportban magasabb átlagpontszámokat kapunk, így elmondhatjuk, hogy a két csoport között szignifikáns különbség van – a második csoport, azaz az ADHD-s tanulók javára, amely az agresszivitás gyakoribb megnyilvánulásaira utal.

A verbális agresszió esetében a sérült normalitás miatt (1. számú tábla) sztochasztikus homogenitás vizsgálatot végeztünk.

Csoport	Esetek	Átlag	Szórás	Min.	Max	Ferdeség	Csúcsosság
1	30	0,947	0,433	0,400	2,200	0,806+	1,030
2	30	1,840	0,785	0,600	3,600	0,430	-0,587

1. tábla Verbális agresszivitásra vonatkozó alapstatisztikai adatok

A rangszórás-homogenitás nem sérült, így a Mann-Whitney-próba alkalmazható. Eredménye alapján  $Z=-4,704$  ( $p=0,000$ )<sup>\*\*\*</sup>. Eredménye szintén szignifikáns különbséget jelez, a rangátlagok szintén a második csoportban a legmagasabbak, azaz az ADHD-s gyermekekre a verbális agresszivitás gyakoribban jellemző, mint a diagnózissal nem rendelkező gyermekek esetében.

A hosztilitás, azaz ellenségességre való hajlam az eredmények alapján szintén az ADHD-s tanulók körében magasabb, szignifikáns eltérést jeleznek az eredmények. A normalitás sérülése miatt, amit a 2. számú tábla jelez-, sztochasztikus homogenitást vizsgáltunk.

Csoport	Esetek	Átlag	Szórás	Min.	Max	Ferdeség	Csúcsosság
1	30	0,720	0,381	0	1,600	0,300	-0,391
2	30	1,567	0,774	0,800	3,400	0,878*	-0,388

2. tábla Hosztilitásra vonatkozó alapstatisztikai adatok

A Mann-Withney-próba eredménye alapján:  $Z=-4,620$  ( $p=0,000$ )<sup>\*\*\*</sup> kimutatható a szignifikáns különbség. A rangátlagok tekintetében az ADHD-s tanulók 40,78 átlagpontot értek el, míg a kontroll csoport 20,22 rangátlagot.

A fizikai agresszió esetében a normalitás sérült, így sztochasztikus homogenitást vizsgáltunk.

Csoport	Esetek	Átlag	Szórás	Min.	Max	Ferdeség	Csúcsosság
1	30	0,237	0,237	0	0,750	0894*	-0,609
2	30	1,400	1,400	0,125	0,573	0,573	-0,567

3. tábla Fizikai agresszivitásra vonatkozó alapstatisztikai adatok

A rangszórás-homogenitás ismét szignifikáns eltérést jelzett a Mann-Whitney-próba eredménye alapján ( $Z=-5,686$  ( $p=0,000$ \*\*\*)). Ismét az ADHD-s csoport rangátlaga, amely szignifikánsan magasabb, azaz esetükben gyakrabban fordul elő a fizikai bántalmazás.

A düh vizsgálata során a normalitás nem, de a szóráshomogenitás sérült, így a Welch-féle d-próbát volt szükséges alkalmazni, amely szignifikáns eltérést jelzett ( $d(42, 1)=-7,036$  ( $p=0,000$ \*\*\*). Az ADHD-s tanulói csoportnál magasabb az átlag, így kijelenthető, hogy szignifikánsan nagyobb az átlaga az ADHD-s csoportnak, a düh megnyilvánulása esetükben rendszeres jelenség.

Csoport	Esetek	Átlag	Szórás	Min.	Max	Ferdeség	Csúcsosság
1	30	0,895	0,333	0,429	1,571	0,632	-0,994
2	30	1,871	0,683	0,714	3,857	0,291	1,292

4. tábla Dühre vonatkozó alapstatisztikai adatok

Tehát a hipotézis minden agressziótípus szerint igaznak bizonyult, mivel szignifikáns eltérés volt tapasztalható a bántalmazási formák alkalmazásának gyakorisága kapcsán. Ezért fontos az ADHD-s tanulóakra való külön odafigyelés, a minél korábbi prevenciók tevékenység.

A gyógyszeres kezelésben részesülő ADHD-s tanulóakra vonatkozó hipotézis szerint a gyógyszeres kezelésben részesülők agresszivitása alacsonyabb, szemben azon diagnózissal rendelkező tanulókéval, akik gyógyszeres kezelésben nem vesznek részt.

A hosztilitás faktorát vizsgálva kijelenthető, hogy a normalitás sérülése miatt sztochasztikus homogenitást vizsgáltunk. Mivel nem sérült a rangszórás-

homogenitás, a Mann-Whitney-próba pedig azt jelezte ( $Z=-2,637$  ( $p=0,008$ )\*\*), hogy a két csoport között szignifikáns eltérés van: a második csoport, a gyógyszeres kezelésben részesülők rangátlagja szignifikánsan magasabb, mely egy meglepő eredmény. A gyógyszert nem fogyasztóké 27,11, míg a gyógyszeres kezelésben részesülőké 40,67 átlagpont.

A düh esetében sérül a normalitás, ahogyan ez az 5. számú tábla adataiból leolvasható. A normalitás sérülése miatt a sztochasztikus homogenitás jelzi a szükséges korrelációt.

Csoport	Esetek	Átlag	Szórás	Min.	Max	Ferdeség	Csúcsosság
1 nem gyógyszeres	45	1,187	0,606	0,429	2,571	0,752*	-0,710
2 gyógyszeres	15	1,971	0,754	0,714	3,857	0,754	1,865

5. tábla Dühre vonatkozó alapstatisztikai adatok

A rangátlagok kapcsán azok, akik nem részesültek gyógyszeres kezelésben 26,06 rangátlag pontot szereztek, míg a gyógyszeres kezelés alatt álló gyermekek 43,83-t. A rangszórás-homogenitás tesztelésén túl a Mann-Whitney-próba ( $z=-3,432$ ,  $p=0,001$ \*\*\*) megerősíti eredményeinket, azaz szignifikáns eltérés tapasztalható, a gyógyszert fogyasztó gyermekekre jellemzőbb az agresszió.

A harmadik hipotézis szerint az ADHD-s tanulók körében feltétezetően gyakoribb a kortárskapcsolati problémák előfordulása. A feltétezetést bizonyítják a számszerű adatok, amely kapcsán kijelenthető, hogy a rangszórás-homogenitás eredménye okán a Mann-Whitney-próba jelzi a szignifikáns eltérést: a második csoport, vagyis az ADHD-s tanulók rangátlagja szignifikánsan magasabb,  $Z=-4,109$  ( $p=0,000$ \*\*\*), értékei: 39,73, a kontroll csoport esetében ez a rangátlag 21,27.

Az SDQ Kérdőív viselkedési problémákra utaló kérdéseinek eredményei alapján a normalitás sérülése miatt sztochasztikus homogenitás tesztelésére került sor. A Mann - Whitney - próba értékei jelzik a szignifikáns eltérést.  $Z=-2,219$  ( $p=0,026$ )\*. Az ADHD-s tanulók rangátlagai szignifikánsan nagyobbak, 35,38, szemben a kontroll csoport 25,62 értékével.

A negyedik hipotézis szerint az ADHD-s tanulók körében gyakoribbak a kontrollálatlan médiahasználati szokások. Ezen hipotézist egy kisebb tanulói csoportban vizsgáltuk, azon ADHD-s és tipikus fejlődésmentű tanulók körében,

akik vállalkoztak arra, hogy 5 éven keresztül részt vesznek egy longitudinális kutatásban, mely központi kutatási témája a médiahasználat.

A fenti vizsgálati eredmények okán a jelen kutatás célcsoportját egy budapesti, XI. kerületi alapítványi fenntartású általános iskola 5. évfolyamos osztálya alkotja (N=11), a tanulók mindegyikre rendelkezik a területileg illetékes szakértői bizottság szakértői véleményével mely alapján diagnózisukat tekintve ADHD-val küzdenek. Az osztály tagjai mind szülői hozzájárulás, mind saját motiváció okán vállalták, hogy 8. évfolyam végéig részt vesznek a médiatudatossággal, agressziókezeléssel és konfliktuskezeléssel kapcsolatos tréningeken, bővítve ezen tudományterületeken folyó alkalmazott kutatások körét.

A médiatudatosság, agressziókezelés és internetes biztonsággal kapcsolatos prevenciós program első lépéseként kérdőíves felmérés során képet kapunk a tanulók ismereteiről és médiahasználati szokásairól. Ezt követően a feltárt veszélyfaktorokhoz igazított tréning került megtartása az iskolai tanrendbe illesztett foglalkozások keretében. A tréning hatékonyságát közvetlen a tréning után és 3 hónappal később újabb kérdőíves felmérés formában vizsgáljuk.

A kísérleti jellegű prevenciós munkát kérdőíves adatfeldolgozással kezdtük, mely során felmértük milyen énképpel, kapcsolati hálóval, internethasználati motivációkkal, IKT eszközökkel kapcsolatos attitűdökkel, valamint tanulási preferenciákkal és szokásokkal rendelkeznek a résztvevő tanulók. A kérdőív kitért a problémás és veszélyes internethasználatra is.

Ng (2012) attitűdkérdőíve olyan állításokat tartalmaz, amelyek a tanulás szolgálatába állított IKT-val kapcsolatosak, a tanulók eszközhasználatára, motivációjára vonatkozóan. A kérdőív azt is vizsgálja, hogy a tanulók mit gondolnak, hogy tanáraiknak is több IKT eszközt kellene-e használni a tanítás során vagy sem. A kérdőívre adott válaszok elemzése után szükségletorientált kísérleti jellegű tréninget dolgoztunk ki. A tréning team munkára épülő átfogó jellegének megfelelően tartalmaz gyógypedagógiai, pedagógiai, szociológiai, pszichológiai, drámapedagógiai, pszichoedukációs és tréning elemeket is.

A tréningek hatékonyságának ellenőrzése céljából a foglalkozások lezárta után közvetlenül, majd 3 hónap eltéréssel hatékonyság vizsgálata kerül sor. A tréningalkalmak középpontjában a személyes érintettség átélése, megtapasztalása történik akváriumgyakorlatok, drámapedagógiai és pszichoedukációs módszerek segítségével.

A tanulói válaszokból, a kérdőívek eredményeiből látszik, hogy egyre inkább megkerülhetetlen az internethasználat, így a kockázatait és veszélyeit sem hanyagolhatók el. A Problémás és veszélyes internethasználati skála mintegy

szűrőként szolgálhat egyes esetek komolyabb megvizsgálása előtt, a prevenció során.

A megkérdezettek 100%-a rendelkezik otthonában számítógéppel, 72%-uk bármikor tudja azt használni, 28%-uknak pedig meg kell osztania valamelyik családtagjával, amikor a géppel szeretne „dolgozni”. Azon tanulók, akiknek nem kell a családtagokhoz igazodni, átlagosan 3,5 órát töltenek naponta aktívan internetezéssel, számítógépezéssel, míg azon tanulók, akik nem tudnak bármikor gép elé ülni 1,3 órát interneteznek napi szinten ( $t=4,3$ ,  $p<0,01$ ). A hozzáférés az okostelefonok esetében is hasonlóképpen befolyásolta a napi internethasználatot. Okostelefonnal mindenki rendelkezik, 72%-nak pedig tabletje is van. A tanulók sokkal inkább használják szórakozásra az IKT eszközöket, mint tanulásra. További közkedvelt tevékenységnek minősült a kapcsolattartás a közösségi oldalaknak köszönhetően, azonban egyik válaszadó tanuló sem használja tudatosan ezen oldalakat, mivel mindannyiuknak vannak olyan ismerősei, akiket személyesen nem, csak online beszélgetés során ismertek meg, nem gondolva bele az ezzel kapcsolatos veszélyekbe.

Célunk ezen veszélyekre felhívni a figyelmet, valamint olyan tudatos médiahasználati szokásokat kialakítani, mivel másságuk okán feltételezhetően kevesebb kortárskapcsolattal rendelkeznek, mint a problémamentes társaik. Ezért is szükséges speciálisan a számukra készült, szükségleteiknek megfelelő prevenciós programok kidolgozása, mely programok kidolgozásában és megvalósulásáért maguk a diákok is sokat tehetnek, akár azáltal, hogy a segítőknek legalább a valós világon keresztül betekintést engednek a közösségi oldalaik elvileg nyílt, a gyakorlatban azonban a nem ismerősök számára zárt világába. A felnőtteknek, segítségére vállalkozóknak pedig a közösségi oldalak világának aktív részesévé és jó ismerőjévé kell válniuk, mert csak a gyermekekkel közös tapasztalatok és megbeszélések alapján leszünk képesek létrehozni egy minden fél számára megfelelő, a lehető legkevésbé veszélyeztető virtuális közeget.

### **Befejezés, összegzés, kitekintés**

Korábbi kutatási eredményekre alapozva feltételezhető volt, hogy az ADHD, mint neuropszichiátriai tünetegyüttes negatívan befolyásolja az agresszió megjelenési formáit, valamint a kortárskapcsolati problémák és médiahasználati szokások is inkább jellemzik ezt a tanulói csoportot, mint a tipikus fejlődésmentű kontroll csoportját.

Bebizonyosodott, hogy az ADHD-s tanulók körében magasabb a Buss-Perry Agresszió Kérdőív segítségével mérhető vonásagresszió valamennyi típusának - düh, verbális agresszió, fizikai agresszió, hosztilitás - előfordulási gyakorisága,

mint a korban és nemben illesztett kontroll csoport esetében, ahol mind a négy alskála értéke 18,07-20,23 közötti átlagértékű volt, míg a vizsgálati csoport esetében ugyanezen alskálák átlagpontszáma majdnem a kétszerese mind a négy agresszió típus kapcsán, ami azt jelenti, hogy a szakembereknek ezekre a problémákra koncentrálniuk kell.

Mindezen okok miatt az ADHD-s tanulók körében feltételezhetően gyakoribb a kortárskapcsolati problémák előfordulása, ebből következően gyakran az internet, a számítógép világába menekülnek, mivel a kortárskapcsolatukban kevésbé tudnak jó minőségű és tartós kapcsolatokat kialakítani. Mindezen tényeket vizsgálatunk megerősítette.

Feltételezhető, hogy a gyógyszeres kezelésben részesülő ADHD-s tanulók agresszivitása alacsonyabb, szemben azon diagnózissal rendelkező tanulókéval, akik gyógyszeres kezelésben nem vesznek részt. Ez a hipotézis nem nyert igazolást, érdemes a tanulók kontroll vizsgálatát elvégezni és felhívni a szakemberek figyelmét erre a problémára.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgált ADHD-s tanulók körében tapasztalt problémák felett nem hunyhatunk szemet, minél korábbi beavatkozás és prevenció lehetőségei biztosítására van szükség, mely lehetőségeket leginkább a jól képzett, a problémára felkészült pedagógusok és segítő szakemberek tudják megadni. Ehhez szükséges lenne a területen szerzett tapasztalatok összesítését követően egy jól működő, hatékony segítségnyújtást biztosító továbbképzés kialakítása. Bízom benne, hogy a tanulmányban kapott eredmények megerősítik a szakmai döntéshozást abban, hogy ezen előrelépésekre és fejlesztésekre az oktatásban, a köznevelésben szükség van.

### **Irodalomjegyzék**

Ang, P. R. (2007): Factor structure of the 12 – item aggression questionnaire: Further evidence from Asian adolescent samples. *Journal of Adolescence*. 30.(4), 671-685.

Archer, J., Cote, S. (2005): Sex differences in aggressive behavior. In: Tremblay, R. E., Hartup, W. W., Archer, J. (Eds.) (2005): *Developmental origins of aggression*. Guilford Press, New York. 425-443.

Balázs, J., Keresztény, A. (2014): Subthreshold attention deficit hyperactivity in children and adolescents: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 393–408.

- Besenyő M. & Farkas M. (2014): ADHD – Hiperkinetikus figyelemzavar (Attention Deficit with Hyperactivity Disorder). In Vikár A., Vikár Gy., és Székács E. (szerk.) *Dinamikus gyermekpszichiátria*, Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest. 315-345.
- Buss, A. H., Durkee, A. (1957): An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21(4), 343-349.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992): The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Coolidge, F., DenBoer, J., & Segal, D. (2004): Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and individual differences*, (36), 1559-1569.
- Csányi V.(1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 496-499.
- Csányi V. (1999): Biológiai determináció és agresszió. *Educatio*, 8(4), 677-693.
- DSM-5 diagnosztikai klasszifikációs rendszer*. (2016). Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft, Budapest.
- DuPaul, G. J. (1998): *ADHD rating scale-IV: Checklists, norms and clinical interpretations*. Guilford Press, New York.
- Ettrich, C. és Murphy-Witt, M. (2014): *A hiperaktív, figyelemhiányos gyerek*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Evrena, C., Dalbudakb, E., Evrenc, B., Cana, Y., Umut, G., (2014): The severity of attention deficit hyperactivity symptoms and its relationship with lifetime substance use and psychological variables among 10th grade students in Istanbul. *Comprehensive Psychiatry*, 55(7), 1665–1670.
- Faries, D. E., Yalcin, I., Harder, D., Heiligenstein, J. H. (2001). Validation of the ADHD Rating Scale as a clinician administered and scored instrument. *Journal of Attention Disorder*. 5(2) 107-117.
- Fromm, E. (1977): *The Anatomy of Destructiveness*, Penguin, Harmondsworth.
- Gerevich, J., Bácskai, E., Czobor P. (2007): The generalizability of the Buss-Perry Aggression Questionnaire. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(3) 124-136.
- Goodman R. (2001): Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345.

Hárdi I. (szerk.) (2010). Az agresszió világa. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

Kaplan, H. I., Sadock, B. J. (1998): Synopsis of Psychiatry. 8th edition, Lippincott Williams and Wilkins, Baltimore, 281.

Kessler, R. C., Adler, L. A., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Faraone, S. V., Greenhill, L. L., Jaeger, S., Secnik, K., Spencer, T., Ustün, T. B., Zaslavsky, A. M. (2005): Patterns and predictors of attention-deficit/hyperactivity disorder persistence into adulthood: results from the national comorbidity survey replication. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1442–1451.

Li, Q. (2006): Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences. *School Psychology International*. 27(2), 157-170.

Loeber, R., Schmalzing, K. B. (1985): Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13. 337-352.

Mason, M., Walker, L., Wine, L., Knoper, T, Tercyak, K. (2007): Child and adolescent tobacco and substance use within the context of ADHD: implications for prevention and treatment. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 14(3), 227–237.

M. Nádasi M. (2006). Agresszió az iskolában. In Golnhofer E. (szerk.): *Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. p. 72-84.

Muris, P., Meesters, C., van der Berg, F. (2003): The Strengths and Difficulties Questionnaire Further evidence for its reliability and validity in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(1) 1-8.

Nolting, H – P. (1997): *Lernfall Aggression 1: Wie sie entsteht - Wie sie zu vermindern ist: Eine Einführung*. Rowohlt, Hamburg.

Ongen, DE. (2010): The Relationships Between Adaptive and Maladaptive Perfectionism and Aggression Among Turkish Adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 49(1), 99-108.

Palmer, R. H., Knopik, V. S., Rhee, S. H., Hopfer, C. J., Corley, R. C., Stalling, M. C., Hewitt, J. K. (2013): Prospective effects of adolescent indicators of behavioral disinhibition on DSM-IV alcohol, tobacco, and illicit drug dependence in young adulthood. *Addictive Behaviors*, 38(9), 2415–2421.



Premsky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. (Ford.: KOVÁCS E.) On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5.) URL: <http://bit.ly/iqJOWY>. a letöltés dátuma: 2012. január 3.

Ranschburg Jenő (2006): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Saxum, Budapest

Révész Gy. (2007): *Erőszak az iskolában*. In Péley Bernadette – Révész György (szerk.): *Autonómia és identitás. Tanulmányok Kézdi Balázs 70. születésnapjára*. Pannónia Könyvek, Pécs p. 162-179.

Selikowitz, M. (2010): *ADHD a hiperaktivitás-figyelemzavar tünetegyüttes*. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre.

Shah, A. (1999): Aggressive behaviour in the elderly. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 3(2), 85-103.

Simon D., Zerinváry B., és Velkey G. (2015): *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5-8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és alternatív tantervű iskolákban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés helye: [http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo\\_tanulmany.pdf](http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo_tanulmany.pdf). Letöltése ideje: 2017.02.23.

Singh, I. (2011): A disorder of anger and aggression: Children's perspectives on attention deficit/hyperactivity disorder in the UK. *Social Science & Medicine*, (73), 889-896.

Tóth-Mózer Szilvia (2013): *A gyermekkép az információs társadalom hajnalán* In: Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia, Virányi Anita: *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Vekerdy Tamás (2009): *Agresszív gyerekek?* In: Popper Péter (szerk.) *Az erőszak sodrásában*. Kaposvár: Saxum Kiadó Bt.

Wender, P. (1997): *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Zrinszky László (2000): *A gyermek az információs társadalomban*. In. Pukánszky Béla (Szerk.) (2000): *A gyermek évszázada*. Budapest: Osiris Kiadó

# ÓVODAPEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE – EGY TOVÁBBKÉPZÉS TANULSÁGAI

**Bartha Krisztina, [krisztinabartha83@gmail.com](mailto:krisztinabartha83@gmail.com)**  
*Partiumi Keresztény Egyetem*

## **1. Bevezetés**

Az élethosszig tartó tanulás fogalma és jelentősége ma már közismert. A felnőttképzés célkitűzései megegyeznek a pedagógia általános céljaival, azaz az emberek cselekvőképességének megteremtése és megtartása. A felnőttoktatás pótló és továbbképző feladatokat lát el ma is. Olykor a közoktatási rendszer hiányosságainak ellensúlyozására van szükség, ilyenkor három fő feladatot lát el: a személyiségfejlesztést, a társadalmi normák átadását és általuk az egyén beilleszkedésének elősegítését a társadalomba (Óhidy 2006). Klasszikusan a következő kategóriákra osztják a felnőttképzés lehetséges célcsoportjait: munkavállalók tovább- és átképzését, ideiglenesen inaktívak képzését, fiatalok szakképzését, munkanélküliek átképzését, időskorúak integrációját. A felnőttképzésben való részvétel alapvető célja az általános műveltség bővítése és/vagy a munkaképesség fenntartása, illetve fejlesztése, utóbbi legtöbbször a szakmai továbbképzés segítségével (uó 2006).

Kivételes jelentőségű az állandó továbbképzés szerepe a pedagógusi munkában (Homoki 2011). A pedagógus-továbbképzésbe való befektetés többszörösen megtérül, hiszen a tanárok és diákjaik egyaránt profitálhatnak belőle. Emellett a pedagógusokkal szemben elvárásként is tételeződik, hogy szakmailag fejlődjenek, tartsanak lépést a társadalmi változásokkal, amelyek befolyásolják a tanulókkal való munkát. Romániában – hasonlóan számos országhoz – a pedagógusok szakmai fejlődésére nagy hangsúlyt fektetnek. Ezek a továbbképzések biztosítják egyrészt a szakmai fejlődés lehetőségét, másrészt szervesen hozzájárulnak a pedagóguskarrier építéséhez (Bordás 2017).

A pedagógusok részt vehetnek különböző szervezetek által meghirdetett tanfolyamokon, amelyek lehetnek Románia tanügyminisztériuma által akkreditáltak, kreditpontot érő képzések, vagy olyan tanfolyamok, amelyek szakmai vagy személyiségbeli fejlődésüket segíti, de nem ér kreditpontot, így nem számítható be a hivatalos szakmai előmenetelbe. Az

előbbinek tehát nemcsak pedagógiai haszna van, hanem a tanári portfólióhoz csatolva beszámít az ötévente gyűjtendő 90 kreditpontba, ami segíti az előlépést és a munkahelyváltást is. Az utóbbi esetében a pedagógus kizárólag azért jelentkezik a képzésre, mert attól valós szakmai és személyes fejlődést, élményeket, feltöltődést, újdonságot vár függetlenül attól, hogy a képzés hoz-e kreditpontot a számára.

2017 tavaszán a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége szakmai konzultációt szervezett Nagyenyeden a magyar óvodapedagógusok képviselői számára. Ennek keretén belül igényfelmérés történt azzal kapcsolatban, hogy régiók szerint milyen nehézségekkel küzdenek az óvodapedagógusok, milyen problémák merülnek fel a hétköznapi szakmai működésük során és hogy milyen képzésekre, milyen témákra lennének nyitottak az egyes intézmények és régiók.

A tavalyi évben elindult, óvodapedagógusokra fókuszáló, nagyszabású projekt keretén belül, melyet Magyarország Kormánya támogat és a Bethlen Gábor Alap pályázata révén valósul meg, a Partiumi Keresztény Egyetem képviselői is felkérést kaptak olyan továbbképzés tananyagának előkészítésére, amely megfelel az igényfelmérések adatai alapján a leendő résztvevők érdeklődésének és problémafelvetéseinek, ugyanakkor a romániai pedagógusokra vonatkozó továbbképzési szabályozásoknak is megfelel, azaz teljesíti az akkreditációs követelményeket. Maga az akkreditálás és a későbbi képzések lebonyolítása a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségére hárult és hárul a továbbiakban is.

A Partiumi Keresztény Egyetem oktatói (Bordás Andrea - pedagógia, Domján Katalin – pszichológia, Magyarai Sára – alkalmazott nyelvészet, módszertan, Bartha Krisztina – alkalmazott nyelvészet és pszichológia, koordinátor: Balogh Brigitta) dolgozták ki a *Differenciált óvodai nevelés a szociális nevelés kontextusában* című tananyagot, az akkreditáció megszerzése után (1) pedig, 2018 februárjától elkezdődött az óvodapedagógusok kiképzése öt modulon keresztül.

## **2. A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában című tanfolyam bemutatása**

A szakmai konzultáción elhangzottak alapján a tananyagot kidolgozó szakemberi csoportban két kulcsfogalom körvonalazódott, az egyik a differenciált nevelés, a másik a társadalmi környezet. A téma fontosságát a differenciált nevelés eszménye adja. Az ennek szellemében nevelő pedagógus azért hatékonyabb, mert fel tudja ismerni, hogy: a) neveltje éppen hol tart egy számára lehetséges fejlődési folyamatban, b) mi az a következő lépés, amit jelenlegi szintje alapján képes megtenni, és c) hogyan motiválható arra, hogy azt meg is tegye. A differenciált nevelést

ismerő és mozgósító pedagógus képes a gyakorlatban is rávezetni a neveltjeit, hogy megtegyék a következő lépést, ugyanakkor tudja, hogy nincs recept a gyermekekkel való aktív munkában, így nehéz előre megmondani, hogy egy bizonyos gyerekkel vagy családdal milyen módszer fog eredményre vezetni. Gyakran azt sem tudjuk pontosan, hogy mi számít eredménynek. Mindezt a pedagógusnak kell felfedeznie, ki kell tapasztalnia. Az előkészített tananyag abban segíti a pedagógusokat, hogy ezt ne teherként, nyomasztó felelősségként, hanem lehetőségként éljék meg. Képzésünkben az ilyen irányú érzékenység fejlesztését tűztük ki célul, illetve lehetőséget nyújtunk olyan módszerek kipróbálására, amelyek hasznosak lehetnek a leírt három lépcsős cselekvési modell életbe léptetésében (Balogh 2017).

Ezekből kiindulva összesen 5 modul kidolgozására került sor: a) *hátrányos szociális helyzetű gyerekek óvodai nevelése*, b) *sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelése* – a differenciált nevelés témáján belül; valamint a társadalmi környezet címszó alatt: c) *kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben*, d) *a családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben*, e) *az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése a differenciált nevelés szolgálatában*. A program időtartama 44 óra volt, ezért az óraszámért 11 kreditet kaptak a pedagógusok (2).

Mivel a tananyagot kidolgozók munkája az akkreditáció előkészítésével lezárult, külön szakasznak tekinthető a tréner kiválogatása. A tananyagot oktatók olyan, felnőttképzési tanfolyammal rendelkező személyek lettek, akik egy vagy több témakörben jártasak és hitelesen, hatékonyan tudják elvégezni a tanfolyammal járó oktatói, tréneri feladatokat. Országsszerte 71 trénerért kértek fel a szervezők a projektben való részvételre. Mivel a tananyag kidolgozói nem kaptak felkérést a tréner kiképzésére, a tananyag bizonyos értelemben „önálló életre kelt”, hiszen a helyszíneken felkért trénerek saját belátásuk, szakmai kompetenciájuk szerint jártak el a tananyag felhasználásában, ezért is volt nagyon lényeges azoknak a trénereknek a beszerzése, akik valós tapasztalatokkal, szakmai ismeretekkel rendelkeznek és hitelesen tudták ellátni tréneri feladataikat.

A *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* tananyag erőssége a komplexitása, hiszen öt olyan témát jár körül, amellyel az óvodapedagógusok nagy része munkája során számos élethelyzetben találkozik. Ezek a helyzetek ugyanakkor nem általános, minden gyermeket érintő problémák, hanem inkább marginálisnak mondhatók, ugyanakkor egyre gyakoribbak az óvodai életben. Az igényfelmérésből is kiderült, hogy a tematika nagyobbik részével az óvodapedagógusok tanulmányaik során nem, vagy csak érintőlegesen találkoztak, mégis nagy szükségük lenne elméleti ismeretek és gyakorlati

készségek elsajátítására, így a tananyag működő gyakorlatokra, példákra is épít.

### **3. Célok és hipotézisek**

Kutatásom során célul tűztem ki, hogy összegezzem a továbbképzés tanulságait. Céлом ugyanakkor az is, hogy megismerjem a képzéssel kapcsolatos benyomásokat, a tartalmak hatékonyságával kapcsolatos tapasztalatokat és ebből a jövőre nézve következtetéseket tudjak megfogalmazni.

Hipotézisem, hogy: i) az egyes régiókban nem lesznek nagy eltérések az elégedettségi szintek között; ii) a régióktól függően a modulok iránti érdeklődés eltérően alakul.

### **4. Módszerek és adatközlők**

Módszereim a visszajelző kérdőívek statisztikai elemzése, a dokumentumelemzés, valamint a résztvevő megfigyelés, amelyet az általam kiképzett közel 180 pedagógussal való munka tapasztalatai során gyűjtöttem. A kérdőíveket a képzések lebonyolításával foglalkozó Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége állította össze azzal a céllal, hogy a résztvevő pedagógusok megelégedettségét vizsgálja. Tanulmányom adatelemzési munkája főként ennek a kérdőívnek a feldolgozásából áll majd. A kérdések egyik része a továbbképzéssel kapcsolatos általános megelégedettséget vizsgálja, az állítások pontozása egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálával történt. Ugyanebben a kérdőívben a tanfolyam képzőivel való megelégedettséget is mérték, ezeknek az eredményeknek az adatait összesítve adom közre. A kérdőív nyílt kérdéseket is tartalmazott, melyek a témák iránti fogékonyságot és a pedagógusok javaslatait, valamint a további képzésekre vonatkozó igényeiket járta körül. Ezeknek a kérdéseknek az összegzésére csak részben vállalkozom ennek a tanulmánynak a keretén belül. Röviden kitérek ugyanakkor a továbbképzések során kiképzőként átélt tapasztalatokra, s mindezek tükrében javaslatokat próbálok megfogalmazni a továbbiakban előkészített tanfolyamokra vonatkozóan.

A továbbképzés 2018 februárjában indult és jelenleg is vannak meghirdetett képzések szerte az országban<sup>62</sup>. A lebonyolító a naptári év során 58 csoport indítását tervezte, ebből a tanulmányban 39 csoport adatait tudtam feldolgozni. Az eredetileg feliratkozottak száma 1300

---

<sup>62</sup> Az adatokat 2018 májusáig gyűjtöttem össze. Ezt követően még 5 helyszínen indult a képzés, összesen 10 csoporttal. Az eddigi teljes résztvevői szám 1110 személy. Jelenleg is szerveződnek tanfolyam az őszi időszakra 4 városban.

pedagógus volt (lásd 1. táblázat), ebből eddig 655-en vettek részt ténylegesen a továbbképzésen, ők a záróvizsgán is sikeresen szerepeltek.

1. táblázat Résztvevők száma a továbbképzésen

Tervezett csoportok száma	Eddig megvalósult csoportok száma	Feliratkozottak száma	Valós részvétel
58	39	1300	655

Képzőként 180 pedagógussal dolgoztam együtt, a velük eltöltött idő alatt csoportban és egyéni beszélgetésekben is volt alkalmam meghallgatni azokat a pozitívumokat és az esetleges hiányosságokat, amelyekre a résztvevők felfigyeltek. Ezekre a megfigyelésekre és a képzői tapasztalatokra hagyatkozva a tanulmány végén javaslatokat fogok megfogalmazni a továbbiakkal kapcsolatban.

## 5. Eredmények

A válaszok átlagait megfigyelve láthatjuk, hogy a tanfolyammal a jelentkezők többsége meg volt elégedve, minden kérdésben 4,5 pont fölötti átlagok születtek. A legmagasabb átlagpontszámot a résztvevők a *Mennyire volt megfelelő a képzés szakmai színvonala tartalmi szempontból?* kérdésre adták, itt 4,78 volt az összesített eredmény (lásd 2. táblázat). Ez egyrészt a tananyag minőségére utal, másrészt előrevetíti a képzőkkel kapcsolatos megelégedettséget is. A résztvevők kifejezetten elégedettek voltak a képzésen használt módszerekkel, itt az átlagpontszám 4,76. Az előzetes elvárásoknak való megfelelés is magas pontszámot kapott, 4,74 átlagpontot. Az óvodapedagógusok szintén meg voltak elégedve az egyes helyszínek szervezési munkálataival (4,72).

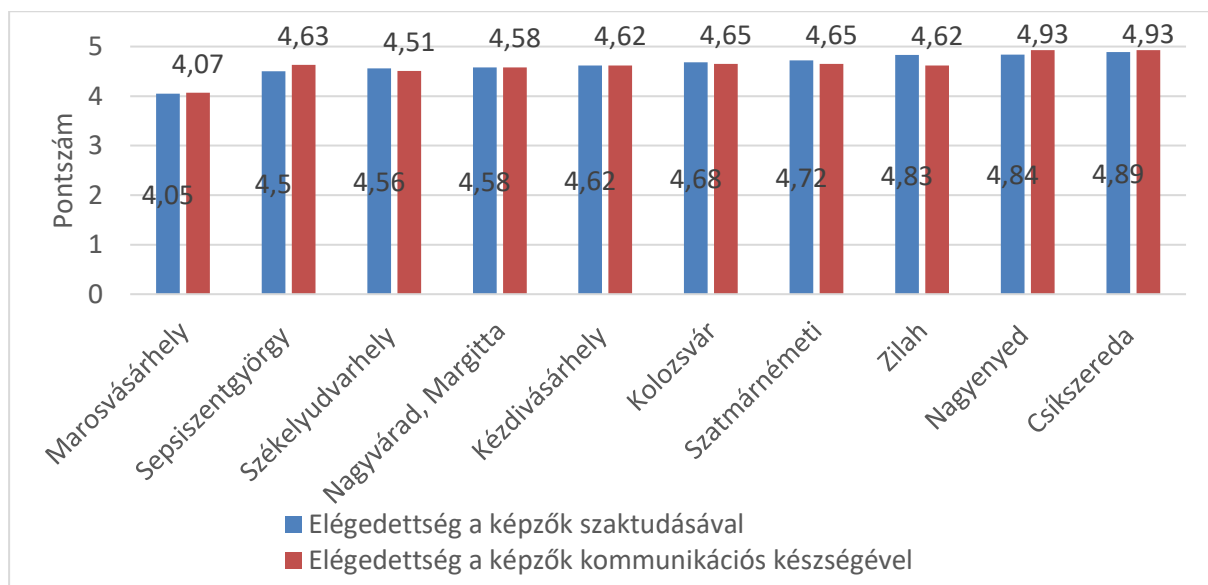
2. táblázat. Az elégedettségi kérdőív válaszainak összesítése

Kérdés	Milyen mértékben felelt meg a képzés az előzetes elvárásainak ?	Mennyire volt megfelelő a képzés szakmai színvonala tartalmi szempontból ?	Mennyire voltak megfelelőek az alkalmazott oktatási módszerek?	Milyen mértékben adott segítséget a tanfolyam a szakmai továbbhaladásában?
Átlag	4.74	4.78	4.76	4.61
Kérdés	Mennyire nyújtott segítséget a témában felmerült problémák várható megoldásában?	Milyen mértékben alkalmazhatók az itt elsajátított ismeretek, készségek az Ön pedagógiai gyakorlatában?	Mennyire elégedett a képzés szervezettségi fokával, lebonyolításának gördülékenységével?	
Átlag	4.5	4.63	4.72	

A legkevesebb pontot a *Mennyire nyújtott segítséget a témában felmerült problémák várható megoldásában?* kérdés kapta, itt 4,5-ös átlaggal kell számolnunk, ugyanakkor fontos figyelembe venni, hogy ebben a kérdésben benne rejlik az a tény is, hogy a válaszadóknak, a válaszadás pillanatában még nem (vagy csak rövid ideig) volt alkalmuk kipróbálni a tanfolyamon tanultakat, így előfordulhat, hogy kevésbé voltak biztosak az általuk felhalmozott tudással kapcsolatban. Ugyanehhez a témához kapcsolódott a másik két kevesebb pontszámot elért kérdés. A *Milyen mértékben adott segítséget a tanfolyam a szakmai továbbhaladásában?* és a *Milyen mértékben alkalmazhatók az itt elsajátított ismeretek, készségek az Ön pedagógiai gyakorlatában?* kérdések, az előző 4,61 pontot ért el, a második 4,63-at.

A kérdőív második kérdéscsoportja az egyes modulokat oktató személyekre vonatkozott és azt vizsgálta, hogy a résztvevők mennyire

voltak megelégedve a tanfolyam kiképzőivel a szakmai tudás és a kommunikációs készségek szempontjából. A két kérdésre adott átlagpontszám szinte azonos, 4,72 a szaktudással kapcsolatos kérdésnél és 4,73 a kommunikáció kapcsán. A trénerekkel legelégedettebbek a csíkszeredai óvodapedagógusok voltak (4,91 – a két kérdés átlaga), míg a legkevesebb pontszámot a marosvásárhelyi képzők kapták (4,06 - a két kérdés átlaga).

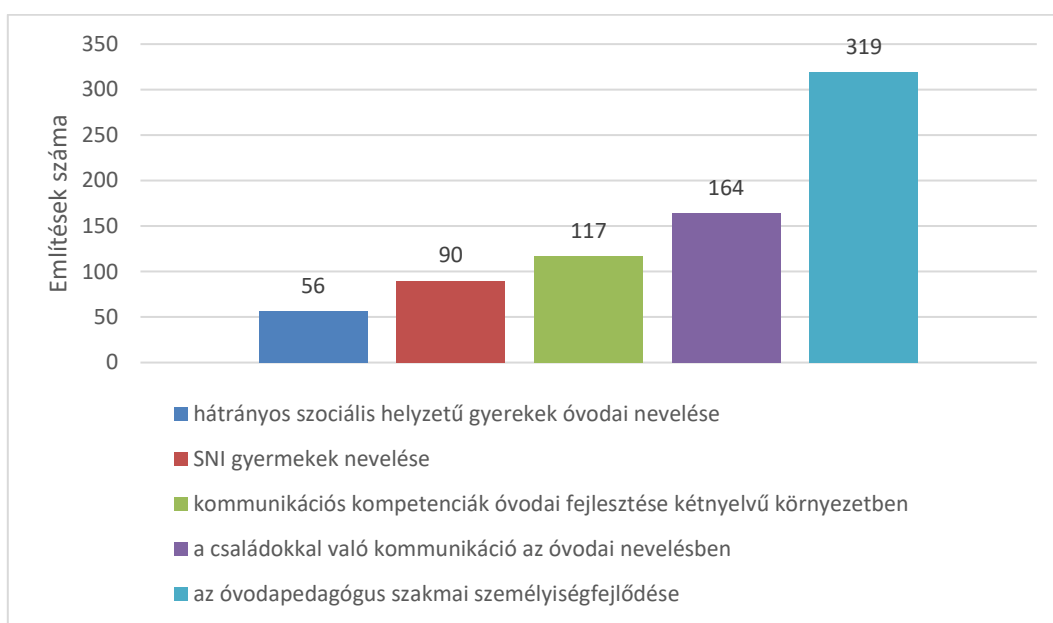


1. ábra A képzőkkel szembeni megelégedettség a válaszadók körében

A modulokkal kapcsolatos érdeklődést annak alapján vizsgáltam, hogy a résztvevők melyik modulhoz kapcsolódó módszert, témát, tevékenységet említették, amikor arra kérdezett rá a kérdőív, hogy *Nevezzen meg legalább két tevékenységet/módszert, játékot, új dolgot stb., amit a képzésen tanult, és amit biztosan fel fog használni!* Mivel a válaszok általában egy-egy szót, kifejezést vagy módszert neveztek meg, a modulhoz sorolást magam végeztem el, így a csoportosítás helyenként lehet szubjektív. A legtöbb említést azok a módszerek, játékok vagy témák kapták, amelyek a szakmai személyiségfejlődés modulhoz kapcsolódtak (lásd 2. ábra). Itt összesen 319 említést számoltam össze. Ehhez a modulhoz kapcsolódó, a képzésen kipróbált módszerek a KETT-módszer vagy a pszichodráma. Volt, aki nem módszert, hanem inkább kulcsszót nevezett meg pl. konfliktuskezelés, önismereti játékok. A következő nagy sikert aratott modul a családokkal való kommunikációra összpontosító tananyag volt. Ehhez kapcsolódóan sokan említették, hogy a szülői értekezletre vonatkozó ötletek, játékok lesznek a leghasznosabbak. Összesen 164 személynek jutott eszébe ennek a témának a kapcsán valamilyen játék, gyakorlat vagy téma, amit hasznosíthatónak tartott. A kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben érte el a harmadik legmagasabb



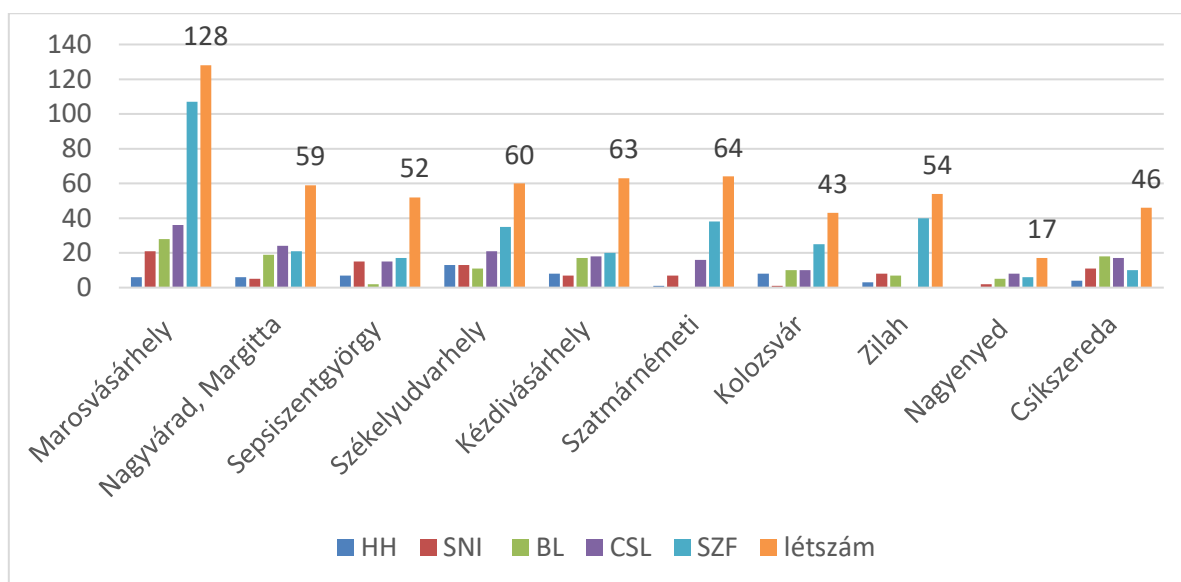
érdeklődést 117 említéssel. Nem csoda, hogy ennyien érzik érintettnek magukat a témával kapcsolatban, hiszen bár a résztvevők kétnyelvű környezetben élnek, tanulmányaik során a kétnyelvűséggel és a kétnyelvű gyermekek nevelésének kérdésével, ennek kihívásaival szinte egyáltalán nem foglalkoztak. Ez a téma mind a mai napig háttérbe szorul sok felsőoktatási intézményben. A sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos téma 90 említést kapott, a hátrányos szociális helyzetű gyermekek nevelése pedig 56-ot. A kisebb említési szám talán annak köszönhető, hogy ez a két téma okoz a legtöbb fejtörést az óvodapedagógusoknak, nehéz úgy dolgozni, hogy hatékony segítséget biztosítsanak a gyermekeknek, ugyanakkor ne lépjék túl hatáskörüket, kompetenciájukat.



2. ábra A tananyag moduljai iránti érdeklődés

A régiók szerinti eloszlásból az derül ki, hogy a legtöbb helyszínen a személyiségfejlesztés volt a legnépszerűbb tananyag. Ez a témakör főlegesen több említést kapott Marosvásárhelyen, Zilahon és Szatmárnémetiben a többi modulhoz képest. Marosvásárhelyen a 128 válaszadóból 107 személynek jutott eszébe ez a modul, amikor a hasznosságról kérdeztük. Zilahon az 54 résztvevő közül 40 személy érdeklődött eziránt a modul iránt, míg a 64 szatmárnémeti válaszadó közül 38-an inspirálódtak ebből a témakörből. A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tananyagot ugyanakkor három helyszínen is megelőzték más modulok. Így például Nagyváradon és Margittán a legnagyobb érdeklődés a családokkal való kommunikáció kapcsán mutatkozott 59 személyből 24-en említettek ide kapcsolódó gyakorlatokat, kulcsszavakat. Ez a téma volt a legnépszerűbb Nagyenyeden is, ahol a 17 résztvevőből 8 személynek jutottak eszébe az ehhez a témához kapcsolódó feladatok. Egyedül

Csíkszeredában volt a legtöbb igény a kétnyelvűség témája iránt, itt a 46 résztvevőből 18-an emelték ki a kétnyelvűséggel kapcsolatos témákat. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos szociális körülmények között élő gyermekek témája iránt leginkább Székelyudvarhelyen voltak fogékonyak az óvodapedagógusok, 60-ból 13-13 említés érkezett a két témakörre vonatkozóan. Sepsiszentgyörgyön 52 személyből 15-en említettek SNI-vel kapcsolatos témát.



### 3. ábra A modulok iránti érdeklődés régiók szerint

(HH – hátrányos szociális helyzetű gyermekek óvodai nevelése, SNI – sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, BL – kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben, CSL – családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben, SZF – az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése)

A továbbképzés során az óvodapedagógusokkal együtt töltött idő alatt számos megerősítést kaptam a képzés hasznosságával kapcsolatban, ugyanakkor elhangzottak szakmai és szervezési javaslatok, megjegyzések is. A tanfolyam erősségét mindenképpen komplexitása, sokszínűsége adta, emellett többen kiemelték, hogy hiánypótló jellege is van. Sokszor elhangzott, hogy a marginális csoportokkal való kapcsolatteremtés, beavatkozási lehetőségek menete, egyes zavarok tüneteinek felismerése, a kétnyelvűség hatásainak feltérképezése egyáltalán nem képezte az óvodapedagógusok alapképzésének részét, így korábban csak olvasmányok és saját tapasztalatok alapján tudtak reagálni ezekre a helyzetekre a megkérdezett pedagógusok. Többszöri visszajelzés volt, hogy mindeddig megérzéseik, ösztöneik alapján cselekedtek egy-egy kritikus helyzetben, de ezúttal szakmai megerősítést és további elméleti és gyakorlati ismereteket is szereztek a későbbi helyzetek megoldására. A javaslatok többsége a tananyag zsúfoltságára utalt, a legjellemzőbben egy-egy témára több idő fordítását várták el a résztvevők. Mindez a

továbbképzés sikerességére és a témák iránti fogékonyságra hívják fel a figyelmet.

## **6. Következtetések**

Kutatásomban azt a célt tűztem ki magam elé, hogy megismerjem a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* képzéssel kapcsolatos benyomásokat, a tartalmak hatékonyságával kapcsolatos tapasztalatokat és ebből a jövőre nézve következtetéseket tudjak megfogalmazni. Azt feltételeztem, hogy az egyes régiókban nem lesznek nagy eltérések az elégedettségi szintek között és hogy régióktól függően a modulok iránti érdeklődés eltérő lesz. Az elégedettséget vizsgáló kérdőívek válaszai alapján megállapítható, hogy a résztvevők elégedettek voltak a képzéssel, megkapták azt, amit elvártak tőle. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a legnagyobb sikert arató modul a szakmai személyiségfejlesztés volt. Ennek több oka is lehet, egyrészt az, hogy a pedagógusok, szakmai szerepük miatt állandóan kapcsolatban vannak másokkal, az egyes csoportoknak (gyermekek, szülők, intézményvezetők) meg kell felelniük, sokféle feladatot kell hitelesen ellátniuk. Ez olykor fárasztó, növekedik a burn-out esélye hasonlóan egyéb, emberekkel foglalkozó szakmákhoz. Ezért egy olyan modul, amelyben tíz órán keresztül az óvodapedagógus önmagára, érzéseire, szerepkonfliktusaira összpontosíthat, nagy energiákat szabadíthat fel, élményteli állapotot hoz létre. Nem csoda tehát, hogy a legélénkebben az ehhez a részhez kapcsolódó feladatok, témák, játékok keltették fel az óvodapedagógusok figyelmét. Ugyanakkor ezen a témakörön belül olyan feladatokat, játékokat, gyakorlatokat próbálhattak ki a pedagógusok, amelyeket közül bizonyára többet is tudnak alkalmazni akár a gyermekek személyiségének fejlesztésében, akár a szülőkkel való kapcsolattartás (pl. speciális szülői értekezlet) során, így a modul keretén belül elhangzott és kipróbált tananyag könnyen beépíthetőnek, hasznosíthatónak tűnt. Nagy az igény a családokkal való kapcsolattartást, kommunikációt érintő témák, gyakorlatok iránt is.

A továbbképzést felmérő kérdőívben és a személyes beszélgetésekben egyaránt jelezték a résztvevők, hogy a tananyag komplexitása emeli a képzés értékét, ugyanakkor többen írták le és mondták el, hogy az öt modulban való elmélyülés a képzés rövidege miatt nehéz volt. Ugyanehhez kapcsolódott az időbeosztásra vonatkozó résztvevői igény, mely szerint a tananyag sűrűsége miatt több időre lett volna szükség a hatékony befogadáshoz. Az ezzel kapcsolatos vélemények azonban nagyon eltérőek voltak a résztvevők között, voltak ugyanis ellenkező meglátások, melyek szerint a képzés intenzitása kifejezetten hatékony volt. További javaslat lehet a tanfolyam egységes szemléletének megtartása érdekében a tréner szakmai alapokon nyugvó kiválasztása

mellett az is, hogy a tartalmat kidolgozók trénerképzés során képezzék ki a jövőbeli trénereket. Kutatóként és a tananyag egyik készítőjeként elképzelhetőnek tartom, hogy az elégedettségi kérdőívet utánkövetés céljából ismét kitöltessük a résztvevőkkel. Pár hónappal a részvétel után ismét kiküldhető lenne egy kérdőív, melyben a kérdések leginkább arra összpontosíthatnának, hogy az óvodapedagógusok mit építettek be ténylegesen a gyakorlatba. Így a későbbi képzések kidolgozása során nagyobb rálátásunk lehetne mindarra, amire igazán fogékonyak voltak a pedagógusok.

### **Irodalomjegyzék**

Balogh Brigitta 2017. *A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* szakmai továbbképzés bemutatása az RMPSZ projektnyitó konferenciáinak keretében elhangzott beszéde. Kézirat.

Bordás Andrea 2017. *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen.

Homoki Andrea 2011. A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. *Képzés és Gyakorlat*. 9. évf. 3-4. szám.

Óhídy Andrea 2006. Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. Új Pedagógiai Szemle. 56.évf. 10. szám. 114–125.

- (1) <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Ordin%20564%20-%20%20Programe%20de%20formare.pdf>
- (2) <https://www.edu.ro/formare-continua>

# **A STÍLUSKOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ ANYANYELVTANKÖNYVEK ELMÉLETI STILISZTIKAI ANYAGAIVAL ÉS GYAKORLATAIVAL**

**Lőrincz Julianna, [lorinczi@ujis.sk](mailto:lorinczi@ujis.sk)**  
*Selye János Egyetem*

## **1. Bevezetés**

Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése fontos szerepet játszik az oktatásban, és nemcsak az anyanyelvi órákon, hanem minden órán szerepe van (kellene, hogy legyen) az adekvát stílusú szövegalkotásnak. A stíluskompetencia a szövegkompetencia szerves része (vö. Szabó, 2006; Katona, 2012).

Dolgozatom első részében az 5–9. osztályos általános iskolai szlovákiai magyar anyanyelvtankönyveknek és munkafüzeteknek azokat az elméleti anyagait és gyakorlatait vizsgáltam meg, amelyek a stíluskompetencia fejlesztését is szolgálják.

A második részben a gimnáziumok és szakközépiskolások számára készült 4. osztályos tankönyv elméleti stilisztikai anyagának egyes részeit és a hozzá kapcsolódó gyakorlatokat és feladatokat elemeztem.

## **2. Az anyanyelvi művelődési sztenderd**

A szlovákiai általános iskolai tanterv felső tagozatos magyar nyelv és irodalmi művelődési sztenderdje egyik osztályban sem tartalmaz külön stilisztikai anyagrészt (ÁOP, 211). Mivel azonban a stilisztika mint tudományág maga is interdiszciplína (vö. Szikszainé Nagy, 2007), a stilisztikai ismeretek tanítása sem köthető egyedül csak az irodalom vagy a nyelvtan tárgyakhoz, a magyartanárnak a különböző nyelvtani és irodalmi anyagok feldolgozásakor foglalkoznia kell a különböző szövegtípusok, köztük a tanulói szövegek (szóbeli felelet, írásbeli fogalmazások, gyakorlatok stb.) stilisztikai adekvátságának kérdéseivel is.

Adamikné Jászó Anna több publikációjában leírta az anyanyelvi integráció fontosságát, azaz az irodalmi és nyelvtani anyag komplex módon való

tanítását. Önálló anyanyelv-oktatási programot készített, valamint tankönyvcsaládot szerkesztett hozzá (vö. A. Jászó, 2000a, b). Az anyanyelv oktatásában a nyelvtanórákon is fontos az egyes részdiszciplínák komplex tanítása, amelynek során a tanulók szövegértési és kreatív szövegalkotási kompetenciájának fejlesztésével együtt a stíluskompetencia fejlesztése is megvalósulhat (vö. Lőrincz, 2015).

„A stilisztikai ismeretek központi szerepet töltenek be a nyelvtanításban. A manapság oly gyakran hangoztatott és oly sok összefüggésben szereplő szövegértés és egyszersmind világértés (a világban való eligazodás) képessége elválaszthatatlan a stíluskompetenciától, a stíluskézség fejlesztésétől. A stílus a szövegértelem összetevőjeként a szövegbefogadás, a megértés legfontosabb kérdése” (Czetter, 2015, 86–87. old.).

A stíluskompetencia (stílusérzék) kialakulása a szövegalkotó, -befogadó szociokulturális háttérétől függ, amelyet az iskolarendszerű oktatás nagyban befolyásol. „... **stílusérzék (stíluskompetencia)**, vagyis kifejtetlenül, ösztönösen is működő stíluszabály-ismeret, azaz a **stílushatás** kiváltását és értékelését működtető képesség mindenkiben kialakul” (Szikszainé Nagy, 2007, 24. old.). Ha azonban a stíluskompetenciát tudatosan nem fejleszti a tanár – legalább az anyanyelvi órákon –, a különböző szociokulturális környezetből iskolába érkező tanuló nem biztos, hogy tudatosítja magában, hogy a kommunikációs szituációktól, a beszédpartnertől, annak reakcióitól is függően, az írásbeli szövegtípusokban pedig még több tényezőt figyelembe véve kell a szövegprodukciónak stílusát létrehozni. A tanulónak szövegalkotáskor „... a megfelelő stílusrétegből a megfelelő szövegtípusnak megfelelő nyelvi regiszter jegyeit kell alkalmazni” (Katona, 2012, 24. old.).

### **3. Az általános iskola 5–9. osztályos Magyar nyelv című könyvei**

A tanulói stíluskézség fejlesztésének célja az általános iskolában az adekvát stílus kialakítása. Fel kell hívnunk a tanulók figyelmét a ma általánosan jellemző inadekvát stílusú szövegekre is. Pl. a szóbeli és elektronikus közmédia, az internetes közösségi oldalak, fórumok nyelvi-stilisztika megformáltságának esetenkénti hiányosságaira (vö. Istók, 2016; Istók–Szerdi, 2016). A stilisztika külön elméleti tananyagként ugyan nem szerepel a szlovákiai általános iskolai felső tagozatos magyar nyelv és irodalom műveltségi sztenderdben egyik osztályban sem, így a stilisztikai anyagrészt nem tudjuk vizsgálni. Az egyes nyelvtani anyagokhoz azonban kapcsolódnak olyan feladatok és gyakorlatok, amelyek a tananyag közötti integráció révén hozzájárulnak a stíluskompetencia fejlesztéséhez, és alapot adnak a gimnáziumi 4.

osztályos stilisztikai tananyag tanulmányozásához, amelynek nagy része már szintézis, az eddigi ismeretek rendszerezése és bővítése.

### **3.1. Az 5. osztályos tankönyv és munkafüzet**

A *Magyar nyelv* című tankönyv **hangtani** fejezete a hangtani ismeretek között olyan feladatokat is közöl, amelyek fejlesztik a stíluskompetenciát is. A szavakat kezdő hangok halmozása, az **alliteráció**, de a szövegkörnyezetben más helyeken is halmozódó hangok hangulati hatását, a tartalmi mondanivalót is erősítő hangalakzat funkcióját is megtanulják a tanulók.

A következő feladat segítségével tudatosítható a szubjektív elemi hangszimbólika lényege és funkciója a szövegalkotásban (vö. Fónagy 1999)

1. feladat (34. o.): *Ha jellemezni kellene az I hangot, milyen tulajdonságokkal ruháznátok fel? Segítségül néhány ötlet:*

*puha vagy kemény, verekedős vagy szelíd, barátságos vagy kötekedő, savanyú vagy édes, férfi vagy nő, világos vagy sötét, rövid vagy hosszú, piros vagy zöld, hajlékony vagy szögletes, csendes vagy harsány. Meg tudnátok fogalmazni, mi alapján érzitek ilyennek az I hangot?*

A munkafüzet 4. feladata (13. o.) is ezt az ismeretet erősíti: *Érdekes tulajdonsága nyelvünknek, hogy a hangok már önmagukban kiejtve is közvetíthetnek valamilyen hangulatot, színt vagy tulajdonságot. Fónagy Iván professzor A költői nyelv hangtanából c. művében különféle korosztályú emberektől kérdezte meg, hogy milyennek lát bizonyos hangokat. Teszteld le magad is! Milyennek hallod a következő hangokat?*

*Melyik akisebb? az **i** vagy az **u**; az **á** vagy az **a***

*Melyik a kövérebb? az **i** vagy az **u**; az **á** vagy az **é***

*Melyik a fürgébb? az **i** vagy az **u**; az **e** vagy az **ö***

*Melyik a tompább? az **i** vagy az **u**; az **ö** vagy az **ü***

*Melyik a szomorúbb? az **i** vagy az **u**; az **é** vagy az **ű***

*Melyik a sötétebb? az **i** vagy az **u**; az **e** vagy az **ü***

*Melyik a keményebb? az **i** vagy az **u**; az **e** vagy az **ö***

*Melyik az erősebb? az **i** vagy az **u**; az **á** vagy az **é***

A feladat megoldása előtt a tanárnak fel kell hívnia a tanulók figyelmét arra, hogy a beszéd alapegysége a hang. A hangoknak azonban önmagukban nincs jelentésük, a morfémák hangtestét alkotják, jelentése csak a morfémának van. Egy hangnak csak akkor van önálló jelentése, ha

nem csupán hang, hanem morféma, azaz egy szó vagy toldalék hangtestét egyetlen hang alkotja. Pl. *Ó!* -i, -s stb.

Ezenkívül a hangok képzési módja és helye is befolyásolja a hang hangulati hatását. Például az ajakműködés, a nyelvállás, a hangszalagok állása stb. Ez az ún. objektív elemi hangszimbolika. A szubjektív hangszimbolika pedig a beszélői attitűdből, a beszédprodukcióban megjelenő hanghatásból adódik (vö. T. Molnár, 1993). Ilyen pl. a hanghalmozás. De a tankönyv és a munkafüzet fenti feladataihoz hozzá lehet fűzni magyarázatképpen, hogy az egyes hangok esetében az ajakkerekítés és a hang írásképe is befolyásolja a hangszimbolikát. A kerek formájú „kövér” hangok ajakkerekítésesek: *a, o. u.* A karcsú hangok, pl. az *í, é* ajakrésesek, a hallgató és olvasó számára önmagukban kiejtve is szubjektíve „fürgébbnek” hatnak. Azt is meg kell magyarázni a tanulóknak, hogy a hangok hangsorban elfoglalt helye is befolyással van a hangérzékelésre, és természetesen a morfémát alkotó hangsor jelentése is. A jóhangzás (eufónia) és a rosszhangzás (kakofónia) költői stílusesszközök. Pl. Petőfi *Csatadal* c. versében, vagy Verlaine *Őszi sanzon* című versének különböző magyar fordításaiban más-más zenei hatást keltenek a hangok.

Szoros kapcsolatban van az előbbi feladatokkal a **Szójelentéstan** című fejezet hangutánzó és hangulatfestő szavakhoz készített feladatsora (1–8.). Például a kreatív 8. feladat (51. o.): *Magyarázd meg röviden az alábbi hangulatfestő szavak jelentését!*

*kullog, sompolyog, vacakol, szeleburdi, nyafka.*

A 9. feladat (51. o.) instrukciójában szinonim szavak keresése szerepel a hangulatfestő szavakhoz: *Az alábbi szavakhoz keress olyan rokon értelmű szavakat a szinonimaszótár segítségével, hogy azok is hangulatfestő szavak legyenek!*

*hóbortos, lomha, nyimnyám, csalafinta, bamba*

Az 5. osztályos munkafüzet változatos feladatokat közöl a nyelvi elemek stílusértékének felismeréséhez, a közlés választékosabbá tételéhez. Ilyeneket tartalmaz a **Szólások, szóláshasonlatok, közmondások** című feladatsor is (1–9./53–58. o.)

Ennek a tankönyv- és munkafüzet-családnak nagy érdeme, hogy a négy alapkészséget együtt fejleszti. A **Fogalmazástan** című fejezet feladatai a stílustípusok, az adekvát és inadekvát stílus, a jelentés fontosságára hívja fel a figyelmet a viszonylag száraz nyelvtani anyag gyakoroltatása kapcsán. Ilyen például az igék rokonértelműségére rámutató feladat (5. fel. 62. o.). Minden itt kiemelt feladat a kommunikációs helyzetnek, a kommunikátoroknak, a csatornának stb. megfelelő adekvát nyelvhasználatra tanít.



### **3.2. A 6. osztályos tankönyv és munkafüzet**

A 6. osztályos tankönyvben a stilisztika szintén nem szerepel külön elméleti anyagként. A stilisztikai fogalmak tanítása az irodalom tankönyv feladata az egyes szövegek értelmezésekor (vö. Pethő, 2017). Az 5. osztályos tankönyvhöz hasonlóan a 6. osztályos tankönyvben is a nyelvtani anyag megszilárdításához alkalmazott gyakorlatok és feladatok között találunk olyanokat, amelyek a stíluskompetencia fejlesztésére is alkalmasak.

Például a **melléknevek** tanításakor van lehetősége a tanárnak, hogy felhívja a tanulók figyelmét a **képi szint** elemeinek **stílusértékére**.

A 4. feladat az összetett melléknevek esetében a hasonlatok és a hozzájuk hasonló szerepű összetett szó formájú metaforikus melléknevek közti különbségekre hívja fel a figyelmet. Az egyhangú, minden kommunikációs helyzetben ugyanazokat a szavakat használó szövegalkotás helyett a stilisztikai variancia alkalmazására helyezheti a tanár ezzel a hangsúlyt.

4. feladat (81. o.): *Gyűjtsetek a hollófekete és a hófehér szavakhoz hasonló, hasonlítást kifejező összetett mellékneveket! A feladatot írjátok be a füzetetekbe a következőképpen: hollófekete = fekete, mint a holló* (vö. még 5. fel.)

Az **igenevek** tanításakor is van lehetőség a stilisztikai sokszínűség mellett a stiláris adekvátság fontosságának tudatosítására. Ilyen feladat a következő is, amely a frazeológiai egységek képszerűségét, stílushatását emeli ki.

5. feladat (97. o.): *Magyarázzátok meg, mit jelentenek az alábbi szólások, amelyek mindegyikében főnévi igenév is található!*

*Hálni jár belé a lélek.*

*Megtanít kesztyűbe dudálni.*

*Mehet Kukutyinba zabot hegyezni.*

*Harapófogóval sem lehet belőle kihúzni.*

A 6. osztályos munkafüzetben a szerzőpáros a **szinonimitás**nak szentel nagyobb teret, mivel a szövegek stilisztikai adekvátsága, de maga a stílus is válogatás a nyelv szinonim eszköztárából, és a kiválasztott elemek elrendezése a konkrét kommunikációs szituációnak megfelelően történik. Ahogyan erre már korábban is láttunk példát, a szófajok tanításakor is figyelmet fordítanak a szerzők a stíluskompetencia fejlesztésére. Például:

2. feladat (10. o.): *Keresd meg az alábbi mondatok igéinek rokon értelmű megfelelőjét!*

*A juhász nagyot kurjantott juhaira.*

*Béla bácsi elrohant a vonatra.*

*A lányok jókedvűen beszélgettek.*

*Tündike elmajszolta a csokoládét.*

*A madár felszállott a legfelső ágra.*

*Óvatosan a kapu felé tekintgetett.*

*Kriszta elámult öccse ötletén.*

A fenti mondatok különböző típusú szövegekbe ágyazva még jobban fejlesztenék a tanulók stiláris kompetenciáját.

Az állandósult nyelvi elemek használatára többnyire minden szófaj tanításakor esetén felhívják a munkafüzetben is a szerzők a tanulók figyelmét. Például a **számnevek** gyakoroltatásakor:

13. feladat (37. o.): *Értelmezd az alábbi szólásokat, közmondásokat!*

*Egy fecske nem csinál nyarat. Száz szónak is egy a vége. Nem enged a negyvennyolcból. Ebek harmincadjára jut. A lónak négy lába van, mégis megbotlik. Két dudás nem fér meg egy csárdában. Hat ökör se mozdítja ki a helyéről. Két szék közt a földre esik.*

### **3.3. A 7. osztályos tankönyv és munkafüzet**

A 7. osztályos nyelvtankönyvben kevés, a stilisztikai kompetenciát fejlesztő gyakorlattal találkozunk. A **szinonimitás** kérdését azonban a **jelző** tanításakor is fontos feladatnak tekintik a szerzők mind az elméleti ismeretekhez társuló gyakorlatokban (89. fel. 87. o.), mind a fogalmazástanban (4. fel., 109. o. 16. fel., 127.o.).

89. gyakorlat (87. o.) *Azt tudjátok, hogy a szinonimák jelentése árnyalatnyilag eltér egymástól, ezért nem cserélhetőek fel minden esetben. Foglaljátok mondatokba az alábbi szinonimasor tagjait!*

*öreg, agg, ósdi, antik, elavult, ódivatú, régi, idejétmúlt, porlepte, ősi, koros, éltes*

A Fogalmazástan című fejezetben a **stílustípusok** fogalmának kialakításához, és az egyes típusokhoz tartozó szövegek létrehozásához nyújtanak ismereteket a feladatok és gyakorlatok. A kiemelt szövegtípusok: a jellemzés, az önjellemzés (111. o.), az összehasonlító és csoportos jellemzés (116. o.) és a riport (122. o.)

A tanulók a tankönyvben találkoznak a stiláris adekvátság fogalmával. A tankönyvszerzők felhívják a figyelmet a különböző szövegek stílusába illő nyelvi elemek kiválasztása és elrendezésére az adott szöveg típusának megfelelően. Ez azért fontos és nagyon aktuális téma, mert a nyelvhasználók egyre kevésbé érzik a különbséget a különböző kommunikációs helyzetekben megfogalmazott szövegek szóhasználata, nyelvi szerkesztési szabályai között. Éppen ezért kell tudatosítani a tanulóknál, hogy nem használhatják minden szövegtípusban ugyanazokat a nem sztenderd nyelvi elemeket. Emeljük ki a feladatok közül a következőt:

14. feladat (126. o.): *Ha egy riportalannyal beszélgettek, még akkor sem illik személyeskedő hangnemet használni, ha jó ismerősök vagytok. ...*

A stiláris inadekvátságot okozó, nem a szövegbe illő szavak kiválasztását kéri a következő feladat:

15. feladat (126. o.): *Keressétek meg az alábbi szövegben azokat a szavakat, amelyek más stílusrétegbe tartoznak, mint maga a szöveg!*

- *Nagy port kavart gazdasági körökben az a hír, hogy a neves Credito Hitelbank kinyíffant.*
- *Az amerikai fogyasztók a felmérések szerint 12.5 milliárd dollárt vernek el vásárlásokra a világhálón keresztül.*
- *a közigazgatási kérdésekben illetékes szakember az éjszakába nyúló tárgyalások során egy kukkot sem szólt.*
- *Jóska befejezte memoárjának írását, és lassan nyugovóra tért.*
- *Az egyetem előadótermében egy ismert genetikus nyomta a sódert a genetika és az etika összefüggéseiről.*
- *Piroska elhatározta, hogy látogatást tesz a nagymamájánál.*
- *A közkedvelt színésznő keresetlen szavakkal köszönte meg a díjat, miközben a meghatottságtól elbőgte magát.*

A 7. osztályos munkafüzet nem tartalmaz az eddigieknél újabb, a stíluskompetencia fejlesztésére szolgáló kiemelt kreatív feladatokat a korábbi osztályok munkafüzetéhez képest. Természetesen minden feladata a konkrétan tárgyalt anyag rész változatos gyakoroltatására törekszik, többféle kompetenciát fejleszt.

### **3.4. A 8. osztályos tankönyv**

A nyolcadik osztályban a **mondattan** az elméleti nyelvtani tananyag. Gyakoroltatására sok feladatot szerkesztettek a tankönyvszerzők, de egyik sem tartalmaz kifejezetten stilisztikai kérdést. Pedig a mondatstilisztikát, például a különböző korstílusokhoz kapcsolódó körmondattípusokat meg lehetett volna mutatni az irodalom tankönyvből

vett szemelvények segítségével, megteremtve ezzel is a nyelvtan és az irodalom közötti integrációt. Azonban a tankönyv **Fogalmazástan** című fejezete az ismétlés keretében két feladatot is tartalmaz a **szinonimák stílushatásának** kiemelésére (1. fel. , 95.o, 2. fel., 95. o.)

A 7. osztályos tankönyv feladataihoz hasonlóan itt is találunk gyakorlatot az inadekvát stílusra. A feladatban a **paronímia** jelensége okozza a szótévesztési hibákat.

4.gyakorlat (95. o.): *Figyeljétek meg az alábbi mondatokban előforduló szavakat! Vannak közöttük olyanok, melyek nem a jelentésüknek megfelelően szerepelnek a mondatban? Döntéseketek indokoljátok meg!*

- A. *A fárasztó kirándulás után a résztvevők gondatlanul lepihentek.*
- B. *Sára kiválasztott magának a boltban egy virágzó nyári ruhát.*
- C. *Ne félj Matyitól, zord külseje ellenére teljesen ártatlan.*
- D. *A férfit gondtalanságból elkövetett cselekedettel vádolják.*

A tankönyv **Stílusgyakorlatok** című fejezete jól kiegészíti a korábban az irodalomórákon tanult stilisztikai ismereteket. A helyes mondatalkotás, a vonzatszerkezetek, a dialógusszerkesztés fontos szerkesztési és stilisztikai ismérveit is gyakoroltatják a tankönyvszerzők. A szóbeli dialógusok közül a telefonálás illemszabályára hívják fel a figyelmet. S végül álljon itt egy olyan szinonim igesor, amely egyúttal az adekvát beszédstílusra is ráirányítja a figyelmet:

5. feladat (120. o.): *Beszélni sokféleképpen lehet. Magyarázzátok meg, hogyan beszél, aki: locsog, karattyol, ömleng, nyelvel, csacsog, morog, sűg, kárál, gügyög, gagyog, nyilatkozik, fejteget, papol, fecseg!*

A 7. osztályos munkafüzetet vizsgálva nem emelhetünk ki konkrét, kimondottan a stíluskompetencia-fejlesztésére irányuló feladatot.

### **3.5. A 9. osztályos tankönyv**

Az alapiskola 9. osztályos tankönyvében szereplő **Fogalmazástan** anyagának egyes részeiben, például a szövegek stílusának megfigyeltetésében és megalkotásában utalhat a tanár a különböző műfajú közéleti beszédek, valamint az alkalmi ünnepi beszédek, a szónoklatok létrehozásakor a gondolatok adekvát nyelvi-stilisztikai megformálására. Példaként nézzük meg a következő, a retorikai anyaghoz kapcsolódó gyakorlatot, amely a stíluskompetencia fejlesztését szolgálja, a nyelvi udvariassági szabályok betartására irányuló felhívással:

7. feladat (119. o.): *„A kamaszok gyakran keverednek vitába szüleikkel. Soroljatok fel néhány vitatémát, majd játsszátok el! Mindkét félt játszó tanuló legyen határozott, de természetesen maradjatok meg a szülő-gyerek kapcsolat udvariassági határain belül!”*

Ezt az instrukciót kiegészítheti a tanár a nyelvi agresszió elkerülésére történő figyelemfelhívással. A nyelvi agresszió ugyanis nemcsak a szóhasználatban, hanem például a mondatok modalitásának megválasztásában, valamint a beszéddallamban, a hangerő, a hangmagasság inadekvát használatában is megnyilvánulhat. Például a párbeszédben kérdés vagy kérés helyett kategorikus felszólítás alkalmazása, vagy a megszokott, a beszélőre jellemző hangerő helyett a szokásosnál emeltebb hangerő használata stb. nyelvi agresszióként jelenik meg (vö. Lőrincz 2016).

A 9. osztályos munkafüzetet vizsgálva sem emelhetünk ki konkrét, kimondottan a tanulói stíluskompetenciát fejlesztő feladatot.

#### **4. Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák IV. osztálya számára**

A stilisztika a gimnáziumok és szakközépiskolák 4. osztályában külön tananyagként szerepel. Korábbi tanulmányaimban már részben érintettem a kérdéskört (vö. Lőrincz, 2015, 2016). A különböző szóbeli és írásbeli kommunikációs műfajok megalkotásában elengedhetetlen a verbális kód helyes elsajátításához nélkülözhetetlen stiláris adekvátság követelményeinek betartása. A szerzők a témával a **nyelvi stílus** című részben foglalkoznak részletesen. Az elméleti anyaghoz kapcsolódó gyakorlatok részben a szövegértést segítik az önálló tanulói olvastatással, másrészt a kreatív szövegalkotáshoz adnak témákat.

*1. feladat (39. o.): A csoport minden tagja olvassa el A stílus című leckét! Az olvasottak alapján szerkesszettek szöveget a megadott kommunikációs szituációkban arról, hogy elfáradtatok, szeretnétek elutazni valahová, ahol csak pihennétek.*

*a) Egy szünetben egymás között beszélgettek.*

*b) Egyik tanárotokkal talákoztatok iskola után.*

*c) Egy utazási irodában érdeklődtök a lehetőségek után.*

**A szókészlet stilisztikai vizsgálata** című fejezet a tankönyvben korábban szereplő jelentéstani és lexikológiai ismeretekkel teremt szintézist. E fejezet feladatai is segítik a tanulókat abban, hogy megtanuljanak különbséget tenni az **adekvát és inadekvát stílus** között, majd a megtanult ismereteket aktívan alkalmazhassák saját szövegeik stílusának kialakításakor. Nagy erénye a könyvnek, hogy a szerzők folyamatosan felhívják a tanulók figyelmét a nyelvi elemek adekvát használatára a különböző kommunikációs helyzetekben keletkező szöveg-, és stílustípusokhoz tartozó szövegekben.

A házi fogalmazások és az iskolai dolgozatok bizonyítják ugyanis, hogy a tanulók nem érzik az egyes szövegtípusok stilisztikai (pl. szóhasználati)

különbségeit, nem válogatnak a magyar nyelv gazdag szinonimatárából, és ugyanazokat, a többnyire szleng- vagy köznyelvi szavakat, kifejezéseket használják minden szövegtípusban. A mondatok szerkezete, modalitása sem mindig adekvát az adott kommunikációs szituációban. A diákok sokszor nem tudják megfelelően alkalmazni a beszélt és írott nyelvi szövegeknek megfelelő stílusértékű nyelvi elemeket, mivel a média, valamint az általuk gyakran látogatott internetes oldalak, szövegei gyakran inadekvát mintákat adnak számukra. Még rosszabb a helyzet a nyelv állandósult kifejezéseinek használatával, de sokszor ezek megértésével is. A korábbi generációk számára közismert szólások, közmondások stiláris sokszínűsége változatossá, szemléletessé tehetné a közlést, ezek alkalmazása is háttérbe szorult napjaink nyelvhasználatában. Ezen kívánnak változtatni a szerzők **Az állandósult szókapcsolatok stilisztikai vizsgálata** című fejezetben leírtakkal és az ezt követő kreatív gyakorlatokkal.

**A mondat stilisztikai vizsgálata** című fejezet is jól kapcsolható a stíluskompetencia-fejlesztéshez, csak ki kell egészíteni olyan feladatokkal, gyakorlatokkal, amelyek átvezetnek a tankönyvben ez után következő szónoki stílus tárgyalásához. Fel kell hívni a tanulók figyelmét, hogy a körmondat az érvelésnek fontos nyelvi eszköze mindenfajta közéleti szövegtípusban, így fontos szerepe lehet a társalgásban is.

A **Stílusrétegek** című részben a közismert stílusrétegek, azaz a stílustípusok elemzésekor a szerzők a korábbi anyanyelvtankönyvekben szokásos módon tesznek különbséget a szóbeli és írásbeli stílustípusokhoz tartozó szövegek között. Felhívják a tanulók figyelmét a nyelvi panelek, közhelyek, töltelékelemek és az ún. szójárások szóbeli közlésekben betöltött funkciójára is. Ez azért is fontos, mert egyben rámutat a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat közötti különbségekre. Itt jegyzem meg, hogy a több nyelvészeti szakmunkában is töltelékelemeknek nevezett elemek a diskurzusok fontos részei, ún. diskurzusjelölők, metakommunikációs elemek.

Nagyon fontos lett volna a tankönyvben az ún. írott beszélt nyelvi stílustípusok, a Veszelszki Ágnes által digilektusoknak nevezett szövegtípusok jellemzőinek bemutatása (Veszelszki, 2013). Ez azért különösen lényeges, mert a tanulók nincsenek tisztában azzal, hogy lényeges különbségek vannak a beszélt nyelvi és az írott nyelvi szövegek között. A tanulók kommunikálnak a csevegőcsatornákon, fórumokon, sokan írnak blogokat is, amelyekben szintén sok beszélt nyelvi elemet alkalmaznak, ezek összes nyelvi-stilisztikai jellegzetességével együtt. Ilyen például a hiányos mondatok alkalmazása, az elliptikus mondatszerkesztés, a tulajdonnevek kisbetűsítése, fonetikus írásmód, az írásjelek elhagyása, kisbetűs mondatkezdés, hogy csak néhányat emeljünk ki az írott beszélt nyelvi szövegek jellemzői közül (vö. Szerdi, Istók, 2016; Istók, 2016). Ha nem fordítunk gondot a stíluskompetencia

kialakítására, a gyakorlati szövegalkotásban lassan eltűnnek a határok az egyes szövegtípusok között, és a tanulók nem tudják majd magukat szakszerűen kifejezni, amikor erre szükségük lesz, például hivatalos ügy intézésekor, állásinterjún, stb.

## **Összegzés**

A szlovákiai általános iskolai tanterv felső tagozatos magyar nyelv és irodalom műveltségi sztenderdje egyik osztályban sem tartalmaz önálló stilisztikai anyagrészt. Mivel azonban a stilisztika mint tudományág maga is interdiszciplína, a stilisztikai alapismeretek tanítása nem köthető kizárólag csak az irodalom vagy a nyelvtan tárgyakhoz, a tanulói stíluskésztség kialakítása az egész alapiskolai képzés feladata.

Jelen dolgozatomban a nyelvtani elméleti anyagokhoz kapcsolódó feladatok szerepét vizsgáltam a stíluskompetencia fejlesztésében. Bolgár Katalin és Bukorné Danis Erzsébet szerzőpáros 5–9. osztály számára írt új *Magyar nyelv* (2008–2011) című tankönyvcsaládját, valamint a 2014-ben ezekhez a tankönyvekhez írt munkafüzeteket elemeztem abból a szempontból, hogy a különböző grammatikai tananyagokhoz kapcsolódó feladatok hogyan segítik a stíluskompetencia fejlesztését.

A IV. osztályos középiskolai *Magyar nyelv* című tankönyv stilisztikai anyagának minden fejezete kapcsolatot teremt a korábbi években tanult grammatikai, szemantikai, szövegtani és más elméleti ismeretekkel, így nemcsak a különböző anyanyelvi irodalmi és nyelvtani ismeretek integrációját szolgálja jól, hanem egyúttal az érettségire való felkészülést is segíti. Az irodalom és nyelvtan integrációjának különösen a tankönyvi gyakorlatokban és a gyakorlóórákon van nagy szerepük (vö. A. Jászó 2000a, 2000b, Lőrincz 2014, 2015, 2016).

Az egész tankönyvet átszövi a funkcionalitás elve. A szerzők a szövegek különböző szintjeinek nyelvi elemeit vizsgálják a hozzájuk tartozó legfontosabb elméleti anyag leírásával – ami egyúttal a korábbi középiskolai tankönyvek tananyagának ismételése –, majd részletesen elemzik ezek stilisztikai funkcióját, stílusértékét.

## **Irodalomjegyzék**

Szabó, Z. (2006): *A stíluskompetencia szövegstilisztikai megközelítésben*. In: Gecső, T. (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 58. Tinta Könyvkiadó, Budapest, p326–329.

Katona, E. (2012): *Grammatikai–stilisztikai ismeretek tanítása és a kompetenciák összefonódása*. In: *A magyar nyelvtan tanítása. Kisebbségi irodalmi, kulturális és nyelvi diskurzusok*. Hungarológiai Közlemények. Az

Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének folyóirata, 2012. XLIII. évf. 4. sz. Új XLIII évfolyam, 4. sz. p18–26.

ÁOP – Állami oktatási program (2011): *Magyar nyelv és irodalom (műveltségterület: Nyelv és kommunikáció), Melléklet ISCED 3A*. Értékelte és jóváhagyta a Magyar Nyelv és Irodalom Központi Tantárgybizottság. Országos Pedagógiai Intézet, Bratislava.

Szikszainé Nagy, Irma (2007): *Magyar stilisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

A. Jászó, A. (2000a): *Minden mindennel összefügg – Az integrációról avagy az integrált tanításról*. Módszertani Lapok, Magyar 2. p121–127.

A. Jászó, A. (2000b): *Az integráció a magyartanításban*. Magyar Nyelvőr 124. évf. 4. sz. p456–64.

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1244/124407.htm> (letöltve: 2017. 10. 10.)

Lőrincz, J. (2015): *A stilisztikai terminológia a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben*. In: Zimányi, Á. (szerk.): *A tudománytól a művészetekig*. Líceum Kiadó, Eger, p96–103.

Czetter I. (2015): *Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben*. In: Zimányi Á. (szerk.): *A tudománytól a művészetekig. A magyar tudomány ünnepe*. EKF Líceum Kiadó, Eger, p84–95.

Istók B. (2016): *A „gyakoritka” szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján*. In: Maior, E. – Tóth, P.– Varga A. (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl. I. Kárpát-medencei Oktatási 69 Konferencia. Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem – Partiumi Keresztény Egyetem, Budapest – Nagyvárad, p69–83.

Istók, B. – Szerdi, I. (2016): *Az internetes nyelvhasználat tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban*. In: Tóth, P. – Makó, F. – Varga, A. (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, p363–391.

Fónagy, I. (1999): *A költői nyelvről*. Corvina, Egyetemi Könyvtár, Budapest.

T. Molnár, I. (1993): *A magyar beszédhangok szubjektív elemi szimbolikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pethő, J. (2017): *Metszéspontok: stilisztikai ismeretek a magyar nyelv- és az irodalomtankönyvekben*. In: Lőrincz, J.,– Simon, Sz. (szerk.): *A*



tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései, A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi szimpóziumának tanulmányai, Selye János Egyetem, Komárom.

Lőrincz, J. (2014): *Stilisztikai ismeretek az új szlovákiai középiskolai magyarnyelvtan-könyvekben*. In: Lőrincz, J. – Simon, Sz. – Török, T. (szerk.): Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem, Komárom, p85–94

Lőrincz, J. (2016): *Kommunikációs készségfejlesztés (beszéd- és stílus-készség fejlesztés) a középiskolai tankönyvek tükrében*. In: Maior, E. – Tóth, P. – Varga, A. (szerk.): Empirikus kutatások határon innen és túl. I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. Partiumi Keresztény Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Modern Nyelvek Tanszék Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Nagyvárad – Budapest.

Veszelszki, Á. (2013): A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. Magyar Nyelvőr 137. évf. 3. sz. p248–273.

### **A vizsgált tankönyvek és munkafüzetek**

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2008): *Magyar nyelv 5. osztály*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2014): *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 5. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2009): *Magyar nyelv 6. osztály*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2014): *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 6. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, Pozsony.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2010): *Magyar nyelv 7. osztály*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2014): *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 7. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2011): *Magyar nyelv 8. osztály*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2014): *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 8. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2012): *Magyar nyelv 9. osztály*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Bolgár, K. – Bukorné Danis, E. (2014): *Munkafüzet magyar nyelvből az alapiskola 9. osztálya számára*. Terra vydavateľstvo, Bratislava.

Csicsay, K. – Uzonyi Kiss, J. (2012): *Magyar nyelv*. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára. Terra vydavateľstvo, Bratislava.

# ISMERŐS IDEGEN. EGY KVALITATÍV KUTATÁS ÉS AMI MÖGÖTTE VAN<sup>63</sup>

**Karlowits-Juhász Orchidea, viresz@gmail.com**  
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

## 1. Csend

„(csend)” – különleges természetű szó ez a legépelet interjúszövegben, hiszen csupán pár másodperc erejéig szakítja meg a beszélgetést, később azonban valahogy mégis képes hosszú órákká nyúlni.

„- Hogy a suliban ne derüljön ki a dolog, kezdtek leállni az ütésről, és akkor az lett a büntetés, hogy guggolni kellett, így fel-le, tudod. Este 9-10-től egészen reggelig. De mindig csak hétfévente, amikor nem volt másnap sulis. És nevelőapám képes volt az egészet videóra venni. Reggel meg megnézte a felvételt, és ha nem csináltam végig, akkor megvert.

- Egész éjszaka guggolnod kellett?

- Igen, ami annyiból rossz volt, hogy porckopásom van a térdemben a sok guggolástól, és amikor leülök, recsegni is szokott. De mondjuk, ha úgy nézzük, a későbbiekben mégis hasznos volt, mert jól megerősödtem tőle. Például, amikor először elszöktem otthonról, le tudtam gyalogolni 30 kilométert a városig. És akkor még csak 9 éves voltam. (csend)”

Lacival 2017 elején 12 mélyinterjút vettem fel. A 18. életévét éppen betöltő, állami gondozott fiú teljes életútját rögzítő, közel 20 órányi hanganyag egy olyan világba kalauzol el bennünket, amely általában csupán ritkán és felületesen válik láthatóvá a többségi társadalom számára.

Kutatásom célja egy nehézsorsú fiatal életútjának szenitív témákra fókuszált feltárása és szociografikus leírása, továbbá, hogy betekintést nyújtsak a gyermekvédelem és a közoktatás ellentmondásokkal teli világába, nem utolsó sorban pedig az, hogy mindezzel megismerésre, nézőpontváltásra ösztönözzem az olvasót. A periférián való lét

---

<sup>63</sup> Jelen tanulmány egyes részletei korábban már publikálásra kerültek (Karlowits-Juhász, 2017a).

megdöbbentő képei mögött ugyanis egy olyan sajátos – interjúalanyom túlmutató – életvitel és értékrend bontakozik ki, amelynek megértése és elfogadása nélkül véleményem szerint nehezen képzelhető el érdemi szociálpedagógiai munka.

Jelen tanulmányomban a kutatás módszertanának, körülményeinek, illetve az interjúfeltétel és tartalomelemzés fókuszainak bemutatása mellett saját kutatói státuszomról és dilemmáimról gondolkodom.

## **2. Az interjúalanyom**

Lacit 3 évvel ezelőtt abban a gyermekotthonban ismertem meg, amelyet önkéntesként heti rendszerességgel látogatok, illetve ahol 2017-ben kutatótársammal, Lőrincz Andreával együtt több kutatást is végeztünk (*Karlowits-Juhász, 2017b; Lőrincz, 2017a; Lőrincz, 2017b*). Bár minden ott élő gyerekhez igyekszem empátiával és szeretettel viszonyulni, azonban vannak, akikhez erősebben, és vannak, akikhez gyengébben kötődöm. Interjúalanyom kiválasztásánál a kölcsönös rokonszenv megléte határozott szempont volt számomra. A Lacihoz fűződő (érzésem szerint kölcsönös) vonzalmam nyomán feltételezhettem egy olyan személyes bizalmi viszonyt, amely egy életút feltárásánál annak hitelességét erősítheti. Fontos szempont volt az éppen betöltött 18. életév is, hiszen ez egyrészt egy szimbolikus határvonal a fiatalok életében, másrészt egy valóságos választóvonal az állami gondoskodás alatt álló fiatalok számára, harmadrészt pedig könnyítő tényező a kutatásetikai és adatkezelési irányelvek betartásához. Laci kiválasztása mellett szólt extrovertált személyisége, nyitottsága, beszédessége, illetve az is, hogy a többi, általam megismert bentlakó fiatalhoz képest kevésbé jellemző rá a korlátozott nyelvi kód használata. Nem utolsó sorban pedig azért is rá esett a választásom, mert az a néhány momentum, amelyet spontán módon az életéből megismerhettem, kifejezetten erős impulzusokként érték a személyemet, újabb és újabb kérdéseket vetettek fel bennem, és magánemberi kíváncsiságom mellett szakmai/kutatói érdeklődésemet is felébresztették.

## **3. „Barkácsolás”**

Kutatói identitásomat leginkább a Denzin-Lincoln által (Lévi-Strauss nyomán) használt *bricoleur* (barkácsoló) szereppel tudnám jellemezni (*Denzin-Lincoln, 2000*). Barkácsoló antropológusként kutatásaimban mindig aktív, alakító szerepet töltök be, és miközben minél több oldalról, minél komplexebb módon igyekszem megközelíteni a vizsgált problémát, végig tudatában maradok annak, hogy az általam létrehozott *bricolage* (részeket összekötő, komplex, reflektív kollázs) a saját értelmezésemben

mutatja be a kutatott jelenségeket. Mivel e barkácsolás egy szüntelenül változó, interaktív folyamat, így vizsgálataim klasszikus kutatási terv helyett egy rugalmas, képlékeny, a részletes előzetes tervezést nélkülöző vezérfonal mentén valósulnak meg.

Valahogy így készült Laci „sorsrajza” is. Az első interjúra csupán annyit terveztem, hogy elmondom a fiúnak, hogy nagyon érdekel az élete, és szívesen írnék róla egy könyvet, amihez a bejegyzésén kívül arra is szükségem van, hogy biztosítsa számomra a többszöri találkozást. Erre az alkalomra vittem magammal egy A3-as méretű papírlapot színes filctollakkal, hogy a technikai részletek megbeszélése után készíthessünk egy vázlatos életrajzot a fiú számára fontos életesemények feltüntetésével. Az így létrejött életrajz, illetve a saját szakmai érdeklődésem függvényében az első találkozás után már hozzáfoghattam a tartalmi fókuszok kijelöléséhez és a félig strukturált (még sok-sok változás előtt álló) interjúk vázlatainak elkészítéséhez.

Az életrajz felhasználásával összesen négy olyan interjúvázlatot készítettem, amely keretét az életút egyes szakaszai adták (pl. „Laci születésétől apja haláláig”). Az interjúk vezérfonala igen aprólékos volt, mint ahogy azt a következő kiemelt példa szemlélteti: „1 év 8 hónap nevelőszülőknél – az odakerülés körülményei, a megérkezés napjáról részletesen, a település bemutatása, a ház külső/belső kinézete, lakókörülmények, hányan laktak benne, ki kivel lakott egy szobában, a nevelőanyáról/nevelőapáról részletesen, családi légkör, viszonyok, barátságok, konfliktusok, szabályok, döntések, dominancia, elvárások, szeretet, törődés, beszélgetéstémák, hétköznapi/hétfégi általában, ünnepek, játékok, házimunkák, ellátás, zsebpénz, büntetések, jutalmazások, bántalmazások, legjobb/legrosszabb élmény elmesélése, kapcsolattartás a vér szerinti családdal, az elválás körülményei, az elválás napjáról részletesen, esetleges későbbi kapcsolat a nevelőszülővel.”

A négy életútinterjú-vázlat mellé további öt, témafókuszált kérdéssort is készítettem (pl. „A családon belüli és kívüli bántalmazások”). Azt terveztem, hogy ha sikerül ezek kérdéseit beillesztenem a négy életszakasz-interjú felvételekor, akkor a teljes életút rögzítéséhez összesen négy alkalommal kell találkoznom a fiúval. De gyakorlott barkácsolóként már ekkor tudtam, hogy mindez valójában csupán annyit jelent, hogy végre van valami kézzel fogható tervem, amitől el tudok majd térni.

Jöttek is sorra az értékes kitérők. Ilyen volt például, amikor a Laci 18. születésnapját követő találkozásunkat egészében a két napig tartó ünneplés rekonstrukciójára szenteltük. De értékes kitérő volt az is, amikor az online közösségi portálok sajátos használatába nyerhettem betekintést, és ezzel egy számomra – kutatóként és önkéntesként – ismerős kulturális

közeg eddig ismeretlen mintázatai tárultak fel előttem. E spontán elmélyülő téma kapcsán egy újabb tartalmi fókusz is manifesztálódott számomra, amely keretében interjúalanyom internetes aktivitását vontam részletes vizsgálat alá. Ennek keretében – többek között – közösen végigböngésztük és értelmeztük Laci négy különböző valós és fiktív Facebook-profiljának megosztott tartalmait, illetve nyilvános és privát interakcióit.

Mire végül a folyamatban a teljes koncepció összeállt, a következő 8 vizsgálati fókusz körvonalazódott: 1) a családon belüli és kívüli bántalmazások, 2) a gyermekvédelmi rendszer diszfunkciói, 3) a szakiskolai lét realitása, 4) az internethasználat, 5) a szexualitás, 6) a tudatmódosító szerek használata, 7) a különböző testmódosítások, illetve 8) az öngyilkosság.

A találkozások során igyekeztem csupán olyan kérdésekkel bővíteni a tervezett interjú tartalmát, amelyek zökkenőmentesen beilleszthetők voltak az aktuális beszélgetés fonalába. A bennem megfogalmazódó, de a témától nagyon elkanyarodó kérdéseimet egy füzetbe jegyeztem le, hogy majd megfelelő helyet keressek számukra egy későbbi interjúban. Ha pedig Laci indított el egy egészen új szálát a beszélgetésben, mindig mérlegeltem, hogy megtartom-e a beszélő lendületét, vagy inkább visszaterelem a témát eredeti medrébe, és csak füzetemben rögzítem a leágazást, hogy egy későbbi találkozás alkalmával visszatérhessünk rá.

Minden interjúmat az előző beszélgetés nyomán felmerülő tisztázó és kiegészítő kérdésekkel indítottam, illetve különböző kontrollkérdéseket is beiktattam a beszélgetés menetébe. Például mivel a fiú közegében kifejezetten presztízsértékű a rendőrségi ügyek és a szexuális viszonyok számának egymás közötti túllicitálása, illetve az ezekkel kapcsolatos történetek kiszínezése, így ezekre a témákra különböző kontextusokban is rákérdeztem.

A mindkettőnket beszippanató izgalmas barkácsolás hevében az első körben tervezett 4 interjúból végül összesen 12 lett, amelyet 8 nap alatt sikerült rögzítenem. Az egyes találkozásainkat kettészelő közös ebédek alatt is többször előkerült a jegyzetfüzetem, hogy az interjúhelyzeteken kívüli beszélgetéseink egyes részleteit is megőrizhessem, illetve szükség esetén azokra visszakérdezhessem.

Mindezek mellett, közvetlenül a találkozások után egy-egy hangos jegyzetben rögzítettem az adott interjú körülményeit, hangulatát, az ahhoz kapcsolódó érzéseimet, gondolataimat, illetve ugyanígy hangos jegyzetet vettem fel arról is, amikor a kutatás folyamatában bármilyen ügben telefonon vagy interneten beszéltem Lacival.

Végezetül – hogy minél hűebben vizualizálhassam magamban a feldolgozandó életutat – megkértem Lacit, hogy a közösségi portálokról gyűjtsön számomra fotókat története szereplőiről.

#### **4. Láthatóvá tett szubjektivitás**

Az általam feltárt életút, illetve annak közlése lényegében egy szubjektív „barkácsolás”. Az élettörténet ugyanis úgy áll össze Laci 18 évnyi emlékeiből, ahogy ő látja, illetve ahogy tudatosan vagy tudattalanul láttatja velem az eseményeket. Tehát mindez az ő interpretációja az általa megélt valóságról, illetve a történeteiben szereplők valóságáról. Elbeszéléseiben mindig benne van az aktuális lelkiállapota, élethelyzete, az interjú helyszíne, de az is, hogy pont én vagyok az, akinek beszél, és az is, hogy tudja, könyvet fogok írni az életéről. Azért, hogy a történetek minél inkább közelítsenek a valósághoz (az ő valóságához), annyit tudtam tenni, hogy minden alkalommal hosszan beszéltem, könnyed, barátságos légkört teremtettem (kedvenc energiáival, csokijával, néha közös ebéddel), illetve ügyes kontrollkérdésekkel újra és újra rákérdeztem egy-egy kritikus részletre. Ez utóbbi módszerrel például egyik interjúról a másikra igencsak lecsökkent a szexuális kapcsolatok, vagy éppen a 18. születésnapján elfogyasztott felesek száma.

De az élettörténet nemcsak Laci interpretációja, hanem szükségszerűen az enyém is – mégpedig a kérdések összegyűjtésétől és a fókuszok kijelölésétől kezdve, a beszélgetésben való részvételen át, egészen az írásig, újraírásig. A történetben benne van a személyiségem, a tudattalanul rám telepedő taburendszer, a zsigeri közoktatáskritikám, az aktuális hangulatom, a fiúhoz és néhány számomra is ismert szereplőhöz való viszonyulásom, az, hogy egy-két történetnek én is a részese voltam, és persze az is, hogy a nagyközönség számára is befogadható könyvet szeretnék írni Laci életútjáról. Mindezek mellett az életút feltárásának és közlésének egyik legmeghatározóbb interpretációs keretét munkám pedagógiai jellege adja. Minden egyes általam meghatározott fókuszhoz ugyanis deklarált módon pedagógiai célokat is társítottam.

Nem célom (és nem is lehet célom) számúzni munkámból a szubjektivitást, azonban a kutatás és az írás folyamatában mindvégig „fegyelmezett szubjektivitásra”, „reflektív szubjektivitásra” (Golnhofer, 2001; Mészáros, 2014) törekedtem/törekszem, illetve arra, hogy szubjektivitásomat dokumentáljam és láthatóvá tegyem az olvasó számára. Mindezek, illetve a hosszan idézett interjúrészletek reményeim szerint hozzásegítenek ahhoz, hogy hitelesen mutassam be Laci valóságát, személyiségét, eddig „túlélte” 18 évét.

## 5. Etikai kérdések, kutatói dilemmák

A közlési műfaj keresgélése közben kezembe került Géczi János *Bunkerrajzoló* című könyve (Géczi, 2015). Jól megírt, impulzív könyv, amit végig nagy érdeklődéssel olvastam. Később, a Lacival való beszélgetéseim során többször eszembe jutott Likó Marcell, a Vad Fruttik énekese, akinek az élettörténetét Géczi megírta a *Bunkerrajzolóban*. Csak akkor gondolkodtam el rajta igazán, hogy ő egy valóságos személy, akinek tudjuk a nevét, aki ismert (vagy legalábbis ismerhető), és akinek a rokonsága, baráti köre pontosan tudja, hogy ki kicsoda az elmesélt – sokszor igen szenzitív – történetben. Véleményem szerint bármilyen beleegyező nyilatkozatot is töltött ki Likó Marcell, a szerző felelőssége elvitathatatlan. Mert, ahogy Golnhofer Erzsébet írja *Az esettanulmány* című könyvében, mi magunk vagyunk a felelősek minden, a kutatásunk kapcsán felmerülő morális ügyben (Golnhofer, 2001).

Laci a kutatás időpontjában már nagykorú volt, így csak vele kellett aláíratnom a kutatásra és az eredmények publikálására vonatkozó beleegyező nyilatkozatot. A nyilatkozat azonban azt is tartalmazza, hogy a történetben szereplő neveket (beleértve az övét is) megváltoztatom. Laci hiába erősködött, hogy nincs szükség a nevek átírására, és hiába tudom én is, hogy lényegében semmi esély nincs rá, hogy családtagjai, barátai vagy akár ő elolvassa, amit írok, mégsem fordult meg a fejemben, hogy valódi nevekké adjam közre a történetét. Így is komoly dilemmát okoz számomra, hogy az engem ismerő potenciális olvasók (pl. intézeti nevelők, iskolai pedagógusok) esetleg beazonosíthatják a történet szereplőit.

Persze nem csupán a publikálásra vonatkozóan merültek fel morális problémáim. Például soha nem tudhattam biztosan, hogy – szándékom ellenére – a velem való találkozások hozzájárulnak-e Laci iskolakerüléséhez.

*„- 2017. február 22. Azzal kezdem, hogy elmondom a nagy meglepetésemet, hogy itt dolgozom a könyvtárban, és megjelentél. 9 óra van. Cseten azt beszéltük, hogy bemész suliba, és majd 11.30-ra jössz interjúzni. Mi történt?*

*- Hát, bementem, de nem volt bent semmi érdekes. Beszéltem osztályfőnökkel, hogy eljönnék, mert lenne más dolgom, ő meg mondta, menjek nyugodtan.*

*- Rám hivatkozva nem jársz iskolába?!*

*- Nem, nem, csak annyit mondtam, hogy van egy kis dolgom, és akkor mondta, jó, menjél. Különbözik meg tők mindegy, mert ezen a héten van utoljára. Megy nyugdíjba.*



- Oké, de más órád is lett volna. A többi tanárnak is mindegy, hogy bent vagy-e?

- Hát, annyira nem veszik fel. Igazolatlant sem írnak be.

- Oké, de én akkor is azt kérem, hogy miattam egyszer se lógj a suliból.

- Oké, oké, ne parázz rá, különben sem rohadtam volna bent tovább.”

A fenti esetről jóval nagyobb lelki teher volt számomra Laci szakiskolai ballagása. A nézőtérközvetlenül az anyja és a nevelőapja mellett ültem, az ünnepség után pedig engem kértek meg a családi fotók elkészítésére. Leírhatatlanul frusztráló helyzet volt – a szomorúságomat és a dühömet palástolva – Laci anyja mellett ülni, erőltetett mosollyal fotózni és fotózkodni, miközben gyermekkori bántalmazások képkockái peregtek a szemem előtt.

„- Akkor anyukád még nem vert?

- Nem, ez az erőszakos izé akkor kezdett nála kijönni, amikor nevelőapámmal összejött.

- Előtte volt anyukáddal valami rossz élményed, amire emlékszel?

- Vagy 5 éves lehettem, eső volt, kiszaladtunk a húgommal, hogy sároskodjunk, meg ilyenek, anya elkapott minket, és a kezünket is, meg a lábunkat is összekötötte azzal a gyorskötözővel. (...) Bennhagyott minket a szobában, ő meg kiment a konyhába a dolgát csinálni. Utána kiment valamiért. Akkor nagy nehezen kiugráltam a konyhába késért. (...) Először a lábamon elvágtam, aztán meg szaladtam be a húgomon is elvágni azokat a szarokat.

- És otthagyt titeket? A húgod sírt, megijedt?

- Aha, ő egész végig sírt, amíg rajta volt.

- És mennyi ideig hagyott ott titeket?

- Hát nem tudom, szerintem olyan fél óra lehetett.

- És utána mit mondott?

- Nem mondott semmit, mert elbújtunk. Majdnem egy fél napig ott fekvünk a franciaágy ágyneműtartójában.

- De nem is keresett?

- *Hát kiabált, hogy hol vagytok, meg ilyenek, de nem szólaltunk meg. Nem mertünk megszólalni. Vártuk, hogy apa hazajöjjön. Amikor este apa ágyazott, akkor talált meg minket. Látszódtott a kezünkön, hogy elszorította az a műanyag. Tudod, olyan, mint amikor valakire rárakják a bilincset, és ottmarad a nyoma. Ugyanolyan nyom volt rajtunk is. (csend)*

A bántalmazó környezet a családon kívülre is kiterjed, beleértve az általam ismert gyermekvédelmi helyszíneket is. Önkéntesként igyekszem elkerülni a konfrontációt az intézménnyel, attól tartva, hogy amiatt esetleg elveszíthetem a lehetőséget a jelenlétre, a gyerekekkel való találkozásra. Mindemellett folyamatos dilemma számomra, hogy vajon nem morális kötelesség-e a nyílt kiállítás e jellemzően kontraproduktív, mérgező rendszer ellen.<sup>64</sup>

„- *Amikor bekerültem a gyűjtőbe, aznap még nem mentem iskolába, mert még nem voltam átíratva. Aztán jöttek vissza suliból a gyerekek, és akkor megverekedtünk.*

- *Kivel verekedtél?*

- *Mindenkivel. Megvártam mindent, aztán felállítottam őket egyesével, mondtam, hogy verekedjünk meg, mert én nem leszek senkinek a csicskája. (...) Az volt a lényeg, hogy nem én voltam a leggyengébb. Csak a szám szakadt szét, meg innen hátulról kitört egy darab a fogamból. Tudod, a gyűjtő ugyanolyan, mint a börtön. Ha valaki nem verekedik, akkor csicskáztatják, meg lenézik.*

- *És a nevelők ezt hagyták?*

- *Persze. A nevelő volt a néző. Beült, és nézte. Ott nincsenek olyanok, hogy gyerekjogok, meg ilyenek. Ott a nevelő is ütheti a gyereket.*

(...)

- *Egyszer a lenti szinten, ahol a kisebbek laknak, volt egy kis selejt gyerek, akit a többiek szó szerint megsz\* pattak.*

- *Mit értesz azon, hogy selejt?*

- *Hát, hogy olyan szerény, meg visszahúzódó.*

- *És a sz\* patás?*

---

<sup>64</sup> A működési mechanizmus személetesítése céljából jegyzem csak meg, hogy miután egy gyermekjogi ügyben egy szociális munkás ismerősömmel az EBH-hoz fordultunk, a sértett fiatal az egyik nevelője telefonon keresztül durván megszarolta (ennek mi is fültanúi voltunk, mivel a telefon ki volt hangosítva). Ezek után már nem tudtuk meggyőzni a fiút arról, hogy a segítségünkkel biztonságban ki tud állni magáért, és nem tudtuk rávenni arra, hogy eljőjön velünk az EBH-nál egyeztetett időpontra.

- *Hát szó szerint, mindenki megsz\*patta. Tudod, a szájába tették a fark\*at. Aztán ezt a gyereket a nevelők beküldték a nappaliba, hogy nézze a tévét, a többieket pedig beküldték hozzánk, hogy intézzük el őket. Mi meg letérdepelttünk egyesével őket a falhoz, és megrugdostuk őket. Az egyikkel meg felmostuk a folyosó padlóját.*

- *Ezt hogy értsem?*

- *Kiöntöttünk egy vödör a vizet, lerúgtuk a gyereket, megfogtuk a lábát, és mint egy felmosóval, felmostuk vele a követ.*

- *És a nevelők minderről tudtak?*

- *Persze. Ha valamelyik gyerek elkezdett hangosan sírni, akkor csak annyit kiabáltak be, hogy halkabban csináljuk. Tudod, ez azért van, mert ők nem verhetik meg a gyerekeket.*

- *És a gyermekotthonban is voltak hasonló esetek?*

- *Hát ilyen sz\*patásokról ott is hallottam. De azért az ritka. Vagy a nevelőkre gondolsz? Mert ott is volt olyan, hogy a nevelő mondta nekünk, hogy intézzünk el valakit, mert ő nem verheti meg. Mondjuk, egyszer Iván bá engem simán felkent a falra, meg gyomorszájon ütött, mert bent cigiztem. Erre a szobatársam beszólt neki, hogy azért ezt nem kéne, Iván bá meg visszaszólt neki, hogy gyere ki te f\*szopó, téged is megverlek."*

Hatóság általi bántalmazásról is rendszeresen számolnak be a gyerekek, így nem meglepő, hogy az interjúból sem hiányzott az ilyen jellegű történet.

- *Amikor a biztonsági őr megvert, az volt a legrosszabb.*

- *Rendőrök soha nem vertek meg?*

- *De, amikor szökésből vittek vissza. (...) Volt olyan, hogy durvábban megverték, de általában csak nyakast kaptam, meg ilyenek.*

- *Tehát ez többször volt? És hogy beszéltek veled, miket mondtak ilyenkor?*

- *Hogy már a f\*szuk ki van a sok gyermekvárosi köcsöggel, meg ilyenek.*

- *És az mit jelent, hogy durvábban is megverték?*

- *Gumibottal ütöttek.*

- *De annak nem volt nyoma?*

- Mivel itt a fejemenél ütöttek, így nem maradt nagyon nyoma. Annyi, hogy bevolt dagadva, de az nem látszott.

- És te nem szóltál a nevelőknek, hogy megverték a rendőrök?

- Látták. Ott vertek meg az intézet parkolójában. Volt, aki kint volt, cigizett.

- Láttá, hogy megvernek?

- Aha.

- És a nevelők nem szóltak semmit?

- De, azt mondták, hogy jól tették.

- A rendőröknek vagy neked?

- Nekem.

- És a rendőröket nem zavarta, hogy látják őket, hogy gumibottal ütik a fejedet?

- Hát, ha zavarta volna őket, akkor nem csinálják. Vagy elvittek volna valamerre, ahol nem lát senki. (csend)"

Laci hivatalos személy által elkövetett bántalmazásnak egy alkalommal (éppen az interjúsorozat idején) én is szemtanúja voltam. Azóta is sokszor felmerül bennem, hogy vajon tehettem-e volna többet az adott helyzetben, vagy sem. Autóból láttam, amint egy nyitott mentőautóba egy mentős és két rendőr éppen belökdösi Lacit. Azonnal kiszálltam, hogy megnézzem, mi történik, de amire átjutottam a négysávos úton, a mentő ajtaja már zárva volt. A tejüveg feletti átlátszó ablakrészen benéztem a mentőbe, és azt láttam, hogy az egyik mentős a földön tehetetlenül fekvő fiút rugdossa. Kérdőre vontam a rendőröket, hogy miért engedik ezt, de ők csak azt kérdezgették, hogy kije vagyok a fiúnak. Mondtam, hogy önkéntes vagyok az intézetben, ahol lakik, és kértem, hogy nyitassák ki a mentőautót, hogy megnézhessem, mi van Lacival. Megtagadták azzal, hogy nem vagyok a fiú hozzátartozója, így semmi jogom nincs illet kérni. Kissé ingerülten szóltam vissza, hogy szerintem meg a mentősnek nincs joga ahhoz, hogy bárkit is megrugdosszon. A rendőrök látták, hogy nem fogom annyiban hagyni a dolgot, úgyhogy bekopogtak az ablakon, és beszóltak, hogy „*azért rugdosni mégsem kéne a fiút*”. Kinyílt az ajtó. Laci ott feküdt magatehetetlen részeg állapotban, összegömbölyödve, a fejét karjaival védte. Felszólítottam a mentőst, hogy azonnal hagyja abba a bántalmazást, és hogy adják meg a nevüket és az azonosító számukat. A mentős kiszállt, körbenézett, ránézett a rendőrökre, és mosolyogva csak annyit mondott: „*Nem volt itt semmiféle bántalmazás, csak összeszedtünk*

*egy hulla részeg gyereket.*” Láttam, ahogy a rendőrök szó nélkül lesütik a szemüket, és abban a pillanatban éreztem, hogy azonnal el kell indulnom, ha nem akarom előttük elsírni magam. Valami olyasmit mondtam még, hogy érdeklődni fogok a fiú állapotáról, úgyhogy minél hamarabb vigyék kórházba. Gyalog indultam hazafelé, közben próbáltam összeszedni a gondolataimat, hogy mi is történt. Felhívtam a lakásotthont, ahol a nevelőnek csupán annyi volt a reakciója az esetre, hogy biztosan nem ok nélkül rugdosták meg a fiút, de azért köszöni, hogy tájékoztattam, mert így legalább tudják, hogy hol van.

A következő találkozásunkkor megkérdeztem Lacit a történetekről, de – ahogy gondoltam – semmire sem emlékezett. Furcsa interjúszituáció volt, hiszen azt rögzítettem, ahogy elmesélem neki a vele megtörtént esetet. Azt mondta, így már éti, miért fáj a feje, és – mintha a világ legtermészetesebb dolga lenne – kifejtette nekem, hogy az intézetis gyerekeknek mindig a fejét rugdossák a rendőrök és a mentősök, mert a hajjas fejbőrön nehezebben vehető észre a bántalmazás nyoma.

*„Az élet úgy jó, ha fáj”* – fogalmazza meg „életfilozófiáját” a 18 éves fiú. És bár nem meglepő, ám mégis nehezen feldolgozható számomra az a tény, hogy a bántalmazások mellett az önsértés, önpusztítás is szerves részét képezi Laci életének (ehhez nyilvánvalóan hozzájárul édesapja önakasztásos halála is).

*„Szandival mindig összejöttünk, szakítottunk, összejöttünk, szakítottunk. És pont nagyon depis voltam, mert kiderült, hogy megcsalt. És azért volt igazán gázos, mert nem is fiúval csalt meg, hanem egy lánnyal. És az egész sulis tudott róla. Full ideg voltam, hazamentem, de akkor még csak bevagdaltam magam. De attól sem tudtam megnyugodni, és arra gondoltam, hogy már elegendem van mindemből, nem bírom tovább ezt az egész sz\*r életet. Az intézetis laptoptáskáról, meg a saját hátizsákomról leszedtem a hevedereket, egymásba kötöttem őket. Hátra mentem, tudod, arra az erdős részre, és felmáztam az egyik nagy fára. És tudod, ahogy lehet állítani a heveder méretét azzal a műanyag sz\*rrel, azt a részét a nyakam köré hurkoltam, a másik végét meg felkötöttem egy jó erős ágra. Előtte még ugráltam is az ágon, hogy biztosan ne szakadjon le alattam. Aztán hirtelen leengedtem magam. Hát, nem tudom, meddig lóghattam ott. Gondolom, vagy 5-10 másodpercig. De akkor leszakadt az a k\*rva ág. Mondjuk, így utólag, már nem bánom. (csend)”*

Az ilyen interjútapasztalatok, és persze a kutatás nyomán elmélyülő kapcsolatunk miatt elkerülhetetlen a személyes felelősségérzet egy olyan szituációban, amikor például Laci a Facebookon öngyilkossági szándékát posztolja. Ilyen esetek nem egyszer okoztak már számomra és kutatótársam számára álmatlan éjszakákat, és persze határtalan elkeseredést, amikor – rengeteg telefonálgatás és internetes üzenetváltás

után – azt látjuk, hogy lényegében nincs más rajtunk kívül, aki komolyan venné Laci „segélykiáltását”.

Az utolsó kiválasztott történethez – bár nem fizikai bántalmazásról vagy önsértésről szól – olyan meghatározó negatív következmények társulnak, amelyek a mai napig morális bizonytalanságot keltenek bennem.

Rengeteg kérdés cikázott a fejemben, amikor az interjúk során kiderült, hogy Lacinak milyen elképzelései vannak az intézeti évek alatt felhalmozódott szociális juttatások felhasználására vonatkozóan (megvenni az anyja lepusztult falusi házát, venni egy autót jogosítvány nélkül, elvinni a barátnőjét Görögországba). Meg kell-e próbálnom befolyásolni a döntését? Vajon a bizalmában tart-e, ha az övétől eltérő véleményemet megosztom vele? Képes vagyok-e egyáltalán átlátni, hogy a jövőjére nézve mi számít jó vagy rossz döntésnek a pénzzel kapcsolatban? Az igazság az, hogy ma sem tudok ezekre a kérdésekre kielégítő választ. Mert a szakirodalomból és saját tapasztalatból is jól tudom: abban a pillanatban, amikor egy gyermekvédelemből kikerülő fiatal életében hirtelen színre lép, figyelmet és kedvességet tanúsít a „szerető” (korábban elhanyagoló és bántalmazó) család, akkor hiábavaló minden észérv és minden aggódó baráti tanács. Pontosan ez történt Laci esetében (vagyis a mi esetünkben) is.

*„- Mennyi pénzt is kaptál, amikor kijöttél?*

*- Egymillió négy.*

*- Egymillió-négyszázezer. És azt mondtad akkor nekem az interjúban, hogy meg akarod belőle venni az anyukád házát.*

*- Hát, nem úgy jött össze.*

*- De mi történt? Azt is mondtad, hogy elviszed a barátnődet Görögországba.*

*- Hát úgy volt, hogy letudjuk a gyakorlatot, és megyünk nyaralni, csakhogya odaadtam anyáéknak a pénzt.*

*- Hogyhogya odaadtad? Miért adtad oda?*

*- Mert tudták, hogy van. Anya kapja az értesítést a telefonjára, ha megy a számlámra valami, és így még letagadni se tudtam volna. Mondjuk, annyiban jó, hogy leginkább a húgom használt belőle. Neki vettünk egy csomó mindent.*

*- Na, várjál, lehet, hogy hülye vagyok, de nem értem. Kinek utalták a pénzt?*

- Nekem, de együtt vettük le a bankba anyával. És mentünk vásárolgatni, meg ilyenek. De leginkább húgomnak, tudod, édes testvéremnek vettünk dolgokat.

- Na jó, de egymillió-négyszázezer forintról van szó. Mit jelent az, hogy dolgokat?

- Hát ruhákat, új telefont. Nekem is vettünk új telefont, de azt már azóta eladtam.

- Értem. És ruhákon meg telefonokon kívül mit vettetek még?

- Ételt.

- Amíg otthon voltál mindent te finanszíroztál?

- Aha. Vettünk malacot is.

- Malacot?

- Hát, mert úgy voltam vele, hogy izé... abban reménykedtem, hogy most már jó lesz minden.

- És meddig laktál otthon?

- Vagy 3 hónapot. Amíg tartott a pénz, addig jó volt minden. De aztán elzavartak.

- Elzavartak?

- Ja-ja, kitettek. Most júniusban meg akartam látogatni húgomat, de anya nem engedte. Azt mondta, távoltartást kér a bíróságtól, hogy ne találkozhatok vele. (csend)<sup>65</sup>

Laci 2017 nyarán az utcára került, hajléktalanná vált. Kutatótársammal, Lőrincz Andreával próbáltunk neki segítséget nyújtani: elkísértük egy munkaközvetítőhöz, ahol hasonló helyzetbe került fiataloknak is segítenek, adtunk neki mobiltelefont, hogy elérhető legyen, és amikor munkát talált Győrben, küldtünk neki pénzt, amiből fenn tudta magát tartani az első fizetésig. Azóta dolgozott már Budapesten és Ausztriában is, de újra és újra az utcára került. Jelenleg nem tudunk róla semmit.

## 6. Csend

---

<sup>65</sup> Ez az interjúrészlet az életútinterjú-sorozat lezárulta után öt hónappal, 2017 augusztusából származik.

„(csend)” – különleges természetű szó ez a legépelte interjúszövegben, hiszen csupán pár másodperc erejéig szakítja meg a beszélgetést, később azonban valahogy mégis képes hosszú órákká nyúlni.

Ez a csend éppúgy szól rólam, mint interjúalanyomról. Közös csend. Olyan közös csend, amelyet nemcsak hangfelvételen és egy zárójeles szóként legépelve őrzök, hanem újabb és újabb megállás, elnémulás, elgondolkodás egy emberi sorsról, hasonló emberi sorsokról, segítő hivatásokról, társadalomról.

Ebbe a hosszúvá nyúló csendbe mélyen beissza magát a felelősség is: nemcsak a Lacival kapcsolatos személyes felelősség, hanem – kutatóként, pedagógusként, értelmiségi emberként – a társadalmi felelősség is. És bár a hogyanra nem mindig tudom a választ, azonban mivel e felelősség terhét folyamatosan érzem magamon, így az ilyen történetek és tapasztalatok nemcsak álmatlan éjszakákat okoznak számomra, hanem további tanulásra és cselekvésre is ösztönöznek.

### **Irodalomjegyzék**

Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Géczi János (2015): Bunkerrajzoló. Likó Marcell élettörténet-rekonstrukció. Athenaeum, Budapest

Golnhofer Erzsébet (2001): Az esettanulmány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Karlowits-Juhász Orchidea (2017a): „Az élet úgy jó, ha fáj” – Egy életútinterjú története. In: Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba (szerk.): *Iuvenis Ifjúság szakmai Konferencia. Konferenciakötet*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Kecskemét, 89-108. old.

Karlowits-Juhász Orchidea (2017b): Példakép – másképp. Gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 301-318. old.

Lőrincz Andrea (2017a): Testem a vásznam – az államigondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 319-343. old.



Lőrincz Andrea (2017b): Az otthonból az otthonról. Az „állami gondozottság” által keltett társadalmi szorongás jelenségéről. In: Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba (szerk.): *Iuvenis Ifjúság szakmai Konferencia. Konferenciakötet*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Kecskemét, 73–88. old.

Mészáros György (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. Iskolakultúra, Veszprém

# A NYELVI KONTAKTUSHATÁS ELŐFORDULÁSÁNAK OKAI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVŰ DIÁKOKNÁL

**Némety Alexandra, [nemetyalexandra@gmail.com](mailto:nemetyalexandra@gmail.com)**  
*Selye János Egyetem*

## **Bevezetés**

Jelen dolgozat a szlovákiai magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatában előforduló kontaktusjelenségeket vizsgálja. A dolgozat tárgyalja, hogy milyen mértékben van jelen és hat a szlovák, illetve angol nyelv a Szlovákiában élő magyar iskoláskorúak nyelvhasználatára. Célja nemcsak a szlovákiai magyar anyanyelvű diákok nyelvi kontaktusokhoz való viszonyulásának felmérése, hanem azok előfordulási helyének és gyakoriságának, jellegének és mennyiségének vizsgálata is. A dolgozat elméleti része a nyelvi kontaktusjelenségek kérdéskörével, gyakorlati része pedig e kontaktusjelenségek vizsgálatára alkotott kérdőíves felmérés kiértékelésére is fókuszál. Témánk aktualitása a szlovákiai magyar nyelvváltozatot napjainkban elég nagy mértékű áthatásában keresendő. A magyar ajkú beszélők nyelvhasználatuk során gyakran kölcsönöznek szlovák, illetve angol szavakat gondolataik kifejezésére, s ezáltal a diákok nyelvhasználatára egyaránt kutatandó.

Kutatási témánk mint olyan egyáltalán nem tekinthető új keletűnek, hiszen amióta nyelvek léteznek, minden nyelv érintkezik bizonyos mértékben egy másik nyelvvel, mivel a nyelvhasználók nem elszigetelten, hanem egymás szomszédságában élnek, s így folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással. A nyelvi kontaktusjelenség valamely nyelv hatásának megnyilvánulása egy másik nyelvben a nyelvi érintkezés következtében. Ez a hatás, ill. jelenség a két nyelvet beszélők nyelvhasználatának különböző szintjein nyilvánulhat meg (*Lőrincz, 2014*). Diszciplínája a kontaktológia, mely az egyes nyelvek, nyelvközösségek, a többségi és a kisebbségben lévő nyelvek egymásra való hatását kutatja. A nyelvérrintkezés egy beszélőközösségnek egy vagy több, a sajátjától eltérő nyelvvel való kapcsolata.

A nyelvi hatás többnyire a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában jelentkezik (pl. szlovákiai magyarok), mely ugyanakkor egyoldalúnak is tekinthető. Az egyoldalú nyelvi érintkezés során egy beszélőközösség,

illetve a kisebbségi helyzetben levő beszélőközösség sokkal nagyobb mértékben sajátítja el és alkalmazza beszédhelyzeteiben egy másik beszélőközösség nyelvét, mint fordítva. Tehát ez a kontaktushatás csak az egyik nyelv változását befolyásolja számottevően. A nyelvi érintkezés azonban lehet kétoldalú is, mely „során két egymással kapcsolatban álló beszélőközösség nagyjából azonos mértékben sajátítja el és használja egymás nyelvét” (W1). A szóban forgó nyelvi jelkölcsonzések meghonosodásához a minél gyakoribb, többszöri használatuk szükséges, minek következtében igazodnak a célnyelv szabályrendszeréhez és egy bizonyos idő eltelte után természetes módon be is épül(het)nek az átvevő nyelvbe.

A nyelvészetben ma már közhelynek számító meglátás, miszerint a kétnyelvűség természetes jelenség, ellenére is élnek a köztudatban a kétnyelvűséggel, a nyelvi változatossággal, a nyelvi kontaktusokkal szembeni mítoszok és babonák, ún. nyelvi tévhitek, melyek háttérben nagyon gyakran nyelvi és társadalmi ideológiák állnak (Márku, 2015; vö. még Lanstyák, 2007a; 2007b). „Az ideológiák terjesztésének, köztudatba oltásának leghatékonyabb csatornája az oktatás. Az elmúlt két évtizedben nagyon sok nyelvi tévhitet empirikus, tudományosan megalapozott kutatásokkal sikerült ugyan cáfolni (Lanstyák István például 33 nyelvi mítoszt gyűjtött össze és cáfol meg), ezeknek az eredményeknek a köztudatba való átültetése azonban hosszabb folyamat, komoly nyelvtervezési és oktatástervezési lépések szükségesek hozzá” (Márku, 2015, online).

### **1. A kontaktusjelenségek helyzete az anyanyelvi-nevelésben**

Felélénkült társadalmunkban a beszéd, a beszélés iránti igény növekvő tendenciát mutat, kiváltképp az informatika és az új kommunikációs adatátvitel térhódításának köszönhetően. „Az előszó, a hangzó beszéd terjedését támasztják alá azok a megfigyelések vagy tudományos írások, előadások is, amelyek társadalmunkban az értékek válságáról és ennek következményeként a kommunikáció (köztük a szóbeli kommunikáció) általános zavarairól, a kifejezőkészség nem éppen pozitív irányú változásáról vagy a beszéd romlásáról adnak számot” (Laczkó, 2007, 173. old.). Tehát a felgyorsult internetes kommunikációnak köszönhetően romlik a beszélők anyanyelvi kommunikációja is. Különösképp figyelhető ez meg az iskoláskorúak esetében. Amennyiben ezt a kérdést a pedagógia, a pedagógiai praxis oldaláról közelítjük meg, döbbenetesen negatív jelenségeket tapasztalhatunk és lehetünk tanúi az iskoláskorúak és a felnövekvő generáció anyanyelvhasználatát és anyanyelvi beszédprodukciónak (vö. Laczkó, 2007). „Gyakran például a szegényes szókincs, a helytelen, pontatlan szóhasználat, pongyola, pontatlan stílus, kifejezésbeli nehézségek, a helyes szó megtalálásának

bizonytalanságai, a szavak jelentésének hiányos ismerete stb. figyelhető meg a fiatalok (tizenévesek) mindennapi beszédében, egy-egy témáról alkotott véleményeik megformálásában, de szóbeli feleleteik és az írásbeli számonkérések alkalmával is” – állapítja meg Laczkó Mária (2007), mely tények szorosan összefüggenek a nyelvi kontaktusjelenségek egyre gyakoribb nyelvhasználatbeli előfordulásával. Ennek fényében tehát jogosan vethető fel a kérdés és kutatható az iskoláskorúak nyelvhasználata, azaz a nem kötött témáról való gondolkodásuk, hétköznapi szituációkban való megnyilvánulásaik.

Pedagógusként bizonyára naponta tapasztalhatjuk az iskoláskorúak kifejezési nehézségeit, lexikális hiányosságaikat, mind írásos, mind szóbeli megnyilvánulásaik során, ugyanakkor a velük folytatott kötetlen beszélgetések során is (vö. *Laczkó, 2007*). Kommunikációs nehézségként az argóból átvett kifejezések is megjelölendők, ám leginkább az internetes kommunikáció teremtette nyelv hat legerőteljesebben nyelvhasználatukban. (Laczkó Mária megjegyzésében (2007) utóbbira többféle elnevezés is használatos a szakirodalomban: chat kommunikáció, virtuális kommunikáció, internetes csevegőszobák nyelve, illetve a német és az angol szakirodalomban összefoglaló néven elektronikus kommunikációként nevezett nyelv [*Bódi, 2004, Érsok, 2006, Wenz, 1998, Herring, 2001*].)

Jelen tanulmányban tehát az iskoláskorúak nyelvhasználatát elemezzük, elsősorban a nyelvi kontaktusjelenségek (szlovakizmusok és anglicizmusok) előfordulását illetően, s mindemellett az előzetesen megfogalmazott hipotéziseinket ellenőrizzük majd le, s próbáljuk alátámasztani vagy épp cáfolni azt. Vizsgáljuk tehát, hogy a mai szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak milyen gyakran, mennyire használnak tudatosan vagy épp ösztönösen (spontán) szlovakizmusokat és anglicizmusokat nyelvhasználatuk során. Részlegesen érintjük az internetes kommunikáció által berögződött szavakat, illetve azt is, hogy az iskoláskorúak hétköznapi megnyilvánulásaik során alkalmazott kifejezések milyen eltérést mutatnak az irányított kommunikációhoz képest (azaz, ha engedélyezett és ha tiltott a nyelvi kontaktus alkalmazása).

## **2. Kontaktusjelenségek a szlovákiai magyar nyelvhasználatban**

A szlovakizmusok vizsgálatával foglalkozó legnevesebb kutatók<sup>66</sup> között említhető a nyelvművelő Jakab István, aki a szlovakizmusok fogalmát így definiálja: „Szlovakizmusnak – vagy latinossabb írásmóddal

---

<sup>66</sup> A szlovákiai magyar szakirodalomban már több neves kutató is foglalkozott – Jakab István, Lanstyák István, Szabó Mihály Gizella, Simon Szabolcs, Misad Katalin, Sándor Anna, Vančo Ildikó, Pintér Tibor – és foglalkozik napjainkban is a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában előforduló kontaktusjelenségekkel.

szlovacizmusnak – a magyar nyelvünkben szlovák kifejezés- és szerkesztésmódokkal létrehozott nyelvi egységeket: hangokat, szavakat, kifejezéseket, mondatokat stb. nevezzük” (*Jakab, 2012, 6. old.*)

Megjelenésükben, használatukban és elterjedésükben a történelmi, politikai, társadalmi és technikai események egyaránt nagy szerepet játszottak, hiszen az anyaállamtól való elszakadás után a szlovákiai magyar beszélőközösséghez az új fogalmak szlovák nyelven jutottak el és „... többnyire kölcsönszavak formájában vagy a szlovák kifejezések tükörfordításaiaként jelentek meg” (*Németh, 2014, 18. old.*). Az 1950-es, 1960-as években változás figyelhető meg, ugyanis nyelvészeinknek feltűnt a szlovacizmusok megjelenése s elterjedése, melyek mai napig fellelhetőek nyelvhasználatunkban (*Németh, 2014*). A kutatók bizonyos része kiirtandónak tartja, más része viszont csupán nyelvi botlásként tartja számon (*Lanstyák, 2000; vö. még Németh, 2014*).

A szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak nyelvhasználatában előforduló egyéb nyelvi kontaktus az angolból ered. Az angol nyelv magas presztízsét és társadalmi-gazdasági dominanciáját tekintve a világ vezető nyelvei közé tartozik. A nyelvhasználók – nem kivételesen a magyar anyanyelvűek – mindennapi életében is egyre dominánsabb szerephez jut ez a nyelv. Jelen kutatás célja azonban kiváltképp az iskoláskorúak nyelvezetében előforduló angol nyelvi kontaktushatás leírása, azaz az anglicizmusok mint kontaktusjelenségek vizsgálata. „Számos nyelvészeti tanulmány vizsgálta már az európai nyelvek, köztük az angol nyelv hatását a magyar nyelvre, de ezek többnyire nyelvművelő szempontból írták le a jelenséget, s mindeddig kevés szociolingvisztikai és kontaktusnyelvészeti tanulmány jelent meg a témakörben” (*Keresztes, 2010*). Az angol nyelv egy nemzetközi nyelv, melynek más nyelvben (esetünkben a magyarban) előforduló hatásai, azaz az anglicizmusok „nemcsak a lexikai-szemantikai szinten jelentkeznek, hanem hatással vannak a magyar ortográfiára, grammatikára és szintaktikai változásokat is találunk a magyar-angol kétnyelvű beszélők által írt dokumentumokban” (*Keresztes, 2010*). A magyar nyelvhasználók e kifejezéseket főként lexikai vagy szemantikai kölcsönzés révén alkalmazzák, azonban nem kizárólagosan így kerülnek be ezek az elemek, hanem grammatikai műveletekkel egyaránt: az angol kölcsönszavakhoz magyar affixumok járulnak. „A morfológiai adaptáció bonyolultnak tűnhet, mivel a magyar nyelvben, ellentétben az angollal, komplex szabályok határozzák meg a viszonyragokat, de gyakran a kölcsönszót a beszélők magyar szótóként használják, s a kölcsönszó így kapja meg az esetet és számot jelölő toldalékokat. Az angol kölcsönszavak bizonyos mértékig írásképileg, szintaktikailag és szemantikailag is integrálódnak a morfológiai integráció mellett. Számos kölcsönszó nem tekinthető egyszerű lexikai kölcsönzésnek, inkább nyelvi fejlesztésnek, mivel nincs forrásnyelvi megfelelője: ezek a jelentésbeli kölcsönszavak (pl. kalkok). A

kölcsönszavak közül szinte mind átesett szemantikai változáson is: legtöbbször jelentésszűkülés figyelhető meg a forrásnyelvhez képest, hiszen a kölcsönszó csak egy vagy két jelentését veszi át a forrásnyelvi lexémának (pl. angol support 3 szeméma, magyarban 1)” (Keresztes, 2010, 4. old.).

A kontaktusjelenségek típusát tekintve korábban már említettük, hogy lehetnek alkalmi, egyedi, egyszeri, ún. interferenciajelenségek (Lanstyák: nyelvi botlások), és beszélhetünk kölcsönzésről is, amikor már normatív módon beépülnek nyelvünkbe. „Kölcsönözni egy nyelvtől nem csak szavakat lehet, de akár hangtani, mondattani szabályokat is, mégis a szókölcönzések kapják a legnagyobb figyelmet, talán mert ezeket a legegyszerűbb kiszűrni. A szókölcönzés lexikai kölcsönzésnek minősül” (Németh, 2014, 20–21. old.; vö. még Lanstyák, 2000). A kontaktushatás során az átvett szó jelentése elveszhet, megváltozhat vagy bővíthet. Lanstyák a kölcsönzéseket további főbb és alkategóriákra osztja (részletezésük meghaladná e dolgozat kívánt és megszabott kereteit, ezért csak a főbb kategóriákra szorítkozom): *szókölcönzés* (közvetlen kölcsönszók, hangalakkölcsönzés, hibrid kölcsönszavak, tükörjelentések (jelentéskölcsönzés), tükörszavak), *hangtani kölcsönzés*, *alaktani kölcsönzés*, *mondattani kölcsönzés*.

### **3. A nyelvi kontaktusjelenségek vizsgálata**

*A kutatás célja:* feltérképezni a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak (mindennapi) nyelvhasználatában jelenlévő kontaktusjelenségek aktuális helyzetét. A felmérés online kérdőív segítségével történt. A kérdőív összeállításakor elsősorban két – korábbi, szintén a szlovakizmusok használatának felmérésével foglalkozó – kérdőívből indultam ki (kérdések, példatár) (lásd Németh, 2014, Némety, 2017; 2018).

*A kutatás célcsoportja:* felmérésem célcsoportja az iskoláskorúak generációja, tehát a 6 – 19 éves korosztályt érinti, azonban feltételezem, hogy az online kérdőívemhez hozzáférhető legminimálisabb korosztálya a 13 év (azaz általános iskola 7. osztály). További szempontként szerepel a lakhely, foglalkozás és a végzettség is.

*A kutatás formája:* online kérdőíves módszer

*Hipotézis megfogalmazása:* vizsgálódásomat megelőzően 3 alapvető hipotézist fogalmaztam meg, melyek a következők:

*H1: Feltételezéseim szerint a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak több mint a felénél észlelhetőek az idegen nyelvi kontaktusjelenségek nyelvhasználatuk során.*

*H2: Feltételezem, hogy az iskoláskorúak nyelvhasználatában a szlovakizmusok előfordulása gyakoribb, mint az anglicizmusoké.*

*H3: Feltételezem, hogy az anglicizmusok alkalmazása javarészt az internet térhódításának köszönhetően épül be nyelvhasználatukba és az egyes kifejezések az internetes kommunikációval kapcsolatos jelentésűek.*

*A kérdőív: 3 részből és egy bevezető részből áll, melyben a válaszadó önmagára vonatkozó adatait adja meg (nem, életkor, lakhely – kerület, végzettség).*

- *I. rész: 25 találós kérdést tartalmaz, melyek megoldása egy szó. A kérdések az emberek mindennapjaiból vett tárgyakat, fogalmakat jelölnek. A kutatás ezen részének fejlécében megkértem a válaszadókat, hogy azt a szót írják le, ami a kérdés elolvasása után azonnal eszükbe jut. E rész segítségével szeretném felmérni, hogy a válaszadók ösztönösen a szlovák és angol nyelv hatásának megfelelően a szlovakizmusokat és anglicizmusokat, vagy a standard magyar változatot alkalmazzák-e. Németh Tímeához hasonlóan (2014) a kérdések közé igyekeztem olyan, a válaszadók megtévesztésére szolgáló példákat rejteni, melyek már abszolút természetesen hangzanak és nem egyértelmű idegen mibenlétük.*
- *II. rész: 18 mondat található, ahol a válaszadóknak a megfelelő szavakat kellett a mondatokon belül üresen hagyott mezőkbe behelyettesíteniük. E részben a mondatba való beépítést vizsgálom, vagyis azt, hogy a kommunikáció során melyik nyelvi változatot alkalmazzák a nyelvhasználók, illetve ösztönösen vagy tudatosan alkalmazzák-e az idegen, vagy épp az anyaországi kifejezéseket.*
- *III. rész: öt kérdés szerepel, mely a szlovákiai magyar iskoláskorúak szlovakizmusok és anglicizmusok használatához való hozzáállását, okait, jelenlétük regisztrálását, illetve ellenük való harcukat vizsgálja.*

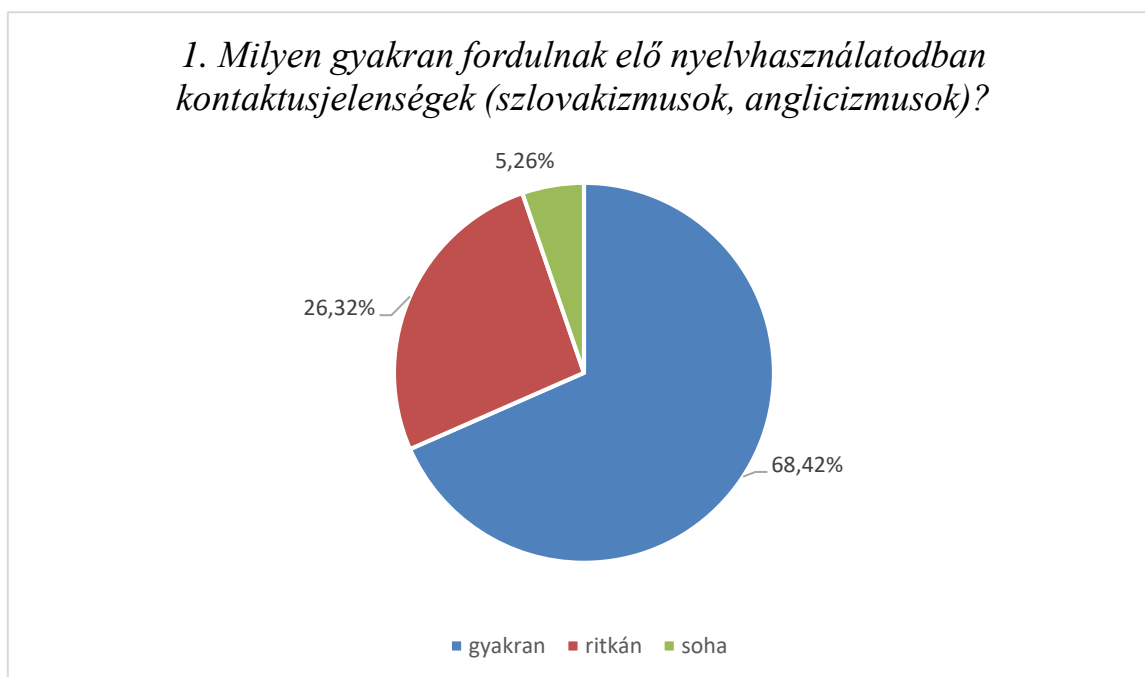
*A kutatás menete: közzétett kérdőívemet 23 nap alatt, 2018. május 14. és június 6. között, összesen 190 válaszadó töltötte ki. Kutatásom célja összehasonlítani a szlovakizmusok és anglicizmusok használatának gyakoriságát a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak körében. Fórumokon, internetes felületen, ill. több Facebook-csoportban is közzétettem, ezzel is megsokszorozva a kitöltők számát.*

#### **4. A kutatás kiértékelése**

*H1: Feltételezéseim szerint a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak több mint a felénél észlelhetőek az idegen nyelvi kontaktusjelenségek nyelvhasználatuk során.*

1. kérdés: Milyen gyakran fordulnak elő nyelvhasználatodban kontaktusjelenségek (szlovakizmusok, anglicizmusok)?

- a) gyakran
- b) ritkán
- c) soha



1. ábra A kontaktusjelenségek használati gyakoriságának felmérése a szlovákiai magyar iskoláskorúaknál

Feltételezéseim szerint a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak nyelvhasználatában *több mint a felénél* fordulnak elő idegen nyelvi kontaktusok. Mint azt az ábra is mutatja, feltételezésem beigazolódni látszik, ugyanis a válaszadók 68,42%-a vallja, hogy *gyakran* használ szlovakizmusokat és anglicizmusokat, s ennél jóval kevesebben – 26,32% – vallják, hogy *ritkán* használnak kontaktusokat és mindössze 5,26% vállalja, hogy *abszolút, soha nem* használnak nyelvi kontaktusokat.

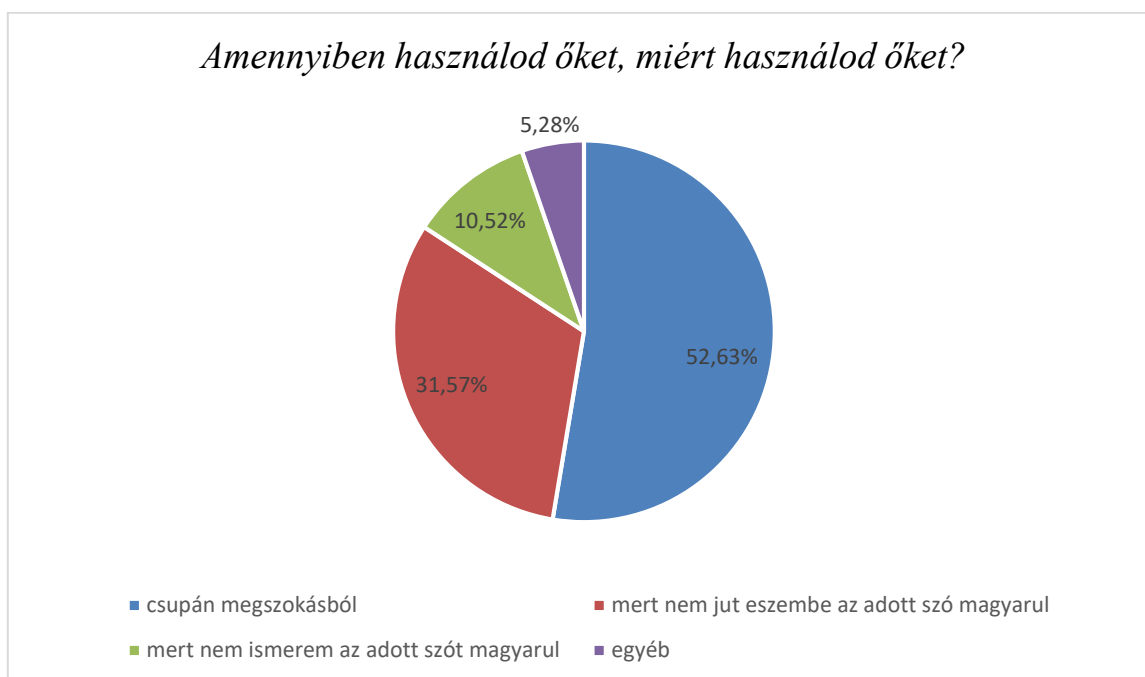
2. kérdés: Amennyiben használod őket, miért használod őket?

- a) mert nem jut eszembe az adott szó magyarul
- b) nem ismerem az adott szót magyarul



c) csupán megszokásból

d) egyéb



2. ábra A szlovakizmusok használatát kiváltó okok

E kérdésre a 190 adatközlő 52,63%-a *csupán megszokásból* választ adta, míg 31,57%-a azért használ nyelvi kontaktusokat, *mert nem jut eszébe az adott szó magyarul*. Meglepő, de ugyanakkor megnyugtató is, hogy az iskoláskorúak csupán 10,52%-a válaszolta, hogy mert nem ismeri az adott kifejezést magyarul és mindössze 5,28% válasza sorolandó az egyéb kategóriába (itt különböző okokat adtak meg a diákok, pl. *az adott szó szlovák és angol formában jobban kifejezi a mondandót; a magyar kifejezés körülményesebb, a szlovák gazdaságosabb; a környezetem így érti meg; a szlovakizmusok a szlovákiai magyar nyelvjáráshoz tartoznak és minden nyelvjárásnak meg van a maga sajátossága*);).

3. kérdés: Szerinted elfogadható, ha valaki nyelvi kontaktusokat használ?

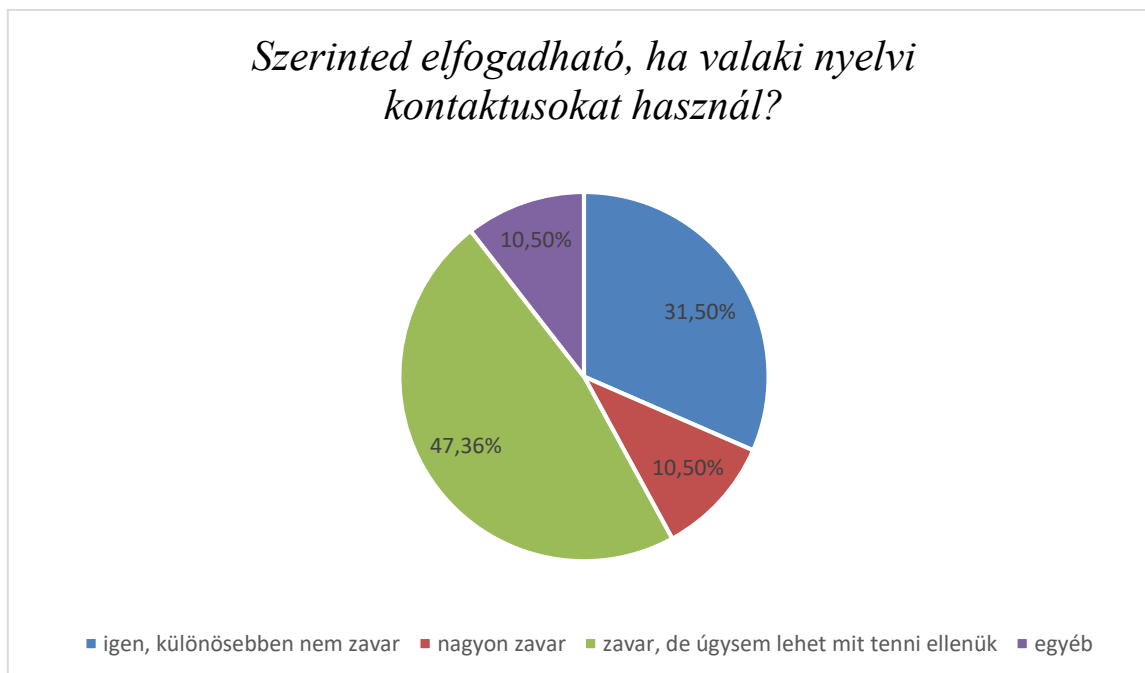
a) igen, elfogadható és különösebben nem zavar

b) nagyon zavar

c) zavar, de úgysem lehet ellene tenni

d) egyéb

*Szerinted elfogadható, ha valaki nyelvi kontaktusokat használ?*



3. ábra A szlovakizmusok használatának elfogadása, ill. elfogadhatósága

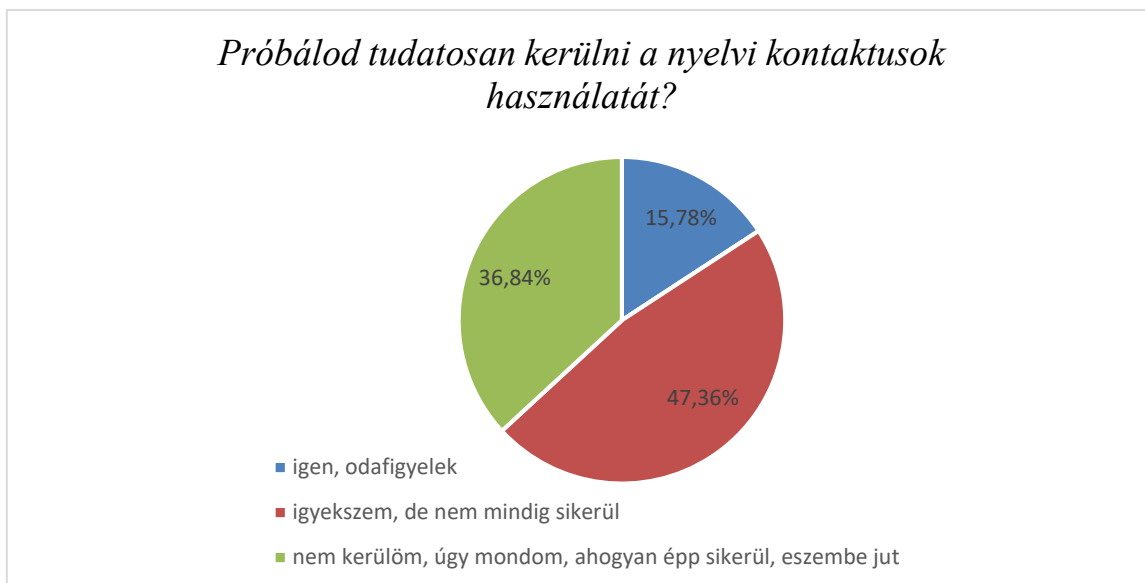
A 3. kérdést megválaszolók 31,50%-a úgy gondolja, hogy *elfogadható és különösebben nem zavarja*, míg a 47,36%-a mintegy beletörődően *zavarja, de úgysem lehet ellene tenni*. A válaszadók 10,50%-át *nagyon zavarja*, s ugyanennyi adatközlő válaszát az *egyéb*hez soroltam (pl. *helyzettől függ, mindenki el tudja dönteni, hogy mikor melyik nyelvű változat a megfelelő válaszok érkeztek*).

4. kérdés: *Próbálsz tudatosan kerülni a nyelvi kontaktusok használatát?*

a) igen, odafigyelek

b) igyekszem, de nem mindig sikerül

c) nem kerülöm, mindig úgy mondom, ahogyan



4. ábra A nyelvi kontaktusok használatának tudatos kerülése

A 4. kérdésre, ami a nyelvi kontaktusok tudatos kerülésére irányul, a válaszadók 15,78%-a válaszolt *igennel*, odafigyel, hogy kerülje ezen elemeket és a szavak standard magyar változatát részesíti előnyben, 47,36%-a vallotta, hogy *igyekszik, azonban nem mindig sikerül*, s 36,84%-a *nem kerüli, mindig úgy mondja, ahogyan épp sikerül, ahogyan épp eszébe jut* az adott kifejezés.

5. kérdés: *Ha valaki a környezetben szlovakizmust vagy anglicizmust használ, kijavítod őt?*

- a) igen, mindig
- b) néha
- c) soha nem javítom ki

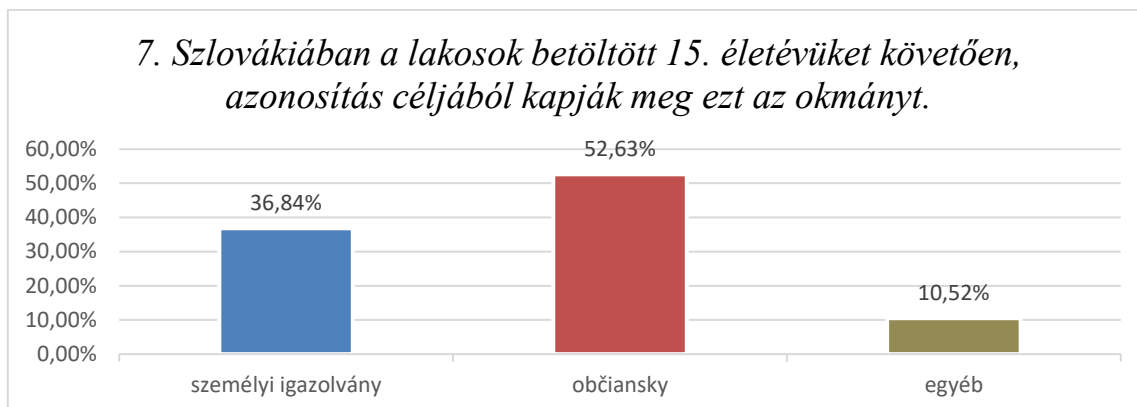


5. ábra A válaszadók környezetének szlovakizmus- és anglicizmus-használata

Az 5. kérdés az diákok környezetére irányuló volt. A válaszadók mindössze 5,26%-a válaszolta, hogy *igen, mindig javítja környezetét*. A legmagasabb arányban, 52,63% válaszolta, hogy *soha nem javítja ki beszélgetőpartnerét/partnereit*, míg 42,11%-uk *néha javítja a környezetében szlovakizmusokat vagy anglicizmusokat használókat*.

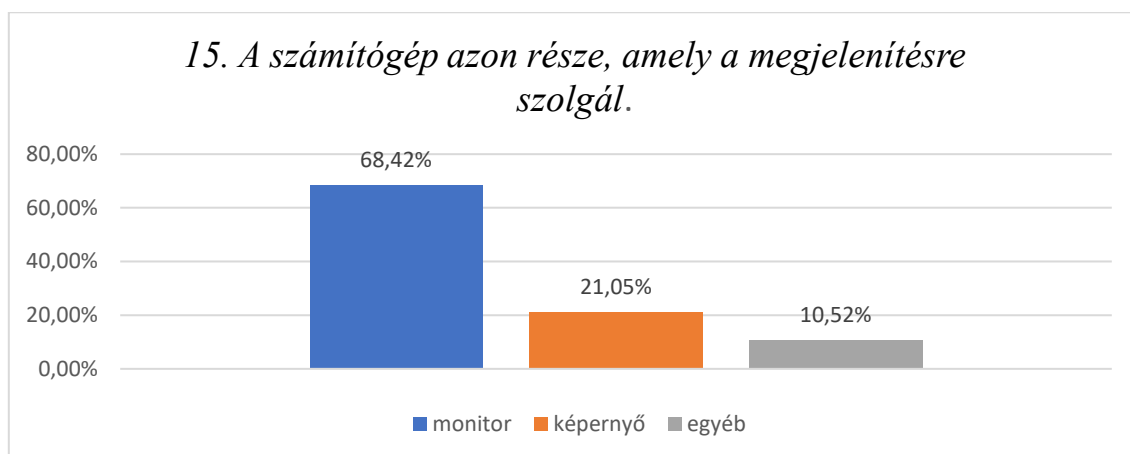
A második hipotézisemben megfogalmazottak, miszerint az iskoláskorúak nyelvhasználatában a szlovakizmusok előfordulása gyakoribb, mint az anglicizmusoké, beigazolódni látszik, ugyanis a kérdőívben elhelyezett kérdések és mondatok megválaszolása során azt tapasztaltam, hogy a diákok ösztönösen inkább a szlovák nyelvű kontaktusokat alkalmazták, mintsem az angol nyelvűeket. Ennek okául a mindennapjaink nyelvhasználatát átszövő szlovák államnyelvet jelölhetjük meg, illetve az ezzel szorosan összefüggő harmadik hipotézisemet is, mely az anglicizmusok előfordulási helyét és eredetét kutatjuk. Az anglicizmusok alkalmazásának lehetséges okai ugyanis az internet térhódításának köszönhetően épülnek be az iskoláskorúak nyelvhasználatába és tulajdonképpen e területtel kapcsolatos közlendőjük során alkalmazzák azokat.

Az alábbiakban a kérdőív I. és II. részéből csak egy-egy, véletlenszerűen kiválasztott nyelvi kontaktust szemléltetünk.



6. ábra A kérdőív I. részében elhelyezett 7. találós kérdés

Adatközlőim kimagasló arányban, 52,63%-ban a nyelvi kontaktusnak számító *občiansky* (obcsánszki, občánsky és egyéb helyesírási formával rendelkező) szlovakizmust választotta, 36,84%-uk pedig a standard magyar *személyi, személyi igazolványt*. A 10,52%-ot képező *egyéb* kategóriába a nem megfelelő válaszokat soroltam.

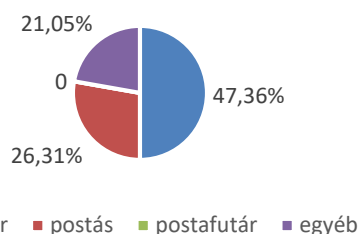


7. ábra A kérdőív I. részében elhelyezett 15. találós kérdés

A válaszadók 68,42%-a választotta a *monitor* megnevezést, mely anglicizmusként van jelen a magyar nyelvben. Mindössze 21,05%-uk adta meg válaszként a standard magyar *képernyő* kifejezést, 10,52%-uknak pedig valószínűleg a mondat értelmezésével akadt gondjuk, ugyanis irreleváns válaszokat adtak meg.

A II. részben elhelyezett 9. mondat, melybe behelyettesíteni kell a szavakat, ekképp hangzik:

9. Hívott a ....., hogy a mai nap folyamán kézbesítené a csomagomat, amennyiben otthon tartózkodom.



8. ábra A kérdőív II. részében elhelyezett 9. behelyettesítendő mondat

Az adatközlők 47,36%-a válaszolta – úgy tűnik automatikusan – a *kuriér* szlovák megfelelőt (beleértve a helyes és a helytelen, illetve magyarosított helyesírásmódot is), 26,31%-uk a magyar *postás* kifejezést, ám az adekvát, standard magyar megfelelőjét *futárt*, *postafutárt* egyetlen válaszadó sem helyettesítette be. Némileg meglepő, hiszen használatos a szlovákiai magyar közösség nyelvhasználatában, azonban ezt az is alátámasztja, amit korábban jeleztek a diákok, hogy némelyikük azért használ szlovakizmust, mert nem ismeri az adott szót magyarul. A 21,05%-kal rendelkező egyéb kategóriába a teljesen irreleváns válaszokat soroltam (*anya*, *tesó*, *szomszéd*, *Öcsi* stb.). Az ábrából kiderül tehát, hogy a *postafutár* kifejezés esetén a szlovákiai magyar iskoláskorú beszélőközösség többsége a szlovákból átvett közvetlen formát alkalmazza.

Az anglicizmusok előfordulásának felmérésére alkotott szövegek elemzéseiből kimutatható, hogy az iskoláskorúak nyelvhasználatában fellelhető anglicizmusok egy bizonyos része a szlenghez közelít és némelyiküknél az argóból átvett szavak is dominálnak. A diákok előszeretettel használják a stilisztikailag közömbös, már-már alacsony stílusértéket hordozó tolvajnyelvi elemeket is megnyilatkozásaikban (ez *cool*, *tuti*, *tutkó*, *tutkeráj*, *zsír*, *szuper* 'jó, nagyon jó'; *likeolni*, *lájkolni* 'kedvelni'; *kommentelni*, *kommentálni* 'hozzászólni'; *helló*, *hi*, *csá*, *szeva*, *szohi*, *peace* 'szia'; *stylist* 'tanácsadó'; *posztolni* 'bejegyzést közzétenni'; *selfiezeni*, *szelfizni* 'önfotózni'; *trendi* 'divatos'; *shoppingolni* 'vásárolni'; *thanks*, *thanx* 'köszönöm'; *monitor* 'képernyő'; *leggings*, *legíny* 'testhez simuló női nadrág'; *chatelni*, *chateleik*, *c6*, *messengerezni* 'beszélgetni, ill. írni egy közösségi hálózathoz tartozó alkalmazási felületen'; *jóéjt*, *jóccakát*, *jó8*<sup>67</sup> 'Jó éjszakát!'; *display* 'képernyő'; *notebook* 'hordozható számítógép').

<sup>67</sup> A *c6* és a *jó8* betű és számkombinációkból álló formákban a számok kiejtése adja a végső hangzást. Így lesz a *c+hat chat* (cset), illetve a *jó+eight* (angol 8: *ejtsd ejt*) *jóéjt*.

## Összegzés

Jelen dolgozat a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak nyelvhasználatában előforduló kontaktusjelenségeket mutatta be a vonatkozó szakirodalmi ismeretek és egy online kérdőív segítségével. E munka egy empirikus kutatás eredményei alapján kitér az említett kontaktusjelenségekkel szembeni vélekedések feltárására.

A kutatásból kiderül, hogy a szlovákiai magyar anyanyelvű iskoláskorúak nyelvhasználatában *több mint a felénél* fordulnak elő idegen nyelvi kontaktusok. A kérdőívben megfogalmazott, a nyelvi kontaktusok használatának okait vizsgáló kérdések által nyilvánvalóvá válik, hogy az adatközlők 52,63%-a *csak megszokásból* használja, 31,57%-uk azért, mert *nem jut eszébe az adott szó magyarul*, 31,50%-át *nem zavarja használatuk*, 10,50%-a pedig *tolerálhatatlannak* tartja. A megkérdezettek 15,78%-a odafigyel a nyelvi kontaktusok *tudatos kerülésére*, 47,36%-uk *igyekszik*, azonban 36,48%-uk *nem kerül az adott nyelvi kontaktusokat*. A válaszadók számára lehetőség nyílt a saját véleménynyilvánításra is. A kutatás eredményeként szolgáló adatokból arra következtethetünk, hogy a diákok nyelvhasználatát a nyelvi-lexikális hiány és bizonytalanság, a monotonitás uralja. Kutatás célja részint az, hogy minél pontosabb képet kapjunk napjaink iskoláskorúinak anyanyelvhasználatáról, s ezáltal anyanyelvünk állapotáról is. Természetesen a fentebb olvasható kiértékelés csak egy része az általam végzett kutatásnak, mely további kiértékeléseket rejt magában. Teljeskörű feldolgozásuk meghaladná e dolgozat kívánt kereteit.

A szlovákiai magyarság<sup>68</sup> körében végzett szociolingvisztikai kutatások mindegyike azt bizonyítja, hogy a kontaktusjelenségekhez való viszony inkább pozitív irányú, a beszélők többsége természetes jelenségnek tartja, a nemzeti és nyelvi sokszínűség velejárójaként értékeli (Cserniczkó, 2003; Márku, 2008), mintsem nyelvi botlásnak vagy épp kiirtandónak. A szlovákiai magyar anyanyelvűek sokszor észrevétlenül váltanak át egyik nyelvről a másikra beszédtevékenységük során. A nyelvi sokszínűséget támasztja alá kiváltképp Lanstyák István is, kinek nyelvi ideológiája az ún. nyelvi vernakularizmus, ami szeretetnyelvet jelent. Ennek értelmében „azt a nyelvváltozatot, amit a beszélő az édesanyjától otthon elsajátított (egy szlovákiai magyar anyanyelvű személy esetében ebbe nyugodtan bekerülhetnek akár szlovák szavak is)” (W2). Ám ennek ellenére mégis vannak olyanok, akik az anyanyelvi neveléstől egy nem létező nyelvi eszmény közvetítését várják el, s meg vannak bizonyosodva arról, hogy

---

<sup>68</sup> Gondolok itt a már korábbi kutatásaimból származó eredményekre, amely szintén a szlovákiai magyar nyelvhasználatra irányult minden generációt érintve (lásd bőv. Némety 2017; 2018).

a nyelvi kontaktusok nyelvhasználatunkban évtizedek óta makacsul élő, nyelvbomlasztó és nyelvsorvasztó idegenszerűségek.

### **Irodalomjegyzék**

Bartha, Cs. (2002): *Nyelvi hátrány és iskola*. Elérhető: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura EPA00011\\_2002\\_06\\_07\\_084-093.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_084-093.pdf) (2018. június 13.)

Bencédy, J. (2013): *Idegenszerűségek a magyar nyelvben*. Elérhető: [https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2017/07/07/idegenszerusegek\\_a\\_magyar\\_nyelvben](https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2017/07/07/idegenszerusegek_a_magyar_nyelvben) (2018. június 13.)

Benő, A. (2008): *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.

Cserniczkó, I. (2003): *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. PoliPrint, Ungvár.

Jakab, I. (1998): Nyelvművelésünk múltja, jelene, jövője. In: Kontra, M. – Saly, N. (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Osiris Kiadó, Budapest. p150-165.

Jakab, I. (2012): Harcunk a szlovakizmusokkal. I. rész. In: *Katedra*, XX. évf., 2. sz., p6–7. Elérhető: <http://katedra.sk/2013/08/27/jakab-istvan-harcunk-a-szlovakizmusokkal-i-resz/> (2017. június)

Keresztes, Cs. (2010): *Investigation of English language contact-induced features in Hungarian cardiology discharge reports and language attitudes of physicians and patients*. Elérhető: [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/826/3/Keresztes\\_Csilla\\_tezis\\_HU.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/826/3/Keresztes_Csilla_tezis_HU.pdf) (2018. június 14.)

Laczkó, M. (2007): *Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján*. Elérhető: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1312/131205.pdf> (2018. június 14.)

Kniezsa, I. (1942): Magyar–szláv nyelvi érintkezések. In: Szekfű Gyula (szerk.): *A magyarság és a szlávok*. Budapest. p168–188. Elérhető: [http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/altalanos/a\\_magyarsag\\_es\\_a\\_szlavok/pages/010\\_magyar\\_szlav.htm](http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyarsag_es_a_szlavok/pages/010_magyar_szlav.htm) (2017. március)

Lanstyák, I. (1998): *Nyelvünkben – otthon*. Nap Kiadó, Dunaszerdahely.

Lanstyák, I. (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris Kiadó, Budapest.



Lanstyák, I.(2007a): A nyelvi tévhitekről. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvűvelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely–Budapest. p154–173.

Lanstyák, I. (2007b): Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvűvelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely–Budapest. p174–212.

Lőrincz, J. (2014): *Bábel tornya alatt. Kontrasztív nyelvészeti alapismeretek*. 4Pont Nyomda Kft, Eger.

Márku, A. (2008): *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyarok körében*. Rákóczi-füzetek: XLVIII. PoliPrint Kft. – KMF, Ungvár–Beregszász.

Márku, A. (2015): A nyelvi kontaktusok témakörének helye az anyanyelvi oktatásban: a kárpátaljai magyar iskolák példája. In: *Anyanyelvpedagógia*. 8. évf. 4. sz. Elérhető: <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=601> (2018. június 19.)

Németh, T. (2014): *Szlovakizmusok a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában*. BME, Besztercebánya.

Némety, A. (2017): Nyelvi kontaktushatás a szlovákiai magyar nyelvhasználatban. In: Bukor J. – Drahotka-Szabó E. – Simon Sz. – Tóth S. J. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Komárom. p93–107.

Némety, A. (2018): Magyar-szlovák nyelvi kontaktushatás. In: Magyarai Sára–Bartha Krisztina (szerk.): *Nyelv – Nyelvközösség – Közösségi perspektíva*. Partiumi Kiadó, Nagyvárad. p81–92.

Szabómihály, G. – Lanstyák, I. (2011): *A magyar nyelv Szlovákiában VII.* Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

## **Internetes forrás**

W1 = *Kontaktusnyelvészet*.

URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Kontaktusnyelv%C3%A9szet> (2017. március)

W2 = *A kisebbségi és a többségi nyelv kontaktushatásai*.

URL: <https://archivum.uj szo.com/napilap/iskola-utca/2013/12/12/a-kisebbségi-es-a-tobbsegi-nyelv-kontaktushatasai> (2018. június 14.)

## MELLÉKLET

### **Nyelvi kontaktusjelenségek a szlovákiai magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatában**

#### **Kérdőív**

*Kedves Válaszadók!*

Kutatásomhoz szeretném a segítségeteket kérni, ami a szlovák és angol nyelv magyar nyelvhasználatra tett hatásait, a szlovákiai magyar nyelvhasználatban való előfordulásait vizsgálja. Megkérnélek titeket, hogy válaszoljatok a kérdőívben szereplő kérdésekre, melyek kitöltése nem vesz igénybe 10-15 percnél többet. A kérdőív anonim. Kiértékelésüket követően az adatok kizárólagosan összesítve, a szociolingvisztikai jellegű kutatásomhoz tartozó statisztikai elemzésre használom fel.

A szlovakizmusok és anglicizmusok jelenlétének, hatásának és használatának felmérésével már számos munka foglalkozott, melyekre a megfelelő helyen hivatkozom (a kérdőív váza, egyes kérdések, definíciók bizonyos mértékben azonosak, javarészt módosított változatban találhatóak meg).

Az együttműködésüket előre is köszönöm!

Némety Alexandra, SJE, doktorandusz

A válaszadóra vonatkozó adatok:

Nem:

Életkor:

Lakhely – kerület: pozsonyi, nagyszombati, nyitrai, trencsényi, zsolnai, besztercebányai, eperjesi és kassai

Foglalkozás: általános iskolai diák / középiskolai diák

Végzettség: általános iskola folyamatban / általános iskola / középiskola

*Kérlek, olvasd el figyelmesen az itt látható találós kérdéseket, majd megfejtésként azt a szót írd le, ami legelőször eszedbe jut.*

## I. rész

1. A sikeres államvizsga után tartandó ünnepélyes ceremónia. (Németh, 2014)  
.....
2. A körömlakkot eltávolító, szűrős illatú folyadék.  
.....
3. Hegy alatti átjáró, amelyen járművek (pl. autók, vonatok) haladnak keresztül. (Németh, 2014)  
.....
4. Alsó és felső szekrényekből álló konyhai bútor. (Németh, 2014)  
.....
5. Szövegek kiemelésére használt, általában neon színű, vastagabb és lapos hegyű íróeszköz.  
.....
6. Kutatások szerint a Colgate a legjobb (...).  
.....
7. Szlovákiában a lakosok betöltött 15. életévüket követően, azonosítás céljából kapják meg ezt az iratot.  
.....
8. Hosszú, vékony, ropogós, szezámmaggal vagy sóval megszórt nasi.  
.....
9. Zsírban vagy olajban sült, vékonyra vágott burgonya, amelyet köretként fogyasztunk. Kirántott sajttal nagyon finom étel.  
.....
10. Napjainkban divatos, kényelmes, lapos talpú, zárt, **női** lábbeli:  
.....
11. A focisták lábbelije: .....
12. Rágjuk, ismert márkái: Orbit és Airwaves: .....
13. Klasszikusan fekete-fehér, olcsó, kínai cipő: .....
14. A számítógép írást elősegítő része: .....
15. A számítógép azon része, ami a megjelenítésre szolgál: .....

16. Testhez simuló, vékony, női nadrág: .....
17. A smink és divatvilág közvetítői, öltözködési- és stílusötleteket is ad: .....
18. Hogyan nyilvánítanád ki valaki felé egy szóval, hogy hálás vagy? .....
19. Hogyan mondanád másként, hogy ez nagyon jó? .....
20. Mivel szoktad eltölteni a szabadidődet? .....
21. Hogy mondanád másként azt, hogy reakciót kifejezni más emberek fényképeire a közösségi hálón? .....
22. Hogyan reagálsz más emberek fényképeire, megnyilvánulásaira a közösségi hálón? .....
23. Hogyan szoktál köszönni a barátaidnak? .....
24. Hogyan neveznéd a korszerű és új ruhákban járó barátnődet/barátodat? .....
25. Hogyan köszönsz el lefekvéskor családodtól, barátaidtól, ismerőseidtől? .....

*Kérlek, olvasd el figyelmesen az itt látható behelyettesítendő mondatokat, majd megfejtésként azt a szót írd le, ami legelőször eszedbe jut.*

## *II. rész*

1. Szlovákiában a munkanélküliek havi szinten járnak jelentkezni a(z) ....., hogy ki ne dobják őket a(z) .....
2. Fel akartalak hívni, de nem volt ..... a hegyekben. (vö. *Németh, 2014*)
3. „Láttam a Tesco-s ..... , hogy jövő héttől ..... lesz a kristálycukor.”
4. A hot-dog egy amerikai étel, aminek belsejébe ..... és ..... kerül.
5. Elmentem az orvoshoz, de nem volt ott, csak a ..... Az orvos mindig később érkezik.
6. A rendőrök gyorshajtásért a legmagasabb ..... szabták ki nekem.
7. A kisfiam tegnap este belázasodott, így kénytelenek voltunk bevinni őt a .....

8. A palacsintát én úgy szeretem, ha csokoládé és ..... van rajta.
9. Hívott a ....., hogy a mai nap folyamán kézbesítené a csomagomat, amennyiben otthon tartózkodom.
10. „Nem adhatok féljegyet, ha nincs ....., mert jön a ..... és megbüntet.”
11. Szerencsém volt, hogy vettem ..... a vonatra, különben állhattam volna Pozsonyig, annyian utaztak tegnap.
12. Nyertem egy 50 eurós ....., melyet az év végéig kell levásárolnom.
13. „A párom már felfújta a gyerekeknek a ....., hogy lubickolhassanak.”
14. „..... egy képet az internetre és már többszázán .....”
15. „Anya megígérte, hogy ma elvisz ..... a bevásárlóközpontba.”
16. „Suli után, ha hazaérek, szoktunk a barátnőmmel/barátommal ..... . Ha nincs sok tanulni, van úgy, hogy egészen estig .....”
17. Kicsúszott a kezemből a telefonom, a földre esett és betört a .....
18. „De anya! Ma már nem divat az asztali gép, mindenkinek ..... van.”

### *III. rész*

*1. kérdés: Milyen gyakran fordulnak elő nyelvhasználatodban kontaktusjelenségek (szlovakizmusok, anglicizmusok)?*

- a) gyakran
- b) ritkán
- c) soha

*2. kérdés: Amennyiben használod őket, miért használod őket?*

- a) mert nem jut eszembe az adott szó magyarul
- b) nem ismerem az adott szót magyarul
- c) csupán megszokásból
- d) egyéb

*3. kérdés: Szerinted elfogadható, ha valaki nyelvi kontaktusokat használ?*

- a) igen, elfogadható és különösebben nem zavar
- b) nagyon zavar
- c) zavar, de úgysem lehet ellene tenni
- d) egyéb

*4. kérdés: Próbálsz tudatosan kerülni a nyelvi kontaktusok használatát?*

- a) igen, odafigyelek
- b) igyekszem, de nem mindig sikerül
- c) nem kerülöm, mindig úgy mondom, ahogyan

*5. kérdés: Ha valaki a környezetemben szlovakizmust vagy anglicizmust használ, kijavítod őt?*

- a) igen, mindig
- b) néha
- c) soha nem javítom ki

*Köszönöm szépen a segítséget!*

# **A KOZMIKUS RETTEGÉS MAGYAR CSÁPJAI. INTERTEXTUALITÁS, MŰFAJKÖZISÉG ÉS MEDIALITÁS VERES ATTILA ODAKINT SÖTÉTEBB CÍMŰ REGÉNYÉBEN (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)**

**Vida Barbara, [barbi.vida@gmail.com](mailto:barbi.vida@gmail.com)**

*Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz*

## **Előszó**

Jelen doboztankönyv-fejezet Veres Attila *Odakint sötétebb* (Veres, 2017) című regényének elemzésére és az oktatásban való lehetséges szerepére koncentrál, mely opus több szempontból is innovatívnak számít a hazai irodalomban. A kimagasló mű széttartó megközelítése helyett a dolgozat csupán néhány színt kívánt kiragadni a palettából, igyekezve azok mentén megvizsgálni a szöveget. Elemzésünk az intertextualitás, műfajköziség és medialitás kérdésköreit helyezi előtérbe. Célja, hogy egyrészt rávilágítson a kortárs magyar spekulatív fikciós irodalom térnyerésének okaira, másrészt arra, hogy az utóbbi évek témába vágó irodalomkritikai eredményeiben a műfajtipológia helyett mindinkább a műfajkeveredés, pontosabban a zsáner- és szépirodalom határainak feloldódásából létrejövő hibrid és szinkretista jelleg kerültek előtérbe.

A doboztankönyv-fejezet H. P. Lovecraft szövegei és Veres regénye között kimutatható intertextuális viszonyt, valamint a médiumokat mint az alternatív világ megteremtésének eszközeit vizsgálja. A regény fejezeteinek nyitányán szereplő fiktív médiaidézetek véleményformáló szereppel bírnak, valamint azt mutatják, miként hat a média a társadalomra, milyen következményei lehetnek az egyes faktoidoknak és hoaxoknak, s efelől olvasva nemcsak a regénybeli társadalmi felfogást, de a mi világunk médiaprodukciónak is bírálja a mű. A regényben szereplő egyéb közvetítőeszközök szerepükből kifolyólag a fantasy jelleget erősítik.

A doboztankönyv-fejezet célja a kortárs magyar peremirodalomra, azon belül is Veres Attila opusának innovatív tendenciáira, valamint annak oktatásban való lehetséges szerepére való reflektálás. A munka ebben a formában oktatási segédanyagként fogható fel, mely alapjául szolgáló tanulmány a szerző *A kozmikus rettegés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség es medialitás Veres Attila Odakint sötétebb című regényében* című dolgozata, mely az *Opus* folyóirat 2018/2-es számában jelent meg.

Jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen a doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló munka.

A kezdeményezés/projekt Baka L. Patrik nevéhez köthető és a szöveg oktatásának megkönnyítésére szolgál. Baka L. szövegében (*Baka, 2016a*) kitér a magyarországi és a romániai oktatási programra egyaránt, majd ezek fényében beszél a szlovákiai magyar revideált oktatási programról. (vö. NAT; ÁMP I.; ÁMP II.; ÁMP III.; RMOP I.; RMOP II.; RMOP III.; RMOP IV.; ROP I.; ROP II.; ROP III.; ROP IV.) Mindezek után különböző felmérések segítségével bizonyítja, hogy a diákok körében a populáris irodalmi művek közkedveltebbek a klasszikusoknál, így ezek segítségével kívánja közelebb hozni az olvasást a fiatalokhoz (vö. *Bernát, 2002; Ábrahám, 2006; Madics, 2007; Bereck, 2009; Gombos – Hevérné Kanyó – Kiss, 2015; Plonický, 2016*). Végül hazai kutatókat említ, akik populáris irodalommal foglalkoznak (vö. *H. Nagy, 2014; Hegedűs, 2014; Deisler, 2014; Keserű, 2014*). A témában számos egyéb figyelemreméltó szöveg született (vö. *Sántha, 1997; Gombos, 2005; Gyeskó, 2009; Simon, 2010; Kerber, 2012; Manxhuka, 2016*) Baka L. Patrik doboztankönyv-fejezeteit már számos helyen publikálta. (*Baka, 2016b/c; Baka 2017a/b/c; Baka, 2018*) Jelen doboztankönyv-fejezet voltaképp reakció kíván lenni a kezdeményező felhívására, miszerint:

„Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai úgy tehetnek a legtöbbet a populáris irodalom helyzetének megváltoztatásáért, hogy rövid, lényegre törő, és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal, illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomtatásunk állóvizét.” (*Baka, 2016, 25. old.*)

### **1. A kozmikus rettegés magyar csápjai – Veres Attila: *Odakint sötétebb* (Doboztankönyv-fejezet)**

Veres Attila **2017-ben debütált íróként**, az *Odakint sötétebb* című regénye újszerű hangjával **pozitív fogadtatásra** talált az olvasóközönségnél, és a témában otthonosan mozgó kritikusok köreiben egyaránt pozitív fogadtatásra lelt, sőt, több, a spekulatív fikciós irodalomra specializálódott és e körökben elismert internetes oldal hivatkozott rá a **magyar science fiction egyik legjelesebb alkotásaként**.

A történet napjainkban játszódik egy **alternatív Magyarországon**, ahol 1983 februárjában **ismeretlen eredetű csápos lények** jelentek meg. A helyszínt **Eseményterületnek** keresztelték, ami azóta külön megyévé



vált. Az alaptörténet már az első oldalakon felvázolásra kerül, de ennek további árnyalására szolgálnak a későbbi fiktív médiaközlések, melyek a mi világunktól eltérő Magyarország múltjáról és jelenéről is sokat elmondanak.

**Tzvetan Todorov** a rémtörténetek kapcsán két fogalmat különböztet meg (*Todorov, 2002*) aszerint, hogy a szövegekben miként jelenik meg a feszültség. Ezek egyike a **„merveilleux”**, vagyis a **„csodás”**, és olyan történeteket jelöl vele, melyekben teljes mértékben jelen van a fantasztikum. A másik fogalom az **„étrange”**, melyet Gelléri Gábor a **„különös”** szóval fordított le, s melynek további három variációját tudjuk megkülönböztetni. Az elsőben a fantasztikus és a különös találkozása valamilyen természetfölötti eseményben mutatkozik meg, mely a történet végén racionális magyarázatot nyer. A második esetben a feszültség forrása kívül esik a fantasztikumon, ebben az esetben ezt a szerepet az emberben lakozó „gonosz én” teljesíti be. Ez utóbbi nagyon szépen kimutatható Edgar Allan Poe novelláiban. A harmadik variánsnál a feszültség forrása az idegenszerűségtől való félelem, mint ahogy érezhető ez Lovecraftnál vagy Veres Attila regényében is. Ezt az érzést maga Lovecraft **kozmikus rettegésnek (cosmic terror)** nevezi.

1. gondolattekercs Tzvetan Todorov

Soroljatok fel olyan műveket, melyekben a feszültséget az idegenszerűségtől való félelem váltja ki!

1. kérdésfelhő/feladatfelhő

**Lovecraft-hatás** Veres regényében főképp a fenti novellával és annak **emocionális hatásával**, azaz a **cosmic terroral** vonható párhuzamba. A kozmikus rettegés Veresnél a **gyermeki tudatlanságból és naivitásból**, az ebből keletkező **homályból**, valamint a **bizarr feltételezésekből** adódik. A félelem forrása is a **gyermekkori trauma**, mely az ismeretlen mögé szörnyű képzeteket alkot:

„Később megpróbáltunk logikus magyarázatot találni az elbeszélésekben tátongó lyukakra, amelyek még félelmetessé tették számunkra az egészet. Miért lett pókokkal terhes a lány? Pusztán attól, hogy egy cellofoidára nézett? [...] Az ötlet, hogy a lény pusztán látványától pókok élhetnek bennünk, mélységesen megrendített minket. Hajnali háromra már biztosra vettük, hogy a fiúk is szülhetnek pókokat.”

1. regényszemelvény A fiúk is szülhetnek pókokat? (Veres, 2017, 20. old.)

S amilyen intenzív félelem tud úrrá lenni egy gyermekben, annyira biztonságban tudja magát érezni pusztán a tömegetől:

„Végül mindenki megtekintette az állatot. Elértünk egy kritikus tömeget, ami után értelmetlen lett volna tovább félni. Túl sokan láttuk a lényt ahhoz, hogy bármi rossz történjen.”

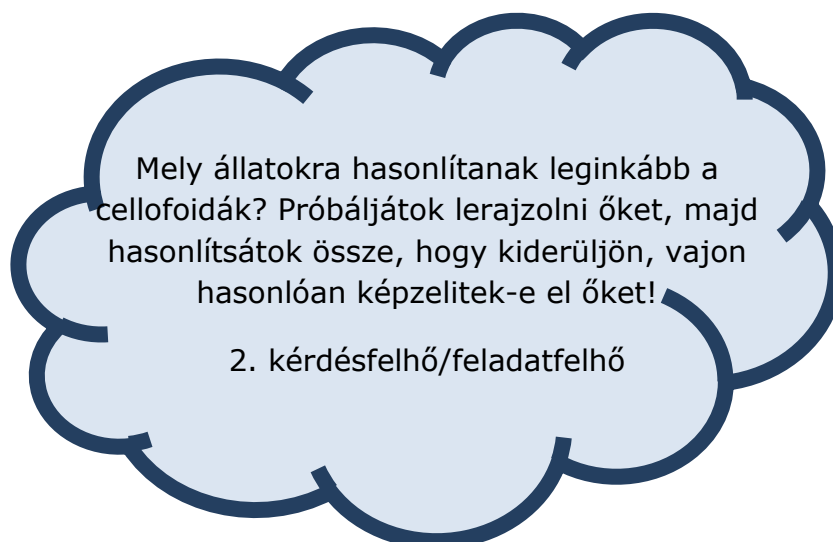
2. regényszemelvény Biztonságban (Veres, 2017, 33. old.)

A regény groteszk jellegét épp az adja, hogy **az állatok, amik a félelem forrásai voltak** annak idején Gábor számára, visszataszító külsejük ellenére kedves és játékos lényekként rajzolódnak meg:

„Nyitott tenyérrel közeledtem, ahogy a kutyákhoz szoktak. Az állat kattanásszerű hangot hallatott, a szőrei megmozdultak, mintha antennaként irányította volna felém őket. [...] Az állat finoman a karomra tekerte az egyik csápját, és maga felé vont a kezem. Az érintése sima és száraz, tapadókorongjaival játékosan szívogetta a bőrömet. Megborzongtam, de fel is nevettem a gesztustól. Hozzáértem az állat fejét borító színes szőrzethez, és meglepődtem, milyen vastag és durva, mint a lajhár bundája. Megsimogattam az állat testét, mire azon elégedett remegés futott végig.”

### 3. regényszemelvény A cellofoidák (Veres, 2017, 139. old.)

Az állatok külsejéről, szokásairól, habitusáról a főhőssel együtt fokozatosan tudunk meg egyre többet. Az állatoknak még a **szaguk is idegennek hat** Gábor számára, **szemük, mint az éjszaka, kerregnek, csáprágókkal, potrohhal és csápokkal rendelkeznek**, mely utóbbival előszeretettel **lógnak a fákon**. Hátukat **színes hosszú szőrszálak borítják, melyek egyfajta érzékszervekként működnek. Igénylik a játékot**, azonban e tekintetben eltér az ízlésük: van, amelyik labdázni szeret, egy másik karikákkal játszik, többen a kötélhúzást választják, és van, amelyik a bottal való pöckölést részesíti előnyben. Fokozatosan szerzünk tudomást arról, hogy **a lényeket lehetetlen lefényképezni** vagy az Eseményterületen kívülre szállítani, s csupán azért nem irtották



őket ki eddig, mivel **testnedvük feltételezhetően gyógyír a rákra**.

A **nyugtalanító, lidérces álmok** szintén az intertextuális viszonyt erősítik a regény és **Lovecraft** novellája között. A **Cthulhu hívása** egy olyan ősi mítoszon alapszik, melyet az emberiség nemcsak, hogy nem ismer, de fel sem tudja fogni, oly régre nyúl vissza:

„A teozófusok megsejtették a kozmikus ciklus borzalmas kiterjedését, amelynek világunk és az emberi nem csupán futó véletlenjei. Utaltak különös, emberfölötti hatalmak létezésére, olyan szavakkal, melyeknek hallatán megfagyna a vér az ereinkben, ha nem rejtőznének a csalóka, hamis derűlátás leple mögé.” (Lovecraft, 6. old.)

Ezzel indul Lovecraft novellája, s ez a pár sor látszik továbbépülni Veres regényének második könyvében, a **dark fantasyba áthajló disztópiában**.

„A világ haldoklik. Pontosítok, már régen halott, csak még nem vettétek észre. Nem a ti hibátok. Abból a megfigyelési pontból, amiben léteztek, nem lett volna lehetséges. A pusztulás a létezés más síkjaiban és idejében kezdődött, de csak a ti időtök szerinti mostban ért ide. [...] Ti gyakorlatilag azok a szövetek vagytok, amik nem vették észre, hogy meghalt a test [42].

4. regényszemelvény (Veres, 2017, 193. old.)

**Faktoid** – „A médiában megjelenő állítás, amelyet a közvélemény feltétel nélkül elhisz, és senki nem jár utána az eredetének, miközben persze nem igaz.”  
(www.idegen-szavak.hu)

**Hoax** – „beugratás, megtévesztés, átverés, álhír”  
(www.idegen-szavak.hu)

2. gondolattekerics

Gyűjtsetek össze az élet bármely területéről faktoidokat és hoaxokat!  
Milyen módszert tudnátok javasolni a kétes/hamis információk kiszűrésére?

3. kérdéshő/feladathő

Az regényben fontos szerepet tölt be a **fiktív média állandó jelenléte**, mely apránként vázolja fel egy **alternatív Magyarország** (és Európa) képét, melyek segítségével az olvasó is szembesül vele, hogy milyen változásokat is okozott a világban az Esemény bekövetkezése. Mindezek egyaránt a **pánik előidézésére, a félelem megalapozására szolgálnak**, javuk pedig **faktoidként** vagy **hoaxként** működik a

regényvilágban. A félelmet ezen kívül az állatokról szőtt különböző „legendák” és mendemondák táplálják, a rémtörténetek mintegy a passzív hős vontatott hétköznapijainak színesítésére is szolgálnak. Az említett média hírek igen sokszínűek, többek között szemelvényeket kapunk parlamenti képviselők publicisztikáiból, fiktív dalbetétekből, az RTL Klub Fókusz című műsorából, különböző magyar hírességek nyilatkozataiból, református lelkész beszédéből, a Krúdy-féle *Álmoskönyv* felújított kiadásának szócikkéből stb. Ezek **a pseudo-idézetek egyrészt véleményformáló szereppel bírnak, másrészt azt mutatják, miként hat a média a társadalomra, milyen következményei lehetnek az egyes faktoidoknak és hoaxoknak, s efelől olvasva nemcsak a regénybeli társadalmi felfogást, de a mi világunk médiaprodukción is bírálja a regény.**

A magyar vonatkozás több helyütt is teret kap a műben, annak **immanens részét képezi**. Az egyik ilyen a **magyar nyelv monopolhelyzete**. Hiába a témérdek érdeklődő turista, az Eseményterületen még a táblák is csak egynyelvűek, s a történet egyik kicsúcsosodásaként, mikor a „pokol áttör a regény világába” s az omlásnak indul, elsőként a nyelv bomlik szét, szinte az összes könyv és újság olvashatatlaná válik (amelyek pedig nem, azok valószínűleg már előtte is olvashatatlanok voltak), s a magasabb rendű funkciók, kezdve a nyelvvel, leegyszerűsödnek egyetlen variánsra, ez esetben a magyarra:

„A szöveg értelmetlen volt, a szavak egymás mellett sorakoztak ugyan, de bármiféle koherens jelentés nélkül. [...] Egy Némere István-kötetet halásztam elő a halomból, és szórakozottan belenéztem, hátha ez is hibás. Szabolcs kezébe nyomtam a Nemerét is. Ugyanolyan szövegfolyam töltötte meg ezeket a lapokat is. Mindegyik ilyen – mondtam. – Kivéve a Romana füzeteket. Azok normálisak.”

5. regényszemelvény (Veres, 2017, 63. old.)

A médiumok azonban nemcsak az alternatív világ megteremtésének eszközeiként működnek, a regényben szereplő egyéb közvetítőeszközök szerepükből kifolyólag a fantasy oldalt erősítik. A regény egyetlen fiktív közvetítő- és egyben archiváló eszköze a **kristálytej, mely megőrzi az álmokat**, és azokból a cellofoidák különböző információkat tudnak

kinyerni. A másik közvetítőeszköz egy **lemez, amelyen a múlt hangjai hallgathatóak**, valamint az újságokban lévő újsághirdetések is a kommunikációt szolgálják:

„A Pókember végére lapoztam. Üzenetek a Pókhálóból, ez volt a levelezési rovat címe. [...] »Keresem Gábort. Aki ismeri, ezen a számon értesítsen.« – szolt az első hirdetés, utána egy nullákból álló telefonszám. »Nem, ez nem véletlen. Rád gondolok, amikor azt írom, Gábor« – szolt a második levél. / Ez az egy mondat ismétlődött újra és újra. / Összecsuktam az újságot, és az asztalra tettem. / – Ez hülyeség – jelentettem ki. / Szabolcs megdörzsölte az állát, ezzel magára kente a koszt az ujjáról. Nem válaszolt, csak nézett rám, várta, hogy csináljak valamit. Logikus, hiszen én lettem a történet, a furcsa dolog, az újabb katalogizálható jelenség. Bárhogy lépek most, definiálom vele saját furcsaságomat.”

6. regényszemelvény (Veres, 2017, 164. old.)

A saját furcsaság definiálását közvetett utalásként is dekódolhatjuk, amiben a szerző saját írói stílusának kialakításán elmélkedik.

**A kártyaparti**, amely az Esemény bekövetkezte óta tart, szintén archiváló és közvetítő médiumként szerepel a regényben. **Archivál**, mivel az újsághirdetések „feladóját” őrzi maga a parti, abban él, mígnem sikerül rábírnia Gábort a vele való kommunikációra. **Közvetít**, hiszen a tudat archetipikus kivetüléseit segíti megmutatni a játékosok partija által.

Egy éjszaka Gábort meglátogatja a halott Mátyás, egy az elsők közül, aki a kártyapartiban játszott, majd figyelmezteti a főhőst, hogy valaki látni szeretné őt, így Gábor a kocsma felé veszi az irányt. Azonban nincs sok ideje, a kártyaparti éppúgy, ahogy a világ maga, már omlásnak indult:

„A játékosoknak nem volt többé arca. Talán erős hő alatt folynak el ennyire a vonások, vagy ha egy hulla kiázik a langyos vízben. Ezek az arcok azonban valami másban oldódtak fel, egy anyagtalan valamiben, amely anyagává maguk a játékosok váltak. [...] Az asztal alatt a játékosokat összekötötte valami. Gombafonálnak tűnt, sűrű volt, és organikus, de nem mertem közelebb hajolni, hogy megnézzem. Úgy tűnt, a lábukból nő ki, a nadrág szövetének résein keresve az utat, hogy csatlakozhasson a nagyobb rendszerhez.”

7. regényszemelvény (Veres, 2017, 190. old.)

A kártyázás kezdetét veszi, Gábor egy **bövény** képében vizionálja a lényt, ő az, aki ez idáig egyfajta „**horcruxként**” használta fel a **kártyapartit**. A bövénytől megtudjuk, hogy **a világ haldoklik**. Majd a világmindenséget egy metaforában tálalva olvashatjuk, melyben a létezés egy növény:

„a mi szingularitásunk, a mi galaxisunk, a mi naprendszerünk, a mi bolygónk valahol a szár alján egy mellékág, egy felesleges kinövés, amit, ha lenne kertész, gondolkodás nélkül levágna egy metszőollóval.”

8. regényszemelvény (Veres, 2017, 197-198. old.)

Aztán valami történt, és a felesleges szárkezdeményt apró, fehér sejtek fűrészelték, így mielőtt azt a részt is elérte volna a pusztulás, levált a növényről, a sebet pedig kis fehér sejtek tapasztották be.

„Ezek a fehér sejtek, a világnövény utolsó pillanatban bevetett immunsejtjei, már tisztán láttam – ők voltak a cellofoidák, a sebhely pedig a megye. Egy nagyon pici lyuk maradt csak, inkább csak egy apró sérülés – a hely a fa alatt, amire Robin felakasztotta magát. A hely, amin keresztül be akar nyomulni az, ami a léten kívül van.”

9. regényszemelvény (Veres, 2017, 198-199. old.)

Egy másik, igen izgalmas szempont, amin a regény ezen részét elemezhetni lehetne, a **sokvilág-elmélet**, mely lehetőséget a bölény által elejtett utalásban véljük felfedezni: „Tudod, mennyi energia volt elhelyezni a hirdetések az újságokban? Csak hogy ideimádkozzalak? Technikailag időutazás” [48]. A sokvilág-elmélet a hirdetésekén kívül több helyütt is magyarázatul szolgálna, ilyen például a zenekar, akiknek a játékát időről időre mindenki hallja, mégsem tudjuk, honnan szól a daluk, vagy Robin táskája, ami halála után megmagyarázhatatlanul Gábor szállására kerül, valamint **Az állatok királysága** című könyv, amely évtizedek óta különböző helyeken tűnik fel, s a róla kialakult történet is több variációban ismeretes.

## 2. Műfaji megközelítés

A regény műfaji megközelítéséhez **Szegedy-Maszák Mihály** gondolatából indulunk ki, miszerint a „**műfajokat leginkább olvasási módként termékeny fölfogni, ami magában hordja annak lehetőségét, hogy az írók és velük együtt – vagy épp ellenük – az olvasók mindegyre átrendezzék a műfajokat egymáshoz fűző viszonyhálót, sőt akár egyetlen műnek a műfaját is módosíthatják, időről időre átrendezhetik**” (Szegedy-Maszák, 2013). Ez kutatásunk szempontjából alapvető kiindulópont, hiszen célunk a műfajkeveredés, pontosabban a zsáner- és szépirodalmi műfaj keveredéséből, valamint ezen műfajok közti határok feloldódásából létrejövő hibrid művek vizsgálata. Bengi László a jelenséget „a műfajfogalom válságának jeleként” értelmezi, valamint úgy tartja, hogy „ahogy annak megnyilvánulása is érezhető benne, hogy a műfajok »családi hasonlóságával« üzött sokféle játék újra és újra, de koronként változó módon az alkotás kifejezetten termékeny és kreatív lehetőségének adja alapját.” (Bengi, 2016)

Bengi rávilágít a tényre, miszerint **az utóbbi években/évtizedekben „mindinkább a műfajkeverés, a szinkretizmus és hibridizáció jelenségei kerültek a figyelem előterébe** [...] immár nem a szöveg fölé rendelhető típusok, hanem ama kategóriák meghatározása jelenti az értelmezés tétjét, amelyeket a mű anélkül idéz meg, hogy bármelyikük alá lenne fogható. Amint ugyanis a műfaji határok áthágásához vezető keveredés válik alaptapasztalattá, az úgynevezett »**tiszta műfajok**« mindinkább viszonyítási pontként szolgáló ideáltípusokká lesznek. Ez pedig paradox módon nemcsak a műfajváltozatok dinamikus kölcsönhatását és rugalmasabbá válását idézi elő, hanem a szövegtípusok rendszerének robusztusságát is fokozza” (Bengi, 2016). Bengi a műfajiságtól való elrugaszkodást a magas irodalom egyik zálogának tekinti. Ezek után szembeállítja a modern irodalmat az avantgárd törekvésekkel, melyek közötti egyik legfontosabb különbség, hogy míg az avantgárd művészet a műfaji hagyományok megtagadásában és teljes



meghaladásában értelmezte önmagát, addig a „modernség irodalmi tapasztalata [...] a befogadást határozottan nem műfajok nélküli eseménynek látja, hanem olyan aktivitásként, amely a műfajt előálló és lebomló folyamatként, a műfajra vonatkozást magát is történésként teszi érzékelhetővé és értelmezhetővé.” (Bengi, 2016)

Bengi László a „tiszta műfajok”, vagyis az egy műfajba sorolható művek hanyatlásáról ír. Ennek ellenére próbáljatok felsorolni olyan műveket, melyek műfajukat tekintve tiszták!

4. kérdésfelhő/feladatfelhő

### **Irodalomjegyzék**

Ábrahám M. (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle*, (1), p 3–23. [Online elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm>]

ÁMP I. (Állami Művelődési Program I.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf)]

ÁMP II. (Állami Művelődési Program II.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf)]

ÁMP III. (Állami Művelődési Program III.) [Online elérhető: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky\\_jazyk\\_literatura\\_isced3a\\_titul.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf)]

Baka L. P. (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, (6), p 103–114.

Baka L. P. (2016b): *Poszthumán Metamorfózisok (Doboztankönyv-fejezet)*. In: Tóth P. – Makó F. – Varga A. (szerk.): *VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet*. [k.n.], [h.n.], p 506–523.

Baka L. P. (2016c): *Teljes gőzzel (Doboztankönyv-fejezet)*. Eruditio – Educatio, (4), p 61–71.

Baka L. P. (2017a): *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztankönyv-fejezet)*. In: Lőrincz J. – Simon Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem, Komárom, p 266–283.

Baka L. P. (2017b): *A János vitéz vérfrissítése (Doboztankönyv-fejezet)*. In: Tóth P. – Hanczvikkel A. – Duchon J. (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet*. [k.n.], [h.n.], p 643–656.

Baka L. P. (2017c): *A test itt nem több mint szabásminta – Brandon Hackett: Az ember könyve (Doboztankönyv-fejezet)*. Eruditio – Educatio, (1), p 91–100.

Baka L. P. (2018): *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztankönyv-fejezet)*. Eruditio – Educatio, (1), p 89–100.

Bengi L. (2016): A műfajkeverés funkcióváltásai a modernség irodalmában, *Partitúra* (2).

Bereck Zs. (2009): *Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól*. Fórum Kisebbségkutató Intézet [Online elérhető: <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/>]

Bernát A. (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest [Online elérhető: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>]

Dajka G. (2017): *Odakint sötétebb – Dajka Gábor véleménye*, [Online elérhető: <http://www.theblackaether.com/2017/07/08/odakint-sotetebb-dajka-gabor-velemenye/>]

Gombos M. (2005): *Az irodalomtanítás szemléleti változása*, [Online elérhető: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/1.pdf>]

Gombos P. – Hevérné Kanyó A. – Kiss G. (2015): *A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai*. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), p 52–66. [Online elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje>]

Gyeskó Á. (2009): Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Elektronikus Könyv és nevelés*, (2). [Online elérhető: [http://www.tanszertar.hu/eken/2009\\_02/gya\\_0902.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/gya_0902.htm)]

H. Nagy P. (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó, Budapest, p 13–54.

Hegedűs N. (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó, Budapest, p 55–77.

Hegedűs O. (2012): A mágia szövedéke (Bevezetés a magyar fantasy olvasásába I.). *Lilium Aurum*, Dunaszerdahely.

Kerber Z. (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón, *Új Pedagógiai Szemle*, 52 (10), p 45–61.

Keserű J. (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei*. Gondolat Kiadó, Budapest, p 102–122.

Kornya Zs. (1988a): *Röviden a fantasyről*. [Online elérhető: <http://www.fantasycentrum.hu/old/VEGYES/KZSrovidenafantasyrol.htm> ]

Kornya Zs. (1988b): A képzelet egy másik világa. Amit a fantasyről tudni illik. *Metamorf* (3), p 14-18.

**Lovecraft H. P. (2011): Howard Phillips Lovecraft legjobb művei, Szukits Könyvkiadó.**

Madics E. (2007): *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. [Online elérhető: [www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc](http://www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc)]

Manxhuka A. (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. 26 (6), p. 67-75.

Mendlesohn F. (2008): *Rhetorics of fantasy. Connecticut: Wesleyan Univerity Press*. Middletown.

ROP I. (Revideált oktatási program az általános iskolák számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>]

ROP II. (Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>]

ROP III. (Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>]

ROP IV. (Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára) [Online elérhető: <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>]

Sántha A. (1997): A populáris irodalom tudománya (f)elé. In: **Erdős Katalin, Hegedűs Rita, Körösi Zoltánné (szerk.): HUNGAROLÓGIA 11. Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek.** Budapest, p 123 – 136.

Simon Sz. (2010): Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In: *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Stableford B. (2005): Historical Dictionary of Fantasy Literature (Historical Dictionaries of Literature and the Arts, No. 5). *The Scarecrow Press Inc.*, Lanham – Maryland – Toronto – Oxford.

Stemler M. (2003): A világteremtés poétikája. *Prae*, (1), p. 5–13.

Szegedy-Maszák M. (2013): A műfaj, amint újraírja önmagát = Uő., *A mű változásai*, Kalligram, Pozsony.

Todorov T. (2002): Bevezetés a fantasztikus irodalomba. Napvilág Kiadó, Budapest.

Varju Zs. (1999): A fantasy Magyarországon. [Online elérhető: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=44>]

Végh D. (2007): A magyar fantasy-irodalomról. [Online elérhető: <http://www.holmi.org/2007/09/vegh-daniel-a-magyar-fantasy-irodalomrol-jegyzetek>]

Veres A. (2017): *Odakint sötétebb.* Agave, Budapest.

Vida B. (2016): A kozmikus rettegés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség és medialitás Veres Attila *Odakint sötétebb* című regényében. *Opus*, (2), p 59-69.

# **AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS HELYE ÉS LEHETŐSÉGEI AZ ALAPISKOLAI OKTATÓ – NEVELŐ FOLYAMATBAN\***

**Orsovics Yvette, [orsovicsy@ujv.sk](mailto:orsovicsy@ujv.sk)**

*Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia*

## **1. Dióhéjban az esztétikáról**

Minden tárgy hordoz valamiféle esztétikai minőséget, mint pl. a szép, a rút, a groteszk, a humoros, vagy éppen az ízléstelen. Ezek az esztétikai élmények személyiségformáló hatásokat váltanak ki. Esztétikai érzék szükséges ahhoz, hogy egy adott műalkotásban fel tudjuk fedezni az emberi lényegét. Az esztétikai nevelés feladata ezeknek az érzékeknek a fejlesztése, az érzékelés képességének kialakítása.

Az esztétika léte már az ősi indiai és kínai művészetben is megjelenik, de a konkrét fogalmat A. G. Baumgarten 18. századi német gondolkodó alkalmazta elsőként. Maga a megnevezés és fogalom a görög „aisztheszisz” (meglátás, érzékelés, észlelés) szóból ered. Mondhatjuk, tehát, hogy az érzékelés tudománya. Annak megítélése, hogy valami szép-e sok mindentől függ. Függvénye lehet egy konkrét történelmi korszak, vagy egy népcsoport kultúrája és szellemisége, az objektum közvetlen szemlélése, az egyén ízlésvilága, vagy azok az érzések, amiket a konkrét produktum az egyénben kivált.

Az esztétikát rendszerint általános és speciális esztétikára osztják a szakemberek, bár teljes egyetértés nincs és a konkrét határvonal sem egyértelmű. Az általános esztétika feladata a szépség ideáljának kifejtése. Itt kell említeni a szépséget, a szépérzékét, olyan fogalmakat, amelyek a szépséghez köthetők, mint a bájos, fenséges, komikus, vagy a rút. Az általános esztétika foglalkozik az esztétikai ízléssel, értékítélettel. A speciális esztétika viszont a művészeti alkotásokat veszi górcső alá. Tárgyalja a szépművészet fogalmát, a művészeti szépség speciális jegyeit, a stílust és modort, vagy a művészetben való kifejezést. A speciális esztétika már a művészeti produktum befogadásának módjaira is fókuszál. A plasztikus/grafikus művészetek, mint a festészet, szobrászat, rajz a vizualitást, látást, míg a tonikus művészet, mint az

instrumentális és vokális zene az érzéki befogadást, hallást célozzák. A sort kiegészíthetjük még a mimikus művészettel, ami magába foglalja a gesztusok, arcjáték, mozgás, utánzás adta lehetőségeket különféle színpadi előadások kapcsán. A belső és külső érzék művészei mellett a szóbeli művészeteket is fontos említeni. A kiejtett hangoknak, szavaknak is van szépsége, de az esztétikum inkább annak jelentésében rejlik, ami csak a belső érzékeléssel értelmezhető. A lélek belső életének változatosságát a gondolatok, ismeretek, érzések, képzetek nyújtják. Ide sorolható tehát a költészet és próza válfajai. (Greguss, 2000)

Mint ahogy azt a fentiekben felvázoltuk, az esztétika és a művészetek szorosan összekapcsolódnak. Greguss szerint a speciális esztétika összesíti azt a három részterületet, vagy művészeti ágat, amelyek az alábbi tanulmány alapjául szolgálnak. A tanulmány tehát vállalkozik arra, hogy a zenei nevelés, képzőművészeti nevelés és irodalmi nevelés tágabb és szűkebb vonatkozásait bemutassa az oktatási intézmények számára előírt program fényében, valamint rávilágítson annak gyakorlati lehetőségeire.

## **2. Művészeti-esztétikai nevelés az Állami Oktatási Program fényében**

Az esztétikai nevelés szakirodalmi megfogalmazásában több azonosságot fedezhetünk fel. Az értelmezések nem minden esetben értendők az intézményes oktatásra. „Az esztétikai nevelés átfogó feladata a fogékonyság kialakítása az esztétikum tényleges és lehetséges megjelenései, hatásai és hatáslehetőségei iránt, s ezzel szoros összefüggésben a helyes esztétikai eszmények kialakítása.” (Csibra-Szerdahelyi, 1980, 40. o.) Az esztétikai nevelés alatt tehát az esztétikum elsajátítására való nevelést értjük. Vörös József a következőképpen fogalmaz: *„Esztétikumon azokat a jelenségeket értjük, amelyekben társadalmi-emberi lényeg fejeződik ki érzéki-szemléletes formában láthatóan, hallhatóan vagy a belső látás segítségével elképzelhetően.”* (Vörös, 1978, 23. o.)

Minden pedagógiai folyamat alapvető célja az érték közvetítés, mely nélkül szinte elképzelhetetlen bármiféle oktató-nevelő munka. Az emberi értékek, a társadalom és környezetünk iránti tisztelet mellett az ismeretek bővítésére, valamint az általános műveltség meglapozására is kellő hangsúlyt kell fektetni az alapiskolai oktató-nevelő folyamatában. A gyermek életének jelentős mérföldköve az óvodából az iskolapadba való érkezés, (Borbélyová – Slezáková, 2015) melynek nehézségeivel, nap, mint nap meg kell küzdenie, hiszen az eddigi életritmus teljes mértékben felborul. Ez az időszak nemcsak a gyermek, de a szülő, az új tanintézmény és pedagógusok számára is komoly kompromisszumokkal teli, sokszor boldog időszakok, de ugyanúgy nehéz és előre láthatatlan akadályok kezdete. (Szabóová, 2015) Az eddigi felhőtlen játékot

felváltja a tanulás, s a kötöttebb napirenddel párhuzamosan be kell tartania az új szabályokat, illetve meg kell felelnie az elvárásoknak. (Nagy, 2015.) Ennek ellenére a gyermek fő igénye továbbra is a játékosság és az élményalapú tapasztalás, mely elegendő ok ahhoz, hogy az iskola mindennapi állandó folyamatait élménydússá varázsolja a pedagógus. A pedagógus kreativitása elengedhetetlen, a tárház széleskörű, szükséges az ingergazdag környezet és a lehetőségek, valamint a módszerek újragondolása (Vass, 2012; Tóth, 2007). Az élménydús és innovatív tanórák egyik alapvető módja a művészeti elemek becsempészése és alkalmazása nemcsak az erre hivatott, de más tanórákon egyaránt. A zenei nevelés nemcsak felüdülést és rengeteg élményt kínál, de sok esetben a segít a gátlások leküzdésében, vagy alkalmazható akár prevencióként is, hiszen az egyik olyan terület, amely bővéggel kínál terápiás lehetőségeket is (Tóth-Bakos, 2014). Ugyancsak pozitív hatása van a különféle mozgásos játékoknak, gyakorlatoknak a tanítási órán belül, ha a tanulók figyelme lankad, vagy esetlegesen ezt megkívánja az adott tanórai tevékenység (Dobay, 2016).

Hazánkban az új, 245/2008-as számú iskolatörvény,<sup>69</sup> 2008. szeptember 1-én lépett érvénybe, amely meghatározta az állami oktatási programot (ezután ÁOP). Az ÁOP több apró változtatáson ment keresztül. Az innovált program 2015. szeptember 1-től fokozatos érvénnyel lép életbe az 1-5. évfolyamokban. (SVP, 2015) A program a társadalom demokratikus és humanista értékeit alapul véve határozza meg a műveltségi sztemderdek jellegét, céljait és tartalmi vonatkozásait, amelyek egységesen járulnak hozzá a kompetenciafejlesztéséhez. (Vass, 2017) A műveltségi területek és a fejlesztési feladatok (átfogó horizontális témák) széleskörű lehetőséget kínálnak a kooperációra, illetve az interdiszciplinaritás kihasználására. (Orsovcics, 2014) A program célja olyan kognitív tevékenységek támogatása és alkalmazása, amelyek segítenek a tanulók ismereteinek bővítésében, megalapozzák a tanulás és tanulni akarás igényét, erősítik bennük az önbizalmat és problémamegoldó képességet, fokozatosan alakítják ki a társadalomhoz való tartozást és az aktív és értékes emberré/polgárrá válást.

A program elsősorban megfogalmazza az iskolatípusnak megfelelő oktató-nevelő munka általános céljait, a tanulók személyiségének fejlesztéséhez nélkülözhetetlen kulcskompetenciákat, valamint az oktató folyamat tartalmi kereteit. A dokumentumban megfogalmazott oktató-nevelő folyamat fő céljai nemcsak a fejlesztés kognitív és intellektuális oldalát célozza, hanem a tanulók szociális és emocionális fejlődését is figyelembe veszi. Az általános célok között szerepel az írás-olvasás elsajátítása, az önmegismerés és elfogadás a saját kultúrkörnyezet fényében, rávezetni a tanulókat saját képességeik megismerésére és a legerkényesebb tanulási stílus kialakítására. Fontos cél még a

---

<sup>69</sup> Zákon č. 245/2008 Z. z. – Zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov – Nevelési és oktatási törvény, melyet 2008. május 22-én fogadtak el és 2008. szeptember 1-én lépett érvénybe.

fent említett önálló, vagy csoportos problémamegoldó képesség kialakítása, a reális értékelés és kritikus gondolkodás megerősítése, a szociális kompetenciák megszilárdítása, egészségük tudatos védelme, valamint jogaik, kötelességeik ismerete és mások jogainak tolerálása.

A hazai ÁOP fejlesztési, műveltségi területeket különböztet meg, amelyekhez tartoznak az egyes tantárgyak. Az alábbi táblázatban a hazai (szlovákiai) nemzetiségi (magyar tanítási nyelvű) iskolák számára meghatározott műveltségi területek és az ezekhez kapcsolódó tantárgyak felosztása látható.

1. táblázat A szlovákiai nemzetiségi iskolákban érvényes műveltségi területek és tantárgyak rendszere a 2015-ös ÁOP alapján

Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és irodalom/Szlovák nyelv és szlovák irodalom
	Nemzeti kisebbség nyelve és irodalma
	Angol nyelv
Matematika és információval való munka	Matematika
	Informatika
Ember és természet	Környezetismeret
	Természetismeret
Ember és társadalom	Környezetismeret
	Honismeret
Ember és értékek	Etikai nevelés
	Hitoktatás
Ember és a munka világa	Munkára nevelés
Művészet és kultúra	Zenei nevelés
	Képzőművészeti nevelés
Egészség és mozgás	Testi nevelés és sport

(ÁOP, 2015)



A műveltségi területek bizonyos témaköröket határoznak meg, amelyekhez tartalmilag azonos jellegű tantárgyak kapcsolódnak, viszont a technológiailag és szociális viszonylatban gyorsan változó társadalom nagyban befolyásolja a tanulók értékítéletét és cselekvését. Ezen felmerülő problémák megoldására kínálja a program az ún. horizontális témákat, amelyek átfogják, kiegészítik a fenti táblázatban megjelölt területeket. Ide tartozik a:

- személyiségi és szociális fejlesztés
- házasságra és családi életre való nevelés
- enviromentális nevelés
- mediális nevelés
- multikulturális nevelés
- regionális és nemzeti kultúra megismerése
- a biztonságos közlekedésre való nevelés
- az élet és egészség védelme (ÁOP, 2015)

A fent felsorolt fejlesztési feladatok beépíthetők az egyes tantárgyak menetébe, hiszen kivétel nélkül minden tantárgy, vagy nagyobb egységekben gondolkodva minden műveltségi területet meg lehet közelíteni a fent felsorolt témákból kiindulva. A művészeti-esztétikai nevelést leginkább a személyiségi és szociális fejlesztés, a mediális és multikulturális nevelés, valamint a regionális és nemzeti kultúra megismerése segítheti, erősítheti. Az alábbiakban részletesebben térünk ki az esztétikai nevelés egyes területeire, azok értelmezésére és az ÁOP-ban leírt követelményekre.

### **2.1. Művészet és kultúra műveltségi terület**

A „Művészet és kultúra” műveltségi terület feladata nemcsak a nemzeti, hanem a világ kulturális örökségének megismertetése, megértése. Nagyban hozzájárul az általános nemzeti műveltség megalapozásához és kialakítja a művészi értékek és a hagyományok iránti tiszteletet. További feladata, a művészi eszközökkel való kifejezőmód elsajátítása, illetve a kritikai gondolkodásmód kialakítása. Kihangsúlyozza, hogy a gyermek elsősorban ismerkedjen meg saját régiójának, nemzetének kulturális örökségeivel, fejlődjenek a veleszületett képességei, természetes adottságai, zenei kompetenciája és alkotókészsége. Fontosnak tartja, hogy a tanuló pozitív viszonyt alakítson ki az egyes művészeti-esztétikai tárgyakkal.

A műveltségi terület fő céljai tehát, hogy a tanuló képes legyen értelmezni a művészetek, művészeti ágak jelentőségét, az esztétikai tevékenységek fontosságát, szerezen ismereteket a régi és a mai kultúráról és művészeti alkotásokról egyaránt, legyen tudatában saját kulturális identitásának, legyen

képes megfogalmazni művészi élményeit, s elfogadni mások kultúrájának értékeit. (SVP, 2015; Orsovics, 2015)

A művészet és kultúra művelési területet – ahogy az a fenti 1. számú táblázatban is látható – két tantárgy képezi. Ez a két tárgy a zenei nevelés és a képzőművészeti nevelés. Az alábbiakban jellemzésre kerülnek a szóba forgó tárgyak elsődlegesen az ÁOP fényben, illetve az esztétikum szempontjából egyaránt.

### 2.1.1. Zenei nevelés

*„...nem a zenében rejlik-e a leghatásosabb nevelés? – teszi fel a kérdést Platon – hiszen semmi sem hatol be olyan mélyen a lélekbe, mint a ritmus és a dallam; megragadja, felékesíti és megneemesíti a lelket, ha az ember helyesen nevelkedett, - ha pedig nem, éppen ellenkezőleg hat rá... Valóban, a zene mélyén ott rejlik a nevelés. Azért van nagy jelentősége a zenei nevelésnek, mert a zene nem vezet máshoz, mint a szép szeretetéhez.” (Platon, http1)*

A kisiskolás korban folyó zenei nevelés kontinuális és célratörő folytatása az óvodai nevelésnek, amely során a tanulók játékos, mozgásos tevékenységek változatos lehetőségeit kihasználva igyekeznek orientálódni a zene világában, felébred bennük az igény a zenei világ és a művészet alaposabb megismerésére. A 2015-ös ÁOP a zenei nevelés céljait pontokba szedi, melyek a következők:

- az alsó tagozatos tanulók zenei kompetenciáinak fejlesztése
- a beszédbeli, hangji, mozgásos megnyilvánulások fejlesztése a zene fényében
- aktív zenehallgató és/vagy zenész nevelése
- a zene világában való orientálódás képességének elsajátítása
- a tanuló emocionális világának és zenei ízlésének fejlesztése
- a zene adta lehetőségek és az interdiszciplináris kapcsolatok kihasználása
- Önálló munkára, aktivitásra és önkifejezésre való nevelés. (ÁOP, 2015)

Magát a zenei nevelést a gyermekeknek játékként kell megélniük, amely során képessé válnak a zenei önkifejezésre az aktív és passzív zenei tevékenységek során. A tevékenységek széles skálája kínálja azt a számtalan lehetőséget, amely során a gyermek szorosabb kapcsolatba kerül a zenével, vagyis a zene szervesen kapcsolódik a szóval/beszéddel, képi ábrázolással, mozgással, játékkal, vagy a legegyszerűbb gyermekhangszerek alkalmazásával. *„A tevékenység célja: a zene megszerettetése, a befogadására való képességek megalapozása, zenei*

*anyanyelvünk ápolása.*” (Kovács, 2002) A zenei tevékenységek által fejlődnek a gyermek különböző zenei készségei, képességei, pszichikus és gondolkodási funkciók birtokába jut. A kellemes élmények elraktározódnak, melyek a későbbiekben készítenek és bátorítják a gyermeket az éneklésre, a zenére való mozgásra, vagy akár a hangszeren való játékra. (Csehi, 2015, 2016) A zenei tevékenység során fejlődnek a gyermekek zenei kompetenciái és kulcskompetenciái egyaránt. Fontos, hogy a zenei tevékenységeket lehetőleg játékos formába öntse a pedagógus, hiszen minden örömforrás, a különféle funkciógyakorlatok, az utánzás, a mozgásritmus, vagy az illúzió a fejlődésnek, a gyermek érésének, érdeklődésének és tevékenységének a feszültségeit vezetik le. (Mérei-Binét, 2001)

A zenei anyag és a zenei tevékenységek együttesen szolgálják a zeneelméleti alapismeretek elsajátításának folyamatát. A zenei tevékenységek a tanuló zenével való kapcsolatának különböző formáit képviselik. Gyakorlati formában összetartoznak más nem zenei tevékenységekkel. Az elméleti ismeretek elengedhetetlen a tanulók aktív zenei megnyilvánulása szempontjából, segítenek megérteni a zene törvényszerűségeit és a zenével való munkát. Az ÁOP a következő zenei tevékenységeket határozza meg:

1. *Énekes tevékenység* – lényege a helyes éneklési szokások kialakítása, feladata a hangterjedelem fokozatos bővítése, a zenei anyag megismerése és elsajátítása
2. *Hangszeres tevékenységek* – a tanulók elsajátíthatják a különböző ritmus- és dallamhangszereken való játékot, de lehetőséget kínál saját készítésű hangszerek előállítására is.
3. *Percepciósi tevékenységek* – ezek a tevékenységek a zene befogadását, megértését teszik lehetővé. A tanulók képesek megkülönböztetni a zörejeket, zenei hangokat, megtanulnak figyelmesen hallgatni és lehetőségük van nemcsak a passzív, de az aktív zenehallgatásra egyaránt.
4. *Zenés-mozgásos tevékenységek* – ide tartoznak a különböző, zenés-mozgásos-táncos népi gyermekjátékok, vagy bármely mozgástípus, amely a zene elméleti összefüggéseinek megértését szolgálja. Lényege, hogy a tanuló képes legyen a hallott zenét mozgással is kifejezni.
5. *Zenés-dramatizációs tevékenységek* – versek, történeket, mesék, dalok előadása különböző zenei tevékenységek felhasználásával és más tartárgyakból szerzett ismeretek bevonásával.
6. *Zenei-vizuális tevékenységek* – feladata a zenei írás-olvasás fokozatos elsajátítása

A zeneoktatás komoly kihívás, hiszen fontos, hogy a zenei anyag kiválasztása tudatos és következetes legyen. Kodály is többször adott hangot azon véleményének, hogy a gyermekkorban hallott zene fejleszti legradikálisabban

zenei ízlésünket. A tömegkommunikációs eszközökkel megáldott emberiség a csiszolt, kifinomult ízlés hiányában képtelen a biztos értékválasztásra, emiatt „...csakis a művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki. A csecsemő táplálékát is jobban megválogatják, mint a felnőttét. „Vitamindús” zenei táplálék kell a gyermeknek”. (Kodály, 1982, 41. o.)

Napjainkban a pedagógusok előtt nehéz feladat áll, hiszen küldetésük, hogy ebben a káoszban rendet teremtsenek a gyermekek lelkét és szívét megnyissák az értéket képviselő művészet iránt. De nem a pedagógus kötelessége megmutatni a jót, a szépet, sokkal inkább minél több művészi értékű élménnyel kell megismertetni a gyermeket, így képes legyen a befogadásra, s a sok kínálatból lehetőségeiből kiválaszthassa a neki megfelelőt. Így mutatva utat az igazi értékek, illetve az értékes zene felé. (Forrai, 2016, 20. o.)

### 2.1.2. Képzőművészeti nevelés

„A rajzkészség az ember legcsodálatosabb képessége – szem, kéz, agy és szív egy szál ceruzával új világot teremt.” (Tihanyiné 2013, 5. o.) Ezen értelmezés is arra utal, hogy mára már elfogadott az a felfogás, hogy a „néző” számára a nézés, pillantás, tapintás, megfigyelés mind – mind vizuális észlelés. A vizuális észlelés hasonló problémákat vet fel, mint például egy olvasónak a szöveg értelmezése. Az intézményekben zajló vizuális/képzőművészeti nevelésnek három fő aspektusa van. Az első maga a vizuális inger. Itt fő szerepe elsősorban a látásnak, megismerésnek van, ami segíti a vizuális befogadóképesség fejlesztését. A második maga az alkotás és a vizuális gondolkodás, mely magába foglalja a térszemléletet, a kreativitást, a problémamegoldást, valamint a környezettudatos magatartást. A harmadik és egyben utolsó pedig az anyag és eszközismeret, mely során fontos szerepet kap a kézügyesség és a finommotorika fejlesztése. (Balogh, 2015)

A kisiskolás korban zajló képzőművészeti nevelés a gyermek spontán megnyilatkozásából indul ki. A különböző játékos képzőművészeti tevékenységek során ismerik meg a tanulók az egyes vizuális művészet kifejező eszközeit. A képzőművészeti nevelés oktatása bizonyos módon specifikus, hiszen a tanórán elképzelhetetlen a munkafüzet használata, de magát a művészeti ágat könyvek, vagy egyéb didaktikai segédanyagok, filmek, esetleg más tevékenységek alkalmazásával lehet bemutatni, részletesebben megismertetni. A tanulóktól elvárható, hogy saját elképzeléseiket, fantáziájukat, kreativitásukat kihasználva igyekezzenek megoldani az adott feladatot felhasználva akár a technika legújabb eszközeit is. A képzőművészeti nevelés mutatja tán a legtöbb lehetőséget az interdiszciplinaritás kihasználására. Gondolhatunk itt a matematikai számokra, arányokra, mértani formákra, a munkára való nevelés kapcsán az eszközök helyes alkalmazására, a hanghatásokra való alkotó reagálásra, a természetismerettel és honismerettel összefüggő tartalmi, környezeti, vagy történelmi változásokra, de akár az informatika nyújtotta lehetőségekre

egyaránt. Az életkori sajátosságoknak megfelelően kell a tanulókat vezetni a jelenkori vizuális kultúra megismerése, a vizuális kifejezés, valamint a kulturális tradíciók és azok kialakulásának megértése felé.

Az ÁOP a képzőművészeti nevelés fő céljait szintén pontokban összegzi:

- fantázia és kreativitás fejlesztése
- megfigyelőkészség fejlesztése
- a képzőművészeti kifejezőképességhez szolgáló segédeszközök megismerése
- saját ötleteik, elképzeléseik formális és technikai kivitelezésének elsajátítása
- művészeti alkotások megismerése, s az így szerzett élményeik alapján azok reprodukálása
- a kulturális álláspontok és nézetek megismerése és megértése. (ÁOP, 2015)

Míg a zenei nevelés esetében zenei tevékenységeket különböztet meg az aktuális ÁOP, a képzőművészeti nevelés kapcsán viszont első évfolyamban tíz, a további évfolyamokban pedig tizenegy specifikus témát határoz meg, melyek köré a konkrét tevékenységeket, tartalmi vonatkozásokat pontosítja. Ezek szabad fordításban a következők:

1. *A képzőművészeti kifejezés eszközei:* ezen belül a foltok, vonalak, formák, alakzatok, színek, kontúrok megismerése zajlik
2. *Kezdeményezési készség és fantázia fejlesztése:* a gyermek saját elképzelését, ötleteit valósítsa meg a rajzolás, festés, vagy modellezés során
3. *Modern képzőművészet:* különböző képzőművészeti eszközök játékos alkalmazása, választott anyag, vagy hulladék felhasználása
4. *Képzőművészeti tevékenységek a művészettörténet inspirálásával:* különböző történelmi korok művészi alkotásainak és technikáinak mintájára megalkotni saját elképzeléseiket, ötleteiket
5. *Iskola a galériában:* portré, arckifejezések, szobrok, vagy szoborcsoportok megfigyelése, reprodukálása síkban, vagy térben, a művészeti alkotásokon szereplő személyek, történések továbbgondolása
6. *Az architektúra alapjai:* az architektúra értelmezése, alkotás
7. *Fénykép és fotó:* fotók, fényképek kiegészítése, kontúrozása, átrajzolása, fénykép/fotó típusai, kollázs, kompozíciók
8. *Videó és film:* film, vagy videó részlet újragondolása, háttéralkotás, kiegészítés
9. *Dizájn és mesterségek:* fantasztikus, modern tárgyak, gépek, öltözet, játékok, logók, címerek tervezése, régi mesterségek megismerése
10. *A világ megismerése:* kompozíciók betűkből, számokból, termények,

természeti alapanyagok felhasználása, az anyagok tulajdonságainak változása

11. *Elektronika, média*: (csak második évfolyamtól) számítógép és egyéb elektronikai eszközök alkalmazása a képzőművészeti nevelésben.

A vizuális nevelés nyújtotta számos lehetőség a gyermek számára az egyik legtermészetesebb kommunikációs forma, amellyel kifejezheti gondolatait, érzelmeit, belső világát. A műalkotások segítik a gyermeket a vizuális jelek megértésében, célja pedig a vizuális nyelv elsajátítása. A vizuális tevékenységek, mint például a szabadon való rajzolás hozzásegítik őket a képi szemléltetés megismerésében, és a vizuális jelek értelmezésében. Kialakul bennük a világ szépségében való csodálkozás, amely kifinomultabbá teszi a gyermeket, valamint fejleszti a kreativitását és képzelőerejét. (Balogh et al. 2015)

## **2.2. Nyelv és kommunikáció**

A nyelv és kommunikáció műveltségi területet képező tárgyat három csoportba oszthatjuk (lásd 1. táblázat). Közös bennük valójában a nyelv, amely értelmezhető, mint az ember egyéni és kulturális gazdagodásának forrása, a gondolkodás és kommunikáció eszköze, valamint az érzések, gondolatok, vélemények kifejezésének módja. A tantárgy során a tanulók fokozatosan sajátítják el a nyelvet, bővül szókincsük, mellyel párhuzamosan képessé válnak az információk befogadásra, átadására. A nyelvi kultúra fokozatos fejlődése mellett a szóbeli és írott forma is egyre alaposabb teret ölt. Fokozatosan fejlődik nyelvi kultúrájuk, s annak szóbeli és írásbeli formái, tehát a hallott, vagy olvasott szövegeket könnyebben képesek értékelni, elemezni. Az írás-olvasás elsajátítása alapja minden tárgynak, az ismeretek befogadásának és a tanulás folyamatának egyaránt.

A magyar nyelv és irodalom<sup>70</sup> tanításának módszertana nemcsak a teljesítményt és a tartalmat határozza meg, de lehetővé teszi a tanulók tanulási lehetőségeit is. A tantárgy tanítása kulcsszerepet kap az intézmények oktatásában, s a tanulóknak olyan szintű nyelvi, kommunikációs és kognitív készségeket kell szerezniük anyanyelvükön, hogy azt minden kommunikációs helyzetben használni tudják a korosztályukhoz megfelelő szinten. Azon koncepcióra épül, hogy a pedagógus ne csak kész ismereteket adjon át a tanulóknak, de az önálló ismeretszerzés lehetőségét is megteremtse.

A tantárgyat két egyenrangú részterület képezi, melyek a nyelv, és az irodalom. Az anyanyelvi képességek fejlesztése nemcsak cél, hanem eszköz is a

---

<sup>70</sup> A magyar nyelv és irodalom tantárgy az szlovákiai ÁOP-ban a kisebbségi oktatásra értendő, tehát azon oktatási intézményekre, amelyek tanítási nyelve a magyar.

személyiség fejlődéséhez. A tantárgy célkitűzéseinek elérése nagyban hozzájárul a tanulás sikerességéhez, az ismeretek befogadásához, valamint az államnyelv, vagy idegen nyelv elsajátításához egyaránt. A mindennapi életben való boldogulás elsődleges feltétele a minőségi kommunikációs és kognitív kompetenciák alkalmazása. A tanítás során olyan módszerek használata javasolt, amelyek a kommunikációs készségeket és élményszerzést segítik elő. A magyar nyelv és irodalom tantárgy három fő területet határoz meg. Ezek a területek foglalják magukba az elsajátítandó ismeretek sorát és a követelményrendszerét. A tantárgyat szervesen képező írás, olvasás és irodalom három fő területhez kapcsolódnak, melyek a

- nyelvi kommunikáció – írás,
- kommunikáció és fogalmazás,
- olvasás és irodalom.

Az első két területen belül fejlődnek azok a nyelvi kompetenciák, amelyek szükségesek a magyar nyelv írott formájának elsajátításához. Az írástanulás során megismerkednek a nyelv specifikus szabályaival és a helyesírás alapjaival. A kommunikáció és fogalmazás terület pedig bevezeti őket a különféle szövegformák, stílusok rendszerébe, hogy könnyebben váljanak érthetővé a változatos nyelvi információk. Az olvasás és irodalom területén a tanulóknak el kell sajátítaniuk az olvasás technikáját. Olvasás közben megismerkednek az irodalmi műfajokkal, képesek értelmezni az elolvasott szövegek mondanivalóját és megformálni saját véleményüket.

Az magyar nyelv és irodalom tantárgy céljai közé tartozik:

- az elemi nyelvi, szóbeli és olvasási készségek fejlesztése,
- az elemi nyelvi és irodalmi ismeretek kialakítása,
- az anyanyelv iránt tisztelet kialakítása,
- a kommunikációs készségek megalapozása,
- a helyesírási és a kiejtési normák elsajátítása,
- a tanulók kifejezőképességének fejlesztése,
- a tanulók pozitív hozzáállásának kialakítása az olvasáshoz és irodalomhoz,
- az anyanyelv írott formájának és alapjainak megismerése,
- az anyanyelv spontán jellegű alkalmazásától a tudatos alkalmazásig való eljutás képességének kialakítása,
- a kétnyelvű környezet sajátosságainak megismerése, és a kétnyelvűség elfogadása.

Az ÁOP a fő célok mellett specifikus célokat is meghatároz. A nyelvi ismeretek, készségek és szokások elsajátítása mellett fontos a kommunikációs készség szóbeli is írásbeli megnyilatkoztatása, a kritikai gondolkodás és saját önálló

véleményalkotás kialakítása, az irodalom helyének értelmezése mind az egyén, mind pedig a társadalom szempontjából, digitális és információs technológiák alkalmazása és nem utolsósorban az anyanyelv tanulásához való pozitív viszony és kötődés kialakítása.

A gyermekirodalom és általában a gyerekkorban megismert irodalmi alkotások jelentős és tartós hatással bírnak. Megnyitják az irodalom kapuit és világát a gyermekek számára, ráébresztik őket a szó, a betű hatalmára és felkeltik bennük a művészi élmény izgalmát. (Bauer, 1994, 3. o.)

A gyerekkorban szerzett tapasztalatok, élmények és ismeretek határozzák meg a gyermekek későbbi hozzáállását a könyvek és irodalmi alkotások iránt. A gyermekirodalom feladata a személyiség gazdagítása, formálása, mivel az irodalmi élmény közvetve átalakító hatással lehet a gyermek egyéniségére.

### **3. A művészeti-esztétikai elemek gyakorlati lehetőségei az oktató-nevelő folyamatban**

A fentiekben részletes betekintést nyújtottunk a szlovákiai ÁOP-ba és a program azon részeibe, amelyek az esztétikai tárgyak oktatását célozzák. Mielőtt a konkrét gyakorlati példák és lehetőségek bemutatására térnék, röviden összesítem mindhárom tárgy jellemző vonásait, kapcsolódási pontjait és lehetőségeit. Mindhárom választott tantárgy esztétikai vonatkozású ugyan, de nem ugyanazon műveltségi terület részei. Ennek ellenére szoros köztük a kapcsolat és jellemzően hangsúlyoznak olyan célokat és feladatokat, amelyek alapján bátran vonhatunk le következtetéseket és bizonyíthatjuk köztük a szoros viszonyt. Hogy miben is rejlik a három tárgy esztétikai mivolta? A fentiekben leírtak alapján a vizsgált tantárgyak során jellemzően az érzékszervekre támaszkodunk. Az így átélt tapasztalat, megértés élménnyé alakul. A zenei nevelés esztétikáját főleg a zenei tevékenységekben kereshetjük. A megismert dalok, játékok, zenehallgatási szemelvények, vagy a hangszerjáték és improvizáció nyújtotta számtalan élmény kínálja az esztétikai jelleget. A képzőművészeti nevelés inkább a szemet kápráztatja el, hiszen a képzőművészeti alkotások a vizualitást célozzák. Egy szép festmény, szobor, vagy épület látványa hordozza magában az esztétikai jelleget, de a gyermek fantáziája során megszülető alkotások is egyedi élményt nyújtanak. A nyelvi és irodalmi nevelés mindkét érzéket ötvözi. Szükséges a látás, ha egy verset, vagy mesét olvasunk, de egy másikfajta élményt nyújthat ugyanez, ha valakinek az előadásában meghallgatjuk. Az irodalmi művek feldolgozása, újraalkotása is lehetőséget kínál az esztétikai élmény átéléséhez.

Ahogy azt már a fentiekben pontosítottuk, a zenei nevelés és képzőművészeti nevelés a „Művészet és kultúra” műveltségi terület része, s fő feladatuk, hogy közvetítse a nemzeti és kulturális örökségeket és megalapozza a tanulók



művészetek iránti érdeklődését. A magyar nyelv és irodalom a „Nyelv és kommunikáció” műveltségi területhez tartozik. A tantárgy fő feladatai, hogy a tanulók elsajátítsák az írás-olvasás készségét és fejlődjenek nyelvi kompetenciáik.

Ha alaposabban elemezzük az ÁOP által leírt célokat és feladatokat, több ponton találunk azonosságot vagy hasonlóságot a három tantárgy között. Mindegyiknél kiemelkedő helyet kap a nemzeti kultúra megismerése, a művészetek iránti érdeklődés felkeltése, valamint saját és más nemzetek kultúrájának, szokásainak megismerése. A kisiskolások életkori sajátosságait figyelembe véve törekszik a dokumentum arra is, hogy a játékos feladatmegoldás és tanulási folyamatok előtérbe kerüljenek, amelyhez a dramatizálás köthető a legszorosabban. Ezen feladatok során fejleszthető a gyermekek személyisége, alkotókészsége, kreativitása és önmegvalósítása. Ugyancsak fontos említeni az újraalkotást, előadásmódot, reprodukálást. Hogy is néz ki mindez? Az egyes párhuzamok

2. táblázat A választott tantárgyak kapcsolódási pontjai, azonosságok és párhuzamok a tartalmi vonatkozások kapcsán

	Zenei nevelés	Képzőművészeti nevelés	Magyar nyelv és irodalom
<i>Nemzeti kultúra - identitástudat</i>	Zenei anyanyelv	Egyéni vizuális nyelv	Anyanyelv
<i>Tartalmi vonatkozások</i>	Népdalok, népszokás-dallamok, gyermekdalok	Népi mesterségek, technikák	Mondókák, versek, népmesék, mondák  Irodalmi műfajok specifikumai
<i>Percepció</i>	Dalok éneklése  Zenehallgatási szemelvények  Hangszerjáték	Művészeti alkotások megfigyelése  Értelmezés, megértés	Irodalmi alkotások olvasása, reprodukálása,  Művészi előadás meghallgatása
<i>Alkotás, dramatizáció</i>	Népi gyermekjátékok, népszokások bemutatása  Dramatikus játékok	Képzőművészeti alkotások a gyermeki fantázia alapján térben, síkban (szoborcsoport)  Alakok, formák, színek,	Mesedramatizáció  Bábozás,  Szituációs játékok

		kompozíciók	
<i>Reprodukálás</i>	Dalok, gyermekjátékok előadása  Hangszeren való játék  Improvizáció	Alkotás a változatos képzőművészeti technikák segítségével  Képzőművészeti alkotások reprodukciója, újraalkotása	Szépirodalmi alkotások előadása  Irodalmi művek újrarendelése, módosítása  Olvasott irodalom tartalmának összegzése, elemzés

A továbbiakban néhány gyakorlati példán kerülnek bemutatásra a három tantárgy nyújtotta azonos lehetőségek. Ennek alapjául szolgáltak a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák első évfolyamaiban használatos tankönyvek. A szlovákiai oktatásban az alsó tagozatos képzőművészeti nevelés tantárgyhoz nincs tankönyv, sem egyéb segédanyag<sup>71</sup>, viszont a „Zenei nevelés”<sup>72</sup> és az „Olvasókönyv”<sup>73</sup> jó kiindulási pontot kínál. A tanulmány nem tűzi ki célul a konkrét tankönyvek elemzését, de fontos, hogy tartalmi szempontból megközelítsük azokat. Az alábbi táblázatok összesítik a két tankönyv tartalmi vonatkozásait, amelyek azonos bázisú kiindulási pontot mutatnak. A főbb egységek a népi és műköltészet, mely mindkét esetben jelen van. A harmadik szempont pedig a más népek zenéje, idegen anyag, illetőleg olyan olvasmányok vagy szemelvények, amelyek valamilyen ismeretterjesztő céllal kerültek a tankönyvbe.

A 3. táblázatból kitűnik, hogy az elsős tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve jellemző többséggel kínál a tankönyv népi gyermekjátékot, mondókákat, kiszámolókat, gyermekdalokat, amelyek szintén népi eredetűek, de nem kapcsolódik hozzájuk játék. Széles a választék a zenehallgatásra szánt művekből, szemelvényekből is, melyek lehetnek tanult dalok feldolgozásai,

<sup>71</sup> A fenti megállapítás a szlovákiai szituációra értendő. Ez viszont nem azt jelenti, hogy más országok oktatási rendszerében erre ne lenne példa. MO-on több kiadónál is találunk tankönyvet konkrét évfolyam, vagy egy teljes tagozat (több évfolyam) számára. A vizuális nevelést szolgáló tankönyvek a különféle technikák, módszerek mellett főként művészettörténeti ismeretekbe nyújtanak bepillantást, vagy konkrét műelemzéseket tartalmaznak. Az oktatási rendszer fejlődését követően különböző kutatások is bizonyítják az ilyen jellegű tankönyvek létezését. (Tóth, 2017)

<sup>72</sup> Jóváhagyta a pozsonyi Köznevelési Minisztérium, megjelent a Szlovák Pedagógiai Tankönyvkiadó jóvoltából. Szerző: Orsovics Yvette. A tankönyv 72 oldal, formátuma A4-es. Az illusztrációk főként az dalokhoz, ill. az ismeretek könnyebb megértéséhez kapcsolódnak.

<sup>73</sup> Jóváhagyta a pozsonyi Köznevelési Minisztérium, megjelent a Terra kiadó gondozásában. Szerzők: Esztergályos Ella, Mgr. Mezei Elza, Mgr. Mezei Adél. A tankönyv 68 oldal, formátuma A4-es. A tankönyv 69 szövegi egységet tartalmaz. Az illusztrációk főként az olvasmányhoz, ill. szöveggörnyezethez kötődnek.

hangszerek, zajok, zörejek, vagy klasszikus értelemben vett zeneművek, vagy azok részletei. A népdalok hangterjedelmük és előadási nehézségeik miatt még csak mutatóban jelennek meg a tankönyvben. A műdalok esetében vagy a dallam, vagy a szöveg, vagy mindkettő írója/szerzője ismeretes. A kisebbségi oktatásban fontos, hogy annak a nemzetnek a kultúráját is közelebb hozzuk a gyermek számára, ahol élünk.

3. táblázat A Zenei nevelés tankönyv zenei anyagának műfaji rendszere

<i>Népköltészet</i>	Mondókák, kiszámolók, találós kérdések	13
	Népi gyermekjátékok	17
	Gyermekdalok	11
	Népdalok, jeles napok dalai	2
<i>Műköltészet</i>	Műdalok	3
	Zenehallgatásra szánt művek, szemelvények	21
	Versek	6
<i>Más népek dalai</i>	Rokon népek zenéje, szlovák zenei anyag, más, idegen népek dalai	8

Forrás: Esztergályos-Mezei-Mezei, 2008

4. táblázat Az Olvasókönyv szemelvényeinek műfaji rendszere

<i>Népköltészet</i>	Mondókák, kiszámolók, találós kérdések	5
	Népi gyermekjátékok, népdalok	2-2
	Népmesék	7
<i>Műköltészet</i>	Versek	30
	Műmesék	6
<i>Ismeretterjesztő szemelvények</i>	Általános leírások, olvasmányok	17

Forrás: Orsovics, 2009

A 4. táblázatban szintén megfigyelhető az életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás. Sok olyan szemelvényt kínál a tankönyv, amely rövid, vagy a

gyermeki világhoz közel áll. Ilyenek a versek és népmesék. Emellett megjelennek a mondókák, kiszámolók, de még a népi játékok is. Szintén szép számmal találunk a tankönyvben ismeretterjesztő szövegeket, melyek elsődleges célja inkább az olvasási készségek fejlesztése, másodlagos céljuk viszont az új információk és érdekességek közvetítése. A tankönyvekből csupán néhány gyakorlati példát vettem alapul a párhuzamok és lehetséges kapcsolatok bemutatására.

#### *Példák a népköltészetből:*

- 1) Az Olvasókönyv 62. oldalán találjuk a „*Gyertek haza ludaim*” című népi gyermekjátékot, amelyet szintén feleleveníthetünk a zenei nevelés órán. A játék érdekesebbé tételéhez készíthetünk bábokat, vagy fejpántként funkcionáló jeleket, amelyek a szereplőket személyesítik meg. Így a dramatizálás és játék még élvezetesebb.
- 2) Az Olvasókönyv 66. oldalán Anyák apjára találunk rövid mondókát. A Zenei nevelés könyv is kínál dalokat erre a témára: „*Járdányi Pál-Szőnyi Erzsébet: Orgona ága*”, vagy a „*Hová mégy te*” című népi gyermekjátékot. (Orsovics, 2009, 56-57. o.) A gyerekek szeretettel készülnek az anyák napjának megünneplésére, melyre sokszor műsort is állítanak össze a tanító néni segítségével, és apró ajándékot készítenek az anyukák számára, melynek tárháza igencsak széles.

#### *Példák a műköltészetből:*

- 1) „*Csanádi Imre: Naphívogató*” című versét megtaláljuk az Olvasókönyv 24. oldalán. Ehhez kapcsolhatjuk a „*Süss fel nap!*” c. gyermekdalt, amely a Zenei nevelés tankönyv 54. oldalán jelenik meg. Tudvalévő, hogy Csanádi versét Kocsár Miklós is feldolgozta háromszólamú gyermekkarra. Ha a felvétel birtokában vagyunk, annak meghallgatása bizonyosan meghatározó élményt nyújt a tanulók számára. Tudvalévő, hogy a gyermek első rajzai közt szerepel a nap megjelenítése. A konkrét tananyaghoz különféle technikák alkalmazásával készíthetjük el a versben és a dalban szereplő égitestet.
- 2) A versek közt több olyan is van, amelyek a tavasszal kapcsolatosak. Ilyenek pl. „*Zelk Zoltán: Tavaszi dal*”, „*Szabó Lőrinc: Tavasz*”, „*József Attila: Kertész leszek*”, vagy „*Weöres Sándor Tavaszköszöntő*” c. versek, melyeket az Olvasókönyv a 25., 26., 30. és 27. oldalon közli. A felsoroltak közül többnek ismeretes zenei feldolgozása. József Attila verse Koncz Zsuzsa előadásában hallgatható meg, míg Weöres Sándor költeményét Járdányi Pál egészítette ki dallammal. A tavaszi tematikát kiegészíthetjük a Zenei nevelés tankönyv 18. és 6. oldalán található „*Én kis kertem kerteltem*” című népi gyermekdallal, vagy a „*Koszorú, koszorú*” című gyermekjátékkal. A vizuális megvalósítás is sokféle lehetőséget kínál a témához. Készíthetünk tavaszi dekorációt, virágfüzéreket, kreatív ötletek és változatos anyagok, vagy akár hulladék felhasználásával, de friss virágok lenyomataiból is alkothatunk

ajándéktárgyakat vagy díszeket.

- 3) „Csanádi Imre: Nyármarasztaló” c. verse a tk. 63. oldalán található. Hasonló témájú „Csukás István: De jó a dió” c. költeménye, melynek dallama Kodály Zoltán tollából származik. A versekhez bármely gyermekjáték párosítható, amelyeket a Zenei nevelés tankönyv kínál. Mivel a két vers központi témája a dió, a képzőművészeti nevelés során ebből készíthetünk állatkákat, vagy akár egyszerű ritmushangszert is.

*Példák az ismeretterjesztő szemelvényekből:*

- 1) Az olvasókönyv 33. és 34. oldalán rövid olvasmányt találunk a tyúkról és a baromfiudvarról. Jól kiegészíthetjük az olvasmányt a „Két kis kakas összeveszett” kezdetű kiszámolóval, a baromfiudvarban élő állatok hangjának felismerésével, vagy „C. Saint-Saens: Az állatok farsangja” című művéből a „Tyúkok és kakasok” részlet meghallgatásával, melyet a Zenei nevelés tankönyv a 10-11. oldalon közöl.
- 2) Egy következő szemelvény, a „Nőnek a fák” című található az Olvasókönyv 58. oldalán. A fa, illetve az erdő, mint helyszín több gyermekdalban és gyermekjátékban is megjelenik. A Zenei nevelés tankönyvben is találunk erre példákat. Ilyen a „Hová mégy te” (57. o.), „Pojdeme my do lesíka” (Elmegyünk az erdőcskébe, 50. o.), valamint a „Sötétes az erdő” (50. o.) kezdetű gyermekdalok és gyermekjáték. Az erdő és az erdőben gyűjthető termények szintén kreatív lehetőségeket kínálnak különféle képzőművészeti alkotások létrehozására. Jó ötlet egy fotósorozat készítése is ugyanarról a fáról, vagy erdőrészletről az évszakok változásnak fényében.

#### **4. Befejező gondolatok**

A tanulmány a dokumentumelemzés módszerét alkalmazva mutatta be a hazai ÁOP vázlatos szerkezetét és részletesen tért ki az esztétikai jellegű tárgyak jellegére. Összehasonlításra kerültek a zenei nevelés, képzőművészeti nevelés és irodalmi nevelés céljai, feladatai, és a tartalmi vonatkozások tekintetében fellelhető és kimutatható párhuzamok. A felhasznált dokumentumok, mint az ÁOP konkrétabb értelmet nyújtott a választott tárgyak helyének és értelmezésének a hazai iskolai rendszeren belül. A jelen tanulmányban a konkrét példák és összekapcsolható tartalmi egységek leírásához csupán az első évfolyam számára használatos tankönyvek (Zenei nevelés és Olvasókönyv) nyújtottak segítséget. Természetesen további, részletesebb elemzés is bizonyítaná, hogy a következő évfolyamokban is fellelhetőek hasonló azonosságok a tantárgyak tartalmi vonatkozását illetően. A tanulmány a választott esztétikai tárgyak interdiszciplináris lehetőségeire fókuszált a módszerek és kivitelezés kreatív alkalmazásával.

Mindenképpen leszögezhetjük, hogy a kisiskoláskor meghatározó a gyermek további fejlődése szempontjából. Nem mindegy, hogy milyen ingerek érik őt az egyes tanórákon, mennyire érzi zökkenőmentesnek az óvodából való átmenetet, milyen mértékben tudja lekötni figyelmét a pedagógus. Szükséges élményekkel gazdagítani lelkivilágát, megszerettetni a tanulást és az ismeretszerzés igényét. A tanórák légköre, a pedagógus hozzáállása, vagy a közvetlen környezet kínálta hatások, akár az iskolai klíma vagy a családi hozzáállás mind, mind befolyásoló tényező. (Horváthová, 2005)

Az esztétikai tárgyaknak tehát alapot és útmutatást kellene nyújtaniuk az esztétikum elfogadásához, a kultúra és művészeti alkotások megértéséhez és az érték befogadásához. Mindenképpen érdemes kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek színesebbé, érdekesebbé varázsolhatják a tanítási órákat, más dimenzióba helyezik a gyerekek tantárgyakhoz való viszonyát és élménygazdag környezetet biztosítanak a mindennapokban.

### **Felhasznált irodalom**

Greguss, M. (2000): *Az esztétika kézikönyve* Kalligram : Pozsony, p263 ISBN 80-7149-376-7

Csibra, I. – Szerdahelyi, I. (1980): *Esztétikai alapfogalmak* Tankönyvkiadó : Budapest p273 ISBN 963 17 4614 3

Vörös, J. (1978): *Az irodalom tanítása az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest, p304, ISBN 963 17 3562 1

Borbélyová, D. – Slezáková, T. (2015): A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusába in *Képzés és gyakorlat*, 13. évf. -2015, 1-2. szám, p7-28, szerk. Varga László, Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027. Elérhető: [http://real-j.mtak.hu/6170/1/kepzes\\_es\\_gyakorlat-2015-1\\_2.pdf](http://real-j.mtak.hu/6170/1/kepzes_es_gyakorlat-2015-1_2.pdf) (Letöltve: 2018. 08. 06.)

Szabóová, E. (2015): Óvodából az iskolába in *A jogtudatosság, mint az egészséges életmód része*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2015, CD-ROM, p41-48 ISBN 978-80-8122-157-6.

Nagy, M. (2015): Az első osztályos tanulók napirendje a biológus szemszögéből in *A beiskolázás optimális feltételei*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2015, CD-ROM, p52-57 ISBN 978-80-8122-156-9.

Vass, V. (2012): A kreatív iskola in *Anyanyelv-Pedagógia* 2012/1. 1-5. o. Elérhető a: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (letöltés ideje: 2018. 08. 07.)

Tóth-Bakos, A. (2014): Zenepedagógia és zeneterápia in *XXVI. DIDMATTECH 2013: Educational technologies in the information - and knowledge-based society*. Győr - Komárno: University of West Hungary - J. Selye University, p185-192 ISBN 978-963-334-185-8.

Dobay, B. (2016): *Mozgásos játékgyűjtemény (óvó-és alsó tagozatos pedagógusok részére)* Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kara, p135 ISBN 978-80-8122-192-7.

Állami Oktatási Program (2015) Az alapiskola alsó tagozata számára ISCED 1 Letölthető:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany\\_statny\\_vzdelavaci\\_program/zs/1\\_stupen/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/svp_pv_2015.pdf) (Letöltés ideje: 2015-06-25)

Vass, V. (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)* Komárom : Selye János Egyetem Kara p89 ISBN 978-80-8122-232-0

Orsovics, Y. (2014): Zenei és irodalmi nevelés kapcsolata és megjelenése a tankönyvekben in *Oktatás és tudomány a XXI. Század elején* – Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Selye János Egyetem : Komárom, p180-193 ISBN 978-80-8122-103-3

Orsovics, Y. (2015): Az iskolai zeneoktatás körülményeinek változásai, avagy azonosságok és különbségek az állami oktatási programokban in *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2015* : "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho CD-ROM, p130-139 ISBN 978-80-8122-144-6,

Platon – http1 in Parlando. Elérhető: <http://www.parlando.hu/Platon1.html> (Letöltve: 2018. 08. 13.)

Kovács, B. (2002): *A zenei fejlesztő játékokról*, Budapest : NOVUM Kft., p120 ISBN 963 9334 28 6

Csehi, Á. (2015) A zene és a zenei nevelés jótékony hatása a képességek fejlődésére (1. rész) in *Katedra*. Évf. XXIII/4, p16-19. ISSN 1335-6445

Csehi, Á. (2016): A zene és a zenei nevelés jótékony hatása a képességek fejlődésére (2. rész) in *Katedra*. Évf. XXIII/5, p19-20. ISSN 1335-6445

Mérei, F., - V. Binét, Á. (2001): *Gyermeklélektan* Budapest : Medicina könyvkiadó Rt., p299 ISBN 963 242 746 7

Kodály, Z. (1982): *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat, p591 ISBN 963-330-444-x

Forrai, K. (1974): *Ének az óvodában* Editio Musica : Budapest, p337 ISBN 963 330 740 6

Tihanyiné Vályi, ZS. (2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. 2. kiadás. Szeged: JATEPress, p136 ISBN 978-963-315-142-6

Balogh, J. (2015): *Szent Mihály havától Kisasszony haváig jeles napokhoz fűződő néphagyományok*. Budapest : Kairosz Kiadó, p165. ISBN 978-963-662-750

Bauer, G. (1974): *Gyermekirodalom*. Tankönyvkiadó, Budapest, p152

Tóth, P. (2007): Gondolkodásfejlesztés informatika órán. *Iskolakultúra*, 17. évf. 6-7. sz., p47-65.

Orsovics, Y. (2009): *Zenei nevelés az alapiskola 1. osztálya számára*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, p72 ISBN 978-80-10-01727-0

Esztergályos, J., Mezei, E., Mezei, A. (2008): *Olvasókönyv a magyar tanítási nyelvű alapiskola 1. osztálya számára*. Bratislava : Terra s. r. o., p68 ISBN 978-80-8098-119-8

Horváthová, K. (2004): Sociálna klíma školy in *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte: Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 6. februára 2004 v Trnave*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, p449-463 ISBN 80-89034-77-2

Horváthová, K. (2005): Klíma školy in *Pedagogická orientace*. č. 1 p37-45. ISSN 1211-4669



# **AZ ONLINE ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT TÁRSAS TANULÁS MINŐSÉGI KRITÉRIUMAINAK KUTATÁSA A TANÁRKÉPZÉS RÉSZTVEVŐINEK KÖRÉBEN**

**Kautnik András, [kautnika@gmail.com](mailto:kautnika@gmail.com)**  
*Szent Gellért Gimnázium*

## **1. Bevezetés**

Jelen elméleti tanulmány dinamikáját az adja, hogy a fenti, korunkban egyre elterjedtebb tanulási forma minőségi kritériumainak pedagógiai indíttatású kutatásával kapcsolatos kérdéseket vet fel, majd ezekre igyekszik válaszlehetőségeket bemutatni.

A tanulmány célja olyan válaszokat keresni a felmerülő elméleti problémákra, mely válaszok elméleti háttérként szolgálhatnak egy empirikus kutatás számára, ill. egy ilyen kutatásban használható minőség-fogalom megalapozása.

Ha közelebbről vizsgáljuk az oktatás területén használt minőségfogalmat, Pandora szelencéjét nyitjuk ki: a fogalom jelentéskörének szinte átláthatatlanul bonyolult hálózatát kapjuk. Majd' mindegyik neveléstudományi, oktatáspolitikai vagy kutatást ismertető szakirodalom, mely a tanítás-tanulás folyamatával, annak digitalizációjával, innovációjával vagy eredményességével foglalkozik, gyakran emlegeti, használja a minőség fogalmát – deskriptív vagy preskriptív formában, de nem szisztematikus kifejtettségben.

## **2. Az online eszközökkel támogatott társas tanulás és minőségkutatás elhelyezése a didaktikai rendszertanban**

Online eszközökkel támogatott társas tanulás olyan tanulásszervezési eljárás, melynek során online eszközök felhasználásával a tanulók a kontaktórán vagy otthon interaktív (csoportos) munkát végeznek (vö. Ollé, 2013, Virág, 2013).

Tanuláselméleti és minőségkutatási megközelítésben a fő kérdés, hogy a tanulásnak nevezett folyamat milyen változást<sup>74</sup>, „tudást” eredményez,

---

<sup>74</sup> A változás ideje; a változás síkja: kognitív, affektív, viselkedésbeli, biológiai stb.

ezt lehet értékelni, osztályozni vagy összehasonlítani, ill. minőségként feltüntetni.

Tanulásszervezési megközelítésben a minőséggel kapcsolatban az online támogatott tanulási folyamatra, annak elemeire, az elemek összefüggéseire koncentrálnak vizsgálódhat a kutató. Pl. a tanulás folyamatának szervezettsége, tudatossága, monitorozása, értékelése jelentheti a minőségkutatás tárgyát.

Míg módszertani megközelítésben egy-egy módszer (pl. tükrözött osztályterem) áll a kutatás fókuszában, annak többféle alkalmazása vagy hatékonysága teremti meg a lehetőséget a minőséggel kapcsolatos kérdéskérdések felvetésekre.

### **3. A minőségkutatás indokoltsága**

Az alábbiakban vázlatosan felsoroljuk, hogy miért indokolt és aktuális a minőség témájának kutatása.

E-/blended/elektronikus megoldások terjedése: szolgáltatók és szolgáltatások számának növekedése kiváltja a felhasználó igényét ezek összehasonlíthatóságára: „value/quality for money”.

Az egyes oktatási alrendszerekben (elsősorban a felsőoktatásban) tapasztalt digitalizációs folyamatok szükségessé teszik a változások monitorozását, az eddigi eredmények és tervek minősítését.

A digitalizáció oktatásban való elterjedésével nemcsak az előnyök, hanem a reális nehézségek is egyre nyilvánvalóbbá válnak. Egyre egyértelműbbé válik, hogy az oktatás területén nemcsak termék-minőségről, hanem folyamat minőségről is beszélnünk kell, vagyis e területen több tényező koprodukciónak tekintendő a minőség (Ehlers, 2011). Az alábbi felsorolás említi a leggyakoribb nehézségeket, melyek befolyásolják a tanítás-tanulási folyamat minőségét:

- A digitális szakadék a hallgatók között az online tanulás területén a szegregációt növelheti.
- A hallgatók és az oktatók a felsőoktatásban sokszor a tananyag duplikálódásának élik meg a digitális átállást.
- A hallgatók lemorzsolódnak a digitális kurzusokból.
- A hallgatók egy részének kihívást jelent a virtuális környezet adta egyéb lehetőségek (pl. chatelés), a multitasking összehangolása a tanulási folyamattal.

- Az intézmény, a vezető, az oktatók és a hallgatók eltérő felfogása a folyamatok céljával, minőségével kapcsolatban.

Végül a 2014-es Horizon-jelentésben a vizsgált országok oktatási rendszerei előtt álló kihívásként említik az IKT-integrálását a tanárképzésbe, ill. a jelentés szorgalmazza a szociális média adta lehetőségek kiaknázását az oktatásban. Az erre való felkészítés a tanárképzés feladata, ezért fókuszáljuk kutatásunkat a tanárképzés résztvevőire.

#### **4. A minőség „létmódja”**

A minőség mibenlétét (minőségét) Harari (2015) nyomán interszubjektív<sup>75</sup> konstruktumnak tekintjük, melyet egy közösség hoz létre tapasztalatai, meggyőződései alapján, mely konstruktum aztán jelentősen befolyásolja a közösség életét, így például Harrari szerint a pénz (melynek nagy része ma már csak virtuálisan létezik).

Harari ugyan nem neveléstudományi szakember, de érdemes odafigyelni arra is, hogy a Sapiens emberfaj kiemelkedését az összes többi konkurens faj sorából az együttműködési képességben, infokommunikációs hatékonyságában látja, amit a jelenlegi technikai háttér még inkább erősít.

Meglátásom szerint a minőség kutatásának épp abban áll a jelentősége, hogy a minőségnek nevezett „valami” olyan „legkisebb közös többszörös” lehet az adott tanárképző intézet vezetése, az oktatók és hallgatók között, melynek nyomán kialakulhat a párbeszéd a digitalizáció folyamatáról, céljairól, kritériumairól az egyes tanárképző intézetekben. Erre pedig szükség van, mert – mint korábban hivatkoztuk Ehlers professzort (2011) – a minőség kultúrája több összetevős „ko-produktumként” képzelhető el, amiért mindegyik szintnek (vezetői, oktatói, hallgatói) egyaránt felelősséget kell vállalnia.

#### **5. A minőség rövid etimológiája**

Mint annyi fogalom, a minőség fogalma is a görög-latin kultúrából származik. A 'qualis' szó egyediséget, sajátyságot jelent. Ebből a töből ered az újlatin nyelvekben az egyenlőség 'egalite', 'igual', sőt a német 'egal' (mindegy) fogalma is.

A középkori árutermeléssel (céhes rendszerrel) válik a leíró fogalomból megkülönböztető vagy előíró fogalommá a minőség, amikor egy áru vagy

---

<sup>75</sup> „Interszubjektív az, ami egy kommunikációs hálózaton belül létezik, és összeköti sok egyén szubjektív tudatát.

szolgáltatás egyediségét, különbözőségét, kiválóságát kellett kiemelni (vö. Horváth, 1999).

A magyar jelentés mintegy visszatér az eredeti latin kifejezéshez azzal, hogy a dolgok minőségére, minéműségére azaz egyediségére utal.<sup>76</sup>

## **6. A minőség történetei**

A minőség fogalma az európai és amerikai kultúrában a tömegtermeléssel jelenik meg: egyrészt az áruk és szolgáltatások összehasonlíthatóságában játszik szerepet mint olyan hivatkozási alap, amihez az egyik vagy másik termék közelebb áll.

Az oktatás területére rendszerszinten került át a minőség fogalma, amikor is a finanszírozó kormányok a pénzért „minőséget” vártak el az oktatási rendszerektől. Ebben az értelemben a minőség fogalmát hamar felváltotta az eredményesség, melynek kutatása a neveléstudomány ma is aktív területe (vö. Halász, 1999).

Nagy Péter Tibor (1999) tanulmányában bemutatja az oktatással kapcsolatos minőségfogalmak és elvárások történetét mint a versengés és pluralizálódás útját, továbbá az iskolai és az iskolán kívüli minőségfogalomnak elválását. Figyelemre méltó gondolatként említi, hogy a minőség egy elit réteg számára több esetben az önreprezentáció és elkülönülés eszközeként szolgált az oktatás területén.

## **7. Digitális átállás és minőség**

Amennyiben az oktatás digitalizációjának folyamatában vizsgáljuk a minőség jelentőségét, akkor a kérdés az alábbi alkérdésekre bomlik: Hol tart most a digitalizációs folyamat az oktatásban (a magyar közoktatásban)? Szakaszolható-e ez a folyamat aszerint, hogy a következő állomás valamilyen más/jobb/több minőséget képvisel-e, mint az azt megelőző?

Több szerző a digitalizáció folyamatát az oktatásban a tanulók felől, szociológiai háttérrel tárja fel. Bár a digitális nemzedék önértelmezésében nem olyan határozottan különül el a megelőző generációktól, mint ahogy arra Prensky (2001) utal, a tanulási folyamatban való részvételük egyértelműen karakterizálható: „A digitális nemzedék rendelkezik a neki tulajdonított tanulási preferenciákkal (úgy mint például a párhuzamos információfeldolgozás, a szimultán kölcsönhatások kedveltsége, a kép előnyben részesítése a szöveggel szemben, a nem-lineáris olvasási

---

<sup>76</sup> Vö. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára (1970), Akadémiai Kiadó, Budapest, p929

stratégia, az azonnali megerősítés és jutalom, valamint a szórakoztató tanulás iránti igény) és a tőle elvárt 21. századi készségekkel (úgy mint például az információ keresésének, szűrésének, értékelésének és felhasználásának képessége).” (Tóth-Mózer 2014). Prensky szerint az oktatás minősége csak akkor garantálható, ha az oktatás valamennyi rendszerében és területén figyelembe vesszük a tanuló alapvető változását, amit Tóth-Mózer fenti empirikus kutatásával a magyar oktatási rendszer egyes alrendszereiben (középiskolák) empirikus kutatásokkal alátámasztott.

Gyarmathy Éva az új, immár hálózatosodott információkezelés felől közelíti meg a digitalizáció folyamatát: az iskola helyett ma már teljesen más megoldások terjednek a tanítás-tanulás folyamatának nevezhető információkezelésre. A web 2.0-s adta lehetőségeket már meghaladták a diákok. Kibontakozóban vannak a web 3.0-s adta lehetőségek<sup>77</sup>: az új megoldások kulcsa a hálózatosodás, aminek legjelentősebb hatása az adaptivitás.

Gyarmathy szerint „A web 3.0 még csupán csírájában jelenik meg, de a tanulásban és fejlődésben, az egyéni utak kiszolgálásában már most megelőzi a legjobb iskolákat is.” (...)

A web 3.0 lehetővé teszi, amit eddig az iskolának kellett volna biztosítania:

- „egyéni érdeklődés szerint választani,
- egyéni lehetőségeket kihasználni,
- egyéni haladási tempót tartani,
- egyéni tartalmakat kialakítani.

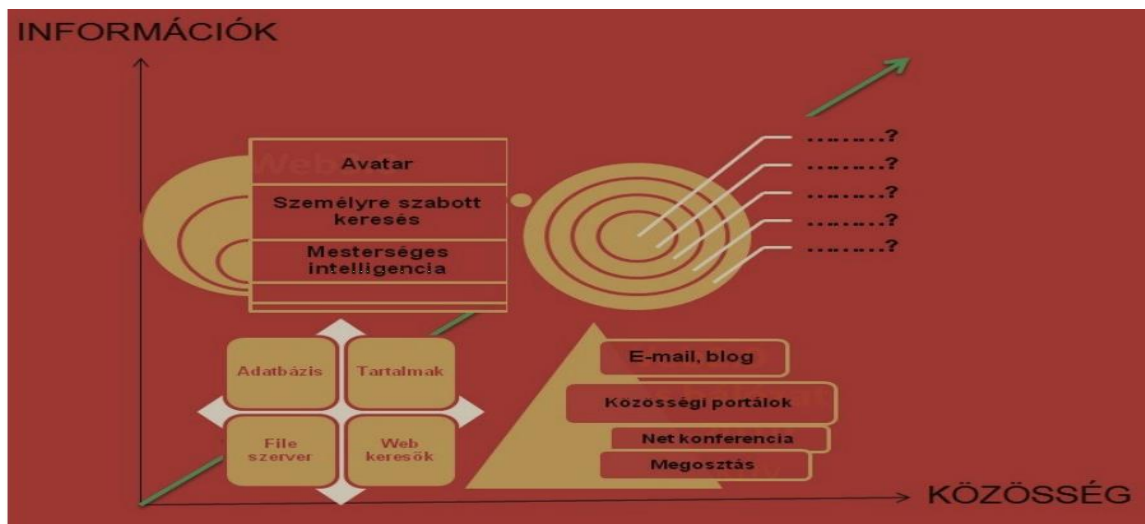
Ráadásul

- mindenhol elérhető,
- mindig elérhető,
- minden elérhető. „ (Gyarmathy 2015, 38. oldal)

A szerző által összeállított ábra azt fejezi ki, hogy a digitális átállás soron következő lépése a hálózatosodással, a közösségi tanulás formáinak elterjedésével lesz egyenlő.

---

<sup>77</sup> „A web1.0, az információs hálózat, egyirányúan, de rengeteg információt közvetít. Lényegében megszünteti a tudás szűk birtoklását. A web2.0 továbbfejleszti a demokráciát, és a szabad tudásszerzés mellett az információcserével a tudás formálásában is végtelen lehetőségeket ad.” (Gyarmathy 2015, 36. oldal)



Forrás: Gyarmathy, 2015

### 1. ábra Az infokommunikáció fejlődésének hatása a tanulás folyamatára

Ollé János Oktatásszervezés és digitális tartalomfejlesztés c. összefoglaló munkájában így látja az elektronikus tanulás és a minőség kapcsolatát: „Az e-learning elterjedésének növekedése egy kritikus ponton túl magával hozta az oktatás hatékonyságának, eredményességének, az oktatás minőségének a kérdéseit is, amelyekre már nem lehetett érzelmileg telített és a felhasználó közösség attitűdjét visszatükröző válaszokat adni. (...) A minőségfejlesztés és ezzel együtt a hatékonyságnövelés célkeresztjébe a módszertani lehetőségek újragondolása, az oktatáselmélet, oktatástervezés, oktatáslélektan által korábbi kutatási eredményekre építő tudás és tapasztalat került. (Ollé, 2016, 7. oldal)

„Az optimális online oktatási környezet kialakítására, minőségi e-learning tartalomfejlesztésre oktatástervezési modellek alkalmazásával és projekt alapú fejlesztési szemléletmód következetes érvényesítésével van lehetőségünk. Az oktatástervezési modellek biztosítják, hogy az oktatási környezet és az oktatási folyamat fejlesztése a tanulói szükségletek leírására és elemzésére, illetve a tanulói sajátosságok figyelembevételére épül.” (Ollé, 2016, 10. oldal) A fentiekből látjuk, hogy Ollé szerint a minőség biztosítása tudatos, tervezett folyamat kell legyen.

Racskó Réka (2017) Digitális átállás az oktatásban c. tanulmányában az észt és finn modellt hasonlítja össze a magyar digitális stratégiával, ill. mindezek megvalósulását, a mögöttük rejlő koncepciókat vizsgálja. A digitalizáció lehetséges útjait több aspektusból is vizsgálja, a minőségi változásoknak így három dimenziója rajzolódik ki: az oktatásstratégia, az oktatástechnológia és a módszertani aspektus (Racskó, 2017), melyekben a minőség más-más jelentést nyerhet. A minőségi oktatásstratégia kiegyensúlyozott, hét elemből álló digitális ökoszisztémát alakít ki *döntéseivel*. Az oktatástechnológiai területén az IKT-eszközök beépülése

jelenti a minőségi *folyamatokat*, míg a módszertani aspektus alapján *eredményekről* beszélhetünk a minőség kapcsán, ami azt jelenti, hogy minél több a gamifikációt és a produktivitást elősegítő módszer terjed el az oktatás digitális átállása kapcsán. Tehát azt a következtetést lehet levonni, hogy a minőség fogalma többdimenziós konstruktum.

## **8. A minőség különféle megközelítései**

Ha a minőség fogalmát szisztematizálni akarjuk a rendelkezésre álló szakirodalmakat az alábbi csoportokra oszthatjuk: oktatáspolitikai dokumentumok, egyetemek, tanárképző intézetek (és ezek ernyőszervezeteinek) digitális oktatással, minőségbiztosítással kapcsolatos dokumentumai, kutatási beszámolók.

Jelen tanulmány adta keretek között a Magyarország digitális oktatási stratégiája c. programban vizsgáljuk a digitális átállás és a minőség kapcsolatát rövid kitekintéssel az EU néhány hasonló dokumentumára.

A szociális jogok európai pillérének első alapelve a magas színvonalú (minőségi) és inkluzív oktatáshoz, képzéshez és az egész életen át tartó tanuláshoz való jog. A minőség ebben a kontextusban célként jelenik meg, mégpedig az oktatás – egyben a digitális átállás minősége – akkor valósul meg, ha az európai állampolgárok egyenlő mértékben részesülnek az inkluzív oktatásban, ami a munkaerő-piaci elhelyezkedésüket biztosítja.

„Az alapfokú tanulmányaikat most megkezdő gyermekek zöme jó eséllyel olyan új típusú álláshelyet fog betölteni, amely ma még nem is létezik” – állapítja meg a Fehér könyv Európa jövőjéről c. dokumentum, melyet a Lakossági digitális kompetenciakeret is idéz. Tehát az oktatás (és ismét a digitális átállás) minőségi kritériuma a munkaerő rugalmasságával válik valóra.

Magyarország digitális oktatási stratégiája deklarálja, hogy a közoktatás rendszere egy másik rendszer, a munkaerőpiac kiszolgálója, efelől közelíthető meg annak minősége, ill. eredményessége: a változó kihívásoknak megfelelni tudó, élethosszig tanuló munkavállalók kibocsátása az oktatási rendszerből.

A dokumentum szerint elérkezett a digitalizációs folyamat harmadik fázisa (az 1. az infrastruktúra megteremtése volt, a 2. a tananyagok és a képzett szakemberek): most a hálózatosodáson, tulajdonképpen egyfajta minőségbiztosítási rendszer kialakításán van a sor. Ennek jellemzői:

- Az (oktatási) intézmények összehasonlíthatóságát - a digitalizáció területén elért eredmények alapján - lehetővé tévő rendszer (pl. E-lemér).

- A tananyagok minőségbiztosítása és publikálása egységes, lektorált felületen (keretrendszerben).
- A digitális oktatás során megszerzett kompetenciák egységes mérését, validálását – ezen keresztül a digitális oktatás minőségi kritériumainak megfogalmazását célozza.
- Ennek egyik ágaként kiemelten foglalkozik az adatok, adatbázisok összevonásával és bevonásával az értékelési, minőségbiztosítási eljárásokba. Itt szinonimaként használják a minőség és eredményesség szót, ill. a minőség mutatójaként az országos mérések eredményeit ajánlják.

A minőség megközelítésének további két nagy területe az egyetemi szféra minőségbiztosítási törekvései alapján alkotott minőségfogalom, valamint az empirikus kutatásokhoz kapcsolódó minőségmeghatározások.

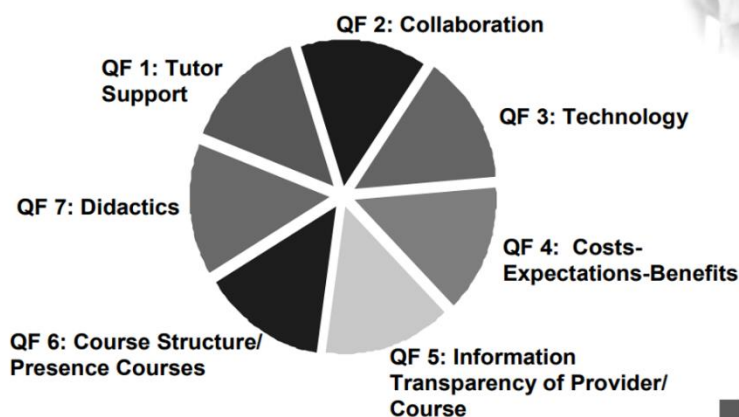
Két, jelentős elméleti háttérrel is megmozgató empirikus kutatást lehet említeni a közelmúltból Magyarországról és Németországból. A Zárótanulmány a „Felsőoktatási tananyagok minőségi elemzése” a TAMOP 7.2.1-11/K2012-0005 számú projekt keretében c. kutatás először teszi önálló kutatási témává a magyar felsőoktatás területén alkalmazott tananyagok és e-learning megoldások minőségét a dokumentumösszehasonlítás valamint kérdőívezés és interjúzás módszerével. A tanulmány megállapítja, hogy rendkívül sokszínű az online tananyagok és megoldások palettája a magyar felsőoktatásban, ahogy mindezek színvonala is nagy szórást mutat.

A német kutatás Ulf-Daniel Ehlers (Ehlers 2011) nevéhez kötődik, aki kutatásában kvalitatív és kvantitatív megközelítésben foglalkozik a tanulók és a tanárok nézeteivel. Kutatásának célja egy olyan mérőeszköz összeállítása, amivel profilozható egy tanuló minőség preferenciája alapján. Ehlers a karlsruhei főiskola tanára, egyben egy német felsőoktatási ernyőszervezetnek, a főiskolák digitalizációjáért felelős fórumnak tisztségviselője.<sup>78</sup> Az online tanulási tapasztalattal rendelkező személyek által kitöltött kérdőíveket faktoranalízis módszerével vizsgálva az alábbi minőségfaktorokat (QF) állapítja meg a hallgatók szempontjából:

---

<sup>78</sup> Mitglied Expertengremium Hochschulforum Digitalisierung, <https://hochschulforumdigitalisierung.de>





Forrás: Ehlers, 2011

2. ábra Minőségfaktorkok

Kutatásának kétségtelen újdonsága és jelentősége, hogy a tanuló felől közelíti és konstruálja meg a minőség fogalmát, vizsgálja annak faktorait.

### 9. Következtetések egy empirikus kutatás számára

A minőség –Harari elméletéből kiindulva –olyan valóság, mely nem jelenik meg a természettudományok empirikus horizontján úgy, mint a természettudományos valóság elemei pl. a radioaktivitás.

A minőség empirikus kutatását tehát nézetkutatásnak kell tekintenünk, mégpedig azon személyek nézeteinek, nézetrendszerének kutatásaként, akik egy szűkebb (szakmai) közösséget alkotnak, közös feladatokban vesznek részt, így a tanárképzés résztvevői, legyenek oktatók vagy hallgatók egyaránt. Érdeemes a szerteágazó gondolkodásba azt a minőségmeghatározást is bevezetni, hogy maguk az érintettek, jelen esetben a tanárképzés résztvevői mit gondolnak az online eszközökkel támogatott tanulás minőségi kritériumairól, és hogy ezek a kritériumok milyen viszonyban állnak egymással vezetői, oktatói és hallgatói szinten.

Ebből kiindulva kutatási téma lehet a három szint nézetrendszerének összevetése, ill. a nézetrendszerek viszonyának vizsgálata az adott intézmény vagy egyének esetében a tanítás-tanulás folyamat eredményességével.

### Összegzés

Áttekintve a minőség fogalmának, konstruktumának sokféle megközelítési lehetőségét, kirajzolódik, hogy a minőség egyfajta meta-megközelítést biztosít, mely az online eszközökkel támogatott társas tanulás folyamatával kapcsolatban:

- tisztázza a közös célt, akár a tanulócsoportban, akár a csoport és az instruktorközött, de a csoport és az intézmény között is.
- a csoportos tanulás résztvevői (és érintettjei) számára elfogadható keretrendszer ad az eredményesség kritériumaival kapcsolatban.
- kialakítja a visszajelzés, a folyamatok monitorozásának, a céltudatos cselekvésnek kultúráját intézményi szinten.

Az online környezetben folyó tanításra való felkészítés egyre meghatározóbb feladata lesz a pedagógusképzésnek. Fontos tehát ennek a területnek gyakorlatias kutatása, hogy a folyton változó technikai és módszertani paradigmák világában a megfelelő minőségi kritériumok mentén történjen a hallgatók (és majd általuk a tanulók) számára az online tanulási környezetek kialakítása és a megfelelő online támogató eszközök, módszerek megválasztása.

### **Irodalomjegyzék**

Ehlers, Ulf-Daniel (2011): *Qualitat im E-learning aus Lerner-sicht*, VS Verlag, Wiesbaden, p59

*Európai Bizottság Digitális Oktatási Cselekvési Terve*,  
<https://ec.europa.eu/epale/hu/content/megjelent-az-europai-bizottsag-digitalis-oktatasi-cselekvesi-terve>, hozzáférés: 2018. 08. 23.

*Fehér könyv Európa jövőjéről*, [https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27\\_hu](https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_hu), hozzáférés: 2018. 08. 23.

Gyarmathy Éva (2015): *Diák 3.0 – A határtalan lehetőségek generációja. Oktatás-Informatika*, (1), p32-43

Halász Gábor (1999): Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio*, (3), p488-499

Harari, Yuval Noah (2015): *Sapiens*, Animus, Budapest, p113

Horváth Zsuzsanna (1999): Egy fogalom karrierje. *Educatio*, (3), p423-428

*Lakossági digitális kompetenciakeret*,  
<http://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competenceframework>, hozzáférés: 2018. 08. 23.

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája:

[www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf), hozzáférés: 2018. 08. 23.

Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versengése. *Educatio*, (3), p429-460

*NMC Horizon Report – 2014 Higher Education Edition*,

<http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>, hozzáférés: 2018. 08. 23.

Ollé János szerk. (2013): *Oktatásinformatikai módszerek*, ELTE Eötvös, Budapest

Ollé János (2016): *Oktatásszervezés és digitális tartalomfejlesztés*. Liceum, Eger

Prensky, Mark (2001): Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók; in:

[http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf), hozzáférés: 2018. 08. 23.

Racskó Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat, Budapest, p300

*A szociális jogok európai pillérének 20 alapelve*,

[https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_hu](https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_hu), hozzáférés: 2018. 08. 23.

Tóth-Mózer Szilvia (2014): *Digitális nemzedék a tanulási folyamatban*.

*Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciája* (A doktori disszertáció tézisei),

[https://drive.google.com/file/d/1\\_HsP-c\\_TXM\\_possPWOaYjK6PwovMnUk8/view](https://drive.google.com/file/d/1_HsP-c_TXM_possPWOaYjK6PwovMnUk8/view), hozzáférés: 2018. 08. 23.

Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, p43-67

*Zárótanulmány a „Felsőoktatási tananyagok minőségi elemzése” a TAMOP 7.2.1-11/K2012-0005 számú projekt keretében*

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop721/Felsooktatasi\\_elektronikus\\_tananyagok\\_minosegi\\_elemzese.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Felsooktatasi_elektronikus_tananyagok_minosegi_elemzese.pdf), Hozzáférés: 2018. 08. 23.

# **A HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG MÉRÉSÉNEK PILOT VIZSGÁLATA A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN\***

***Horváthová Kinga, horvathki@uj.ssk***

*Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia*

## **Bevezetés, célkitűzés**

Egy felsőoktatási intézmény feladata, hogy hallgatói számára képességeik fejlesztésére magas színvonalú, minőségi szolgáltatásokat nyújtson, egyúttal a képzési profiljába tartozó szakemberek kibocsátásával kielégítse a munkaadók igényeit. E tevékenységek eredményessége akkor növelhető, ha azok egy rendszerszemléletű, folyamatorientált minőségbiztosítási rendszer keretén belül történnek. A felsőoktatás sajátosságai végett a minőségbiztosítás a folyamatokra, a folyamatok felismerésére, definiálására, azoknak a szabályozására kell, hogy koncentráljon. A szabályozás lényege az, hogy a folyamat bizonyos pontjain információkat gyűjtünk, és ezeket az információkat eljuttatjuk oda, ahol a szükséges beavatkozásokról való döntések születnek. A folyamat sikeres megvalósításához nélkülözhetetlenek a szabványok, minőségi standardok, illetve kritériumok. Fontos szempont a rendszeresség, tehát az aktuális állapotok rendszeres vizsgálata, és végül az eredmények összehasonlítása, elemzése és a kiválasztott irányvonal szükség szerinti megváltoztatása.

Tanulmányunk első célkitűzése a minőség fogalmának értelmezése a szolgáltató szektorban, különös tekintettel a felsőoktatási szolgáltatások minőség fogalmának meghatározására, értelmezésére. Második célja bemutatni a minőség eléréséhez alkalmazható néhány lehetséges eszközt, kiemelve a hallgatói elégedettség értékelésének középpontba állítását. A harmadik cél, egy folyamatelvű, hallgatói információkra alapozott

minőségértékelést támogató rendszer-modell kidolgozásának megalapozása.

### **1. A minőség fogalma a felsőoktatásban**

Albert Sándor (2006, 9. old.) a „Minőségfejlesztés az iskolában” című kötetének bevezetésében megfogalmazott gondolata szerint: „a világ fejlett gazdasággal rendelkező országaiban jelenleg az ipar, a kereskedelem és a szolgáltatás terén a leggyakrabban használt fogalmak közé tartozik a minőség”. Ennek ellenére a minőséggel és a minőségüggyel kapcsolatos fogalmak, meghatározások sokfélék, nem egységesek. Filozófiai értelemben a minőség a dolgok lényegét jellemző tulajdonságok összessége.

A minőség a hétköznapi életben használt és értelmezett kifejezés, valaminek a jóságát mérjük vele. A minőség lényege abban rejlik, hogy az adott termék vagy szolgáltatás megfelel-e az előírásoknak, alkalmas-e a használatra, megfelel-e a vevők igényeinek. A minőség a legtöbb közgazdasági definíció szerint a termék, illetve a szolgáltatás azon tulajdonságainak összessége, amelyek meghatározott igényeket elégítenek ki.

A minőség tehát bonyolult fogalom. Tenner, De Toro (1996, 39. old.) a minőség öt megközelítési módját különbözteti meg.

- *Transzcendens megközelítés* – a minőség az, ami kiállta a próbát. Vagyis a minőséget nem lehet definiálni, azt az ember csak akkor ismeri fel, ha érzékeli.
- *Termék alapú megközelítés* – a minőség meghatározott tulajdonság jelenlétén vagy hiányán alapszik. Ha valamely tulajdonság kívánatos, akkor e definíció szerint az adott jellemző nagyobb mennyiségű jelenléte esetén a termék vagy a szolgáltatás igen jó minőségű.
- *Termelés alapú megközelítés* – minőség az, amit a gyártó az adott eszközeivel, az adott környezetben elő tud állítani, feltéve, ha a termék megfelel az előre meghatározott kritériumoknak vagy specifikációnak. Ha nem sikerül megfelelni, az a minőség hiányát jelenti.
- *Felhasználó (vevő) alapú megközelítés* – a minőség azt jelenti, hogy képesek vagyunk a vevők igényeit, elvárásait vagy szükségleteit kielégíteni.

- *Érték alapú megközelítés* – a minőség azt jelenti, hogy meghatározott tulajdonságú terméket kínálunk a fogyasztónak elfogadható költséggel vagy áron.

Az elektronikus tananyagok, illetve tanulási környezetek minőségi kritériumainál például, a termék és a felhasználó szemléletű megközelítés érhető tetten (Rudas – Tóth, 2010).

Tanulmányunk a felsőoktatási minőséget célozza, vizsgáljuk meg, miként lehet az egyes megközelítéseket eme szektor szemszögéből értelmezni. Az alábbi leírásnál Polónyi (2006) nézeteit vesszük alapul. A *transzcendens* megközelítés a nagyhírű, patinás felsőoktatási intézmények vélt vagy valós minőségének az imázsában figyelhető meg leginkább. A felsőoktatási intézmények esetében a leginkább elterjedt minőségértelmezés a *follyamat alapú* megközelítésre épül, amely szerint a felsőoktatási szolgáltatás specifikumai (szakok, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége, akkreditáció stb.) alapján vélik a minőséget biztosítani (Topár et al., 2008). Az *érték alapú* megközelítés szerint meghatározott árért és erőfeszítésért meghatározott minőséget nyújt az intézmény, illetve kap a hallgató. A felsőoktatási szolgáltatás minőségének megítélésénél egyre nagyobb teret kap a minőség *felhasználó alapú* megközelítése, mely szerint, leegyszerűsítve a felsőoktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti. Ezeket az elveket érvényesítette a 2008-as iskolareform Szlovákiában (Nagy, Szabóová, Szóköl 2009, Birknerová, Zahatňanská 2013), és a komplex akkreditáció bevezetése a felsőoktatásban (Nagy et al. 2011).

Minden megközelítés szerint az intézmények minőségbiztosítási eljárásainál fontos momentum a felhasználó definiálása. A szakirodalom a felsőoktatásban felhasználóként általában a hallgatót jelöli meg, aki a felsőoktatás által nyújtott képzést és a kiegészítő szolgáltatásokat igénybe veszi, és el/felhasználja (Kozma, 2013; Shajsavar, Sudzina 2017; Elliot, Healy, 2001; Vázquez et al., 2015), de részben vevőként is megjelenik, amikor fizet a szolgáltatásért, illetve beruházásként, befektetésként tekint a továbbtanulásra. A felsőoktatási intézmények általában állami költségvetés által működnek, így a társadalom szempontjából is beruházásnak tekinthető a felsőoktatás. Egyértelműen, a felhasználói, vevői kör definiálásánál tehát nem csak a hallgatókról van szó, hanem az intézmény széles körű környezetéről, a munkaerőpiacról, az oktatáspolitikáról, a társadalomról. Ezt tudatosítva, a felsőoktatási intézményeknek „a piaci szerepük, valamint a hallgatók megtartása és új hallgatók megnyerése érdekében jól eladható, *minőségi szolgáltatást* kell nyújtaniuk, amely piacképes és hosszú távon is jól hasznosítható tudást biztosít” (Kozma, 2013, 5. old.; Sutin, 2018). Eme minőségi

szolgáltatások a minőségbiztosítási rendszerek kiépítése, bevezetése és alkalmazása révén valósulnak meg.

## **2. Minőségbiztosítási rendszerek a felsőoktatásban**

A felsőoktatási minőségbiztosítási rendszer megvalósításának Polónyi (2006) szerint három eleme van. Az akkreditációs politika átalakítása minőségpolitikává; ennek keretében erőteljes minőségi orientáció megvalósítása (részint motivációval: minőségi díj, kiválósági díj, részint tanácsadással, standardok, ajánlások kidolgozásával); az intézményi minőségbiztosítási eljárások és szervezeti feltételek kialakítására. A minőségbiztosítási rendszer ez utóbbi elemére fogunk a továbbiakban koncentrálni.

### **2.1 A minőségbiztosítási rendszer intézményi kiépítésének alapelvei**

Ebben az alfejezetben nem az a célunk, hogy különböző minőségbiztosítási modelleket, illetve filozófiákat ismertessünk, ámbár e kategóriák figyelembevétele, tanulmányozása minden szervezet, és a minőség iránt elkötelezett vezetőknek kiindulópontul kellene szolgálniuk a minőségbiztosítási folyamatok kivitelezésénél. Szükségesnek tartjuk viszont ismertetni a minőségbiztosítás alapelveit (Horváthová, 2015), melyek nélkül nem valósítható meg az intézményi minőségbiztosítási rendszer működése.

*Vevőközpontúság.* A szervezetek a vevőiktől függenek, ezért ismerniük kell jelen és jövőbeli vevőik szükségleteit, teljesíteniük kell a vevők igényeit, és igyekezniük kell kielégíteni a vevők elvárásait. A felsőoktatási intézmény esetében először is a partnerek azonosítása a fontos, utána a partnerek igényeinek és elégedettségének a folytonos mérése (Tóth-Bakos, Brestenská, Szarka, 2017).

*Vezetés.* A vezetők gondoskodnak a szervezet céljainak és igazgatásának egységéről. Olyan belső környezetet hozzanak létre és tartsanak fenn, amelyben a munkatársak teljes mértékig részt vesznek a szervezet céljainak elérésében.

*A céloknak való megfelelés* megítélését a felsőoktatási intézmény saját önértékelési folyamatai során tudja leginkább megragadni. Ezért kell

rendelkeznie kiépített, szisztematikusan realizált, irányított önértékelési rendszerrel, definiált kritériumokkal és indikátorokkal. Albert (2006) javasolta, hogy az irányított önértékelés terjedjen ki a felsőoktatási intézmény tevékenységének valamennyi területére, folyamatára, az intézmény jellemző tulajdonságaira, adottságaira, szervezeti kultúrájára és az intézmény által elért eredményekre.

*A munkatársak bevonása.* A szervezetben nagyon fontos tényezők az emberek. A szervezet vezetőjének arra kell törekednie, hogy lehetővé tegye a döntéshozatalba való bekapcsolódásukat, mivel a munkatársak bevonása teszi lehetővé képességeik kihasználását a szervezet javára. Az iskolában az emberek alatt értjük az iskola összes alkalmazottját és a partnereket egyaránt, a tanulókat nem kivéve.

*Rendszerszemlélet az irányításban.* Az egymással összefüggő folyamatok rendszerként való azonosítása, megértése és irányítása hozzájárul ahhoz, hogy a szervezet eredményesen és hatékonyan érje el céljait. A komplex jelenségek és folyamatok, amelyek közé az oktatás folyamata is tartozik, vizsgálatuk során nem szakíthatók ki a többi, a velük összefüggő jelenségek közül, hanem mindegyiket az egész bizonyos részeként kell vizsgálni, amely függ az egész többi elemétől és a maga módján befolyásolja is azokat (Albert, 2006).

*Tényeken alapuló döntéshozatal.* Az eredményes döntések a rendelkezésre álló adatok és egyéb információk elemzésén alapulnak. Az iskolában a döntések középpontjában mindig az oktatás-nevelés folyamatát fejlesztő kérdések állnak (Kanczné, 2011).

*Folyamatos fejlesztés.* A szervezet működésének átfogó, folyamatos fejlesztése legyen a szervezet állandó célkitűzése. Ebben a folyamatos fejlesztésben nyújt segítséget a PDCA ciklus következetes alkalmazása. Eszerint bármely tevékenység négy lépésre bontható: Plan (P): Tervezd meg! Meghatározzuk, hogy hol vannak a tevékenység kulcsproblémái és hogyan lehet őket kijavítani. Do (D): Cselekedj! Valósítsd meg a tervet. Check (C): Ellenőrizd! Ellenőrizzük és elemezzük, hogy amit megterveztünk megoldja-e a problémát. Act (A): Avatkozz be! Ha kell, akkor módosítjuk a folyamatot és alkalmazzuk a még jobb változatot. Bármilyen javítható, ha szisztematikusan megtervezzük annak fejlesztését. A PDCA ciklus tehát az ismétlés elvén alapszik. Az ismétlődő javítások, fejlesztések a kiinduláshoz képest mindig egy magasabb szintre, egy jobb minőséghez juttatják a szervezetet.

Ha a felsőoktatási intézmény a kvalitatív fejlődés útján kíván maradni, kiépített partneri kapcsolatokra van szüksége, és e partnereknél folyamatosan kell monitoroznia az elvárásaikat és elégedettségüket.



## **2.2 A partneri elégedettség mérésének fontossága**

Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a fejlett ipari országok felsőoktatási intézményeiben a vevő központú szemléletmód dominál (Kozma, 2013), akkor szükséges a szervezet működését befolyásoló, a működés következményeiben érdekelt egyének, csoportok és szervezetek, illetve a partnerek azonosítási folyamatát meghatározni (Csóti et al., 2011). Ha eltekintünk ennek a folyamatnak a részletekbe menő elemzésétől, egyértelmű, hogy a hallgatók az egyik legfontosabb partnerek a felsőoktatási intézmény számára. Ebből következik, hogy a felsőoktatási intézmény alapvető feladata abban rejlik, hogy jó kapcsolatot ápol a szolgáltatásai felhasználóival, elsődlegesen a hallgatókkal, s e kapcsolat eredményezi a hallgatók elégedettségét" (Shahsavar, Sudzina 2017).

Az elégedettség mint elvi fogalom - a minőség fogalmához hasonlóan - igen nehezen definiálható. Függ a szolgáltatástól, az igénybe vevők jellemzőitől, s az adott szervezettől magától is. Az elégedettség „pillanatnyi, jellemzően szubjektív érzeten alapuló vélemény, melyet éppen ezért mérni és értékelni igen nehéz, és relatív, csak az adott helyzetben és időpillanatban értelmezhető” (Kozma, 2013, 65. old.).

Az elégedettség mérése hozzájárul a szervezeti helyzetelemzés készítéséhez, illetve „inputot nyújt a kitűzött stratégiai célok megvalósulását támogató stratégiai akciókhoz” (Csóti et al., 2011, 70. old.), tehát segít megfogalmazni az intézmény fejlődésének vonulatát. A tanulmányaikat folytató hallgatók elégedettség felmérésének célja, hogy „az intézmény vezetése megismerje a hallgatók által igénybevett szolgáltatások minőségéről, működéséről és hatékonyságáról kialakított képét” (Csóti et al., 2011, 71. old.). A végzett hallgatók elégedettségének a mérése hozzásegíti az intézményt ahhoz, hogy aktívan tudja alakítani a képzési portfólióját, versenyképességét, és a munkáltatók mint partnerek elégedettségének növelését.

## **2.3 Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamata**

Csóti et al. (2011) az elégedettségmérés három fázisát ismerteti: 1. Az intézmény azonosítja, mit tekint elégedettségnek (vizsgálati területek és elégedettségi dimenziók). 2. Elvégzi a felmérést. 3. Levonja a megfelelő konzekvenciákat és stratégiai akciókat indít az eredmények alapján. Részletesebb műveletet ismertet Koczor (2002): 1. A hallgatói elégedettségmérés stratégiájának kidolgozása, amely két részfolyamatból áll. Az egyik a célterületek kijelölése, a másik a kérdőív szerkesztése. 2. Mérés a célterületen. 3. Adatok feldolgozása, kiértékelése, jelentéskészítés. 4. Megoldáskeresés, akciók tervezése. 5. Végrehajtás, monitorozás (akciók és módszer hatékonyságának ellenőrzése).

Az utóbbiakban az elégedettségmérés egy részfázisára kívánunk szorítkozni, az elégedettségi dimenziók meghatározására. A tanulmány további struktúrája követni kívánja az elégedettségmérés fentebb ismertetett rendszerszemléletű folyamatát.

### *2.3.1 Az elégedettségi dimenziók meghatározása*

A termékek, vagy szolgáltatások minőségét több tényező is befolyásolja. A főbb jellemző tulajdonságokat csoportokba sorolhatjuk:

- leíró, a folyamatot jellemző tulajdonságok,
- megfeleléségi tulajdonságok,
- teljesítményjellemzők, melyek a működés hatékonyságának jellemzői,
- minőségjellemzők, melyek a minőséggel közvetlen kapcsolatba hozhatók,
- minőségmutatók, a minőséget közvetlenül mérő számszerű értékek (Kozma, 2013).

Célszerű, ha a felsőoktatási intézmény az elégedettség mérés rendszeres vizsgálatába az intézmény minél több partnerét bevonja. Most tekintsünk el az egyéb partnerektől és fókuszáljunk a hallgatókra, mert őket tartjuk a felsőoktatási intézmény elsősorú partnereinek.

A hallgatói vevőközpontúság szemszögéből megítélendő legfőbb, elkülöníthető dimenziók:

- a hallgató intézményválasztásának motivációs vizsgálata,
- a képzési folyamat színvonalának vizsgálata, amelyben elkülönül
  - *az oktatói munka hallgatói véleményezésének vizsgálata,*
  - *a végzős hallgatók elégedettség mérésének vizsgálata,*
- a diplomások pályakövetési vizsgálata.

Jelen elemzésünk tárgya a három vázolt dimenzió közül a középsőre, a képzési folyamat színvonalának vizsgálatára fókuszál.

A képzési elégedettségmérés egyik alapvető célja, hogy megfelelően megalapozott kiértékelés mellett, megkeressük azokat a képzési területeket, csomópontokat, amelyekbe be kell avatkozni a képzés

folyamatos fejlődése, minőségének javítása érdekében, valamint, hogy objektív képet kapjunk a képzés aktuális állapotáról (Lőrincz, 2016, Szőköl, 2016, Szőköl, 2017).

Az elégedettségmérés tartalmi kivitelezését és értelmezését determinálhatja az is, hogy mely filozófia mentén kínálja a felsőoktatási intézmény az oktatási szolgáltatásait. Alkalmazhatja az ügyfélorientált, vagy pedig a termékorientált megközelítést (Emery et al., 2001). Az ügyfélorientált megközelítés azt sugallja, hogy a tanár a hallgatókat ügyfeleiként kezeli. A termékorientált megközelítés megkívánja, hogy a tanár a hallgatókat „termékként” kezelje. Az ügyfélorientált megközelítés filozófiáját preferáló felsőoktatási intézményben a hallgatók elégedettsége és a hallgatói elégedettség szintje a tanulás és a képzési kínálat minőségével egyenes arányban növekszik. A termékorientált megközelítés filozófiáját preferáló felsőoktatási intézmény a hallgatói elégedettséget a hallgatói képességek mellé helyezi, és olyan képzési programokat valósít meg, amelyek eredményeként kvalifikált, felkészült szakemberek kerülnek ki a munkaerőpiacra. A pedagóguspályára készülő hallgatók felkészültségét, tudását és képességeit több faktor is befolyásolja. Jellemző tehát elsősorban az a minőség, amellyel a hallgató a főiskolai/egyetemi képzésre való jelentkezés során bír, jellemző az az érdeklődés és elhivatottság a választott szak, illetve képzés iránt, fontos, hogy milyen minőségű és szintű maga az oktatás, illetve, hogy milyen új kutatási eredmények állnak rendelkezésre. A hallgatók elégedettségének és felkészültségének másik faktora, hogy az elméleti ismereteket és tudást milyen mértékben képesek majd a gyakorlatban aplikálni és mennyire érzik, hogy a pedagógiai gyakorlatba való lépés szakmailag zökkenőmentes. (Orsovics, 2017)

E két megközelítés ötvözésére mutatott rá Elliott (2002), aki a kutatásaiban kimutatta, hogy a minőségi oktatás biztosítása és a hozzáadott érték érzékelése a hallgatók elégedettségének kulcsfontosságú tényezői. Emellett azt is megemlítette, hogy a hallgatóknak meg kell tapasztalniuk az intellektuális növekedést, és kapcsolatot kell tartaniuk az oktatókkal, akik képesek minőségi oktatást nyújtani. Véleményünk egyezik Kozma (2013) megállapításával, hogy az oktatói munka hallgatók általi véleményezési rendszerének kiépítésével, és annak folyamatos megújításával növelni lehet a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hatékonyságát, és a rendszer közvetve hozzájárul a kar minőségbiztosítási rendszerének működtetéséhez, fejlesztéséhez, színvonalasabbá tételéhez.

Jelen empirikus kutatásunk a képzési folyamat színvonalának vizsgálata mentén az elégedettségi dimenzió egy másik részterületére kíván fókuszálni, mégpedig a végzős hallgatók elégedettségmérésére.

### **3. A végzős hallgatók elégedettségmérésének empirikus vizsgálata**

A belső minőségirányítási folyamatok kulcsfontosságú tényezői az egyetem hallgatói. A hallgatók véleménye, oktatókkal, folyamatokkal való elégedettségük eredménye az oktatóknak és a vezetőknek egyaránt fontos visszacsatolási eszközként szolgál.

#### **3.1. Az előzmények ismertetése**

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 1.a lépése: A hallgatói elégedettségmérés stratégiájának kidolgozása*

Az SJE 2009-ben megkezdett folyamatos, tudatos minőségfejlesztési tevékenységének részeként kidolgozta a partnerközpontú működés alapelveit és módszereit. Intézményünkben 2009-től végzünk hallgatói elégedettségi vizsgálatot. A hallgatók mint a legfontosabb partnereink elégedettségét három témakör köré szervezve mérjük. A felmérés kiterjed az intézmény egészére vonatkozó elégedettség, az egyes képzési szakokkal kapcsolatos elégedettség, az egyes oktatók munkáját illető elégedettség mérésére, melynek eredményeit szakonként, tagozatonként is összesítjük. A hallgató a kérdőív egy részében szabadon kifejezheti véleményét, javaslatokat, illetve megjegyzéseket fogalmazhat meg. 2013-ban egyetemünkön megalakult a minőségbiztosítási tanács, amely egy új, átfogó minőségbiztosítási rendszert dolgozott ki. Ennek értelmében a Tanárképző Karon is megalakult a Minőségbiztosítása Tanács, amelynek működését a Tanács statútuma szabályozza. A statútum értelmében a Tanács dolgozza ki az éves minőségbiztosítási zárójelentést, amelynek szerves részét képezik a tanszékvezetők által, egyes szakokra bontva a hallgatók elégedettségmérésének eredményei. Azt tapasztaltuk viszont, hogy a hallgatók bekapcsolódása a folyamatok értékelésébe folyamatosan csökken. Például a 2013/2014-es akadémiai év téli szemeszterében a hallgatók 20,25%-a, a 2014/2015-ös akadémiai év téli szemeszterében a hallgatók 12,7%-a, míg nem ez év nyári szemeszterében már csak 25 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A 2015-ös évet értékelő minőségbiztosítási zárójelentésben megfogalmazódott a 2016-os évre az a feladat, hogy szélesítsük ki a hallgatók elégedettségmérésének fókuszát a tanulmányi osztályra, illetve adjunk teret az oktatóknak is, hogy kinyilváníthassák véleményüket az egyetemen zajló folyamatokról, szolgáltatásokról. Kidolgoztuk a két kérdőívet, melyeket a 2015/2016-os akadémiai év téli és nyári szemesztereiben tölthettek ki a reszpondensek. A kérdőívek kiértékelését követően az elégedettség mérés eredményeiről tájékoztattuk a tanszékvezetőket, a tanulmányi osztályt, illetve kidolgoztuk az elemző értékeléseket, melyeket 2016. november 30-i dátummal a belső rendszerünkben tettük nyilvánossá. Ekkor nyomatékosan kértük a hallgatói önkormányzat segítségét is, ami után tapasztaltuk, hogy a hallgatók nagyobb

arányban kapcsolódnak be a kérdőív kitöltésébe. A 2015/2016-os akadémiai év téli szemeszterében a hallgatók 28,22%-a, majd a 2016/2017-es akadémiai év téli szemeszterében a hallgatók 41,3%-a töltötte ki a kérdőívet. Ám a hallgatói részvétel hamarosan ismét visszaesett: a 2016/2017-es akadémiai év nyári szemeszterében a hallgatók 15,15 %-a, a 2017/2018-as akadémiai év téli szemeszterében a hallgatók 13,7%-a töltötte ki a kérdőívet.

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 1.b lépése: A kérdőív továbbfejlesztése*

A Minőségbiztosítási Tanács ülésén, 2018 májusában úgy határoztunk, hogy a hallgatói kérdőívet továbbfejlesztjük. Úgy ítéltük meg, hogy a felülvizsgálat ne csak a kérdőív tartalmára irányuljon, hanem vonzóbbá kívántuk tenni a felületet is, ahol a hallgatók a kérdőívvel dolgozni fognak. Az egyszerű megvalósíthatóság és a könnyű hallgatói hozzáférhetőség okán a Moodle rendszer mellett döntöttünk. Kétféle kérdőívet is kidolgoztunk. Az egyik, az oktatók hallgatók által való értékelését teszi lehetővé, másik a végzős hallgatók számára készült. Most az előbbivel kívánunk foglalkozni. A kérdőívet a 2017/2018-as akadémiai év alapszintű képzési programjaink végzettjei töltötték ki. Ennek a pilot vizsgálatnak néhány részeredményét mutatjuk most be.

### **3.2. A mérőeszköz szerkezeti felépítése**

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 2. lépése: Mérés a célterületen*

A hallgatónak lehetősége van kifejezni elégedettségét:

- az oktatás színvonalával;
- az oktatás elméleti megalapozottságával, illetve a gyakorlatra való felkészítő jellegével, hiszen prioritás a kompetens, stratégiákban gazdag pedagógusok képzése, akik a saját korai tapasztalataikon felülemelkedve képesek önmaguk számára új pedagógiai ars poétikát kialakítani (Szabóová, 2016);
- az infrastrukturális és technikai ellátottság színvonalával (az oktatók oktatástechnikai eszköz-használatának színvonala (Tóthné - Tóth, 2009), a tantermi ellátottság színvonala, a könyvtári ellátottság színvonala, a tanulmányhoz szükséges technikai háttér (számítógép, laborfelszerelés) stb.);
- a hallgatókat érintő egyetemi adminisztrációs és tájékoztatás színvonalával;

- az egyetem által a hallgatóknak nyújtott társadalmi, kulturális, sportolási és egyéb szabadidős lehetőségek színvonalával (a vidéki hallgatók elhelyezésének színvonala, az egyetem által kínált művelődési lehetőségek színvonala, az étkezési lehetőségek színvonala, a sportolási lehetőségek színvonala);
- a hallgatók az egyetemi közéletben való részvételének színvonalával.

Jelen tanulmányunkban bemutatott terület az egyetemi adminisztrációs és tájékoztatás színvonalával való elégedettség, azon belül pedig a Tanulmányi Osztály szolgáltatásait vettük górcső alá.

### **3.3. A kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása**

Leginkább arra kívántunk fókuszálni, hogy az intézményünk Tanulmányi Osztálya által nyújtott szolgáltatások mennyiben felelnek meg a hallgatók elvárásainak, illetve mennyire elégedettek az általa nyújtott szolgáltatásokkal.

*A kutatási kérdés: Mennyire elégedettek a hallgatók a Tanulmányi Osztály szolgáltatásaival?*

A Tanulmányi Osztály szolgáltatásaival kapcsolatosan 7 kérdést tartalmazott a kérdőív, melyekhez egy-egy hipotézis kapcsolódott.

A Tanulmányi Osztály

- nyitvatartási időtartamáról a hallgatók pozitívan vélekednek (H1).
- fogadóóráinak heti eloszlásáról a hallgatók pozitívan vélekednek (H2).
- fogadóóráinak betartásáról a hallgatók pozitívan vélekednek (H3).
- munkatársairól a hallgatók pozitívan vélekednek (H4).
- munkatársai hasznos tanácsokkal látták el, a hallgatók szerint (H5).
- munkatársai az elektronikus kommunikáció során a Zimbra levelezőrendszert használták (H6).
- munkatársairól a hallgatók többsége úgy gondolja, hogy a tanulmányaihoz szükséges információkat mindig időben és pontosan megkapta (H7).

A kapott eredményeket összevetettük a képzés típusa és formája szerint is.

### 3.4. A kutatási minta jellemzése

A kutatásban 120 alapképzésben tanult hallgató vett részt, ebből 16 volt a férfi, 104 a nő, ami megfelel az alapsokaságbeli arányoknak. A képzés típusa szerint 30 hallgató a tanárképzős tanulmányi programok egyikén, míg 90 hallgató az óvópedagógus szakon végzett. A képzési forma szerint 81 nappali, míg 39 levelező tagozatos hallgató volt.

Háttérváltozóként megvizsgáltuk a végzett hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét is. Az 1. táblázat mutatja az édesanyák, míg a 2. táblázat az édesapák legmagasabb iskolai végzettségét.

1. táblázat Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Alapiskola	7	5,8	5,8	5,8
Szaktanársképző	21	17,5	17,5	23,3
Szakközépiskola	51	42,5	42,5	65,8
Gimnázium	23	19,2	19,2	85,0
BA/BSc	5	4,2	4,2	89,2
MA/Mgr.	11	9,2	9,2	98,3
PhD	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

2. táblázat Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Alapiskola	4	3,3	3,3	3,3
Szaktanársképző	38	31,7	31,7	35,0
Szakközépiskola	55	45,8	45,8	80,8
Gimnázium	11	9,2	9,2	90,0
BA/BSc	4	3,3	3,3	93,3
MA/Mgr.	6	5,0	5,0	98,3
PhD	2	1,7	1,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Az 1-2. táblázat alapján keresztábrás vizsgálattal megállapítottuk, hogy a 120 fős mintából mindössze 7 olyan hallgató van, akinek mindkét szülője rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A hallgatóink 25%-ának szülei rendelkeznek szakközépiskolai végzettséggel. A fentiekből az következik, a pedagógusképzésben tanulók többsége első generációs értelmiségi.

### **3.5. Az adatok elemzése**

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 3. lépése: Adatok feldolgozása, kiértékelése.*

Az adatelemzést egyváltozós és többváltozós statisztikai módszerekkel végeztük. Az értékelés első lépése a teljes adatállomány leíró statisztikai mutatóinak (gyakoriság, válaszeloszlás elemzése, Likert-skálás kérdések átlaga és szórása) számítása volt. Egy-egy kérdés értékelését gyakoriságtáblázatokkal, statisztikai paraméterekkel ún. egyváltozós feldolgozásokkal valósítottuk meg. Több válasz kapcsolódását is elemeztük, keresztábrák készítésével, ún. kétváltozós feldolgozásokkal összefüggésvizsgálatokat végeztünk. Az összefüggések statisztikai alátámasztása érdekében Khí-négyzet próbát, vagy korreláció-számítást alkalmaztunk, melyek előtt ellenőriztük, hogy a metrikus változók normál eloszlást követnek-e, vagy sem. Ezt követően a minta háttérváltozóinak felhasználásával összehasonlító vizsgálatokat végeztünk. E változók részben oktatási, részben pedig geodemográfiai jellegűek voltak, mint például a képzés típusa, a képzési forma, a nem, a szülők iskolai végzettsége. A szignifikáns összefüggések, illetve különbségek kimutatására Khí-négyzet próbát (nominális kérdések), illetve variancia-analízist (skálás kérdések) használtunk. A különbségeket 95%-os szinten tekintettük szignifikánsnak.

### **3.6. A kutatási eredmények ismertetése és a hipotézisek megválaszolása**

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 4. lépése: Jelentéskészítés.*

A kérdőívben a hallgatóknak a kari Tanulmányi Osztály munkájával való elégedettséget 1-től 5-ig terjedő skálán kellett minősíteniük (1=egyáltalán nem értek egyet, 5= teljes mértékben egyetértek). Megjegyezzük, hogy a nem tudom eldönteni opciót negatív minősítésként vettük figyelembe.



A Tanulmányi Osztály (TO) nyitva tartásával 48 hallgató (40%) volt elégedett, míg 71 fő (59,2%) nem tudta eldönteni, vagy inkább negatívan vélekedett a TO nyitva tartásának megfelelőségéről. Ezzel a megállapítással a H1-es hipotézisünk nem igazolódott be, vagyis *a TO nyitvatartási időtartamát a hallgatók jelentős többsége nem tartja kielégítőnek.*

A TO fogadóóráinak heti eloszlását 50 hallgató (41,6%) gondolta megfelelőnek, míg 70 fő (58,3%) ezt a kérdést nem tudta eldönteni, vagy arról inkább negatívan vélekedett. Ezzel a megállapítással a H2-es hipotézisünk sem igazolódott be, vagyis *a TO fogadóóráinak heti eloszlását a hallgatók jelentősebb része nem tartja kielégítőnek.*

A TO fogadóóráinak betartásával 80 hallgató (66,6%) elégedett, 40 (33,4%) pedig nem tudta, vagy inkább nem elégedett vele. Ezzel a megállapítással a H3-as hipotézisünk beigazolódott, vagyis *a TO fogadóóráinak betartásával a hallgatók jelentős többsége elégedett.*

88 hallgató (73,3%) úgy nyilatkozott, hogy a TO munkatársai segítőkészek voltak, míg 31 (25,8%) gondolja úgy, hogy ezzel az állítással inkább nem ért egyet. Ezzel a megállapítással a H4-as hipotézisünk beigazolódott, tehát a TO munkatársairól a hallgatók jelentős többsége pozitívan nyilatkozott.

79 hallgató (65,8%) úgy gondolja, hogy a TO munkatársai hasznos tanácsokkal látták el, ugyanakkor 41-en (34,2%) ezzel az állítással nem ért egyet, illetve nem tudja eldönteni. Ezzel a megállapítással a H5-ös hipotézisünk beigazolódott, vagyis *a TO munkatársai valóban hasznos információkkal láttak el őket, a hallgatók jelentős többségének megítélése szerint.*

100 hallgató (83,3%) azt válaszolta, hogy a TO munkatársai a velük való levelezés során a Zimbra rendszert használta, míg 19-en (20,1%) inkább nemleges választ adtak. Ezzel a megállapítással a H6-os hipotézisünk beigazolódott, vagyis *a TO munkatársai az elektronikus kommunikáció során elsősorban a Zimbra levelezőrendszert használták.*

78 hallgató (65%) úgy gondolta, hogy a tanulmányaihoz valamennyi szükséges információt a TO munkatársaitól mindig időben és pontosan megkapta, s csak 39 fő (32,5%) gondolta ennek az ellenkezőjét. Ezzel a megállapítással a H7-es hipotézisünk beigazolódott, tehát a hallgatók

jelentős többsége úgy ítélte meg, hogy a TO munkatársaitól a tanulmányokhoz szükséges információkat mindig időben és pontosan megkapta.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség a képzés típusa, illetve a képzési forma és a fenti elégedettségi mutatók között. Egyetlen esetben tudtunk szignifikáns eltérést kimutatni. A következőkben ezt ismertetjük.

$H_0$  hipotézisünk: *Nincs összefüggés a képzési forma és annak megítélése között, hogy a TO betartotta-e a fogadóóráit.*

3. táblázat A képzési forma és a TO fogadóóráinak betartása közötti kapcsolat

		A TO a fogadóóráit betartotta					Total
		Egyáltalán nem érték egyet	Részben nem érték egyet	Nem tudom eldönteni	Részben egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	
Képzési forma	Nappali	2	7	12	25	35	81
	Levelező	2	1	16	12	8	39
	Total	4	8	28	37	43	120

4. táblázat Khí-négyzet próba

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,553 <sup>a</sup>	4	,009
Likelihood Ratio	13,579	4	,009
Linear-by-Linear Association	4,555	1	,033
N of Valid Cases	120		

A 3. táblázatban láthatjuk a hallgatók képzési forma szerinti vélekedését a TO fogadóóráinak betartásáról. A normalitásvizsgálatnál alkalmazott

Kolmogorov-Smirnov teszttel igazoltuk, hogy a változó nem normál eloszlást követ (0,207,  $df=120$ ,  $p=0,000$ ), ezért a Khí-négyzet próba alkalmas a képzési forma szerinti összehasonlításra (4. táblázat). A Pearson Chi-Square 13,553;  $df = 4$ ;  $p= 0,009$ , ami kisebb, mint 0,05, ezért a  $H_0$ -t elvetjük.

*Szignifikáns összefüggés van annak megítélésében, hogy a TO betartotta-e a fogadóóráit és a képzési forma között. A nappali tagozatos hallgatók szignifikánsan pozitívabban értékelik a TO fogadóóráinak betartását, mint a levelező tagozatos hallgatók.*

### **3.7. Az elégedettség mérésének főbb megállapításai és javaslatok**

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 4. lépése: Megoldáskeresés, akciók tervezése*

A Tanulmányi Osztály munkatársainak legfontosabb erősségei a hallgatókhoz való hozzáállásukban, a munkavégzésükben (a fogadóórák betartása, hasznos tanácsadás, segítőkészség, információnyújtás) keresendő. Ezekre az értékekre támaszkodva a TO helyesen az Egyetem hivatalos elektronikus kommunikációs csatornáját használja, amit a hallgatók többsége szintén pozitívan értékel. A Tanulmányi Osztállyal való elégedetlenséget a hallgatók a nyitva tartással és a fogadóórák heti eloszlásával kapcsolatban említették.

Ezeket figyelembe véve szükségesnek gondoljuk:

- módosítani a TO nyitvatartási idejét,
- módosítani a TO fogadóóráinak heti eloszlását,
- nyitni a levelező tagozatos hallgatók felé – több szombati fogadóórát beiktatni, és ügyelni ezeknek a betartására.

*Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának 5. lépése: Végrehajtás, monitorozás (akciók és módszer hatékonyságának ellenőrzése)*

Erre a 2018/2019-es akadémiai évben kerítünk sort.

#### 4. Összegzés

A tanulmányban definiáltuk a minőség fogalmát, különös tekintettel a felsőoktatásra. Ismertettük a minőség öt megközelítési módját, kiemelten a felhasználó alapú megközelítésre fókuszálva. A minőség elérését és folyamatos fejlesztését egy olyan belső minőségirányítási rendszerre alapoztuk, amelynek lényege a partnerek definiálása mellett az ő igényeiknek és elégedettségének a felmérése, kielégítése és növelése. Részletesen bemutattuk az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamata öt lépésének alkalmazását. Az első lépésnek megfelelően bemutattuk, miként dolgoztuk ki intézményünkben a hallgatói elégedettségmérés stratégiáját, beszámoltunk a használatos mérőeszközről, annak szerkezeti és tartalmi felépítéséről. Második lépésként bemutattuk a célterületen történő mérést, annak kutatómódszertani lefolytatását. Jelen kutatásunk fókuszában a hallgatók a tanulmányi osztállyal való megelégedettsége volt. Ebben a lépésben mutattuk be a kutatási kérdést és a hipotéziseket is. Harmadik lépésnek megfelelően ismertettük az adatok feldolgozásának módját, és a kutatás eredményeit. Megválaszoltuk a hipotéziseket. Az eredmények azt mutatják, hogy az (alapszinten végzett) hallgatók jelentős többsége nem tartja kielégítőnek a TO nyitvatartási időtartamát, és a TO fogadóóráinak heti eloszlását. A hallgatók jelentős többsége elégedett a TO fogadóóráinak betartásával, a TO munkatársainak segítőkészségével, a hallgatók jelentős többsége úgy gondolja, hogy a tanulmányaihoz valamennyi szükséges információt a TO munkatársaitól mindig időben és pontosan megkapott. Az elégedettségmérés rendszerszemléletű folyamatának negyedik lépéseként a lehetséges megoldásokról adtunk számot. Az ötödik lépést, a javasolt megoldások végrehajtását, azoknak monitorozását a következő akadémiai évben fogjuk megvalósítani.

#### Irodalomjegyzék

Albert, S. (2006): *Minőségfejlesztés az iskolában*. Komárno: UJS. 130 o. ISBN 80-89234-12-7

Birknerová, Z., Zahatňanská, M. (2013): Innovation support in the work of teachers in the context of further education. In: *Exclusive e-journal : economy and society and environment* . - ISSN 1339-4509. - Vol. 1, no. 2 (2013), online, [13] s. elérhető: <http://exclusivejournal.sk/files/0/birknerova-zahatnanska.pdf>, Idézve 2018. júl. 30.

Csóti, D., Drótos, Gy., Kaló, R., Kádár-Csoboth, P., Kovács G., Porubcsánszki, K., Tarcsai, A. (2011): *Felsőoktatási stratégiai módszertani kézikönyv*. Budapest. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet. ISBN 978-963-682-694-9. Elérhető: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi\\_strategiai\\_modszertani\\_kezikonyv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi_strategiai_modszertani_kezikonyv.pdf). Idézve 2018. júl. 30.

Elliott K. M., Healy, M., A. (2001): Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for higher education*. 2001; 10(4): p. 1–11.

Elliott, K. M., Shin. D. (2002): Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2002; 24: p. 197–209.

Emery, Ch., Kramer, T., Tian., R. (2001): Customers vs. products: adopting an effective approach to business students, *Quality Assurance in Education*, Vol. 9 Issue: 2, pp.110- 115, <https://doi.org/10.1108/09684880110389681>

Horváthová, K. (2015): *Oktatásmenedzsment*. Komárno : UJS. 2015. 199 o. ISBN 978-80-8122-136-1.

Kanczné Nagy K. (2011): Nevelési eredményvizsgálat a Közép-Dunántúli Régióban, 2011., elérhető: [http://korpi.hu/images/stories/komarom\\_esztergom\\_megye/nev\\_er.pdf](http://korpi.hu/images/stories/komarom_esztergom_megye/nev_er.pdf)).  
letöltve: 2018. Aug. 3.

Koczor, Z. (2002): Az elégedettség mérésének összefüggése a minőséggel. In: *Magyar minőség*, XI. évfolyam, 6. szám. p2-9.

Kozma, T. (2013): *A minőségbiztosítás szerepe és fejlesztése a felsőoktatási intézményekben és annak hallgatói értelmezése a gyakorlatban*. Doktori értekezés. Gödöllő. Szent István Egyetem. 2013.

Lőrincz, É., A. (2016): A hallgatói teljesítmény és a képzési elégedettség összefüggésének empirikus vizsgálata Közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak hallgatóinak esetében. In. *Opus et Educatio*. 2016. 3. évfolyam 5. szám. p556 – 565. ISSN 2064-9908

Nagy, M. (2009): Egészségfejlesztő iskolai oktatási program kialakításáról. In: *Az iskolai és óvodai oktatási programok kialakításáról*. Komárno: Univerzita J.Selyeho, 2009, S. p17-51. ISBN 978-80-89234-79-0.

Nagy, M., Szabóová, E., Szőköl, I. (2011): Aplikácia výsledkov reformy školstva v študijných programoch predškolskej a elementárnej pedagogiky na PF UJS. In: *"A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában": III. Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2011, S. 539-555. ISBN 978-80-8122-017-3.

Orsovics, Y. (2017): Az alsó tagozatos zenei nevelés tanórákra való felkészülés megalapozása a Selye János Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékén. In. *„Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť - výzvy 21. storočia” - Sekcie pedagogických vied. Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2017* : - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2017. - ISBN [978-80-8122-222-1](https://doi.org/10.26907/9788081222221), CD-ROM, s. 176-184.

Polónyi, I. (2006): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: Bálint, J., Polónyi, I., Siklós, B. *A felsőoktatás minősége*. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet. 2006. ISBN 963-404-413-1 elérhető: [http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi\\_POLONYI.pdf](http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_POLONYI.pdf). Idézve 2018. júl. 30.

Shahsavar T, Sudzina F. (2017): Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PLoS ONE* 12 (12): e0189576. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189576>

Sutin, S. (2018): Reforming higher education from within: Lessons learned from other mature sectors of the economy. *International journal of educational development* [online]. 2018, 58, 18-25 [cit. 2018-07-29]. ISSN 0738-0593.

Szabóová, E. (2016): Oktatási stratégiák az óvodapedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. In *Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban*. Az SJE Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete : Pedagógiai szekciók. Komárno : Selye János Egyetem, 2016. 413-422 o. ISBN 978-80-8122-187-3.

Szőköl, I. (2016): *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridionale, 2016, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.

Szőköl, I. (2017): The Concepts of Evaluation in Relation to the Concepts of Education. In. Gómez Chova, L. – López Martínez, A. – Candel Torres, I. (eds.): *10th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain) : IATED Academy, 2017, s. 7517-7522. ISBN 978-84-697-6957-7

Rudas, I. J. – Tóth, P. (2010): Quality Assurance in Learning Management by Web Mining Usage. *Óbuda University E-Bulletin*, Vol. 1. No. 1. p191-203.

Tóth, Bné, Tóth, P. (2009): *Oktatástechnológia és multimédia*. Ligatura Kiadó, Budapest.

Tenner, A. R., De Toro, I. J. (1996): *Teljes körű minőségmenedzsment. TQM*. Budapest. Műszaki könyvkiadó. 265 o. ISBN 0129004960377

Topár J., Polónyi I., Hrubos I., Bazsa Gy., Szántó T., Kozma T., Juhász A., Derényi A., Temesi J., Bálint J. (2008): Minőségügy a felsőoktatásban. *Educatio* 17. évf. 1. szám 2008. tavasz

Tóth-Bakos A., Brestenská B., Szarka K. (2017): On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka : Újvidéki Egyetem, 2017. - ISBN 978-86-87095-76-2, P. 1047-1059.

Vázquez J. L., Aza, C. L., Lanero, A. (2015): Students' experiences of university social responsibility and perceptions of satisfaction and quality of service. *Ekonomski vjesnik/Econviews: Review of contemporary business, entrepreneurship and economic issues*. 2015; 28 (2): p. 25–39.

# **A SZAKMAVÁLASZTÁS MOTIVÁCIÓI A MŰSZAKI SZAKGIMNAZISTÁK ÉS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN VÉGZETT KVALITATÍV KUTATÁS TÜKRÉBEN\***

**Pogátsnik Monika, [pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu](mailto:pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu)**

*Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar*

## **1. Bevezetés**

A műszaki közép és felsőfokú képzésekben tanuló fiatalok pályaválasztási motivációinak feltárását célzó kutatásunk során, a kvalitatív módszerek közül a fókuszcsoportos interjút alkalmaztuk. A vizsgálatok rávilágítottak a középiskolások műszaki és informatikai szakmákkal, illetve pályákkal kapcsolatos attitűdjének sajátosságaira. A fókuszcsoport módszerének alkalmazása során, olyan félig strukturált csoportos beszélgetések zajlottak, amelyekben a korábbi kvantitatív kutatásunk eredményeire támaszkodva megfogalmazott kérdéskörök kerültek megbeszélésre, nem kizárva az interakciók során felszínre kerülő további kapcsolódó kérdések megvitatását. A kvalitatív kutatás 12 fókuszcsoportban zajlott, melyek mindegyike más-más évfolyam vagy szakterület osztályainak tanulóiból állt. A beszélgetés témakörei az alábbiak voltak: a szakmaválasztás oka, én-hatékonyság érzése (Bandura, 1997), környezet hatása (Brown, Lent, 2013), pályaaattitűd, pályakötődés (Tóth - Béky, 2010; Tóth, 2012), pályaaorientáció az iskolában (Babosik, 2008).

## **2. A kvalitatív kutatás módszere, a mintavétel és az adatok elrendezése, indexálása**

Korábbi kvantitatív kutatásunk eredményeire építve (Pogátsnik, 2017,2018), azt kiegészítve a került sor egy mélyebb okokat feltáró vizsgálatra, melyben a kvantitatív kutatási fázissal ellentétben nem a számok kerültek a fókuszbba, hanem a mögöttes tartalom, a belső és

gyakran rejtett, de feltárható elemek megértése és elemzése. Itt is szem előtt tartottuk, hogy a minta reprezentálja az összes vizsgált csoportot, hogy a következtetések értékelhetőek és megbízhatóak legyenek. Mind középiskolás, mind pedig egyetemista fókuszcsoportokban zajlottak a beszélgetések, melyekben a különböző szakok és évfolyamok tanulói vettek részt.

A fókuszcsoport módszerének alkalmazása során, olyan félig strukturált csoportos beszélgetések zajlottak, amelyekben a korábbi kvantitatív kutatásunk eredményeire támaszkodva megfogalmazott kérdéskörök kerültek megbeszélésre, nem kizárva az interakciók során felszínre kerülő további kapcsolódó kérdések megvitatását. Az interjúkészítésnek e csoportos formáját azért választottuk, hogy annak előnyeit kihasználva minél több új információhoz jussunk.

A fókuszcsoportos beszélgetések során a felmerülő újabb és újabb témák a beszélgetés összes résztvevőjére hatottak, és újabb véleményeket, nézeteket hoztak elő a kölcsönhatás révén. Ez az a mozzanat, amiben a fókuszcsoport beszélgetések többet tudtak nyújtani, mint az egyszerű mélyinterjúk, mert az adatok megszerzése érdekében nyíltan folyamodtunk a csoportokon belüli interakciókhoz. A fókuszcsoport résztvevői nem csupán hallgatóságul szolgáltak egymás számára, hanem beszélgettek egymással, reflektáltak egymásra, és kérdéseket is tettek fel egymásnak.

Azáltal, hogy a beszélgetéseket megelőzően, a kvantitatív kutatás eredményeire támaszkodva elemeztük a helyzetet, minden fontos momentumra rá tudtunk kérdezni. Az interjúkészítés során a nondirektív megközelítés lehetővé tette az interjúalanyok számára, hogy minden olyannal kapcsolatban is kifejezzék a véleményüket, amelyek a számukra jelentőséggel bírnak a témakörben. A fókuszcsoportos beszélgetések egyik legnagyobb erénye ez a kreativitás volt, mely által olyan válaszokhoz is eljuthattunk, amelyeket nem láttunk előre. A résztvevők egymással folytatott interakciója révén nagyobb hangsúly került a résztvevők nézőpontjára.

A kvalitatív kutatásunk mintavételi eljárásának a meghatározásakor a belső reprezentativitást tartottuk szem előtt, hogy a minta jól képviselje a vizsgálandó témakör lényegét és a különböző eltérő esetek is elegendő mértékben jelen legyenek. A mintában egyaránt szerepeljenek a különböző szakok, az egyes évfolyamok képviselői, vegyenek részt fiúk és



lányok is a beszélgetéseken. Kiemelten figyeltünk arra, hogy a kvantitatív kutatás során megfogalmazódott kritikus kérdések célcsoportjai, bár a populáción belül a létszámarányuk alacsony, jelen legyenek a beszélgetéseken, például lányok, műszaki menedzser hallgatók, villamosmérnök hallgatók, elektronika szakmacsoport tanulói stb. Az interjúvázlat tartalmazott kifejezetten ezeket a csoportokat célzó kérdéseket is.

A beszélgetések a középiskolai osztályfőnöki órák időszávjában, illetve az egyetemistákkal előre egyeztetett időpontban 6-12 fős kis csoportokban történtek, összesen 101 tanuló vett részt. Az egyes középiskolai csoportokban azonos osztály tanulói vettek részt, a korábbi a kvantitatív felmérésben résztvevő műszaki szakközépiskolákból. Az egyetemisták pedig vegyes csoportban vettek részt a beszélgetésekben (különböző szakokról és évfolyamokból).

A kvalitatív kutatás 12 fókuszcsoportban zajlott, melyek mindegyike más-más évfolyam vagy szakterület osztályainak tanulóiból állt. 3 egyetemistákból álló fókuszcsoport és 9 középiskolásokból álló fókuszcsoportos beszélgetést készítettünk. A résztvevő tanulók között 84 fiú és 17 lány volt. 74 fő 3 különböző középiskola tanulója volt, 27 fő pedig egyetemi hallgató. 39 fő gépész, 26 fő építész, 21 fő informatika, 9 fő elektronika és 6 fő a műszaki menedzser szak tanulója, illetve hallgatója. A középiskolások között 9., 10., 11. és 12. évfolyam tanulói is részt vettek a beszélgetésekben. Az egyetemisták között az első, a második, és a harmadik évfolyam hallgatói vettek részt a csoportokban.

A mérés 2018. február és március hónapjában zajlott. A beszélgetések 45-60 perces időtartamúak voltak. Az időtartam alkalmazkodott az iskolai órák keretéhez, mely időszak elég hosszú volt ahhoz, hogy a felmerült kérdéseket megvitassuk, ugyanakkor a tanulók érdeklődése folyamatosan fenntartható legyen, és a beszélgetésbe aktívan bekapcsolódjanak.

Az adatok rögzítésénél részletes dokumentációra törekedtünk. A csoportbeszélgetéseket hangrögzítőn archiváltuk, majd elkészítettük a beszélgetések írott kivonatait. A rögzített szövegeket mondatról mondatra történő aprólékos analízissel, keresztszekcionális kategorikus indexálással alakítottuk tematikusan visszakereshető és elemezhető rendszerré. A szöveg egyes mondatai (idézetek) az adatbázis sorait jelentették, melyekhez 6 különböző kategóriába csoportosított indexek kapcsolódtak. Az alábbi kategóriák mentén történt az elemzés: (1) Szakmaválasztás

oka, (2) Én-hatékonyság érzése, (3) Környezet hatása, (4) Pályaattitűd, (5) Pályakötődés, (6) Pályaorientáció az iskolában.

### **3. A kvalitatív kutatás megbízhatósága és érvényessége**

A kutatás során az érvényesség erőteljes biztosítására törekedtünk. A trianguláció elvét a különböző módszerek (kvantitatív és kvalitatív eljárások) egymást kiegészítő alkalmazásával követtük. A komprehenzív adatkezelés elvét követve külön figyelmet szenteltünk az elméletbe nem illő kirívó esetekre (például az alacsony érdeklődésű, de nagy én-hatékonyság érzésű lánytanulók kérdéskörére, az alacsony oktatási céltudatosságú, de magas én-hatékonyság érzésű műszaki menedzser hallgatók kérdéskörére). Az állandó összehasonlítás módszerét szem előtt tartva egy-egy újabb momentum felmerülésekor kontrollcsoportot alkalmaztunk, azaz az eredetileg tervezett 8 fókuszcsoporthoz beszélgetést tovább folytattuk a felmerült új momentumok alátámasztására, így újabb eseteket a kutatásba vonva ellenőriztük, hogy a megállapításaink helytállóak-e.

Az adatszolgáltatók, jelen esetben a középiskolai tanulók és a műszaki egyetemisták minél nagyobb számban való bevonását fontosnak tartottuk, ugyanakkor nem lépve túl a mély elemzésre alkalmas megkérdezett létszámot. A belső megbízhatóság növelésére a következetes kategorizálásra és kódolásra törekedtünk.

### **4. A kvalitatív kutatás eredményeinek elemzése**

#### ***4.1. A szakmaválasztás motivációi***

A fókuszcsoporthoz interjúk bevezető kérdése lehetőséget adott a beszélgetés résztvevőinek megismerésére és a pályaválasztási motivációk feltérképezésére. Számos olyan téma is felszínre került már rögtön a beszélgetés kezdetekor, ami a későbbi vizsgálatok és kérdések alapjául is szolgált.

A környezet meghatározó volt sokak pálya- és iskolaválasztásában. A családtagok közül leggyakrabban az édesapa került említésre, mint meghatározó személy, többek között így nyilatkoztak az apa szerepéről a tanulók:

*„Apukám mondta, hogy jöjjenek gépészek, megnéztük, melyik a gépész iskola Fehérváron, Széchenyi, akkor legyen az.” (11-es gépész szakmacsoportos fiú), „Ezt a szakmát javasolta apukám.” (12-es gépész szakmacsoportos fiú), „Édesapám miatt jöttem ide, hogy együtt tudjunk majd dolgozni. Ő is elektrotechnikával foglalkozik.” (9-es elektronika szakmacsoportos fiú), „Alapból érdekelt apukám után ez a szakmacsoport. Apukám villanyszerelő, de nagyon ért az ilyenekhez, tanulta a CNC esztergálást, mindenféle gépi forgácsolást.” (9-es gépész szakmacsoportos fiú), „Kiskorom óta befogtak a szüleim is, apu befogott, hogy dolgozzak velük. Nagyon megtetszett, hogy láttam rajzokat épületekről, meg hogy hogyan van a kivitelezés. Én is építészmérnök szeretnék lenni. Megígértem apának, ha elvégzem az iskolát, meg az egyetemet, átveszem a vállalkozását.” (10-es építőipari szakmacsoportos fiú)*

Az apai mintát legtöbbször a gépész és az építőipari szakmacsoportban említették, az informatika területen tanulók közül azonban ez senkinél sem merült fel. Az informatika egy dinamikusan fejlődő szakmacsoport, mely területen a jelenlegi diákok szüleinek generációja, az X generáció csak kisebb számban van jelen, így inkább a hagyományosabb szakmák esetén fordul elő az apai minta követése.

Sokan számoltak be a testvér, más családtag vagy ismerős hatásáról. Voltak azonban olyan tanulók is (2 szakgimnazista, lásd alábbi idézetek), aki a saját választásuk ellenére, kifejezett szülői nyomásra kerültek egy adott szakterületre, mindegyik esetben a szülők indoka az adott szakma mellett az elhelyezkedés és a jobb megélhetési lehetőség volt.

*„Nagyon szeretnék katona lenni, de ebbe nem egyezett bele egyik szülőm sem, csak úgy, ha valamivel meglapozom az életemet. Ezért gondoltam, mivel szeretek újat csinálni, hogy vagy építész, vagy gépész.” (9-es gépész szakmacsoportos fiú), „Én nem vagyok annyira céltudatos, mint a többiek. Nem a szakma szeretete miatt jöttem ebbe az iskolába. Rá voltam kényszerülve, hogy ide jöjjenek. Művészetire mentem volna alapból, fotózással szerettem volna, és szeretnék a mai napig is foglalkozni, viszont apukám az építőiparban dolgozik, papám is az építőiparban dolgozott és azt mondták, hogy jöjjenek ide, mert ebben van jövő. Ebben látják, hogy el tudnék helyezkedni. Még a mai napig is úgy vagyok, hogy művészzel szeretnék foglalkozni. Fotózás inkább, ami érdekel. Nincs bajom az építészzel, csak nem az a világom. Nem én vagyok, nem a szívem csücske. Azért megcsinálom, meg a technikusit is. Ha nem tudok*

*elhelyezkedni fotósként, akkor is van egy szakmám, amivel el tudok helyezkedni.”* (10-es építőipari szakmacsoportos fiú)

A fent említett esetek azonban a kivételes, az átlagtól eltérő kategóriát jelentették, a fókuszcsoporthoz beszélgetéseken résztvevő tanulók többsége elégedett volt a választásával. Néhányan említették azt, hogy már kiskorukban kialakult bennük az érdeklődés az adott terület iránt, és nagyon tudatos volt a választásuk. Ők, a későbbiekben is az átlagnál magasabb én-hatékonyság érzésről, nagyobb céltudatosságról számoltak be.

*„A szakmát már fiatalon eldöntöttem. Nem vagyok emberközpontú, gépekkel nagyon jól elvagyok.”* (másodéves gépészmérnöki alapszakos egyetemista), *„Kisgyerekkorom óta építész szeretnék lenni. Papámmal nagyon sok építkezést néztünk nyári szünetben, innen jött az ötlet.”*, *„Kb. öt éves voltam, amikor elkezdünk építkezni a mamám telkén, a szomszédban és én végig ott voltam. Nagyon érdekelt. Tetszett, onnan jött az ötlet, hogy ide jöjjenek építésznek.”*, (11-es építőipari szakmacsoportos fiú)

Sajnálatos módon azon tanulók is az átlagtól eltérő csoporthoz tartoztak, akik pályaválasztásukban meghatározó személyként emlékeztek a tanáraikra. Jellemzően a technika, a rajz vagy az informatika tanár javasolta a tanulónak a választott szakmát, illetve előfordult az osztályfőnök vagy az iskolaigazgató is mint meghatározó személy említése.

*„Volt osztályfőnököm tanácsolta, és elkezdtem utánanézni, és így megtetszett. A fizikát nagyon szerettem, ott is szerelgettünk. Fizika tanár volt az osztályfőnök.”* (9-es elektronika szakmacsoportos fiú), *„Viszonylag korán érdeklődtem az informatika iránt, mivel a tanárom, aki általános iskolában volt osztályfőnökömként arra a pályára terelt minket, mivel ő is informatikus volt.”*, (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista fiú) *„Az általános iskolában a technika tanár megerősített, hogy ez jó.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú)

Többen nem szakmát, hanem iskolát választottak, mert jót hallottak róla, a szakmaválasztás csak másodlagos volt. Ez rámutat arra a hazai gyakorlatra, hogy számos esetben nemcsak a pályaaorientációs tevékenység hiányzik az iskolákban, hanem a pályaválasztás kérdése is csupán az iskolaválasztás kérdését jelenti. Sok esetben nemcsak az iskola

milyensége, hanem az iskola közelsége volt a fő szempont, a választott iskola volt a lakhelyhez a legközelebb, azért esett rá a választás, ezen esetekben a legcsekélyebb mértékben sem beszélhetünk pályaválasztásról.

Számos tanulónak nem sikerült az első helyen megjelölt iskolába bekerülnie, sokszor csak egy másodlagos terv volt az adott iskola, mely egyeseknél bevált, más esetekben kényszerű megoldás volt, így ezekre a tanulókra kevésbé jellemző a pozitív pályaaattitúd.

A médiák hatásáról kevesen tettek említést, az interneten inkább az érdeklődés kialakulását követően néztek utána a lehetőségeknek. E benyomások inkább közvetett hatást gyakorolhattak, mely jellemző viszonyulásokra a kutatás további kérdései világítottak rá. Volt olyan tanuló, akire a televízióban látottak hatottak, az ott látott épületek hozták meg a kedvét az építészethez, vagy a „hogyan készül” típusú ismeretterjesztő műsorok tették érdekessé a gépészetet.

Csak másodlagos tényezőként említette több tanuló, hogy a jó fizetés kilátása, a jó elhelyezkedési lehetőségek voltak hatással a pályaválasztási döntésükre.

*„Engem akkor kezdett el érdekelni az informatika, amikor kellett választani középiskolában, és nem érdekelt a gazdasági. Meg úgy gondoltam, jobban fogok keresni.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány), *„Úgy vagyok vele, hogy jól fizessen. Tanulok, amíg lehet, legyen jobb munkám. Akár tovább tanulnék. Cégtulajdonos lennék, vagy valami ilyen kategória.”* (11-es építőipari szakmacsoportos fiú)

Az iskolák, egyetemek marketing tevékenysége, az általános és középiskolákban zajló bemutatkozó előadásaik, a pályaválasztási kiállításokon való részvételük szintén több szakgimnáziumi tanulóra és egyetemi hallgatóra hatással volt.

*„Nyolcadikban ebből a suliból jöttem toborzásra, akkor tetszett meg az iskola.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Hozzánk a gimnáziumba jött a Dunaújvárosi Egyetemről egy oktató, aki mesélt a suliról meg a szakról, és így megtetszett a műszaki menedzser szak.”* (másodéves műszaki menedzser alapszakos egyetemista lány)

#### **4.2. Az én-hatékonyság érzés vizsgálata**

Ebben a kérdéskörben az én-hatékonyság érzést alakító tényezőket vizsgáltuk meg. Azt kutattuk, hogy a középiskolai tanulók és a műszaki egyetemisták mennyire biztosak abban, hogy a tanulmányaikat képesek lesznek végig vinni a tanult területen. Kerestük azokat az akadályokat, amelyeket tanulmányaik során megtapasztaltak és amelyek a többi szociális kognitív tényezőre például az érdeklődésre, az oktatási céltudatosságukra vagy az eredményelvárásaikra hatással voltak.

A műszaki szakgimnazisták körében a leggyakrabban említett nehézséget a száraz, elméleti szaktárgyak okozták. A gépészeknél ilyen sokat emlegetett tárgy az anyagismeret volt. Szaktól függetlenül az érdekes szakmai gyakorlat volt az, amiben sikerélményük volt a tanulóknak, ami pozitív hatással volt az én-hatékonyság érzésükre, ugyanakkor a „magolós” elméleti tárgyakat visszatérően, sokan nehézségként élték meg. További nehézség volt, amikor egy-egy tárgyban nem volt jó a tanár, nem adta le számukra érthetően, megtanulhatóan a tananyagot. Néhányan önkritikát gyakorolva a saját lustaságukat említették, mint akadályozó tényezőt.

*„Amikor 9.-ben bemutatják a szakmát, azt mutatják be, hogy mennyi felé el lehet helyezkedni. Unalmas, amit veszünk három éve, elveszik az érdeklődés, hogy csak ez van.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Ami érdekesebb a szakmában, hogy vizuálisan el tudjuk képzelni. Itt az iskolában nem erre mennek rá, hanem hogy a tankönyvekben benne van, megtanítanak olyat, ami felesleges, a gondolkodásmódot pedig nem tanítják meg.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„A gépészeknek egyedi gondolkodásmódja van, amikkel látják a dolgokat. Ez a problémamegoldó képesség, a mindenre találni megoldást, nekem ez hiányzik. Ami megfogja az embert, az a precizitás. Amit mutatnak gyakorlatokban, ha lennének itt ilyen lehetőségek. Videókból láttam, hogy olyan jó dolgokat lehet csinálni egyszerű gépekkel. Erre itt nincs eszköz, nincs benne a monoton tananyagban, amit ugyanúgy feladnak más méretekkkel.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Nekem is az anyagismeret a probléma, mert nehéz átlátni. A gyakorlaton, amit csinálunk, az érdekes. Reszelünk, hajlítunk, forgácsolunk. A géprajzot is szeretem.”* (9-es gépész szakmacsoportos fiú)

A túl részletes és lexikális elmélet nehézségei, és a gyakorlatias manuális, tevékenykedtető feladatok szembeállításai az oktatásmódszertannal foglalkozók számára nem új információ, ugyanakkor újabb megerősítés

abban, hogy egy szakma megszerettetésére nem alkalmas az, ha kilencedik osztályban komoly elméleti alapozással veszik el a középiskolát éppen megkezdő tanuló kedvét a szakmától, mellyel éppen csak kezdenek megismerkedni. Sokkal hasznosabb, bár kétségtelenül költségesebb a gyakorlat előtérbe helyezése, a tevékenykedtetve bevezetés a szakmába. Egy olyan tanulónak, aki szívesen barkácsolt, és ebben olyan ügyes volt, hogy a technika tanára javaslatára a műszaki pályát választotta, nem meglepő, hogy csalódást okoz, ha azzal szembesül, hogy kevés a műhelyben töltött idő, annál több viszont a szakmai elmélet.

Az egyetemisták számára az első év alapozó tárgyai okozták a legnagyobb nehézséget, ez jelentette a fő akadályt. Többen megfogalmazták, hogy megfordult a fejükben, hogy abbahagyják tanulmányaikat, de aztán kitartással túllendültek a nehézségeken. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy a vizsgált műszaki egyetemeken az első félévben a legjelentősebb a hallgatói lemorzsolódás mértéke.

*„Gimnáziumba jártam, ezért nehéz volt az első félévem, lett is csúszásom. Mindent beleadok és gőzerővel haladok előre. Merek segítséget kérni, eddig meghúztam magamat. Kezdem átlátni az egészet, bízom benne, hogy menni fog.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány), *„Nekem nehezen indult a karrierem, első félévben buktam a matekot. A tárgyak több mint fele utána ráépül. Emiatt csúsztam.”* (negyedéves villamosmérnöki alapszakos fiú)

Vizsgáltuk az én-hatékonysággal összefüggő szociális kognitív tényezőket, elsőként az érdeklődés alakulását. Kutattuk, hogy a legérdeklődőbb tanulók és a kevésbé érdeklődő tanulók akadályok megküzdésével kapcsolatos attitűdje mennyiben tér el. Azon tanulók, akik a beszélgetés során azt nyilatkozták, hogy nem érdekli őket a szakma, amit tanulnak, több akadályról és nehézségről számoltak be. Itt kerestük a választ a választ a kvantitatív kutatás során tett észrevételünkre is, mely szerint a lányok esetén mért adatok eltérnek a fiúkétól. A kutatásunk első kvantitatív fázisában megállapítottuk, hogy a lányok esetén a magasabb én-hatékonyság érzés alacsony érdeklődéssel párosult. A beszélgetések során a középiskolás lányok többsége úgy nyilatkozott, hogy kevésbé érdekli a tanult terület, de mivel már elkezdte az adott szakon a tanulmányait, leérettségizik, azonban más területen tervezi a jövőjét. Az egyetemista lányok választása sokkal céltudatosabbnak tűnt, bár sokan küzdöttek nehézségekkel tanulmányaik kezdetén, bíznak a diploma megszerzésének sikerességében, és a többség a szakterületen szeretne elhelyezkedni.

Többen említették, hátrányként élték meg a fiúkkal szemben, hogy nekik ez nem egy gyerekkoruk óta tartó érdeklődés, így nehezebben haladtak a szakmai tárgyak tanulásával a kezdetekben. Különösen jellemző volt ez az informatika területen tanuló egyetemista lányokra, akik úgy érezték, hogy nincsen annyi megelőző tapasztalatuk az informatika területéről, mint egyes fiú évfolyamtársaiknak.

*„Egy kicsit érdekelték a technikai dolgok, de részletesen nem. Ilyeneket még nem értek, amikor arról beszélnek, egy gépet, hogy kell összerakni, mennyi ram, meg ilyen ssd-t akarnak venni, ettől még nem jövök lázba. Amikor laptopot veszek, megkérdezem őket, hogy biztosan jó-e. Nagyon sok lány nem szeretne mérnökre menni, mert fiús, de egyre többen gondolnak arra, hogy pénzt kell keresni, és rendes munkát találni.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány), *„Nekem az volt a legnagyobb akadály, hogy nem érdeklődtem annyira, mint a többiek, akiket kis koruk óta érdekelnek a számítógépek. Már érdekel, csak könnyebb lett volna, ha kis korom óta érdekel és foglalkozom vele.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány)

Ezt követően keressük az összefüggést a környezet támogatása és az énhatékonyság érzés között. Vajon a környezete által legerősebben támogatott tanulók akadályokkal kapcsolatos viselkedése és érzékelése eltérő-e? Azok a korábban idézett tanulók, akik az érdeklődésük ellenére, szülői ráhatásra kerültek az adott szakterületre, a támogató szülői háttér ellenére is számos akadályt és nehézséget tapasztaltak meg. A tanulók között nem volt olyan, akit a szülei, illetve a környezete ne támogatott volna. Jellemzően mindenki a környezetének támogató hatásáról számolt be.

Kerestük a választ arra a kérdésre is, hogy milyen eredményeket várnak a tanulók a tanult szakmájuk tekintetében. A vizsgált szakmák esetén a jó elhelyezkedési lehetőségek, a jó fizetés, a karrier kilátások, és az érdekes munka a várt eredmények. Kutattuk a választ arra, hogy a műszaki menedzser alapszakos egyetemistáknak a kvantitatív kutatásban tapasztalt, az átlagtól eltérő viselkedése, a magas énhatékonyság érzés melletti alacsony eredményelvárások vajon milyen okokra vezethetők vissza. A fókuszcsoportos beszélgetés során jellemzően kevesebb akadályról számoltak be a műszaki menedzser szakos résztvevők. Azok a hallgatók, akik duális képzésben vesznek részt, vagy más gyakornoki pozícióban már dolgoznak, a várható eredmények tekintetében sokkal magabiztosabbak voltak. Beszámoltak ugyan arról, hogy a



munkahelyeken jellemzően nem tudják, hogy milyen képzést, és milyen megszerzett tudást takar a műszaki menedzser szak, de a gyakorlatban a tanult műszaki és gazdasági ismereteket jól tudják hasznosítani. Azok a műszaki menedzser szakos hallgatók, akik nem dolgoznak, és még szakmai gyakorlaton sem voltak, bizonytalanabbak az eredményelvárásaikban. Ezen szakon a szakmaválasztás több hallgató esetében is egy második választás volt. Többen egy sikertelen, másik szakon való első próbálkozás után kezdték újra ezen a szakon az egyetemi tanulmányaikat. Kevésbé jellemző az előzetes határozott érdeklődés megléte.

*„Az interneten olvastam a felvi.hu-t, ott kerestem a szakokat és ezt találtam. Leginkább a ponthatárt néztem, megtetszett ez a szak, hogy műszaki és gazdasági egyaránt, és azért választottam. Néztem a tárgyakat is. Nem hallottam róla senkitől, teljesen véletlenszerű.”* (harmadéves műszaki menedzser alapszakos fiú), *„Azért jöttem ide, mert nem tudtam választani a műszaki meg a gazdasági között. Még most sem vagyok benne biztos, hogy melyik, de cégen belül terelgetnek. Ők inkább műszaki szakembert szeretnének. Azért is szeretnék majd egy másoddiplomát.”* (másodéves műszaki menedzser alapszakos lány)

### **4.3. A környezeti hatások vizsgálata**

A környezet hatását kutatva elvégeztük az interjúk minden részletre kiterjedő tartalomelemzését ebben a témakörben. Megvizsgáltuk az egyes referenciaszemélyek, illetve referenciacsoportok említésének gyakoriságát. A családtagok közül a pályaválasztással kapcsolatos beszélgetésekben az apa személye került legtöbbször említésre, összesen 48 alkalommal, míg az anya személye csak 11 alkalommal hangzott el. Ez azt erősíti meg, hogy a családtagok közül a szülők hatása a legerőteljesebb, és közülük is az apa szerepe a meghatározó a műszaki pálya választásában. 11 alkalommal hangzott el a testvér kifejezés, 13 alkalommal a báty került említésre, viszont a nővér, hűg vagy öcs egyszer sem fordult elő. A testvér említése tehát összesen 24 alkalommal történt, így a családtagok közül az apát követően a testvér volt a legmeghatározóbb a beszélgetésekben résztvevő tanulók pályaválasztásában. A testvérek közül csak a báty került kiemelésre, így elmondható, hogy a műszaki pályák választásában a fókuszcsoport résztvevőire leginkább az idősebb fiútestvér hatott. Ennek indoka az lehet, hogy egyrészt az idősebb testvér előbbre van a pályaválasztásában, őt

követi gyakorta a fiatalabb testvér. Mivel a műszaki pályán kisebb számban fordulnak elő lányok, ezért a nővér kevésbé meghatározó referenciaszemély az ilyen típusú pályák választásakor. Más rokonok igen kevésszer kerültek említésre, a nagybácsi 2 alkalommal, valamelyik keresztszülő pedig 4 alkalommal.

Az ismerősök és barátok említése jóval kisebb számban történt, mint a családtagoké. 26 esetben került szóba ismerős, 19 alkalommal pedig barát. Az egyetemi hallgatók körében arányosan nagyobb gyakorisággal került említésre a barát, mint a középiskolások esetén.

A referencia csoportok, illetve referencia személyek harmadik nagy csoportja az iskolához kapcsolódik. Az osztályfőnök igen nagy gyakorisággal került említésre (79 alkalom), azonban ezen említések közül kevesebbszer került szóba, mint a pályaválasztást meghatározó személy, inkább az iskolai pályaeorientációval kapcsolatos kérdéskörben volt róla szó. Éppen ezért e nagy említésszámot kritikusan kell figyelembe vennünk, ugyanakkor nem tagadható az osztályfőnökök meghatározó szerepe a tanulók pályaválasztásában. Az osztályfőnökön kívül a technikatanárok, az informatikatanárok, a rajztanárok, az iskolaigazgatók és az igazgatóhelyettesek kerültek említésre néhány alkalommal.

Kutatásunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyes szakterületek tanulói és egyetemi hallgatói milyen szakmai példaképpel találkoztak, és milyen lehetőségük adódott a szakmában tevékenykedő emberek és tevékenységük megismerésére. A középiskolások szakmai példaképként elsősorban a családtagokat említették, édesapát, keresztapát, testvért vagy más rokont. Azok az építőipari szakmacsoportos szakgimnazisták, akik már részt vettek szakmai gyakorlaton, többen is az ott megismert mentorukat, az építésvezetőt tartották szakmai példaképüknek. Néhány tanuló a középiskolai szakmai tanárát tartja példaképének. Az informatika szakmacsoportos középiskolás lányok pedig beszámoltak a Lányok napja rendezvényen megismert női példaképükről.

*„Apukámat mondhatom úgymond példaképnek a szakmán belül, mert nagyon sok mindenhez ért. Gyerekkora óta foglalkozik ezekkel a dolgokkal. Becsülöm benne, hogy megtanult nagyon sok mindent. Elektronikától elkezdve a gépészetig. Ha lehetséges, szeretném én is ezt az utat járni, mert az látom, hogy neki ez eléggé kifizetődik.” (9-es gépész szakmacsoportos fiú), „Szinte mindenkinek – a tudása alapján – a 9.-ben, 10.-ben anyagismeretet tanító tanár a szakmai példakép. Nagyon benne*

*volt a szakmában, mindenre tudott választ, mindig tudott felhozni példát. Minden tanárnál okosabb. Tudta a mi szemünkkel figyelni a dolgokat.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú) *„9.-ben voltam kinn gyakorlaton a Videotonban, egy présüzem szerszámjavítójában, ott ketten, volt egy fiatalabb és egy idősebb. Nagyon jó szakemberek voltak. Szeretnék ilyen szakember lenni, vagy ilyen munkatársat elfogadnék. Szakmai tanárnak is jók lennének.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„A lányok napján volt egy nő, aki vezető volt, fejlesztő, projekt menedzser. Annyira inspiráló volt a beszéde, az élete. Nem törtető, családjá is van, és nőként akár a férfiak mellett is jó szakmailag.”* (12-es informatika szakmacsoportos lány)

Az egyetemisták közül azoknak, akik duális képzésben vesznek részt, és ez által évente 20 hét szakmai gyakorlatuk van az egyetemük egyik partnervállalatánál elsősorban a duális mentorukat jelölték meg szakmai példaképnek. A szakértővé válás folyamatának fontos aspektusa a kapcsolattartás a több tapasztalattal rendelkező munkatársakkal és az egyre bővülő, kihívást jelentő közös tevékenységben való részvétel. Egy jó szakmai mentor szerepe a szakma iránti érdeklődés és elhivatottság növelésében tagadhatatlan.

*„A gyakorlati főnököm, ő is gépész végzettségű, és minden nap ötletel valamivel, hogyan lehet fejleszteni a céget. Saját cége, érdeke is neki. Majdnem mindig van mindenre valami ötlete. Gondolkodásmódja is jó, korából adódóan jobb a rálátása mindenre, mint nekem, így tudok tőle tanulni eszközhasználatban, szerszámokat hogyan lehet használni, területek kialakítása. Kicsit kapkodós, ami nem mindig elfogadható, de ő az, akitől bármilyen tanácsot megfogadok. El tudnám képzelni, hogy legyen cégem, de ez még csak álom.”* (másodéves gépészmérnöki alapszakos fiú),

A testvér, vagy egy barát, illetve ismerős is többek számára szakmai példakép.

*„Unokatestvérem programozó, kint van Chicago-ban, már azt dolgozik, amit akar, mert annyira meg is fizetik és keresik a jó programozókat. Otthonról is tud dolgozni. Nagyon jól megélnék.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos fiú)

Megállapítottuk, hogy azok a tanulók, akik szakmai példaképről tudtak beszámolni, sokkal érdeklődőbbek voltak a tanult szakma iránt, sokkal elkötelezettebbek voltak a tanulmányi céljaik tekintetében.

#### **4.4. A pályaattitűdök vizsgálata**

Ebben a kérdéskörben azt vizsgáltuk, hogy a beszélgetéseken résztvevő középiskolások, illetve egyetemi hallgatók miként viszonyulnak a tanult pályához, milyen pro és kontra érvek hangzanak el, miért tartják érdekesnek vagy kevésbé érdekesnek a tanult szakmát. Kiemelten összpontosítottunk a műszakitól eltérő érdeklődést mutató résztvevőkre, illetve azokra, akik többirányú érdeklődésről számoltak be.

Kiemelkedően pozitívan viszonyultak a tanult pályához azok, akik már kisgyerekkori, korai érdeklődésről számoltak be. Azon tanulók között, akik nem első helyen választották az adott szakmát egyaránt előfordult olyan, aki később megszerette a tanult pályát, illetve voltak olyanok, akik állításuk szerint csupán befejezik az iskolát, ha már elkezdték, de nem szeretnének az adott területen elhelyezkedni, vagy továbbtanulni.

A kutatás e pontján az eltérő eseteket vizsgáltuk meg nagy alaposággal, azon tanulókat, akiknek a tanult szak iránti érdeklődése alacsony, a tanult pályához való viszonyulása negatív. Korábban ismertettük azokat az eseteket, ahol szülői nyomásra, a saját érdeklődés ellenére kerültek a tanulók az adott szakra. Ezekben az esetekben továbbra is megmaradt az elsődleges érdeklődés (katonai pálya, művészeti pálya iránt).

Azok a lánytanulók, akik a kéttannyelvű informatika szakos osztályba jártak, elsősorban a nyelv miatt választották az iskolát, az informatika területről úgy vélekedtek, hogy hasznos tudásra tesznek szert, ugyanakkor a középiskolában eltöltött 5 év megerősítette őket abban, hogy nem ez az őket érdeklő terület.

*„Mi is voltunk lányok napján, jól éreztük magunkat. Nekem az teljesen más világ, nem úgy vagyok beállítva. Nem tudnék gépen dolgozni, inkább emberközpontú munkák érdekelnek. Pedagógiára jelentkeztem ELTE-re.”* (12-es informatika szakmacsoportos lány), *„Sokszor nem volt sikerélményem, mert annyira nem is érdekelt, nem tetszett. Mikor kezdett nehezedni, egyre jobban ment el az érdeklődésem. Nem én vagyok, hogy ülök egy számítógép előtt. Inkább emberekkel foglalkoznék. Veszprémbe*

*jelentkeztem humán erőforrásra.” (12-es informatika szakmacsoportos lány).*

Az érdeklődés dimenzióinak kiderítésére, a beszélgetések során arra törekedtünk, hogy feltérképezzük, milyen irányultságok vannak jelen a műszaki pályákon tanulók esetében, és ez mennyiben befolyásolja a műszaki pályákkal kapcsolatos attitűdöt. Többen számoltak be a zene iránti érdeklődésről, de ez minden esetben megfért a műszaki pálya iránti elköteleződéssel, vagyis azok a tanulók, akik kórusban énekeltek, zenekarban zenéltek, a zenét, többnyire, mint a választott szakmájuk melletti hobby tevékenységet éltek meg, nem pedig egy művészi pálya vonzásaként.

*„Gitározok, el tudnám képzelni, hogy ezzel foglalkozzak. Hard rock, metal műfaj. Érdekel a dolog, apukám is gitározott hobbi szinten és megfogott. .... Építész és zenész körben is jól érzem magam. Zenében azért, mert jobban érdekel, itt meg azért, mert segítenek, és mondják, hogy mik az újdonságok.” (11-es építész szakmacsoportos fiú).*

Az építész szakmacsoport tanulói közül sokan számoltak be arról, hogy szeretnek rajzolni, és mivel ez a terület közel áll az építészethez, éppen a rajz szeretete miatt választották a tanult szakmát. Ugyanezen a szakon számoltak be többen arról, hogy szívesen vállalkoznának, mely iránt a gyakorlaton tapasztaltak is megerősítették őket, többek számára az építkezést vezető mentoruk, a fővállalkozó, mint példakép szerepe igen erőteljes. Ezen megállapítások jól magyarázzák a kvantitatív kutatásunk azon eredményeit, hogy a Holland vizsgálatban (Holland, 1997) az építész szakmacsoport esetén a többi műszaki pályától eltérő érdeklődésprofil rajzolat dominált, itt volt a művészi (A) és a vállalkozó (E) tényező a legmagasabb érték.

*„Mindenképpen rajzos iskolába szerettem volna jönni, közel áll hozzám a matek.” (10-es építész szakmacsoportos lány), „Nagyon szerettem rajzolni. A matek annyira nem ment, inkább a rajz miatt jöttem ide. Szerettem szerkeszteni.” (11-es építész szakmacsoportos fiú).*

*„Apa vállalkozó, biztos, hogy én is az leszek.” (10-es építész szakmacsoportos fiú), „Veszprémben van egy generálkivitelező, aki vállalkozó, olyan rendszerű vállalkozást szeretnék én is.” (10-es építész szakmacsoportos fiú), „Példaképem nem volt. Az első gyakorlat után lett a*

*szakmán belül, ahol dolgoztam. Ő volt olyan vállalkozó, amit én szeretnék.*” (11-es építész szakmacsoportos fiú).

A gépész és az elektronika szakmacsoport tanulóinak pályaváltásuk a megkérdezett csoportokban a többség esetén pozitív volt a tanult pálya irányában, a nehéz elméleti tárgyak, és a kevésbé változatosnak tartott gyakorlat ellenére is jó szakválasztásnak ítélték meg. Több olyan tanuló is volt ezekben a csoportokban, akik egy másik szakmacsoportban (gazdasági, vendéglátóipari) kezdték középiskolai tanulmányaikat, és jó döntésnek tartották, ezt az irányváltást.

*„A közgázon éreztem, hogy olyan dolgok vannak, amik egyáltalán nem az én világom.”* (12-es gépész szakmacsoportos lány), *„Én is először a Gárdonyiban kezdtem szakács szakmán, csak nem nagyon érdekelt. Először úgy voltam vele, hogy nem nagyon tudtam, minek tanuljak, nem tudtam eldönteni. Ahogy telt az idő, volt külső gyakorlatunk is, kint munkahelyeknél, nem nagyon jött be. Úgy voltam vele, hogy inkább váltok, ez a sulis közel is volt, meg úgy voltam vele, hogy inkább csak az érettségi, amire szükségem van, és utána tovább tanulok, inkább az informatika érdekelt. Ahogy elteltek az évek, megtetszett a gépész. Én is úgy voltam vele, hogy vagy a fás, vagy a gépész, de inkább a fémes dolgok szimpatikusabbak voltak, mint a fa. Most már annyira megtetszett, hogy a technikusira is maradok.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú).

#### **4.5. A pályakötődés vizsgálata**

Az elemzés e fázisában azon tartalmakat keressük a beszélgetésekben, melyek rávilágítanak a pályakötődés alakulására a tanulmányok előrehaladtával. Keressük azokat az okokat, amelyek a közeledést, illetve az eltávolodást idézték elő.

Sok szakköznevelési tanuló számolt be arról, hogy a tanult szakmájukban szeretnének tovább tanulni, a felsőoktatásban vagy a technikus képzésben. Beszámoltak arról, hogy a szakmát egyre jobban megismerve, fokozatosan egyre inkább érdekesnek találták a területet. Leginkább a gyakorlat az a terület, ami nagymértékű pozitív hatással volt a tanulókra, általa kerültek leginkább közel a tanult szakmához.

*„Magszerettem a szakmát, mert amikor gépésznek jöttem, nem tudtam, hogy mit csinál konkrétan egy gépész. Már rájöttem, hogy mindent. Nekem az eszközkészítés szimpatikus, amikor az ember önerőjéből képes*

*megoldani egy problémát, és nem kell szakembereket hívni, ha elromlik valami otthon. Mindenképpen hasznos, hogy tanulunk ilyen dolgokat.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Mindenképp a szakmai része miatt jöttem, ebben szeretnék tovább menni.”* (12-es informatika szakmacsoportos fiú), *„Azt érzem, hogy erősödött az érdeklődés. Jó a közösség is, visz magával a munkamorál. Az is tetszik, hogy miközben dolgozunk, nagyon jó a munkamorál. Nagyon megszeretteti az emberrel a munkát, közben jól is érzem magam. Rám van bízva, hogy oldom meg a feladatot.”* 9-es gépész szakmacsoportos fiú).

Azok a tanulók, akik eltávolodtak a tanult szakmától az évek során, különböző módon indokolták ezt. A pályaválasztáskor a szakma sokszínűsége, és az elhelyezkedési lehetőségek által motivált tanulók, a középiskolában szembesültek azzal, hogy valójában nem érdekli őket a szakterület. Sok esetben a nagy mennyiségű szakmai elmélet volt az, ami az érdeklődés elvesztését okozta, más esetekben a szaktanárok személye és oktatási módszerei voltak negatív hatással.

*„A drasztikus csökkenés az szerintem, hogy amikor 9.-ben bemutatják a szakmát, azt mutatják be, hogy mennyi felé el lehet helyezkedni. Unalmas, amit veszünk három éve, elveszik az érdeklődés, hogy csak ez van.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Most már látom, hogy nem ebben fogok érvényesülni. Az első félév tapasztalatai szerint nekem nem tetszik ez annyira. De négy évig megpróbálok itt lenni, hátha a többi évben jobban megtetszik. Még most sem tudnám eldönteni, mi szeretnék lenni.”* (9-es gépész szakmacsoportos fiú).

Többen számoltak be távolodás és közeledés váltakozásáról. Az alábbi idézet olyan okokat tár fel, mint tanári minőség, sikerélmény, énhatékonyság érzés fokozása és a környezeti tényezők hatása. Egy tanárváltás teljes fordulatot eredményezhet az érdeklődés alakulásában, a szakmai modellszemély követendő példaként szolgálhat a pályán.

*„Amikor ide jöttünk első évben nem igazán volt informatika. Átnéztük az office programokat, de semmi különös nem volt. Második évben kezdtünk el programozni, Pascalt használtunk, borzasztó unalmas, monoton, haszontalan volt. Olyan tanárnőnk volt, aki nem mondom, hogy nem támogatott bennünket, de az ő oldaláról sem éreztem a biztatást. Úgy volt vele, hogy ezen túl leszünk, és majd lesz egy nyelvvizsgám, és akkor is megérte. Ahogy alakult a továbbiakban az oktatásunk, kaptunk egy olyan tanár urat, akit nagyon szerettem és a programozás elméleti oldalát*

*nagyon jól megtanította. Ott csak ötösöm volt, és így indult be ez a dolog. Utána kezdtem el ezen a vonalon mozogni, utána kezdtem el azokkal az osztálytársakkal beszélgetni, akik már értették ezeket a dolgokat. Addig nem nagyon nyitottam feléjük. Van egy jó kezdeményezés, a lányok napja, láttuk, hogy ennek van célja, és van vége a történetnek, amiért érdemes tanulni. Így kerültem a Nők a tudományban egyesülethez, ők meg abszolút támogatnak ezen a pályán. Így döntöttem úgy, hogy hasznos és szeretem.” (12-es informatika szakmacsoportos lány).*

A végzős középiskolások körében leginkább az informatika szakon tanulók között voltak olyan tanulók, akik teljesen más irányban tervezték a tovább tanulást. Ők arról számoltak be, hogy már az iskola kezdetén érezték, hogy nem ez az ő irányuk, ugyanakkor az informatikát hasznos ismeretnek tartották más szakterületen is, ezért maradtak és fejezik be itt a középiskolát. Tovább tanulni azonban teljesen más területen terveztek. A gépész, az építész és az elektronika szakmacsoportos szagimnazisták többsége, még akkor is, ha kevésbé érdekli a szakterület, be akarja fejezni az iskolát, sőt a technikus évre is maradni akar, hogy megszerezze az OKJ bizonyítványt, ha már elkezdte ezt az iskolát. Többek számára a jó elhelyezkedési lehetőség, a várható jó fizetések olyan érvek, amelyek a kitartásra ösztönzőek, még azokban az esetekben is, ha az érdeklődés csekély mértékű.

Mind a fiúk, mind a lányok között voltak olyan résztvevői a beszélgetéseknek, akik eltávolodtak, illetve olyanok, akik idővel közelebb kerültek a tanult szakmához. A szakmacsoportok tanulói közül legkevésbé az építész szakmacsoport tanulói között fordult elő olyan, aki csalódott volt, illetve aki eltávolodott a tanult szakmától, és nem a tanult területen szeretett volna dolgozni, vagy tovább tanulni a későbbiekben. Az egyetemisták között szintén nem volt jellemző, hogy az egyetemi hallgatók tévedésként élték volna meg a pályaválasztásukat. A műszaki menedzser alapszak hallgatói között voltak bizonytalanok, akik ugyan nem távolodtak el a tanult szakmától, de nem voltak biztosak abban, hogy sikerülni fog elhelyezkedniük a területen. Ezeknek a fenntartásoknak azonban nem az érdeklődés elvesztése volt az oka, sokkal inkább a szakma műszaki és gazdasági kettősségéből adódó kétségek. Több hallgató a szakma által nyújtott sokszínűséget nem a munkaerőpiaci lehetőségek bővüléseként, hanem bizonytalanságként élte meg. Azok a hallgatók, akik a duális képzés által munkaerőpiaci tapasztalatokkal



rendelkeztek, sokkal tudatosabbak és a szakma iránti elkötelezettségük is erőteljesebb.

#### **4.6. Az iskolai pályaorientáció vizsgálata**

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések záró kérdésköre az iskolai pályaorientációs tevékenységgel kapcsolatos tapasztalatokat mérte fel. A beszélgetések eredménye megerősítette azt az előzetes feltételezést, hogy a hazai iskolákban, bár a NAT meghatározza ezt a tevékenységi kört, mint az oktatási intézmények feladatát, a valóságban csak véletlenszerű és esetleges tevékenységről lehet beszélni. A beszélgetés 101 résztvevője közül csak egyetlenegy tanuló számolt be iskolai tervszerű és rendszeres pályaorientációs tevékenységről, azonban ez a tanuló Németországban végezte az ún. reáliskolát, ahol a tantervben szerepelt a pályaorientáció. Kötelező kéthetes szakmai gyakorlaton kellett részt vennie minden tanulónak évente, ahol különböző pályákkal lehetett megismerkedni, pályaorientációs projekthez is szervezett az iskola.

*„Németországban általában hatodiktól kilencedikig nagyon sokat foglalkoztak vele. Minden évben volt két hét, amikor el kellett menni gyakorlatra. Sima reál iskola volt. El kellett menni olyasmiben dolgozni, amiben szerettünk volna tovább tanulni. Kilencedikben az utolsó évünk arról szólt, amit szerettünk volna tovább tanulni, abban segítettek. Sok előadás volt, sokat beszélgettünk. Arra próbáltunk felkészülni. Voltam óvodában, voltam boltban, voltam fitness stúdióban. Az állásokat segítették megtalálni. Mindenkire rá volt bízva, mit szeretne kipróbálni. Jó volt, hogy sok mindenben ki tudtuk próbálni magunkat és a végén el tudtuk dönteni, hogy mit is szeretnénk.” (10-es építész szakmacsoportos lány)*

A legnagyobb gyakorisággal a pályaorientációs tevékenységgel kapcsolatban a felsőbb iskolák marketing célú bemutatkozó látogatásait említették az interjúk résztvevői. A teljes 101 fős megkérdezett mintának kevéssel több, mint a fele, 52 tanuló, illetve egyetemista említette azt, hogy általános iskolában középiskolák, illetve középiskolákban egyetemek képviselői, leginkább az iskolájuk egykori diákjai látogatták meg az osztályukat, és meséltek a szakról, amelyen éppen tanultak. Az, hogy melyik iskolából érkeztek véletlenszerű volt, annak függvényében, hogy az adott iskola szervezett-e ilyen úgynevezett „Iskola bemutató roadshowt”. Több esetben arról számoltak be a tanulók, hogy a

bemutakozó előadást annak az osztálynak tartották, amelyik éppen ráért a látogatás időpontjában.

*„Két éve jöttek, de akkor mi voltunk kéznél, azért a mi osztályunkat ültették oda. Nem feltétlenül nekünk kellett volna az előadást meghallgatni, hanem az akkori végzősöknek.”* (12-es informatika szakmacsoportos lány)

Nem szabad azonban lebecsülni ezeknek az egyszeri látogatásoknak és a bemutatkozásoknak a hatását, mert sokaknak éppen ekkor tetszett meg egy iskola, vagy szakma.

*„Akkor hallottam először az iskoláról, amikor jöttek hozzánk toborozni a Tópartiba.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány), *„Nyolcadikban ebből a suliból jöttek toborzásra, akkor tetszett meg az iskola.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú).

A pályaaorientációs tevékenységgel, mint a beiskolázási marketing egyik megjelenési formájával az „Iskola bemutató roadshown” kívül, még számos formában találkoztak a tanulók. A középiskolák engedélyével és támogatásával vehettek részt egyetemi nyílt napokon, az Educatio kiállításon, a felsőoktatási Expón tanítási időben. A tanítási időben való igazolt részvétel többek számára jó lehetőség volt az iskolai távolmaradásra, és nem minden esetben az érdeklődés motiválta.

*„Középiskolás szinten többször voltam a pályaaorientációs kiállításon Pesten, legfőképp csak igazolásért mentem.”* (12-es informatika szakmacsoportos fiú), *„Az Educatio kiállításra ment az egész osztály.”* (harmadéves műszaki menedzser alapszakos lány).

Az általános iskolásokat több tanuló iskolájából is elvitték a környező nagyvárosban (Székesfehérváron, Dunaújvárosban, Veszprémben) szervezett pályaválasztási kiállításra, ahol a környék összes középiskolája koncentráltan mutatkozott be. Számos tanuló számolt be arról is, hogy részt vett a kiállításon középiskolája képviselőjeként.

*„A pályaválasztási kiállításon voltam Fehérváron. Voltunk sulit bemutatni. Jöttek a gyerekek, csináltunk egy forrasztást, ördöglakatot, ilyeneket. Gyakorolhattak. Próbáltuk úgy előadni, hogy megtetsszen nekik a szakma. Ez sikerült is. Volt, aki leült, kipróbálta, aztán voltak, akik nem merték. Ez egy jó dolog.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú)

2016-ban indult új kezdeményezés a Szakmák éjszakája, melyen a jelenlegi tanulók közül még csak a kilencedikesek vehettek részt érdeklődőként, azonban a középiskolájuk részéről, szervezőként többen is vállaltak szerepet szakmájuk és iskolájuk népszerűsítésében. Eltérően a hagyományos pályaválasztási kiállításoktól, szabadidős, családi tevékenységként szervezik meg ezt az eseményt a hazai szakképzési centrumok. A Szakmák Éjszakájának szlogenje, „Próbáld ki, csináld meg, ismerd meg!” is jelzi az esemény fő célját, a szakmakipróbálást és az interaktív programokban való részvételt. A hagyományos pályaválasztást támogató rendezvényektől eltérően a Szakmák Éjszakájának deklarált célja nem elsősorban az intézményi beiratkozások támogatása, hanem a szakmák kipróbálása, amely elengedhetetlen a helyes pályaválasztáshoz. A rendezvény nem az éppen végzős nyolcadikosokat, hanem az általános iskolásokat (elsősorban: 5-7 osztályosokat), a középiskolás korosztályt és a felnőtteket is célcsoportjának tartja.

*„Szakmák éjszakája mostanában volt. Bemutatja a nyolcadikosoknak, hogy mi zajlik. Negyedórák voltak, vegyesen voltak a dolgok. Több érdeklődő volt, mint tavaly, de lehetne még több is.”* (12-es építész szakmacsoportos fiú)

A Szakmák éjszakájánál nagyobb múltra tekint vissza a Kutatók Éjszakája, melyet 2005 óta rendeznek meg az egyetemek és kutatóhelyek. Bár ennek a rendezvénynek még a Szakmák éjszakájánál is kevésbé deklarált célja a beiskolázási marketing, ugyanakkor az egyetemek a valóságban, a bemutatkozásnak, az egyetem és az általa képviselt tudományterületek megismertetésének, az érdeklődés kialakításának fontos eszközeként tekintenek rá.

*„Középiskolában is informatikai szakra jártam, aztán voltam itt egyszer kutatók éjszakáján, így szerettem meg.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány).

Az előző néhány bekezdésben felsorolt tevékenységi forma abban a tekintetben iskolai pályaorientáció, hogy iskolák foglalkoznak vele, a középiskolák a pályaorientációs tevékenységeket az általános iskolákban folytatják, az egyetemek pedig a középiskolákban. Ez a típusú feladat „outsourcing” megoldás (feladat kiszervezés) mind a fogadó iskola, mind pedig a beiskolázási marketing tevékenységet végző intézmény számára kedvező. A fogadó intézmény hasznos, naprakész információkat tud eljuttatni a tanulói felé a látogatóknak köszönhetően, csak az időt és a

helyet kell biztosítani. A beiskolázási marketing tevékenységet végző fél pedig információkat tud megosztani képzéseiről jövőbeli potenciális tanulóinak. Ezek a látogatások azonban véletlenszerűek, csak bizonyos osztályokban, és csak bizonyos szakmákkal kapcsolatosak. Amint az a kutatásból kiderült, az interjú résztvevőinek csupán alig több, mint a fele vett részt ilyen programon, tehát semmiképpen nem tekinthető átfogó és széleskörű tájékoztatásnak, és még kevésbé tekinthető pályaaorientációnak, a szó definitív értelmében. A pályaaorientáció esetén ugyanis a folyamaton van a hangsúly, egy-egy véletlenszerű alkalom pedig a legkevésbé sem nevezhető folyamatnak.

Az egyik egyetemista arról számolt be, hogy egykori középiskolájában pályaaorientációs témanapot szerveztek évente egyszer, és ezen a napon adtak lehetőséget a felsőoktatási intézményeknek a bemutatkozásra. Arra törekedtek, hogy a lehető legtöbb szakterület képviselve legyen ezen a programon. Ez a jó gyakorlat eltér az általánosan elterjedt megoldástól, a rendszeressége (nem csak a végzős évfolyamok vettek részt rajta évente) és széleskörűsége példaértékű. Egy ilyen komplex program megszervezése azonban jelentős szervezőmunkát és koordinációt igényel az iskola részéről.

A fókuszcsoport beszélgetéseken néhány tanuló beszámolt arról, hogy lehetősége volt szakembernél pályaválasztási tanácsadáson részt venni. A tanácsadás az iskolán keresztül a szakszolgálatnál történt.

*„8.-ban voltam pályaválasztási tanácsadáson, tesztet kellett kitölteni, aztán visszahívtak beszélgetni. Azt mondták, gimibe menjek, de az nem érdekel, mert szerintem időpocsékolás. Szakmát nem javasoltak.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Elküldtek minket tesztre. Választható volt, hogy menjünk, vagy nem. Kiértékeltek, hogy melyik szakma lenne jó. Azon a teszten, ami nem volt kötelező, azon is informatika meg műszaki menedzser jött ki.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos egyetemista lány) *„Nekünk is volt, mentünk kérdés feladatlapot kitölteni, mi érdekel minket. El kellett menni tanácsadóba. Ki kellett tölteni pár kérdést, hogy mit gondolok erről meg arról. Kiválasztottam pár szakmát, mondtak pár iskolát, ami erősebb és ehhez a szakmához kapcsolódik, úgy kerültem ide.”* (9-es elektronika szakmacsoportos fiú).

Az iskola és a pedagógusok nemcsak a pályaválasztással kapcsolatos tevékenységi formák során hatnak erőteljesen tanítványaikra, hanem számos tanórán, osztályfőnöki órán vagy informális beszélgetések során.

Ezen interakciók ötletet adhatnak, megerősíthetnek, vagy éppen ellenkezőleg, negatív hatást is kifejthetnek.

*„A tanárok még sosem erősítettek meg abban, hogy csináljam, jó vagyok, vagy segítettek volna találni egy utat, hogy mi való nekem. Általános iskolában sem, és középiskolában sem. Inkább segítenek azt megtalálni, amiben nem vagyok jó. Azt megmutatják, hogy miben vagyok rossz.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Nálunk azt mondta az osztályfőnök, csak az menjen tovább, aki 4-es, 5-ös, mert a többieknek úgysem fog sikerülni. Középiskolában is ez volt, mondta az osztályfőnököm, hogy nem fog menni az egyetem, ne jelentkezzetek.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos lány).

Szerencsére a fent idézett korlátozó magatartás nem általános, a többség a pedagógusok támogató magatartásáról számolt be. Legnagyobb hatása a tanárok közül az osztályfőnököknek van a tanulók pályaválasztásában, őket említette a legtöbb megkérdezett.

*„Az osztályfőnököm mondta, hogy ez hozzám illő szakma, ő támogatott, a többi tanárral nem is nagyon beszéltem.”* (11-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Az osztályfőnököm nagy hangsúlyt fektetett a továbbtanulásra. Az osztályfőnök sokat kérdezgette, hova szeretnénk menni és elmondta, hogy mit lát bennünk. Sokat nézegettünk osztályfőnöki órán iskolákat.”* (9-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Az osztályfőnökünk nagyon sokat segített a pályaválasztásban. A tanárok is nagyon támogatóak voltak. Az osztályfőnök mondta ezt az iskolát.”* (10-es építész szakmacsoportos fiú).

Osztályfőnöki órán különböző gyakorisággal került szóba a pályaválasztás. Jellemzően az általános iskolában a továbbtanulási lap kitöltésében, és az iskola, valamint a szakma kiválasztásában nyújtottak segítséget.

*„Viszonylag korán érdeklődtem az informatika iránt, mivel a tanárom, aki általános iskolában volt osztályfőnökként arra a pályára terelt minket, mivel ő is informatikus volt. Közösen néztünk iskolát, mivel nagyon Fehérvárra szerettem volna jönni.”* (másodéves mérnökinformatikus alapszakos fiú), *„Osztályfőnöki órán nagyon sokat néztünk interneten honlapokat iskolákról”* (9-es gépész szakmacsoportos fiú).

Az egyetemisták, illetve a végzős középiskolások közül többen arról számoltak be, hogy a továbbtanulást sok esetben magánügynek tekintette

a középiskolai osztályfőnök, és semmilyen segítséget és támogatást nem nyújtott.

*„Osztályfőnök nem beszélt velünk ilyenről, mindenki maga intézte a felvételijét.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Gimnáziumban egyetlen egy olyan osztályfőnöki óra volt, ahol az osztályfőnök megkérdezte, hogy ki hova jelentkezik. Jópáran meg tudták már akkor fogalmazni, hogy hova akarnak menni, de elég sokan voltak még, akik nem. Nem nagyon foglalkoztak vele utána. Azokkal a gyerekekkel, akik kicsit kilátástalan helyzetben voltak, hogy most vége a középiskolának, akkor hova tovább, azokkal nem nagyon foglalkoztak, hogy beszéljünk, mik a képességek, mik az erősségek. Nem nagyon kaptak útmutatást.”* (negyedéves villamosmérnöki alapszakos fiú)

A megkérdezett csoportokban az osztályfőnökön kívül néhány szaktanár is, mint a pályaválasztásra hatást gyakorló referenciaszemély került szóba. Előfordult az informatika tanár, a rajztanár, a technika tanár és a fizika tanár említése, akik tanácsaikkal, ötleteikkel, támogatásukkal segítették a fiatalokat. A NAT a pályaaorientációs tevékenységet az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület célfeladatai közé sorolja. Egyetlen tanuló sem számolt be arról, hogy technika és életvitel órán beszélgettek volna pályákról, a technika tanár csak annyiban került említésre, hogy ügyesnek találta a fiatalot, és műszaki pálya választását javasolta a tanulónak.

*„Technika órán különböző dolgokat építettünk fából, legóból, lehet, hogy ez is benne volt abban, hogy ezt válasszam. A technika tanár hozta fel az érdeklődést a gépészet iránt.”* (12-es gépész szakmacsoportos fiú), *„Úgy kerültem ide, hogy általános iskolából a technika tanárom gépészmérnök volt, és vele nagyon sok szerkesztést csináltunk, és nagyon tetszett nekem ez.”* (11-es építész szakmacsoportos lány).

A fókuszcsoport beszélgetések során megpróbáltunk azokhoz az információkhoz is eljutni, melyekről a tanulók nem gondolták, hogy a pályaaorientáció körébe sorolható. Amikor általánosságban feltettük a kérdést, hogy milyen pályaaorientációs tevékenységet szervezett az iskolájuk, akkor senki nem említette a gyárlátogatásokat. Ha nem is sok iskolában fordult elő, de néhány tanuló iskolája szervezett üzeme látogatást.

*„Voltunk a Denso-ban, meg az osztályfőnök beszélt a szakmákról az általános iskolában. Egy osztálytársam apukája a Denso-ban dolgozott, ő hívott el minket, hogy menjünk el. Az egész osztály ment.” (9-es gépész szakmacsoportos fiú), „Voltunk gyárlátogatáson Battyánban, voltunk Simonban a műanyagosnál, körülnéztünk.” (12-es gépész szakmacsoportos fiú).*

## **Összegzés**

A fókuszcsoport beszélgetésekben résztvevő tanulók és egyetemi hallgatók pályaválasztására leginkább a primer referenciacsoport, a hozzájuk legközelebb álló társas közeg, a család hat. A család szerepe a középiskolaválasztásban a legerőteljesebb motívum. A családtagok közül az apa hatása a legkiemelkedőbb, mely azzal magyarázható, hogy a műszaki pályán nagyobb arányban tevékenykednek férfiak, így az apák erőteljesebben érintettek. Az egyetemisták esetén a család hatását megelőzik a barátok és ismerősök említési gyakorisága. A családtagok közül a legtöbb egyetemista a testvér hatásáról számolt be.

A második legerősebb hatás az iskolaválasztás volt, melyben az iskola, és a tanárok kiválóságába vetett hit és az iskola közelsége volt meghatározó. A szakterület iránti korai érdeklődés kialakulása a harmadik leggyakrabban említett motivációs tényező volt. Néhány tanuló már kisgyermekkorban kialakult érdeklődésről számolt be, míg a többség az iskolában kialakult érdeklődését emelte ki.

A pályaválasztásban az iskola hatása kétirányú. Egyrészt a továbbtanulást megelőző iskolatípusban tanító tanárok, osztályfőnök, technika, fizika, rajz- vagy informatikatanár támogató és javaslattevő szerepe emelhető ki. Hangsúlyos emellett a fogadó iskola beiskolázási marketing tevékenységének hatása, valamint az iskola kialakult jó hírnevének szerepe.

Az én-hatékonyság érzés, az érdeklődés pozitív korrelációban van egymással. Az akadályokkal való szembesülés hatással van az érdeklődésre, ezek az érdeklődést csökkentik. A sok, nehéz elméleti tárgy, a kevés gyakorlat, az oktatás minősége mind hatással van az érdeklődés elvesztésére. Az akadályok érzékelése nem csak az érdeklődés csökkenésére hat, hanem a tanulók eredményelvárásai és az oktatási

céltudatosságuk is csökken, nem terveznek sem továbbtanulást, sem elhelyezkedést a tanult területen.

A pályákkal kapcsolatos attitűdök kialakulásában jelentős szerepe van a környezet támogató hatásának. Elsősorban a család befolyása a meghatározó, leginkább az apa, és az idősebb fiútestvér példája, támogatása emelhető ki. Az egyetemisták már érettebben hozott döntésében a barátok és ismerősök megerősítő attitűdje is kiemelkedő.

A család mellett a második legfontosabb környezeti hatást az iskola fejt ki, elsősorban az osztályfőnökök vannak hatással a fiatalok pályaválasztására, de egyes szaktanárok pl. informatika-, technika-, matematika-, vagy fizikatanárok szerepe is említésre került.

A szakmai példakép szerepe a pályákkal kapcsolatos érdeklődés megerősítésében, és az oktatási céltudatosságban kiemelkedő. Azok a tanulók, akiket a szakmai gyakorlatuk során a mentora támogatott, sokkal inkább kötődnek a tanult szakmához.

A középiskolás lányok között többen érezték azt, hogy nem a tanult pálya a jövő számukra. Az egyetemista lányok esetén ez nem mondható el, őket már a sokkal tudatosabb pályaválasztás jellemzi. Azok a tanulók, akik szülői nyomásra választottak az érdeklődésükkel nem egyező szakmát, azok pályaaattitűdje nem változott a tanulmányaik alatt. Azon tanulók, akik olyan munkakörnyezeti jellemzőkkel bíró szakterületet választottak maguknak, ami az érdeklődésükkel megegyezik, sokkal pozitívabban viszonyultak a tanult pályához, a jövőbeli terveik is a tanult pályához kapcsolódtak.

A pályakötődés csökkenése, inkább a szakgimnáziumi tanulókat jellemzi, mint az egyetemi hallgatókat. Kisebb arányban számolnak be a tanulók azonban a szakmától való eltávolodásról, mint a közeledésről. Azon tanulók, akik az érdeklődésüket elvesztették, ezt leginkább a téves előzetes elképzelésekkel, a nagy mennyiségű száraz elméleti tananyaggal való szembesüléssel, a tanári minőséggel, a gyakorlat monotonitásával indokolták.

A kvalitatív kutatás megerősítette azt a feltételezést, hogy a hazai iskolákban nem jellemző a pályaaorientációs tevékenység gyakorlata. Pályaaorientáció elnevezéssel leginkább a végzősök pályaa- és iskolaválasztásának támogatása zajlik, de orientálási folyamatról nem



lehet beszélni. A pálya- és iskolaválasztás támogatása véletlenszerű, iskolától és osztályfőnöktől függő mértékű.

### **Irodalomjegyzék**

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt.

Bábosik István, Bábosik Zoltán (2008): Az iskolavezetés szerepe a szociális életképességre való felkészítésben. *Szakképzési Szemle*, 24/4. 349-358.

Brown, S. D., Lent, R. W. (2013): *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work, 2nd Edition*. John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.

Holland, J.L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.)*. *Psychological Assessment Resources*, Odessa, FL.

Tóth, P. - Béky Gyuláné (2010): Tanulók pályaérdeklődése és pályaaattitűdje a szakközépiskolák 9-11. évfolyamán. *Szakképzési szemle*, 26/3. 252-267.

Tóth, P. (2012): Szakközépiskolai tanulók pályaérdeklődése, pályaaattitűdje. In: Tóth Péter (szerk.): *A szakmai tanárképzés szolgálatában: Tisztelgő kötet Varga Lajos 80. és Hassan Elsayed 70. születésnapja alkalmából*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.

Pogátsnik, M. (2018): A pályakötődés és a pályaérdeklődés alakulása a műszaki szakgimnáziumi tanulók körében. In: Endrődy-Nagy Orsolya, Fehérvári Anikó (szerk.): *HERA Évkönyv V.: Innováció, kutatás, pedagógusok*. Hungarian Educational Research Association, Budapest. 253-268.

Pogátsnik, M. (2017): Környezeti tényezők hatása a pályatervezésre. In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő, Varga Anikó (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: Tanulmánykötet*. Konferencia helye, ideje: Nagyvárad, Románia, 2017.06.22-2017.06.23. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem. 444-455.

# IKT AZ OKTATÁSBAN JELLEGŰ PROGRAMOK ÉS FEJLESZTÉSEK AZ MTTK-N\*

**Námesztovszki Zsolt, [zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs](mailto:zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs)**

**Kovács Cintia, [cintiamttk@magister.uns.ac.rs](mailto:cintiamttk@magister.uns.ac.rs)**

*Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka*

## **Összefoglaló**

A tanulmányunkban rövid áttekintést adunk az IKT az oktatásban kapcsolatos kurzusokról, műhelyről és tehetséggondozásról, az eddig elért eredményeinkről, valamint azokról a távlati célokról, amelyeket meg szeretnénk valósítani az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán (ÚE MTTK).

## **1. Bevezető**

Az informatikai jellegű tantárgyak, amelyek jelen vannak a szerbiai tanítóképzés rendszerében, a helyi besorolás szerint informatika és informatikai technológiák az oktatásban tudományterülethez tartoznak és többségében alapozó tárgyként jelennek meg, az alapképzés elején. Ezen kurzusok alapfeladata az, hogy felkészítsék a leendő pedagógusokat az IKT eszközök hatékony és biztonságos használatára a későbbi oktató-nevelő tevékenységük során. A hallgatók az általános iskolában azonos tárgyakat hallgattak le, habár itt is lehet eltérés a különböző intézményekből érkező tanulók előtudásában, mivel az informatika és számítástechnika választható tantárgyként volt jelen az általános iskolában és csak a 2017/2018-as tanévtől vált kötelező tantárggyá. A középiskolai tantervek viszont teljes mértékben eltérőek. Léteznek olyan szakirányok (természettudomány/informatika vagy műszaki jellegű), ahol nagyszámú informatikai tantárgy jelenik meg, másrészt pedig vannak középiskolák (művészeti, egészségügyi), ahol csak a négyéves tanulmány első évében/éveiben jelenik meg az informatika. Ez a tény jelentősen kihatott az informatikai tartalmak tervezésére a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, mivel jelentősen eltérő tudásszinttel számolhattunk a hozzánk érkező hallgatók

esetében. Mivel a képzés struktúrája megegyezõ az okleveles tanítók és az okleveles óvadapedagógusok esetében, ezek a tantárgyak is gyakorlatilag teljes egészében azonos tartalmakkal jelennek meg, amely bizonyára elõnyöket és hátrányokat is hordoz magában, azonban a rendszer átjárhatósága miatt (az elsõ két év szinte teljes egészében azonos felépítésû alapozó képzés a tanítók és az óvók esetében is) ez alapkövetelmény volt.

Az alapképzés során a pedagógusjelöltek a következõ informatikához kötõdõ tárgyakat hallgatják le:

- *Informatika alapjai* (1. szemeszter), amely tantárgy során a hallgatók az elméleti elõadások során megismerkednek az informatika alapfogalmaival, hardver- és szoftvertörténettel, valamint a személyi számítógépek ismérveivel. A gyakorlati órákon elkezdõdik a felzárkóztató jellegû alapozás és elsajátításra kerülnek az operációs rendszerek és ezen belül az alapvetõ mûveletek, a szövegszerkesztés és a táblázatkezelés.
- *Oktatásinformatika* (2. szemeszter) elméleti elõadásai során a hallgatók megismerkednek a információs társadalom kihívásaival, a megváltozott pedagógusszereppel, a helyes prezentációs technológiával és a tudatos és biztonságos internethasználattal. A gyakorlati órákon pedig az online és offline prezentációs lehetõségeket sajátítják el a pedagógusjelöltek.
- *Oktatástechnológia* (4. szemeszter) tantárgy a legkorszerûbb taneszközök alkalmazásának technikai és módszertani elemeire fókuszál. A tantárgy keretein belül a hallgatók megismerkednek az interaktív táblával és a hozzá tartozó különbözõ szoftverekkel, emellett a mobil alkalmazások és az egyszerûbb robotok oktatásban történõ felhasználásával. A hallgatók mikrotanítások segítségével tudják kipróbálni és alkalmazni az elsajátított technikai és módszertani tudást.
- *E-learning* (6. szemeszter) tantárgy lehallgatás során a hallgatók megismerkednek az online tanítás és tanulás elméleti jellemzõivel, honlapszerkesztés elméleteivel, valamint a gyakorlati órák során létrehozhatnak online tanulási környezeteket (MOODLE vagy Schoology környezetekben), változatos tartalmak (multimédiák, oktatóvideók, különbözõ formátumú online és offline dokumentumok, fórumok stb.) felhasználásával. Emellett létrehozhatnak egy WordPress alapú honlapot, szintén változatos tartalmak felhasználásával.

## **2. Eddigiekben megvalósult informatikai programok, fejlesztések az MTTK-n**

Karunk már ebben a pillanatban is jelentõs referenciákkal rendelkezik az informatika és számítástechnika oktatásával kapcsolatosan. Ezeket a referenciákat fogja gazdagítani az az informatikai modul (mûveltségi terület), amelyet a Kar jövõben tervez beindítani. Referenciáink a következõk:

### **2.1. Tudományos konferencia**

Az MTTK idén ötödször szervezi meg az IKT az oktatásban elnevezésű konferenciáját, amelyre több száz előadó érkezett az elmúlt időszakban az egész Kárpát-medencéből.

### **2.2. K-MOOC**

Emellett az MTTK két online kurzust hozott létre és tart fenn a K-MOOC rendszerben. Ezek: Népmese (<https://www.kmooc.uni-obuda.hu/course/35>) Oktatástechnológia 2.0 (<https://www.kmooc.uni-obuda.hu/course/69>).

### **2.3. KockAsuli**

Második éve működik az MTTK-n a KockAsuli, amelynek keretein belül programozási alapismereteket sajátítanak el a középiskolások (<https://hu-hu.facebook.com/kockasuli/>)

### **2.4. Hallgatói műhely informatika tantárgyból**

Harmadik éve működik az MTTK-n az a műhely, ahol az érdeklődő hallgatók (oktatás)informatika témakörben tanulhatnak és kutathatnak, személyes tutor segítségével.

Az informatikai műhelyben megvalósul a teljesen testreszabott, egyéni igényekre épülő foglalkozás. A 2017/2018-es tanévben az online tanulási és a virtuális tanulási tér mellett, amely elsődlegesen az okostelefonokra telepíthető kiterjesztett valóság alkalmazásokon keresztül jelent meg, megjelent a játékos programozás micro:bit eszköz segítségével. A műhely vezetője sok esetben a tanulókkal tanult, próbálta ki az alkalmazásokat és valósította meg a különböző projekteket. Az idei évtől egyre több foglalkozást tartottunk micro:bit eszköz segítségével, amellyel a játékos programozást, a programozólogika fejlesztését, valamint az alapvető programozói elvek elsajátítását (Ha, ciklus, változók fogalma stb.) tűztük ki célul. A tartalmak kidolgozása mellett próbáltunk megfelelni a közoktatási intézmények elvárásainak, hogy a műhelyünket ne csak az MTTK-n, hanem az egyes általános iskolákban is megszervezzük. Így nagyszámú foglalkozást szerveztünk meg a székhelyen kívül és több száz általános iskolás tanuló ismerhette meg ezeket az eszközöket. A műhely egyik legjelentősebb indikátora, hogy a tagjai közül két hallgató jelenleg is PhD tanulmányokat folytat. Emellett számos diplomadolgozat készült

informatikából vagy az informatikát is érintő interdiszciplináris területekről.

Abból kiindulva, hogy az egész életen át tartó tanulás már mindenki számára elkerülhetetlen tényező (vö. Simándi, 2015), a műhely céljai a következőképp alakultak:

- A mobil eszközök lehetőségeinek feltérképezése a szerbiai magyar nyelvű oktatásban, konkrét alkalmazások tesztelése (kiterjesztett valóság)
- A játékos programozás és a robotok programozásának népszerűsítése (a tananyaggal összhangban)
- Egy online kurzus (Tudatos és biztonságos internethasználat - <https://goo.gl/wt2Lwt>) adatainak elemzése, különös tekintettel a videómegtekintések számára és időpontjára, az online tesztek kitöltésének idejére és a fórumaktivitások intenzitására - összehasonlítás a nemzetközi szakirodalommal
- A műhely tagjainak tevékeny részvétele a KockAsuli (<https://www.facebook.com/kockasuli>) kezdeményezésben
- Blogrendszerek (LMS - WordPress) lehetőségeinek kivizsgálása az oktatási folyamatban
- Prezentációs lehetőségek (PowerPoint és Prezi) megfelelő alkalmazása az oktatásban - empirikus vizsgálat - az eredmények beépítése egy körvonalazódó akkreditált pedagógus-továbbképzés tartalmi közé (Út a sikeres prezentációhoz)
- Egyéni igények és elképzelések támogatása

A műhely feladatai:

- Az elméleti háttér kialakításához szükséges szakirodalom áttanulmányozása
- Empirikus vizsgálatok elvégzése
- A mobil eszközök népszerűsítése a közoktatási folyamatokban
- A programozás és a robotok programozásával kapcsolatos események szervezése
- A megfelelő prezentációs stratégia meghatározása és alkalmazása
- PowerPoint prezentációk szerkesztése
- Tartalmak szerkesztése és feltöltése az online felületekre

A műhely képzésének fő sajátosságai: a műhely egyik legjelentősebb sajátossága az online kommunikáció és az IKT eszközök intenzív alkalmazása, valamint az informatika készségek (játékos programozás, robotok programozása

stb.) és a hallgatók, diákok digitális kompetenciáinak (Lévai, 2014, 70.p.) fejlesztése.

A műhely tagjai több mint 10 TDK dolgozatot írtak, sőt, mint már említettük, 2 hallgatónk már PhD tanulmányokat folytat ezen a tudományterületen.

### **2.5. Intézményi online tanulási környezet**

Az MTTK-n több éve használjuk a MOODLE keretrendszert, amelyben több tantárgyunk elérhető online is (<http://e.magister.uns.ac.rs/>).

### **3. Akkreditált pedagógus-továbbképzések (szakirányú továbbképzés)**

Karunk már több éve sikeresen valósít meg informatika jellegű pedagógus-továbbképzést magyar és szerb nyelven. Ezeket a képzéseket az ország különböző helységeiben tartottuk és több száz résztvevője volt. A képzések magyar és szerb nyelven is népszerűek. Ezek:

- A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=870&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/A-gyakorlo-pedagogusok--felkeszito-kepzes-ez-interaktiv-tabla-alkalmazasara/tartalom/766/>
- Út a sikeres prezentációhoz (PowerPoint haladó lehetőségei, Prezi prezentációk) (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=874&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/Ut-a-siker-es-prezentaciohoz-powerpoint-halado-lehetosegei-prezi-prezentaciok/tartalom/767/>
- Web 2.0-ás eszközök lehetőségei az oktatásban (Google Drive dokumentumok, Prezi prezentációk, WordPress honlapok (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=863&godina=2014/2015>). A képzés leírása magyar nyelven: <http://magister.uns.ac.rs/Web-20-as-eszkozok-lehetosegei-az-oktatasban-google-drive-dokumentumok-prezi-prezentaciok-wordpress-honlapok/tartalom/768/>
- A Kar munkatársai vezetnek egy teljesen online képzést is: A tudatos és biztonságos internethasználat alapjai címmel (a képzés linkje a hivatalos katalógusból: <http://katalog2016.zuov.rs/Program2015.aspx?katbroj=871&godina=2014/2015>). A képzés elérhetősége: <https://webuni.hu/kepzes/a-tudatos-es-biztonsagos-internethasznalat-alapjai>

#### **4. Informatikai modul az MTTK-n**

A 2017/2018-as tanévtől Szerbiában kötelező tantárggyá vált az informatika és a számítástechnika a felső osztályokban. Ettől az iskolaévtől az ötödik osztályban került bevezetésre, majd fokozatosan, minden osztályban megjelenik. Ez a tény szakmai szempontból rendkívül előnyös és követi az európai trendeket, azonban a vajdasági magyar pedagógustársadalom esetében komoly erőforráshiányhoz vezethet, mivel az órák száma gyakorlatilag kétévente duplázódni fog. Ezt az erőforráshiányt valószínűleg nem fogják pótolni az informatika szakon tanuló magyar anyanyelvű hallgatók, valamint súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy a közelmúltban több kiváló informatikatanár váltott munkahelyet és a közoktatásból a magánszektorba szerződött. Ez a folyamat a fejlődő gazdasággal rendelkező városok környékére jellemző (például Szabadka).

Erre a helyzetre nyújt megoldást a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlöny (Službeni glasnik RS), Tanügyi Közlönyében (Prosvetni glasnik) megjelent rendelet <https://goo.gl/byPce7> (2017.december 26. - 179. oldal), amely, a szabályzat módosításával lehetővé tette, hogy mester végzettséggel rendelkező tanítók is alkalmazásba kerülhessenek informatika és számítástechnika tantárgy oktatására az általános iskolákban, amennyiben a tanulmányaik alatt összegyűjtöttek legalább 90 kreditpontot informatikai jellegű tantárgyakból és az élethosszig tartó tanulási folyamat részét fogja képezni a Karon.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar létrehozta a képzési struktúráját, a Belgrádi Tanítóképző Kar modellje alapján ([http://www.uf.bg.ac.rs/?page\\_id=24126](http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=24126)), amelyben összesen 31 tantárgy (114 kreditpont), ebből 10 meglévő kötelező (36 kreditpont), 21 új tantárgy (78 kreditpont) kap helyet. A képzést előreláthatóan pénteken és szombaton szervezzük meg.

A magyarországi oktatókat a Makovecz-programban alkalmazzuk, valamint a képzés beindításához szükség volt 1 külsős (Szabadkai Műszaki Szakfőiskola) alkalmazására, akit az Újvidéki Egyetemen nevezünk ki docensnek, ezzel bekerülnek az egyetemi felsőoktatási szférába.

Ez a képzés lehetővé tenné azt, hogy a meglévő széles spektrumú képzésre felépüljön egy komoly informatikai tudást nyújtó modul, kiegészülve nagyarányú szakmai gyakorlattal. Ami viszont talán ezeknél a tényeknél is fontosabb, hogy az MTTK-n diplomázó hallgatók, akik felveszik az informatikai modul tárgyait, elsajátítják a magyar informatikai szakterminológiát, ami csak korlátozottan történik meg az újvidéki szerb nyelvű karokon, viszont elengedhetetlen a megfelelő alapkészségek elsajátításához, valamint a sikeres kommunikációhoz is.

A képzést 2018. októberében indítjuk be, 15 fős csoporttal. A képzést meghirdetjük a már diplomázott mester tanítóknak és a hallgatói státusszal

rendelkező tanítóknak is. A tanulók rangsorát egy írásbeli teszt és egy motivációs beszélgetés határozza meg (60 pont – 40 pont), amelyre a képzés megkezdése előtt kerül sor.

A képzés lehetőséget nyújt az MTTK-nak, hogy az eddig felhalmozott elméleti, gyakorlati, valamint oktatásszervezési tapasztalatait felhasználja, és egy jelentős előrelépést tegyen a piaci elvárások irányába.

### **Irodalomjegyzék**

Lévai, D. (2014): A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest

Námesztovszki, Zs. (2013): A web 2.0-ás tanulási környezetek motiváló hatása. Motiváció – figyelem – fegyelem. VII. nemzetközi tudományos konferencia; Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, p. 570–578

Námesztovszki, Zs. (2013): Innovatív oktatási környezetek; III. „Trefort Ágoston” Szakmai Tanárképzési Konferencia, Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. ISBN: 978-615-5018-90-9, p. 183–195

Námesztovszki, Zs. (2017): Digitális történetmesélés mobil eszközök segítségével. In: Lanszki Anita (szerk.), Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban. 60–71. Eger: Líceum Kiadó.

Simándi, Sz. (2015): Lebenslanges Lernen im Dienst der nachhaltigen Entwicklung. In: Viola Tamásová, Erika Juhász, Mihály Sári (szerk.) Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa. 301 p. Dubnický technologick ýnštitút v Dubnicinad Váhom,. Dubnicinad Váhom. p. 200-209

Simonyi, D., Kőrösi, G., Esztelecki, P. (2014): A felhő (cloud) alapú eszközök használatának igénye és lehetőségei a vajdasági közoktatásban, Vajdasági Magyar Akadémia Tanács, Tudástérkép, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó, 2014, Szerbia, Szabadka.



## **A MENTORTANÁRI PREZENTÁCIÓK TANULSÁGAI\***

***Simonics István, [simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu](mailto:simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu)***

*Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest*

### **Bevezető**

Az Óbudai Egyetemen a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ már nyolcadik éve szervez Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzést, amelynek keretein belül a hallgatók a tanári mesterszak iskolai gyakorlatainak vezetéséhez és gyakornok kollégáik támogatásához szükséges kompetenciákat sajátíthatják el. Az új tantárgyak bevezetésénél problémaként merült fel, hogy jó néhány szakterületen nem állt rendelkezésre sem hagyományos, sem elektronikus tananyag. Jelentős javulást sikerült elérni 2016-ban, amikor a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú, „A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése” című pályázat keretében digitális tananyagfejlesztés keretében hat tantárgyhoz készítették tananyagot a Központ oktatói. Ezeket a területeken szakmai könyvek, nyomtatott formában is készültek.

A tartalmi fejlesztések mellett mindig nagy hangsúlyt helyeztünk a képzés megújítására is. A tartalom és a módszerek felülvizsgálatát követően, három alkalommal is korszerűsítettük a tantervet: 2014-ben, 2016-ban és 2018-ban. Ez év szeptemberében már úgy kezdhetik meg a szakirányú továbbképzések hallgatói tanulmányaikat, hogy az első két félévben közös alapozás történik, majd a harmadik félévtől ismerkedhetnek meg a különböző szakterületet speciális tantárgyaival.

A mentortanárok munkájában gyakran van szükség olyan előadások és bemutatók tartására is, amelyek egyrészt nem tartoznak közvetlenül a szakmai ismereteikhez, másrészt nem biztos, hogy sikerült megfelelő gyakorlatot szerezniük eddigi munkájuk során azon a területen, esetleg hiányosak a módszerek alkalmazásának ismeretei is. Az elmúlt időszakban gyakran tapasztaltuk még az államvizsgán is, hogy komoly problémáik, néha félelmeik is vannak a prezentációk bemutatásában. A szakmailag jól felkészült

mentortanárokat e készségek megerősítésében és javításában is segíteni kell. 2016 őszén a mentortanárok körében – három különböző félévi képzésben résztvevők körében – felmérést végeztem a prezentációs készségekről. Vizsgáltam a hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, az ezen a területen elért sikereiket. Visszajelzést kértem tőlük az eddig tanult tárgyaikkal kapcsolatban is. A tanulmány a KMOK 2017. évi konferencián részlegesen bemutatott felmérési eredményeket egészíti ki, és a további tanulságokat elemzi.

### **1. A kutatás előkészítése, céljai, módszerei és hipotézise**

A kutatás előkészítése során elemeztem néhány külföldi, illetve hazai oktató kutatási eredményeit is.

A prezentációkészítés kapcsán célszerű figyelembe venni *Sutherland* gondolatát, amely szerint a technológia, az IKT környezet nem helyettesítheti a személyes tudás és munka jelenlétét, hiszen a tanuláshoz szükséges környezetet továbbra is a tanár kulturális dominanciájának kell megteremtenie. (*Sutherland, 2004*) Ez a gondolat is azt támasztja alá, hogy a prezentációs készség felmérésekor a mérés alanyainak pedagógiai és emberi személyiségétől nem lehet eltekinteni, hanem azokat figyelembe kell venni értékelő, súlyozó szempontként.

Az Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ – ÓE TMPK – oktatói különböző kutatásokat végeztek a mentortanárok körében. Holik Ildikó és Tordai Zita adjunktusok a mentortanári szerepeket, és szerepértelmezéseket vizsgálták (*Holik - Tordai, 2017a*), illetve kutatásaikban felmérték a mentortanárok a pedagógusi pályáról történő véleményét és elvárásait is (*Holik - Tordai, 2017b*), és a tanári kompetenciák elemzését is bemutatták a mentortanárok szemszögéből (*Holik - Tordai, 2016*). Holik Ildikó foglalkozott a mentortanárok értékelési kultúrájával is (*Holik, 2016*). Ezek a kutatási eredmények visszaigazolták, hogy a mentortanárok a pedagógusképzés kulcsszereplői. Komplex tevékenységi körük része, hogy oktatási módszereikkel példát mutassanak a tanárjelölt hallgatóknak, hogy jártasak legyenek az egyes oktatási módszerek alkalmazásában, hogy be tudják mutatni azokat a módszertani elemeket, amelyekkel az elmélet során ismerkedtek meg a hallgatók, illetve tanácsaikkal segíteni tudják őket az iskolai gyakorlatokon. Emiatt rendkívül fontos, hogy a mentortanárok kiforrott, sokszínű módszertani kultúrával rendelkezzenek.

A mentorképzéshez kapcsolódóan Holik Ildikó és Sanda Dániel szakmai könyvet készítettek a kommunikációról (*Holik-Sanda, 2016*). Tóth Péter, illetve korábban Tóth Bélánéval közösen könyvet írt az osztálytermi tanítás oktatástechnológiájáról (*Tóth, 2016; Tóthné - Tóth, 2009*), Makó Ferenc pedig a

mentorálás módszereit foglalta össze a szakmai tanárképzésben (Makó, 2016), mely irodalmakban megfogalmazott kompetenciák fejlettségi szintjének megítélése alapját képezte a kutatásnak.

Molnár György, a BME oktatója vizsgálta, hogy a digitális pedagógia hogyan kaphat teret a szakmai tanárképzésben és továbbképzésben (Molnár, 2018).

Jelen kutatás célja volt, hogy megvizsgáljam a mentortanár hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, valamint az ezen a területen elért sikereiket.

A kérdőíves felmérés módszerét választottam, amelyet három mentortanár célcsoport: első, második és harmadik féléves hallgatók – 16, 18 és 75, összesen 109 fő – töltöttek ki 2016. novemberben.

A kérdőív felépítése során négy csoportba soroltam a kérdéseket:

### *1. Személyes adatok, szakmai ismeretek*

- Hányadik féléves hallgató,
- neme, kora, tanári diploma típusa,
- pedagógusként dolgozik-e,
- milyen típusú iskolában tanít,
- milyen típusú településen dolgozik,
- tanári pályán eltöltött évek száma,
- milyen jellegű tantárgyakat tanít.

### *2. Prezentációkészítéshez kapcsolódó előismeretek*

- A tanárképzésben tanult-e oktatástechnológia tantárgyat és/vagy prezentációkészítéshez kapcsolódó tantárgyat,
- hol tanult prezentációkészítést,
- a prezentációkészítés alapvető szabályainak ismerete,
- a prezentációkészítő programok ismerete, és használata?

### *3. Prezentációkészítés előkészítése és tervezése*

- Források használata,
- a szemléltetéshez szükséges táblázatok, ábrák, képek, videók készítése,
- a források megjelölése,
- a tervezésnél saját előzőleg készített, vagy más szerző diásorainak használata.

#### 4. *Prezentációk alkalmazása a szakmai munkában és az oktatásban*

- Milyen gyakran használ prezentációt a szakmai és oktatói munkájában,
- ki készíti oktatáshoz a prezentációkat,
- milyen kompetencia területek fejlesztését tartaná szükségesnek,
- az ÓE TMPK mentorképzése hogyan járul ehhez hozzá?

A kutatásban abból a hipotézisből indultam ki, hogy *a mentortanárok képzése során hangsúlyt kell helyezni a prezentációs képességek fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási és átadási módok elsajátítására.*

## **2. A kutatási eredmények értékelése**

A kutatási adatok rögzítése Excel táblázatba történt. Az adatokat az SPSS statisztikai szoftverrel elemeztem. Jelen tanulmány első sorban a harmadik és negyedik fejezet kérdéseinek elemzésével és tanulságaival foglalkozik, ugyanakkor a kutatási körülmények és a célcsoport legfontosabb adatainak ismételt bemutatása is szükséges.

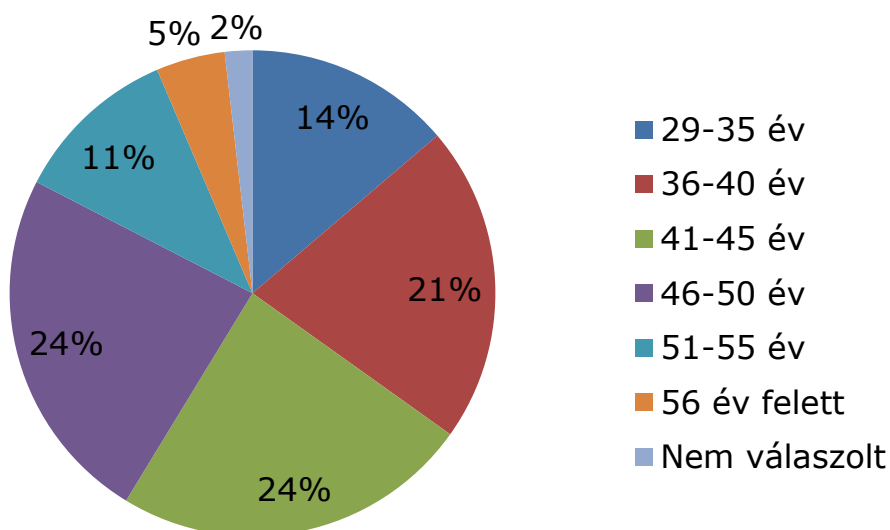
### **2.1. Személyes adatok, szakmai ismeretek**

A kérdőívet kitöltők három különböző félév hallgatói voltak. Az I. és II. féléves hallgatók közül a válaszadók száma közel azonos: 16 és 18 fő volt. Az eddigi legnépesebb mentor évfolyamunk a felmérés időpontjában III. féléves volt, közülük 75 fő töltötte ki a kérdőívet, így a mintaszám összesen: N=109. A különböző évfolyamok hallgatói válaszainak összehasonlítását ez a tanulmány nem tartalmazza. A tanulmányban szereplő ábrákat a szerző maga készítette, így azokat az egyes ábrákon, külön nem jelöltem.

A mentortanárok pedagógiai végzettséggel rendelkeznek, nagy részük iskolában tanít. Az ő statisztikai adataik visszatükrözik az általános pedagógus összetételt, ez a szakma elnőiesedett: 84%, a férfiak aránya alacsony: 16%.

A mentortanárok kor szerinti besorolásához ötéves sávokat alkalmaztam, ez alól a kezdet: 29-35 év, és a zárás: 56 év felett volt kivétel (1. ábra).

A kor szerinti eloszláshoz magyarázatot ad az a feltétel, hogy a képzésben csak olyan gyakorló pedagógus vehet részt, aki legalább hároméves oktatási gyakorlattal rendelkezik, emiatt nem is jelent meg a statisztikában 29 évesnél fiatalabb válaszadó, ebbe a sávba 14% tartozik. 56 év felett már csak kevesen jelentkeznek a szakirányú továbbképzésre, hiszen a megszerzett diploma előnyeit már csak rövid ideig tudják kamatoztatni a pedagógus előmeneteli rendszerben, a válaszadók 5%-a tartozik ide. 2 fő – 2% – nem válaszolt erre a kérdésre. Így a mentortanár képzésben résztvevők közel 80%-a a 36-55 év közötti korosztályba tartozott. Ezek közül a 36-40, a 41-45 és a 46-50 év közöttiek eloszlása közel azonos: 21%, 24% és 24%, míg az 51-55 év közöttiek 11%-ban képviseltek.



1. ábra Mentortanárok kor szerinti eloszlása

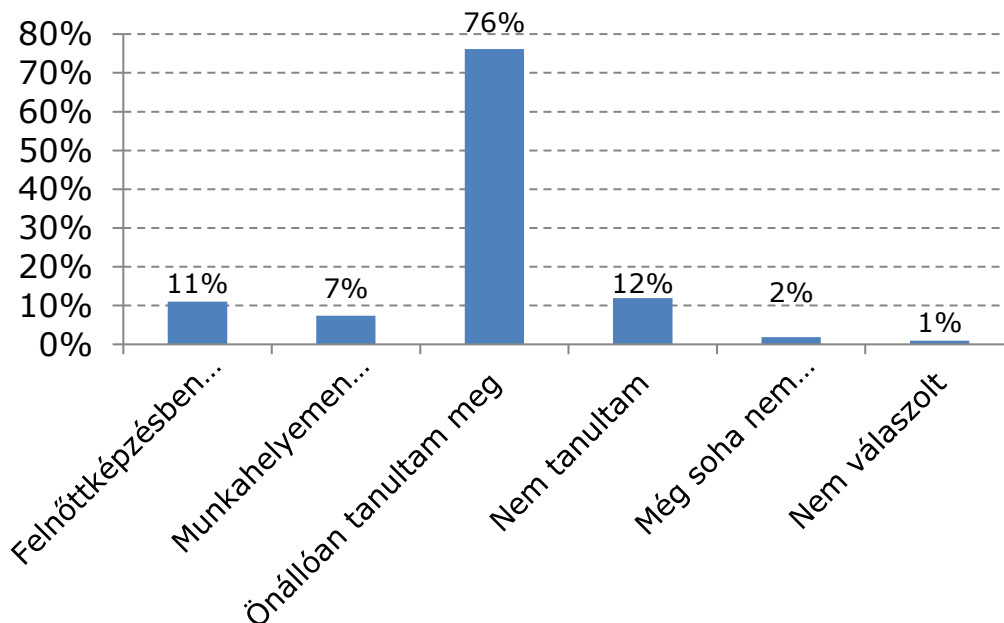
## **2.2. Prezentációkészítéshez kapcsolódó előismeretek**

A prezentációkészítéshez kapcsolódó előismeretek vizsgálata során, a szerző felmérte, a hallgatók hogyan sajátították el a prezentációkészítést:

- felnőttképzésben tanfolyamon tanultam
- munkahelyemen szervezett tanfolyamon tanultam
- önállóan tanultam meg

- nem tanultam
- még soha nem végeztem

A kérdőív kitöltése során több választ is megjelölhettek (2. ábra).



2. ábra Hogyan sajátította el a prezentációkészítést? (N=109)

A válaszolók döntő többsége – 76% – önállóan tanulta meg a prezentációkészítést. 12% nem tanulta azt. 11% felnőttképzésben, 7% munkahelyén szervezett tanfolyamon ismerkedett meg a prezentációkészítéssel, egy fő nem válaszolt erre a kérdésre. *Elgondolkodtató, hogy 2 fő úgy került ki a tanárképzésből, úgy végezte eddigi pedagógiai munkáját, hogy még soha nem készített egyetlen bemutatót sem.*

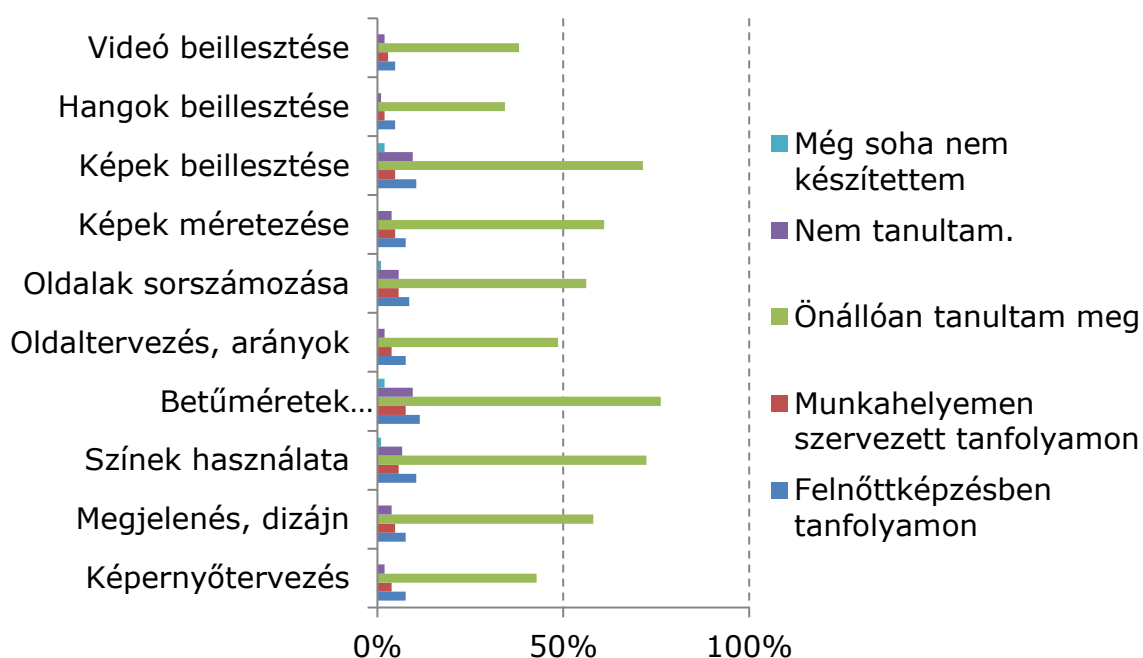
Ebben a kérdéscsoportban vizsgáltam, hogyan sajátította el a hallgató a prezentációkészítés alapvető szabályait. A kérdőívben az alábbi kérdés szerepelt:

A prezentációkészítés alapvető szabályai közül az alábbiakat ismerem:

- képernyőtervezés
- megjelenés, dizájn
- színek használata
- betűméretek használata

- oldaltervezés, arányok
- oldalak sorszámozása
- képek méretezése
- képek beillesztése
- hangok beillesztése
- videó beillesztése

Több választ is megjelölhettek. A válaszok kiértékelését az előző kérdéshez kapcsolódóan végeztem el, bemutatva a kapcsolatot az egyes szabályok ismerete és a prezentációkészítés elsajátítása között (3. ábra).



3.

3. ábra Hogyan sajátította el prezentációkészítés alapvető szabályait?

Az ábrán jól látható, hogy minden egyes szabályt zömében saját maguk sajátítottak el – 34-76% arányban jelölték ezt a lehetőséget. 10%-t alig meghaladó arányban jelenik meg a felnőttképzési tanfolyamon tanultak aránya, illetve 10%-t is eléri azok száma, akik a különböző szabályokkal sohasem ismerkedtek meg. *Ez az ábra egyértelmű magyarázatot ad arra, hogy a bemutatók során miért jelennek meg a hibás képernyőterveken elhelyezett, rossz színválasztású hátterek, és láthatatlan méretű és a vetítéshez alkalmazhatatlan típusú betűkkel bemutatott információk, hiszen ezeket a szabályokat a hallgató vagy nem tanulta soha, vagy a saját, nem túl szerencsés ízlésvilága alapján építette fel!*

*A képzés során a bemutatók készítése és alkalmazásakor erre mindig külön felhívtam a figyelmet. Sajnos néhány hallgató ezeket a tanácsokat nem szívesen fogadta meg, inkább ragaszkodott a hibás és gyakran rosszul látható diasorok bemutatásához.*

### **2.3. Prezentációkészítés előkészítése és tervezése**

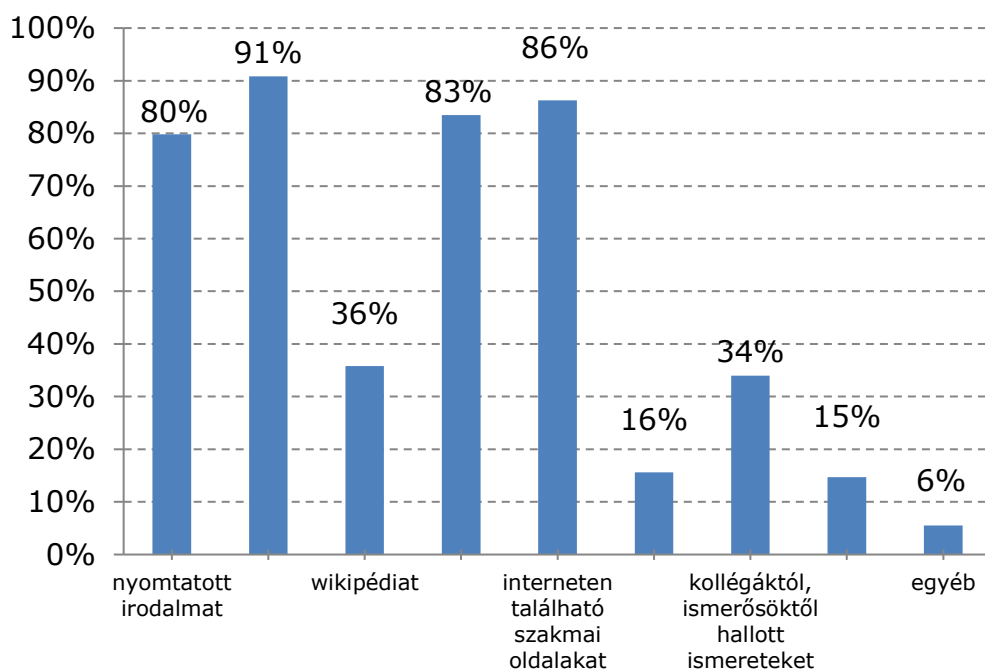
A 3. kérdéscsoportban a prezentációkészítés előkészítését és tervezését vizsgáltam. Az első kérdéssel a prezentáció szakmai tartalmához kapcsolódó források használatát tártam fel.

A prezentáció szakmai tartalmához milyen forrásokat használ:

- nyomtatott irodalmat
- interneten található adatokat
- wikipédiát
- interneten található cikkeket
- interneten található szakmai oldalakat
- rádióban, tévében hallott vagy látott ismereteket
- kollégáktól, ismerősöktől hallott ismereteket
- diákoktól hallott ismereteket
- egyéb

Több választ is megjelölhettek. Az eredmények bemutatása a 4. ábrán látható.



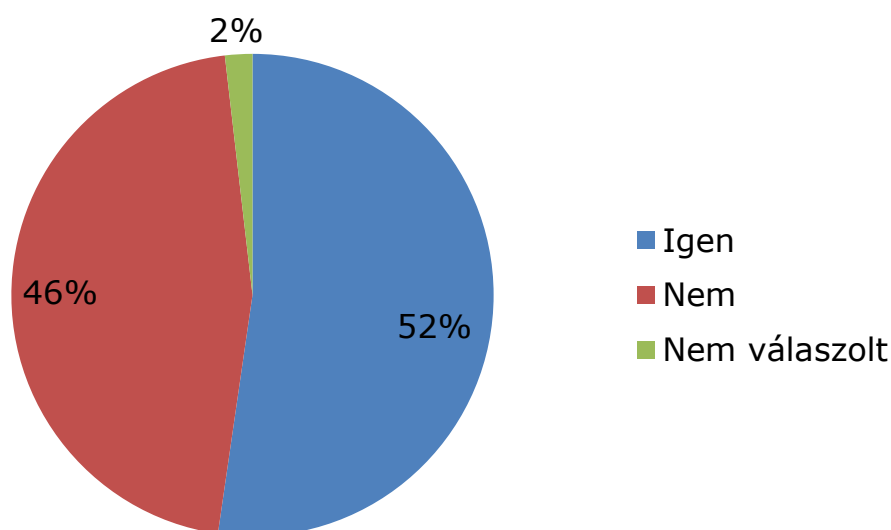


4. ábra A prezentáció szakmai tartalmához milyen forrásokat használ?

A mentortanár hallgatók 80%-a használ nyomtatott irodalmat. 80%-t meghaladóan alkalmaznak interneten található adatokat, cikkeket és szakmai oldalakat. Közel azonos arányban használnak wikipédiát és kollégáktól, ismerősöktől hallott ismereteket – 36% és 34% –, illetve rádióban, tévében hallott vagy látott és diákoktól hallott ismereteket – 16% és 15%. Ezek közül, csak a nyomtatott irodalmat tekinthetjük igazából megbízható forrásnak, hiszen azt valaki lektorálta. A többi esetben a források megbízhatósága kételyeket kellene, hogy támasszon, de sajnos a prezentációk bemutatása során ritkán tapasztaltam, hogy a hallgatók ezen adatokat bármilyen módszerrel is ellenőrizték volna, gondolkodás nélkül elfogadták azok igazságnak vélt tartalmát. Így fordulhatott elő, hogy a közoktatás finanszírozásáról készített szakmai előadás során a mentortanár hallgató 2010-es statisztikai adatokat használt fel, és ezekből vont le egyértelműen hibás következtetéseket. *Ma már ahhoz is kifinomult értékítélet és megfelelő tapasztalat szükséges, hogy milyen hírforrásokat használjon fel az előadást készítő szerző.*

*A szerző az oktatás során mindig felhívja a figyelmet ezen adatok ellenőrzésére, a legfrissebb és autentikus szakmai tartalmak idézésére!*

A következő kérdéssel a prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásainak megadását és jelölését vizsgáltam (5. ábra).



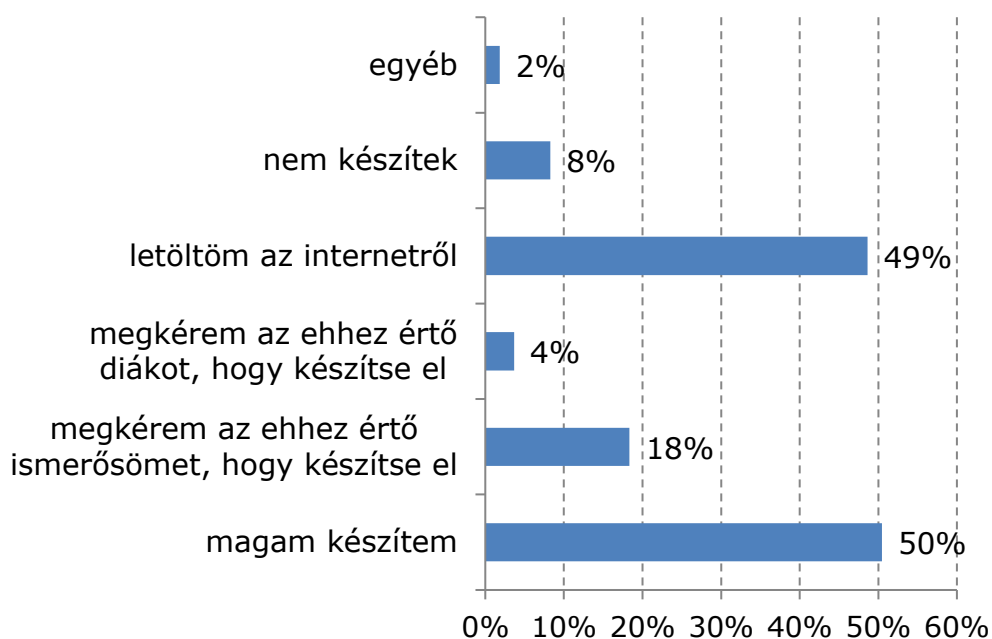
5. ábra A prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásait minden esetben megadom és jelölöm a diákon

Az ábra alapján látható, hogy a hallgatók véleménye megoszlik, a válaszolók alig több mint fele tartja fontosnak a prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásainak megadását és jelölését a diákon. *Ennek hiánya komoly problémákat okozhat a diplomamunka elkészítésénél is, így erre a szerző az oktatás során mindig felhívja a figyelmet, hogy a plagizálást elkerülhessék, szokják meg a források pontos megadásának igényét. Azt se felejtsük el, hogy a pedagógus az oktatása, szakmai szereplése során, mintaként szolgál a hallgatóságnak, legyen az diák a tanórán, vagy kolléga egy szakmai továbbképzésen, esetleg kezdő tanárként gyakornok, akiknek az értékrendi felépítésében igen jelentős szerepet játszhat a mentortanár.*

A következő kérdéssel a szemléltetéshez szükséges ábrák készítését vizsgáltam:

- magam készítem
- megkérem az ehhez értő ismerősömet, hogy készítse el
- megkérem az ehhez értő diákot, hogy készítse el
- letöltöm az internetről
- nem készítek
- egyéb

Az eredmények bemutatása a 6. ábrán látható.



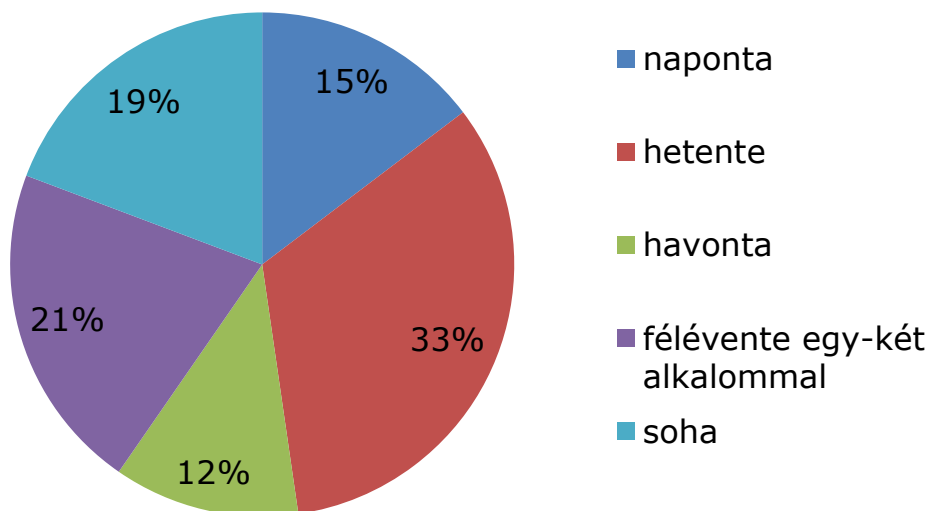
6. ábra A szemléltetéshez szükséges ábrák készítése

A kérdőív kitöltése során, a hallgatók több választ is megjelölhettek. A válaszadók 50%-a saját maga elkészíti az ábrákat, 49%-a letölti az internetről. 18% megkéri az ehhez értő ismerősét, míg 8% az ehhez értő diákokat, hogy készítse el a szükséges ábrát. 8% inkább nem készít szemléltető ábrát! A válaszok elemzése többféle következtetésre ad lehetőséget. Örömtelnek tekinthető, hogy a hallgatók fele rendelkezik olyan technikai ismeretekkel, amely lehetővé teszi, hogy önállóan tudjanak ábrát szerkeszteni! Ugyanakkor a mentortanár jelöltek másik fele valamilyen segítségre szorul a szemléltetéshez, amely feltételezi a megfelelő esztétikai érzéket és a jó szakmai döntést az internetes adatbázisokból származó ábrák letöltése során, illetve jó szakmai kapcsolatokat a tanár kollégákkal és a diákokkal. Akik nem alkalmaznak semmilyen szemléltetést, azok előadása szegényessé válhat, vagy nagyon jó személyiségjegyekkel és előadásmóddal tudnak csak kompenzálni.

#### **2.4. Prezentációk alkalmazása a szakmai munkában és az oktatásban**

Az utolsó kérdéscsoport első részében a prezentációk alkalmazását a szakmai munkában és az oktatásban vizsgáltam.

Az első kérdéssel az oktatói munkában használt prezentációk gyakoriságát vizsgáltam (7. ábra).

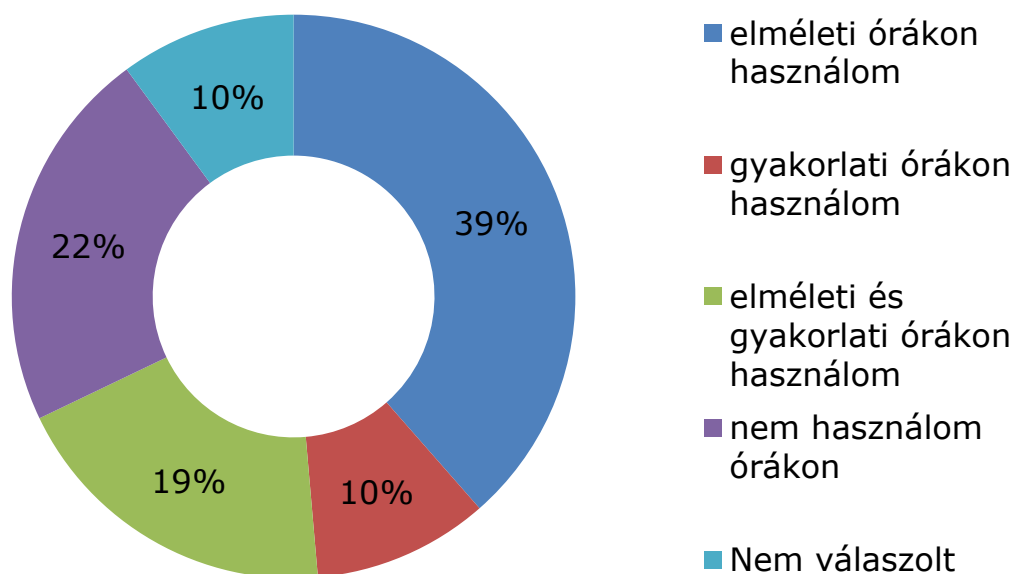


7. ábra Milyen gyakran használ prezentációt az oktatói munkájában?

A mentortanár hallgatók egyharmada hetente használt prezentációt az oktatói munkájában. Több mint egyötöd félévente egy-két alkalommal alkalmazta a prezentációt az oktatásban. 15% naponta, 12% havonta használt prezentációt az oktatói munkájában. *Közel egyötödük soha nem alkalmazott prezentációt az oktatásban. Különösen ez utóbbi réteg bevezetése és felkészítése a prezentációk alkalmazására a legizgalmasabb és a legfontosabb feladat. A mentortanár munkája során biztos, hogy alkalmaznia kell különböző bemutatókat, ábrákkal szemléltetett előadásokat. Gondoljunk a gyakornokok munkájának segítésére, a pedagógus előmeneteli rendszerben, a karrierjét meghatározó alapvizsga letételére. Ugyanakkor valamilyen szintű szakmai vezetőként, továbbképzéseken, konzultációkon is helyt kell állnia magas színvonalú, szakmailag kifogástalan prezentációk bemutatásával.*

A következő kérdéssel azt vizsgáltam, hogy a prezentációkat az oktatásban mely területen alkalmazzák a mentortanár hallgatók (8. ábra).

A hallgatók nagy része – 39% – elméleti órákon használta a prezentációkat. 10% csak gyakorlati órákon, 19% elméleti és gyakorlati órákon egyaránt alkalmazta ezt a módszert az oktatásban. 22% soha nem használta órákon a prezentációkat. Nagyon magas – 10% – volt a nem válaszolók aránya.



8. ábra Prezentációk alkalmazása az oktatásban

*Örömmel állapíthatjuk meg, hogy a mentortanár hallgatóink több mint kétharmada alkalmazza a prezentációkat elméleti vagy gyakorlati órákon, illetve a csoport közel harmada mind elméleti, mind gyakorlati órákon is kamatoztatja ismereteit ezen a területen is.*

A negyedik fejezetben vizsgáltam azt is, hogy hallgatóink mennyire tartották eredményesnek és hasznosnak a prezentációkra való felkészülést, és annak gyakorlási lehetőségét.

### **2.5. Hallgatói visszajelzések**

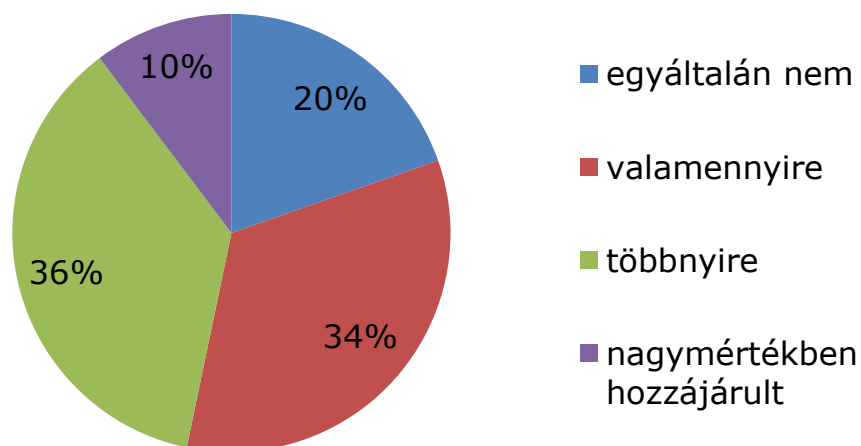
A kérdőív záró részében, a szerző megkérte a válaszadókat, jelöljék meg, hogy megítélésük szerint az Óbudai Egyetemen folytatott tanulmányaik mennyiben járultak hozzá az egyes kompetencia területek fejlődéséhez. Az értékelésnél az alábbi válaszokat lehetett megjelölni:

- egyáltalán nem
- valamennyire
- többnyire
- nagymértékben hozzájárult

A négyfokú skála alkalmazása lehetővé tette, hogy egyértelmű állásfoglalás rajzolódjon ki a válaszadás során, hogy a hallgatók elégedettek, vagy nem, a tanulmányaik során szerzett ismeretekkel és tapasztalatokkal.

A *prezentációkészítéshez kapcsolódó ismeretek* hallgatói értékelésének eredményei a 9. ábrán láthatók.

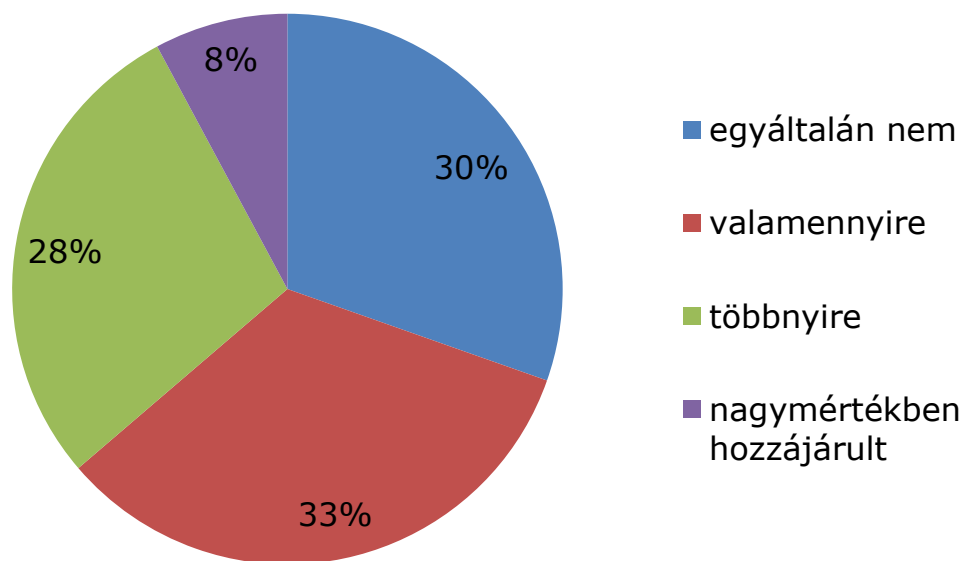
A hallgatók 20%-a egyáltalán nem volt elégedett a prezentációkészítéshez kapcsolódó ismeretek átadásával az oktatás során. 34% valamennyire volt elégedett az átadott ismeretekkel. 36% nyilatkozott úgy, hogy többnyire elégedett volt, míg csak 10% jelölte meg azt, hogy nagymértékben hozzájárult az órákon megszerzett ismeret a prezentációkészítés sikeréhez. *Ez az eredmény egyértelműen azt tükrözi, hogy a hallgatók nagyobbik része, nem volt elégedett a a prezentációkészítéshez kapott ismeretek minőségével vagy tartalmával.*



9. ábra Prezentációkészítéshez kapcsolódó ismeretek

A 10. ábrán a hallgatói visszajelzéseket láthatjuk a prezentációk alkalmazásának sikeréről a szakmai munkában.

A hallgatók 30%-a egyáltalán nem volt elégedett, 33% valamennyire volt elégedett. Csak 28% nyilatkozott, hogy többnyire elégedett volt, míg csak 8% jelölte meg azt, hogy nagymértékben hozzájárultak az Óbudai Egyetemen folytatott tanulmányaik a szakmai munkában történő prezentációk alkalmazásához. *Ez az eredmény azt jelzi, hogy a hallgatók közel kétharmada nagyobb elvárást támasztott az elsajátítható ismeretekkel szemben, amelyek elősegíthették volna a prezentációk alkalmazását a szakmai munkában. Ez azt sugallja, hogy folyamatosan tovább kell javítani az ezen a területen alkalmazott módszereket, és a gyakorlási lehetőségeket.*



10. ábra Prezentációk alkalmazása a szakmai munkában

### Összefoglaló

A kutatást az Óbudai Egyetem mentortanár hallgatóinak körében végezte a szerző. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk a mentortanár hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, valamint az ezen a területen elért sikereiket.

A kutatás során kapott adatok egyértelműen igazolták a hipotézist: *a mentortanárok képzése során nagyobb hangsúlyt kell helyezni a prezentációs képességek fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási és átadási módok elsajátítására.*

A kutatás felhívta a figyelmet arra is, hogy a prezentációk korszerű és hatékony alkalmazásának továbbfejlesztése a módszertani képzésünk megújulását is igényli.

### Irodalomjegyzék

Holik, I. – Tordai, Z. (2017a): Mentortanári szerepek, szerepértelmezések. In: HERA (szerk.) *Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017: Absztrakt kötet.* Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete; Hungarian Educational Research Association (HERA), p90 (ISBN:978-615-5657-02-3)

Holik, I. – Tordai, Z. (2017b): Mentortanárok a pedagógusi pályáról. In: Mrázik Julianna (szerk.) *HERA Évkönyv 2016: A tanulás új útjai*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA), p316-334 (ISBN:978-615-5657-01-6)

Holik, I. – Tordai, Z. (2016): Tanári kompetenciák - mentorszemmel. In: Tóth Péter, Holik Ildikó (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, p113-124.

Holik, I. (2016): Mentortanárok értékelési kultúrája. In: Molnár Gy. – Bús E. (szerk.): *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai értékelési Konferencia = CEA 2016. 14 TH Conference on Educational Assessment*, Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, p60, (ISBN:978-963-306-478-8)

Holik, I. – Sanda, I. D. (2016): *Tanári kommunikáció*. Tóth P. (szerk.) Szakmai pedagógusképzés sorozat; 4. Budapest, Typotop Kft., p102 (ISBN:978-615-80493-2-0)

Makó, F. (2016): *A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben*. Tóth P. (szerk.) Szakmai pedagógusképzés sorozat; Budapest, Typotop Kft., p87

Molnár, Gy. (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). In: *MTA-BME NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK IV.*, (2018/1) p1-70.

Sutherland, R. (2004): Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education*, Vol. 43, Issue 1-2, p5-16

Tóth Béláné – Tóth, P. (2009): *Oktatóstechnológia és multimedia*. Ligatura Kiadó, Budapest, p151 (ISBN 978-963-86113-5-2).

Tóth, P. (2016): *Az osztálytermi tanítás októatóstechnikája és októatóstechnológiája*. Typotop Kiadó, Budapest, p162 (ISBN 978-615-80494-8-1).



# A LEMORZSOLÓDÁS-KUTATÁS PILOT VIZSGÁLATÁNAK ERDMÉNYEI A SELYE JÁNOS EGYETEMEN\*

**Tóth-Bakos Anita, [tothbakosa@ujt.sk](mailto:tothbakosa@ujt.sk)**

**Tóth Péter, [tothp@ujt.sk](mailto:tothp@ujt.sk)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar*

## **Bevezetés**

„Az iskolai lemorzsolódás problémáját hosszú ideig kizárólag pszichológiai szempontok alapján értelmezték, és javarészt egyéni hiányosságoknak tulajdonították. Ez a nézet ma már elavult, hiszen nem veszi figyelembe a strukturális szolgáltatások hiányosságait (például a gyerekek korai fejlődése során nyújtható támogatások hiányát), valamint az iskola, mint intézmény felelősségét. Mindeközben a kutatók között kialakult egy konszenzus, mely szerint a korai iskolaelhagyás jóval összetettebb jelenség, és minden egyes eset mögött egy egyedülálló történet áll, amelynek gyökerei gyakran egészen az óvodás korig vezetnek vissza”- írja Professzor Nairz-Wirth (2015) a Bécsi Közgazdasági és Üzleti Egyetem neveléstudományi szakának tanszékvezetője.

A mai trendek, kutatási irányok egyik aktuális problémaköre a lemorzsolódás, mely általános értelemben, laikus megfogalmazásban iskolaelhagyást, korai iskolaelhagyást, végzettség nélküli iskolaelhagyást jelent. A fogalom azonban ennél sokkal sokszínűbben értelmezendő. Rumberger (2012) háromféle megközelítésben mutatja be a fogalmat. A lemorzsolódásra tekinthetünk, mint státuszra, vagyis jelentheti azt, hogy az egyén nem halad tovább az iskola útján, nem szerez végzettséget. A lemorzsolódás lehet esemény is, mely esemény bekövetkeztéhez pontos idő, hely, tehát valamiféle pontos dokumentáció is köthető. Harmadrészt a lemorzsolódás értelmezhető, mint egy folyamat. Ez esetben egy komplex, hosszan tartó folyamatról beszélünk. A fogalom értelmezésének módjai pedig befolyásolják annak kutatásának mikéntjét, módszereit, valamint azt is, hogy az egyes értelmezések során milyen adatokat érdemes, ill. ajánlatos gyűjteni, azokat milyen módon kell feldolgozni, értelmezni és értékelni. A státusz típusú megközelítés esetén mindenképpen az állapotról, státuszra vonatkozó elemeket tartalmazó adatokra kell fókuszálni, mint a nem, kor, etnikai csoport, társadalomban betöltött hely, szociális háttér, stb. Az esemény típusú értelmezés alapja mindenképpen a megfelelő dokumentációelemzés, míg a folyamat típusú értelmezés kiindulópontja az attitűdvizsgálat, viselkedésmintázat és az iskolai teljesítményre vonatkozó jellemzők kutatása.

A köznevelés rendszerében többféle fogalom használatos a tanuló iskolai sikertelenségével összefüggésben. Már jó ideje az iskolai teljesítménnyel, kudarcokkal kapcsolatban az iskolai lemorzsolódás a leggyakrabban használt leíró fogalom. Az iskolai lemorzsolódás fogalma évtizedeken keresztül központi szerepet töltött be az oktatásszociológiai és a hivatalos oktatásügyi szakirodalomban. Bár a fogalom nem tekinthető egzakt terminusnak, hiszen jelentése kontextustól és egyedi használatától függően változik, használata ma is általánosnak tekinthető. A lemorzsolódás ún. folyamatindikátor, amely a tanulói továbbhaladást mutatja meg, az oktatás belső eredményeiben mutatkozó különbségek megértését segíti elő.<sup>79</sup> A szaknyelvben többféle megnevezéssel is jelölik a jelenséget, a lemorzsolódás mellett a korai iskolaelhagyás (early school leaving), végzettség nélküli iskolaelhagyás is használatos kifejezések az angol drop out mellett.

A lemorzsolódás okainak vizsgálatával kapcsolatosan a szakirodalom rengeteg adatot, eredményt publikált, melyek közül a teljesség igénye nélkül mutatunk be néhányat, amelyek stratégiái, koncepciója, vagy eredményei kapcsolódnak kutatásunkhoz.

Rumberger (2012) 1983 és 2007 között közel 400 publikációt elemzett, melyek alapján a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőket két nagy csoportba sorolja: egyéni és intézményi tényezők.

Az egyéni tényezők között kiemeli:

- a tanulmányi eredményt (bukás, évfolyamisméltés, teljesítmény, iskolaváltás),
- a viselkedést (korai szexuális aktivitás, eljegyzés, gyermekvállalás, drog-és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás),
- az attitűdöket (meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret),
- a szocioökonómiai háttérrel (demográfiai jellemző, fizikai és mentális egészség).

Az intézményi tényezők közül pedig a következőket emeli ki:

- a család (a családszerkezet, anyagi és oktatási erőforrások, család-iskola kommunikáció, családi gyakorlatok)
- az iskola (a tanulók társadalmi összetétele, erőforrások, szervezeti jellegzetesség, iskolai gyakorlatok)
- a közösségek (intézményes erőforrások, pl. gyermekvédelem, szülői kapcsolatok, társadalmi kapcsolatok).

---

<sup>79</sup> Forrás: [http://econ.core.hu/file/download/szemelvenyek.html/szemelveny\\_indikator.pdf](http://econ.core.hu/file/download/szemelvenyek.html/szemelveny_indikator.pdf)

Hawkins és mtsai. (2013) egy (6 éves) longitudinális vizsgálat kapcsán a lemorzsolódáshoz vezető faktorok közül a dohányzást, a korai aktív szexuális életet, valamint a szegénység és az ezzel összefüggésbe hozható bűnözést emelték ki, függetlenül az iskolai teljesítménytől. Ezen megközelítés jól beilleszthető Rumberger egyéni tényezői közé a viselkedés faktorába. Érdekes azonban, hogy Hawkins és mtsai. mindezt függetlenítik az iskolai teljesítménytől, ami Rumberger elméletében szintén az egyéni tényezők közt szerepel.

Wilson és mtsai. (2013), valamint Tyler és Lofstrom (2009) az Amerikai Egyesült Államokban vizsgáloztak főképp a prevenciós programok körében és arra jutottak, hogy azokban az intézményekben kisebb a lemorzsolódás aránya, ahol erre irányuló célzott prevenciós és intervenciós programok és célzott tájékoztató jellegű programok valósulnak meg. Emellett kiemelik a mentorálás, a tanulók nyomon követésének és a család-iskola kommunikációjának fontosságát is.

Magyarországi kutatási eredmények pedig arra a megállapításra jutottak, hogy a lemorzsolódás egy hosszabb folyamat eredménye, amely során már az általános iskolai évek alatt láthatóvá válnak a kockázatok (Bánkúti és mtsai., 2004; Liskó, 2003). A hazai kutatások főként a tanuló tanulmányi útjának eredményességét, szocioökonómiai háttérét és etnikai hovatartozását nevezték meg vizsgálódásuk főbb szempontjainak, így a lemorzsolódás lehetséges okainak.

A lemorzsolódás problémája fontos kérdés az Európai Unió számára is, főképp a foglalkoztathatóság kapcsán, ennek megfelelően egyik kiemelkedő stratégiai célja a foglalkoztathatóság javítása 2020-ig. A foglalkoztathatósági adatok szoros összefüggést mutatnak az érintett potenciális munkavállalók iskolai végzettségének szintjével, a megszerzett képesítésekkel, ezért is irányul az Európa 2020 stratégia öt számszerű célkitűzéseinek egyike, az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítására. A korai iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint a 18-24 éves korosztályban alsó középfokú végzettséggel nem rendelkezők arányát mutatja, akik az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt képzésben.<sup>80</sup>

A kutatási terület fontosságát indokolja továbbá az a tény is, hogy a nemzetközi indikátorok 2010 óta folyamatos romlást mutatnak az iskolaelhagyás területén. Az eredményekből látható, hogy jelentős különbségek mutatkoznak nem, kor, régió és családi, szociális háttér tekintetében is (Fehérvári, 2015).

---

<sup>80</sup> Forrás: Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai Jelző – és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/lemorzsolodas/ESL\\_intezmenyi\\_beavatkozasok\\_tevékenységek\\_taj201612.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevékenységek_taj201612.pdf)

A kutatási eredmények sokszínűsége, az adatok egybehangzóan indokolják, hogy a lemorzsolódás egy aktuális és az oktatásban jelen levő probléma, melynek kutatása az első lépés a folyamat csökkentése, javítása érdekében.

## **1. A kutatás kiindulópontjai és fő célja**

Kutatásunk alapvető célkitűzése a lemorzsolódás jelenségének vizsgálata, mely egy igen aktuális kérdése, feladata az egyetemi képzésnek. A kutatási téma kiválasztását tovább indokolja, hogy egyetemünk is célul tűzte ki a lemorzsolódás vizsgálatát, esetleges csökkentését, megoldását. Egy probléma, feladat megoldása azonban minden esetben a feltárással, feltérképezéssel, előzetes kutatással kezdődik. Jelen tanulmányban az ez irányú kutatásaink egyik első részeredményeit kívánjuk bemutatni. A Selye János Egyetem Ratio Kutatócsoportja a 2017/2018-as tanév második szemeszterében indította vizsgálatait e témában, amelynek voltak bizonyos előzményei. A kutatócsoport néhány tagja foglalkozott a hallgatók elégedettségmérésével, ahol az adatgyűjtés általában a SWOT-analízis módszerével valósult meg, főleg az óvodai módszertani szaktantárgyak oktatási stratégiáit illetően. Az eredmények közzétételénél a leggyakrabban előforduló állítások jelentek meg, és azon javaslatok, amelyeket az érintett hallgatók fogalmaztak meg. Tudatosítjuk, hogy minőségi változás az oktatásban akkor lehetséges, ha figyelembe vesszük partnereink igényeit (Szabóová, 2016), amit a jövőbeli lemorzsolódás megelőzése szempontjából is nagyon fontos tényezőnek tartunk. Kutatásunkat azokra a nemzetközi kutatások eredményeire alapoztuk, melyek szerint az első éves hallgatók körében a legnagyobb a lemorzsolódás veszélye (Lukács, Sebő, 2015). Ha az elsőéves hallgatóknak sikerül megküzdeniük az eléjük táruló kihívásokkal, később egyre csökkenhet, csökken a lemorzsolódás veszélye. A választott pálya – a mi esetükben a pedagógusképzés – akkor válik igazán vonzóvá, s egyben a lemorzsolódás is csökkenthet, ha a hallgatók minden tekintetben megkapják azt a minőségi képzést, tudást, azokat az ismerteket és lehetőségeket, valamint azt a gyakorlati felkészítést, amely segíti őket a pedagógushivatás végzéséhez, illetőleg a pedagógiai gyakorlatba való zökkenőmentes lépéshez. (Orsovics, 2017)

Terveink szerint pilot-kutatásunk konzekvenciái egy újabb kutatás kiindulópontját szolgáltatják. A következőkben bemutatásra kerülő eredmények alapján további kutatásokra készülünk, melyek segítségével a lemorzsolódás okainak alaposabb feltárása valósítható meg.

A Ratio Kutatócsoport elsőként a hallgatói jogviszonnal rendelkező elsőéves hallgatók véleménye, valamint az első évben lemorzsolódott hallgatók véleménye alapján kívánta feltárni:

- azokat a nehézségeket, amelyekkel az elsőéves hallgatóknak meg kell küzdeniük,
- azokat a pozitív hatásokat, melyek segítik tanulmányaik sikerességét,
- azokat az okokat, melyek a hallgatók lemorzsolódásához vezetnek.

Jelen tanulmányban a lemorzsolódott hallgatóktól gyűjtött adatokat és eredményeket kívánjuk feltárni.

## 2. A kutatásban résztvevő személyek

A kutatásba a Selye János Egyetem Tanárképző Kar első éves alapszintű tanulmányaikat végző, Óvodapedagógia nappali és levelező tagozatos hallgatóit, valamint nappali tagozatos tanári szakos hallgatóit vontuk be. Összesen 132 válaszadótól gyűjtöttünk adatokat, melyek közül 123 aktív hallgatói jogviszonnal rendelkezik, 9 pedig tanulmányait befejezte. Nappali és levelező tagozaton aktív hallgatói jogviszonnal 123 hallgatót kérdeztünk. A lemorzsolódás okait viszont legnagyobb eséllyel a tanulmányaikat elhagyó, lemorzsolódott hallgatóktól van esélyünk kideríteni. Őket a tanulmányi osztály segítségével kutattuk fel, első sorban azokra a hallgatókra fókuszáltunk, akik hivatalosan, írásos formában is bejelentették tanulmányaik befejezését, másrészt az akadémiai információs rendszerben (AIS) kutakodtunk és kikerestük azokat a hallgatókat, akiknek az első félév és vizsgaidőszak végére nem kerültek be értékelések a tantárgyaikhoz. Ezekben az esetekben azt feltételeztük, hogy a hallgatók a vizsgákon már nem szándékoztak részt venni, tanulmányaikat nem kívánják folytatni. Ilyen módon sikerült 17 lemorzsolódott hallgatóból 9 hallgatót, válaszadót elérni telefonon. A lemorzsolódott hallgatók száma és a megkérdezett hazai (szlovákiai) és külföldi hallgatók száma nappali és levelező tagozaton a következő módon alakult:

Lemorzsolódott	Nappali	9	hazai	6	Levelező	8	hazai	2	összesen	17
			külföldi	3			külföldi	6		
Megkérdezettek	Nappali	5	hazai	4	Levelező	4	hazai	2	összesen	9
			külföldi	1			külföldi	2		

1. táblázat Lemorzsolódott megkérdezett hallgatók száma

A kutatás első eredményeinek megszületése után a második szemeszter vizsgaidőszakának végén ismét a tanulmányi osztály segítségét kértük adategyeztetés céljából, kiderült, hogy a lemorzsolódott hallgatók száma 1 fővel növekedett a vizsgált szakon a félévi eredményekhez képest. Egy levelező tagozatos hallgató került az év végén kizárásra tanulmányiból, mivel nem érte el a második évbe lépéshez szükséges minimum kreditszámot. Így az év végére a lemorzsolódott hallgatók száma 18,

ebből 9 hallgatót sikerült megkérdeznünk, ami pontosan 50%-os arányt jelent. Így az összes megkérdezett hallgató száma 132, ebből 123 aktív hallgatói jogviszonnal rendelkeznek, 9 pedig lemorzsolódott hallgató.

Jelen tanulmányban a lemorzsolódott hallgatók eredményeit kívánjuk bemutatni, tehát a 9 telefonon felkeresett, tanulmányait elhagyó hallgatót.

### **3. A kutatásban alkalmazott módszerek**

Az adatgyűjtést a Rumberger féle három irányú fogalomértelmezésre alapoztuk. Olyan adatokra helyeztük a hangsúlyt, melyek a státusz, esemény, ill. folyamatként értelmezett lemorzsolódás kapcsán is szolgálnak információs értékkel. A státusz típusú értelmezés céljából a kérdőív és a telefonos interjú is tartalmazott személyes adatokra vonatkozó kérdéseket. Az esemény típusú értelmezés alapját pedig a Tanulmányi osztállyal való együttműködésre alapoztuk, egyrészt a hivatalos úton benyújtott dokumentumok, másrészt a tanulmányi eredmények terén. A folyamat típusú értelmezés értelmében pedig a hallgatók véleményére helyeztük a hangsúlyt, pozitív ill. negatív tapasztalataikra, véleményükre.

Adatgyűjtés céljából a kutatásban kérdőíves és telefonos interjú módszereivel dolgoztunk. Az aktív hallgatókat kérdeztük ki írásban, mindezt elektronikus formában. Mivel jelen tanulmány a lemorzsolódott hallgatók véleményével, eredményeivel foglalkozik, így a kérdőíves mérés módszereinek részletes bemutatásától, valamint az adatok feldolgozási módjának bemutatásától eltekintünk. A lemorzsolódott, tanulmányaikat befejezett hallgatókat telefonon kerestük fel és első sorban arra kértük őket, számoljanak be azokról az okokról melyek tanulmányaik megszakításához, befejezéséhez vezettek. Ezen felül feltettük nekik a kérdőívben szereplő kérdéseket. A kérdőív összesen 15 kérdést tartalmazott, melyekből az első 10 feleletválasztós jellegű, személyes adatokra vonatkozó, a tanulmányok körülményeire vonatkozó kérdések, valamint további 5 nyitott végű kérdést tartalmazott, mely során az őket ért pozitív és negatív hatásokra voltunk kíváncsiak a szorgalmi időszakban és a vizsgaidőszakban. Ezen esetben a kérdéseket 2 kiegészítő kérdéssel egészítettük, ki, melyek arra vonatkoztak, hogy tanulmányaik során látogatták-e a tanítási órákat, ill. vettek-e részt vizsgán. Válaszaikhoz igazodva tettük fel a kérdőív utolsó, nyitott végű kérdéseit, így csak abban az esetben kérdeztünk, ha az illetőnek a szorgalmi időszak, ill. vizsgaidőszak kapcsán voltak érdemi tapasztalatai. Így tehát a lemorzsolódott hallgatóktól is érdeklődtünk az egyetemünkön szerzett eddigi tapasztalataikról, pozitív és negatív benyomásairól. Feltételezzük, hogy azok az indokok, melyek a hallgatók (aktív és lemorzsolódott hallgatók esetében éppúgy) véleménye szerint nehézségek, negatív tapasztalatok, lehetséges okai lehetnek a lemorzsolódásnak, valamint,

hogy a pozitív hatások, tapasztalatok erősítésével lehet igazán hozzájárulni egyetemi tanulmányaik, egyetemi életük sikerességéhez. Ezen felül arra fektettük a hangsúlyt, hogy a lemorzsolódás valódi indokait a tanulmányaikat abbahagyó hallgatóktól tudakoljuk meg, így feltárva a valódi indokokat, elkerülve az esetleges találgatásokat, helytelen következtetéseket. A gyűjtött adatok feldolgozása során is különböző módon jártunk el a két kutatási módszer esetében. A telefonos interjú esetében a válaszadók kis létszáma okán egyszerű összegzés és kategorizálás módszerével dolgoztuk fel az adatokat.

#### 4. Kutatási eredmények

A lemorzsolódott hallgatók telefonos elérése nem ment zökkenőmentesen, többeket sokszori próbálkozásra sem sikerült elérni. Akivel viszont beszélni tudtunk, készségesen és őszintén válaszoltak kérdéseinkre és nagyra értékelték érdeklődésünket. A telefonos interjúk fő kérdése tehát az volt, miért döntöttek tanulmányaik befejezése mellett, miért hagyták abba tanulmányaikat. A kérdezés során kiemeltük, hogy természetesen megértjük, ha nem akarnak válaszolni, nem kívánunk túl személyes válaszokat, legalább tájékoztatás jelleggel, nagyvonalakban indokolják meg döntésüket, egyszerre több válaszlehetőséget, indokot is megadhatnak. A válaszokat írásban rögzítettük, majd a válaszokat összegeztük. Az alábbi táblázatban összefoglaljuk azokat a kulcsszavakat, irányokat, melyeket a válaszadók indokként fogalmaztak meg tanulmányaik elhagyása okán:

Lemorzsolódás okai		
Nappali tagozatos	családi	2
	munka	2
	egészségügyi	1
	iskola	1
	szlovák nyelv	1
Levelező tagozatos	családi	2
	munka	2
	sok idő	2
	egészségügyi	1
	iskola	1

2. táblázat Válaszok a lemorzsolódás okaira

Ilyen módon a megkérdezett 5 nappali tagozatra jelentkező hallgatótól összesen 6 indok, a megkérdezett 4 levelező tagozatra jelentkező hallgatótól összesen 8 különböző választ kaptunk. Ami az eredményekből első látásra azonnal szembetűnő, hogy a válaszok nagy része, mondhatni jelentős része, nappali tagozatos hallgatóknál 6 válaszból 5, a levelező

tagozatosoknál 8 válaszból 7 a tanulmányokon, az egyetemen kívül álló okok (családi, munka, egészségügyi, nyelvismeret, idő és energia) Előzetes feltételezéseink alapján arra számítottunk, hogy a lemorzsolódás okaiként gyakrabban szerepelnek majd a tanulmányokra, esetlegesen a túl magas követelményekre utaló válaszok. Ezen előzetes feltételezésünk egyáltalán nem igazolódott be. A nappali tagozatos hallgatók családi okai közt költözés, gyermekvállalás, munka terén munkavállalás (vagyis a jelentkezés idejében még nem volt munkájuk, tanulmányaik megkezdéséig viszont kaptak munkalehetőséget, ami miatt nem tudták vállalni tanulmányaikat), vagy külföldi munkalehetőségek szerepeltek. Egy külföldi hallgató esetében került megjelölésre a szlovák nyelv ismeretére vonatkozó követelmény. Ebben az esetben további beszélgetés során kiderült, hogy a jelentkezőnek ez elkerülte a figyelmét az előzetesen nyilvánosságra hozott információk közt. Egyetlenegy indok érkezett „iskola” gyűjtőnéven. Ebben az esetben is azonban egy sajnálatos félreértés, félretájékoztatás eredményeként, miszerint a jelentkező a félév elején egészségügyi okok miatt nem látogatta az órákat. A továbbiakat pedig nem hiteles információkra alapozta, nem kereste az oktatókat, tévesen azt gondolta, már nem folytathatja tanulmányait. Ebben az esetben is hosszasan beszélgettünk a jelentkezővel, maga is belátta, hogy félretájékoztatták lehetőségeiről, ő pedig nem informálódott megfelelőképpen. Időközben azonban munkát vállalt, végül ezért döntött tanulmányai befejezése mellett. A levelező tagozatos hallgatók válaszaik ennél még egyöntetűbbek voltak. A megkérdezett 4 hallgatóból kettő szinte ugyanolyan megfogalmazással jelezte vissza, hogy már az első hetekben rádöbrent, hogy a szombati egész napos oktatás túl sok időt, energiát emészt fel, amelyet munka, család mellett nem tudnak vállalni. További egy hallgató egészségügyi indokokra hivatkozott, melyek az utazásban oly mértékben akadályozzák, hogy nem tudja vállalni tanulmányait. További egy hallgató „iskola” gyűjtőnéven szintén egy sajnálatos félreértésről számolt be, félretájékoztatták, így annak ellenére hagyta abba tanulmányait, hogy minden lehetősége adott lett volna tanulmányai folytatásához. Döntését további családi indokok (gyermekvállalás) csak erősítették. Az interjú tapasztalatai egyöntetűen alátámasztották a fent említett Professzor Nairz-Wirth szavait, miszerint „az iskolaelhagyás jóval összetettebb jelenség, és minden egyes eset mögött egy egyedülálló történet áll”.

A válaszokból egyértelműen a *tájékoztatás, tájékozottság*, mint kulcsszó, ami leginkább összefüggésben áll a lemorzsolódás kapcsán, mely a már említett Wilson és mtsai., valamint Tyler és Lofstrom eredményeivel is összecseng, akik szerint a prevenciós és intervenciós programok mellett többek közt a tájékoztatásnak és a kommunikációnak is kulcsfontosságú szerepe van a lemorzsolódás kapcsán. Mivel az első év végén kerül első alkalommal a tanulmányok, a kreditek ellenőrzése, és ez alapján annak megállapítása, hogy a hallgató a következő évbe beléphet e, így



gyakorlatilag a hallgatónak minden lehetősége megvan, hogy az akadémiai évet végig folytassa. Így tehát minden esetben jelzés értékűnek tekinthető, ha a hallgató tanulmányait önként befejezi félévkor, vagy még az akadémia év vége előtt. Ahogy a válaszok is mutatják, előfordul, hogy a hallgató lemorzsolódásához a nem elégséges, vagy nem megfelelő tájékoztatás vezetett. Legyen ez a kreditek, a tantárgyak elismerése, a betegség miatti hiányzás következményei, a szlovák nyelv ismerete, vagy kicsit szélesítve a lehetőségeket a munka mellett kérvényezhető egyéni tanrend lehetőségének ismerete akár. Így tehát megállapíthatjuk, hogy a tanulmányaikat megkezdő hallgatók esetében a pontos, lényegre törő tájékoztatás kulcsfontosságú szerepet tölthet be, mely során a hallgató kompetensé válik az elé esetlegesen gördülő egyéb akadályok leküzdésében anélkül, hogy tanulmányait megszakítaná. Ezen felül jelzésértékű a levelező tagozatos hallgatók visszajelzése a sok utazás, idő és energia kérdését tekintve. Mindenképpen érthető a dolgozó családanyák válasza, viszont a tájékozottság ebben a kérdésben is kiemelten fontos szerepet tölthet be, előzetesen tervezhetővé tenni ezt, tájékozódni, hogy pontosan milyen lehetőségekkel lehetne könnyíteni a tanulmányokat utazás, befektetett idő és energia terén. Ez segítheti a hallgató tervezését, időbeosztását. Ennél a pontnál azonban fontos megemlíteni a munkáltatók és a család támogató hozzáállását is. Mindkét esetben arról referáltak a válaszadók, hogy tanulmányaikhoz munkáltatójuk semmilyen kedvezményel, segítő könnyítéssel nem járul hozzá, ami jelentősen nehezíti a továbbtanulás körülményeit. Mindezt összegezve elmondható, hogy az egyetemi tanulmányok sikerességéhez a megfelelő tájékoztatással mindenképpen fontos hozzájárulni, valamint a levelező tagozatos hallgatók tanulmányait is érdemes további vizsgálódásnak alávetni. Ami fontos és megjegyzendő pozitív tapasztalata ennek a kutatási módszernek, hogy a hallgatókkal el lehetett beszélgetni és az interjúk sok esetben rögtönzött tanácsadással, tájékoztatással zárultak. Néhány esetben nem is kellett rákérdezni, a válaszadó maga említette, hogy ha a körülmények (családi, egészségügyi, munkahelyi) adottak lesznek, mindenképpen folytatni, vagy újrakezdeni kívánja tanulmányait nálunk. Az ilyen esetekben azonnali visszajelzést is kapott a hallgató tájékoztató jelleggel, miben, hogyan tudja a lehető leggördülékenyebben intézni tanulmányai újrakezdését. Azokban az esetekben, amikor félreértés, esetleges félretájékoztatás esete állt fenn, azonnal visszajelzés formájában lehetett segítséget adni, helyretenni a téves információkat, tájékoztatni a következő lehetőségekről. Összességében a hallgatók nagyon pozitívan értékelték, hogy a véleményük számít, valamint nagyra értékelték a segítő, tájékoztató jellegű visszajelzéseinket is.

Ugyanezen hallgatóktól érdeklődtünk pozitív, ill. negatív tapasztalataikról, élményeikről is. Mivel tanulmányaikat elhagyókat kérdeztünk, előzetes feltételezéseink szerint arra számítottunk, hogy inkább negatív

tapasztalatokról fognak beszámolni. Ez az előzetes feltételezésünk végképp nem igazolódott be, ugyanis a válaszadók nagyon pozitívan vélekedtek a tanulmányaik alatt egyetemünkön töltött időt illetően, volt, aki nem is mondott negatív tapasztalatot egyáltalán. Összességében is sokkal több pozitív visszajelzés érkezett, abból azonnal tudtak mondani a válaszadók, nem is egyet. A negatív tapasztalatokat esetenként többszöri visszakérdezés után említettek csak. Az alábbi táblázatban kerültek összefoglalásra az említett pozitív, ill. negatív tapasztalatok kulcsszavanként kategorizálva:

<b>szorgalmi időszak</b>	<b>pozitívumok</b>	<b>negatívumok</b>		
	csoporttársak	5	sok idő, minden szombat	2
	tanárok	4	testnevelés	2
	jó légkör	3	sok utazás	1
	új ismeretek	3	távoli épületek	1
	színvonalas oktatás	1	tananyag megszerzése	1
	felszereltség	1	kollégium	1
	táborozási lehetőségek	1	félreértések	1
	HÖK	1	TO	1
	<i>összesen</i>	<i>19</i>	<i>összesen</i>	<i>10</i>
<b>vizsgaidőszak</b>	<b>pozitívumok</b>	<b>negatívumok</b>		
	sikerélmény	2	stressz	1
	jó értékelés	2	sok tanulás	1
	kollégium	1	<i>összesen</i>	2
	<i>összesen</i>	<i>5</i>		

3. táblázat Pozitív és negatív tapasztalatok a lemorzsolódott hallgatóktól

Itt csak azokat a hallgatókat kérdeztük, akiknek az adott időszakkal van tapasztalata, így aki a vizsgáig el sem jutott, csak a szorgalmi időszakra kérdeztük. A válaszokból látszik, hogy a szorgalmi időszak kapcsán sokkal több visszajelzés érkezett, vagyis a hallgatók belekóstoltak az egyetemi tanulmányok mindennapjaiba tanulmányaik befejezése előtt. Az összes megkérdezett hallgató azonnal tudott pozitív tapasztalatot, az egyetemi tanulmányait segítő tapasztalatot említeni. Volt, aki válaszába bele is foglalta, mennyire sajnálta, hogy nem folytathatja tanulmányait. Összesen 19 pozitív visszajelzés érkezett a szorgalmi időszakra a megkérdezett 9 válaszadótól. A válaszokat alapvetően két csoportra lehet bontani, az *interperszonális kapcsolatokra* vonatkozó, ill. a *tanulmányokra* vonatkozó említések. Az interperszonális kapcsolatok kiemelkedő szerepét, az akadémiai és társas integráció szerepét a hallgatói sikeresség terén több kutatási eredmény is alátámasztja, pl.: Kanczné, 2011, Tinto, 2009; Gardner és Barnes, 2007; Terenzini és Pascarella, 1978 (Koltói 2013, Kanczné 2011). A tanulmányokra vonatkozó válaszok pedig szintén a Rumberger féle mutatók intézményi tényezői közt kerülnek említésre. Az

interperszonális kapcsolatok kapták magasan a legtöbb említést, összesen 13 a 19-ből. Ide sorolhatjuk a csoporttársak (5 említés), a tanárok (4 említés), a jó légkör (3 említés) és a HÖK (1 említés) kulcsszavakat. A csoporttársak kulcsszó alatt olyan válaszokat kaptunk, miszerint a hallgatók pozitívan értékelték, hogy új ismeretségekre, kapcsolatokra, barátságokra tettek szert. A tanárok kulcsszó esetében is inkább a tanárok személyisége, segítőkészsége, kedvessége volt az, amit kiemeltek, hozzáátve a felkészültséget és a professzionalitást is. A jó légkör kulcsszó nem kíván különösebb magyarázatot, a válaszadók arról számoltak be, hogy a csoportokban gyorsan jó hangulat alakult ki, mely a legtöbb esetben segítőkészséggel, szoros együttműködéssel párosult. A válaszadók közt olyan is volt, aki elmesélte, a mai napig tartja a kapcsolatot a csoporttársakkal, aki máig bíztatják, hogy folytassa tanulmányait. A HÖK (Hallgatói Önkormányzat) említése kapcsán is a kapcsolattartás és a tájékoztatás, a hallgató segítése került említésre. Olyan eset is volt, aki azt emelte ki, hogy a tanulmányai kapcsán ismerkedett meg olyan csoporttársakkal, akik ugyanott születtek, vagy ugyanott élnek, mint ő és ez csak most, egyetemi tanulmányaik megkezdésekor derült ki. Ezek a válaszok mindenképpen arra engednek következtetni, hogy a csoportokon belül kialakuló viszonyok nagy hatással vannak a hallgatókra, a csoporttársak, a csoportdinamika, az emberi kapcsolatok úgy csoporton belül, mint az oktatókkal szemben is, kulcsfontosságú szerepet töltenek be tanulmányaik során. A tanulmányokra vonatkozóan összesen 5 említés érkezett a 19-ből, melyek körül 3 említés az új ismeretek szerzésére, 1 tanítás magas színvonalára vonatkoznak, 1 a jó, színvonalas felszereltségre, és 1 a további lehetőségekre, táborozásokra, kurzusokra. Mindezen említések kétségkívül az oktatás színvonalát, minőségét hivatottak elismerni.

A szorgalmi időszakra vonatkozó negatív visszajelzések is jelzés értékűek, mindamelllett, hogy a válaszadók szinte minden esetben hozzátették, hogy nem megoldhatatlan, áthidalhatatlan nehézségekről van szó, mint ahogy azt is kiemelték, hogy nem ezen nehézségek miatt döntöttek tanulmányaik befejezése mellett. Az említett negatívumok egy része infrastrukturális jellegű, összesen 4 említés a 10-ből. Itt a távolról utazó levelező tagozatos hallgatók sok utazása, az épületek közti nagy távolság került megemlítése. Sok utazást jelölt meg egy további válaszadó, aki azt is hozzátette, hogy kapott volna kollégiumot, de inkább az utazás mellett döntött. További negatívumként érkezett visszajelzés az időbeni megterhelésre is, sok esetben az utazással összefüggésben, a levelező tagozatos hallgatók esetében az egész napos szombati oktatásra vonatkozóan, valamint a kollégiumra is, leginkább a kollégiumi szobatársakra vonatkozó nehézség. Mindezek a tanulmányokra vonatkozó külső tényezőkre, körülményekre vonatkozó visszajelzések, melyek közvetett kapcsolatban állnak a tanulmányokkal. Konkrétan a tanulmányokra visszavezethető, azzal közvetlen kapcsolatban álló

nehézségként összesen 5 említés érkezett a 10-ből. Két esetben egy konkrét tantárgyra vonatkozó negatív élmény, tapasztalat került említésre, egy félreértésre, nem megfelelő tájékoztatásra, egy pedig a tanulmányi osztállyal kapcsolatos negatív tapasztalatra utaló és egy a tananyag megszerzésére vonatkozó. Minden esetben viszont a hallgatók csak hosszas gondolkodás után, olyan kezdetű mondatokkal indították említéseiket, mint: „Nem is tudom, de ha nagyon mondanom kéne valamit, akkor...”, „Hát ha már igazán említeni kéne valamit, akkor ..., de ez sem igazán komoly, megoldhatatlan.” Mindenképpen pozitívként értékelendő egyrészt, hogy pozitív visszajelzésből majdnem kétszer annyi érkezett, mint negatív tapasztalat, másrészt pedig észrevehető, hogy a válaszok alátámasztják a hallgatók előbbi válaszait tanulmányaik elhagyásának indokaival kapcsolatban. Pozitív emlékeik, visszajelzéseik igazolják, hogy valóban a tanulmányaikon kívül álló okok miatta fejezték be tanulmányaikat. Ez jelzésértékkel bír és mindenképpen pozitív visszajelzés az egyetem, a kar, a tanszék és az oktatók tekintetében, a tanulmány színvonalát illetően és a tanulmányok körülményeit illetően. Így jelen válaszok mindenképpen arra engednek következtetni, hogy a lemorzsolódás csökkentése, a hallgatók segítése érdekében a körülményeket, a tájékozottságot és az interperszonális kapcsolatokat kell segíteni, támogatni.

## **5. Kutatási eredmények értékelése és azok alapján tett javaslatok, további tervek**

A kutatási eredmények alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hallgatók egyetemi életének sikerességében 3 igazán kulcsfontosságú tényező játszik szerepet: *az interperszonális kapcsolatok, a tájékozottság és a tananyag elérhetősége*. A hallgatók nagy százalékban referáltak pozitív élményként az új kapcsolatok, barátságok kialakulásáról, ami a tanulásban és a boldogulásukban nagymértékben segítette őket. Nehézségként pedig leginkább a követelményeket, az időbeosztást, az informáltságot és a tananyag elérhetőségét, mennyiségét tüntették fel. A kutatási eredmények alapján a SJE Tanárképző Kara több irányban is kíván lépéseket tenni a lemorzsolódás csökkentése érdekében pontosan az említett három tényezőre helyezve a hangsúlyt. Kutatás szempontjából elsődleges célunk a hallgatók követése tanulmányaik során, a lemorzsolódott hallgatók nyomon követése, a hallgatói vélemények alakulásának követése. Ezen felül több olyan javaslat, ötlet, program és újítás bevezetése, melyek a lemorzsolódás csökkentésére irányulnak. Kiindulásképp arra helyeztük a hangsúlyt, amit az eredmények egyértelműen mutatnak, vagyis az igényt arra, hogy az interperszonális kapcsolatokat és ezen keresztül a hallgatók tájékozottságát erősítsük. Konkrét programokkal készülünk a szeptemberben kezdődő, 2018/19-es akadémiai évben tanulmányaikat Óvodapedagógia szakon megkezdő

hallgatók számára, melyek lebonyolítását első sorban a beiratkozás és a gólyatábor idejére fókuszáltuk, vagyis azokra az eseményekre, amik kapcsán első alkalommal csöppennek bele hallgatóink az egyetemi életbe. A programok elsődleges célja a kölcsönös ismerkedés, egyrészt a hallgatók közt, másrészt a hallgatók és oktatók közt, továbbá a hallgatók széleskörű tájékoztatása és végül, de nem utolsó sorban a hallgatók tesztelése, mérése egy 11 mérőeszközt tartalmazó csomag mentén. Ebben helyet kap a logikus gondolkodás, érzelmi intelligencia, személyiség vizsgálata mellett a személyes adatok rögzítése, a véleményük előzetes elvárásaikat és félelmeiket illetően, pedagógiai kompetenciák, tanulási stílus és viszonyulás vizsgálata is. Fő célunk ezekkel a programokkal első sorban annak elérése, hogy a hallgatók kompetensnek, felkészültnek érezzék magukat az egyetemi tanulmányokra már a tanulmányaik első pillanatától kezdve, valamint hogy olyan interperszonális kapcsolatokon alapuló háttérrel biztosítsunk nekik, melyek segítik egyetemi életükben való boldogulásukat. Az ismerkedés és kapcsolatépítés terén a csapatépítő programok bevezetése, játékos ismerkedés megvalósítása a fő stratégia, melyeket oktatóink vezetésével valósítunk meg, így a hallgatók egymáshoz és oktatóikhoz is egyaránt közelebb kerülhetnek. Az információátadást is leginkább tanszékünk oktatói valósítják meg, mely során a tanulmányi szak, a tantárgyak, az akadémiai információs rendszer, az egyetemi infrastruktúra, a munka és gyakorlat kínálat lehetőségei, egyéb kurzusok, táborozási lehetőségek ismertetése a fő cél. Ezen felül a tanszék idén újra bevezetni kívánja a mentortanárok jelenlétét, a hallgatói csoportokhoz tanszéki oktató mentorként való beosztását, aki az év során a csoport segítőként vesz részt, segíti a hallgatók egyetemi életét. Végül, de nem utolsó sorban segíteni kívánjuk hallgatóinkat a tananyag jobb, szélesebb körű, egyszerűbb elérésében is, mindezt elektronikus tananyagok kidolgozásával és közzétételével, az akadémiai információs rendszer adta lehetőségei, tantárgyi faliújságok, webes alkalmazások, Moodle felület lehetőségeinek kihasználásával.

## **Összegzés**

A lemorzsolódás kérdése az egyetemi életben egy globális kérdés, probléma, melynek kutatása mindenképpen aktuális és szükséges. A lemorzsolódás, mint jelenség szoros összefüggésben áll az egyetemi jelentkezők számával, a jelentkezési, illetve felvételi követelményekkel, az egyetemek, szakok adta lehetőségekkel, és nem utolsó sorban a hallgatók személyes érintettségével, motivációjukkal, körülményeikkel. Mindemellett a hallgatói sikeresség szoros összefüggésben áll a hallgatók egyéniségével, személyiségével, tanulási stílusával, elvárásaival, stratégiáival is (Tóth 2014). E tekintetben tehát egy olyan komplex jelenségről beszélünk, melynek kutatása, feltárása alapos előkészítést, jól megválasztott stratégiát követel. Egyetemi szinten azonban minden

kutatás, feltárás olyan eredményekhez vezet, melyek közvetett kapcsolatban állnak, feltételesen kapcsolódnak csak a lemorzsolódáshoz. A valódi okokat, indokokat első kézből a tanulmányaikat elhagyó hallgatóknál kell keresni. Ez pedig csakis a jelentkezők, a hallgatók hosszú távú, aktív nyomon követésével, aktív és lemorzsolódott hallgatóktól való tájékozódással lehetséges. Az így kapott eredmények lehetnek egyedül mutatói a lemorzsolódás valódi hátterének. Csak így lehet alapozni, stratégiákat kidolgozni, változásokat eszközölni tanszéki, kari, egyetemi szinten a jelenség csökkentése érdekében. Pontos emiatt tartja fontosnak a Ratio kutatócsoport jelen kutatás aktív folytatását, hosszú távú megvalósítását. Emellett további tervei közt szerepel a kutatás kiterjesztése szélesebb hallgatói körre egyetemen belül, majd az egyetemen kívül, más egyetemekkel együttműködve, hazai, és külföldi egyetemek bevonásával. Reményeink és terveink szerint ilyen módon pozitív változásokat leszünk képesek elérni a lemorzsolódás jelenségének csökkentése tekintetében.

## **Irodalomjegyzék**

Bánkúti Zsuzsa, Horváth Zsuzsa és Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. Iskolakultúra, 5. 3–26.

Fehérvári, A. (2015) :Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei, Neveléstudomány, 2015/3. szám:

[http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany\\_2015\\_3\\_31-47.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf)

Hawkins, R. L., Jaccard, J. and Needle, E. (2013): Nonacademic Factors Associated with Dropping Out of High School: Adolescent Problem Behaviors Journal of the Society for Social Work and Research, 3. 4. 58–75.

Liskó Ilona (2003): Kudarok a középfokú iskolákban. Kutatás Közben. OKI, Budapest.

Lukács F., Sebő T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata, Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/10. Szám

Orsovics, Y. (2017): Az alsó tagozatos zenei nevelés tanórákra való felkészülés megalapozása a Selye János Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékén.

In. *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2017* : "Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť - výzvy 21. storočia" - Sekcie pedagogických vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2017. - ISBN 978-80-8122-222-1, CD-ROM, s. 176-184.

Rumberger, R. W. (2012): Dropping out. Cambridge: Harvard University Press.

Szabóová, E. (2016): Oktatási stratégiák az óvodapedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete : „Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban”. Pedagógiai szekciók. Komárno: Univerzita J. Selyeho - Selye János Egyetem, 2016. p. 413-422. ISBN 978-80-8122-187-3.

Szőköl, I. (2016): Educational evaluation in contemporary schools. Szeged: Belvedere Meridionale, 159. p., ISBN 978-615-5372-60-5.

Tóth P. (2014): The Role of Individual Differences in Learning. Acta Polytechnica Hungarica. - ISSN 1785-8860, Vol. 11, no. 4 (2014), p. 183-197

Tyler, J. and Lofstrom, M. (2009) Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. The Future of Children, 19, 1 . 77–103.

Wilson, J. and Tanner-Smith, E. (2013): Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth. A Systematic Review Journal of the Society for Social Work and Research, 4, 357–372.

### **Internetes források:**

Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Varga J.: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont

Koltói Lilla: Észlelt hallgatói kompetenciák, 2013, online:  
[file:///C:/Users/user/Desktop/LEMORZSOLÓDÁS/MORZSI%20IRODALMAK/femu\\_2013\\_3\\_4\\_81-92\\_koltoi.pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/LEMORZSOLÓDÁS/MORZSI%20IRODALMAK/femu_2013_3_4_81-92_koltoi.pdf)

Közgazdaságtudományi Intézet Szemelvények „A közoktatás indikátorrendszere 2015” című kiadványból, Budapest 2015  
[http://econ.core.hu/file/download/szemelvenyek.html/szemelveny\\_indikator.pdf](http://econ.core.hu/file/download/szemelvenyek.html/szemelveny_indikator.pdf)

Kanczné Nagy K.: Nevelési eredményvizsgálat a Közép-Dunántúli Régióban, 2011., online:  
[http://korpi.hu/images/stories/komarom\\_esztergom\\_megye/nev\\_er.pdf](http://korpi.hu/images/stories/komarom_esztergom_megye/nev_er.pdf)

Nairz-Wirth E. (2015) Az iskolai lemorzsolódás megértése és megelőzése  
[https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/experts/understanding\\_and\\_preventing\\_e.htm?comment-list](https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/experts/understanding_and_preventing_e.htm?comment-list)

Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai Jelző – és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről:

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL\\_int\\_ezmenyi\\_beavatkozasok\\_tevekenysegek\\_taj201612.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_int_ezmenyi_beavatkozasok_tevekenysegek_taj201612.pdf)



# **„AZÉRT VANNAK A JÓBARÁTOK...” AVAGY, A LEMORZSOLÓDÁS-KUTATÁS PILOT VIZSGÁLATÁNAK ERDMÉNYEI A SELYE JÁNOS EGYETEMEN\***

**Kanczné Nagy Katalin, [kancznenagyk@ujs.sk](mailto:kancznenagyk@ujs.sk)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar*

**Tóth Péter, [tothp@ujs.sk](mailto:tothp@ujs.sk)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar*

## **Bevezetés**

A felsőoktatásban tanulmányaikat megkezdő, s azt idő előtt, azaz a diploma megszerzése nélkül elhagyó hallgatók száma olyan méreteket ölt az egész világon, hogy e jelenséggel való foglalkozás nem csak kutatások tárgyaként, hanem gazdasági, illetve társadalmi problémaként is megjelenik. (M. R. Larsen-H. B. Sommersel-M. S. Larsen, 2013, Lukács F.-Sebő T., 2015)

A téma több megközelítésből való vizsgálata ismert. A különböző irodalmak a hallgatói lemorzsolódások okait hasonló csoportokra osztják. „Tinto 1975-ös hallgatói integrációs modellje azon az elgondoláson alapul, hogy akkor van a legnagyobb esély a sikeres hallgatói pályafutásra, ha a hallgató képességei, motivációja illeszkedik a felsőoktatási intézmény akadémiai és társas jellemzőihez. Ezen az elméleten alapulva számos vizsgálatot végeztek, amelyek kimutatták az akadémiai és társas integráció szerepét a hallgatói sikerességben (pl.: Tinto, 2009; Gardner és Barnes, 2007; Terenzini és Pascarella, 1978). Azonban vannak olyan kutatási eredmények, melyek kétségbe vonják a társas integráció általános hatását a sikerességre. McInnis és mtsai (1995) a nagyon gyengén és a kiválóan teljesítő hallgatók esetében nem találtak kapcsolatot a társas integráció és a teljesítmény között, csak az átlagosan teljesítő hallgatók esetében (McKenzie és Schweitzer, 2001). Más kutatások viszont azt az eredményt kapták, hogy különösen a gyengébb

képességű hallgatók profitálnak az intézményhez való kapcsolódásból (Carini, Kuh és Klein, 2006).” (Koltói Lilla, 2013)

A szakirodalmak többségében egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy a lemorzsolódás okainak vizsgálatát a hallgatók pályaválasztását meghatározó körülmények feltárásával érdemes indítani. A továbbtanulás tudatosságának fokozása terén feladatai vannak a középiskolának, a családnak, a különböző társadalmi intézményeknek és természetesen a felsőoktatási intézményeknek is. Az egyetemeknek szükséges a középiskolások körében bemutatkozni, képet adni arról, milyen az egyetemi élet, az oktatás működése, mit tanítunk, a diploma hasznosításának milyen lehetőségei vannak. A megvalósításhoz növekvő mértékben a fiatal generáció információszerzési szokásaihoz egyre inkább alkalmazkodó lehetőségekkel élnek: promóciós filmek elhelyezése a világhálón, a neten való állandó jelenlét különböző újszerű formái (felvételek elhelyezése a virtuális térben), online kapcsolattartási lehetőségek kidolgozása, közösségi csoportok kialakítása, stb. A gimnáziumban tanulók, Lengyel-Török 2012-es kutatása alapján, a 11. évfolyamon a felvételi tájékozódáshoz elsősorban az internetet használják, a végzős évfolyamon az egyetemi nyílt napoknak van döntő szerepük. A szakközépiskolában a 11. évfolyamon tanulók esetében is a médiának van nagy szerepe a tájékozódásban. Ugyanezen intézménytípusban a 12. évfolyamon az elsődleges információs forrás az egyetemi nyílt nap után a [www.felvi.hu](http://www.felvi.hu), de a többség megnézi az egyetem honlapját, illetve az intézményekről, képzésekről készült szórólapot, plakátot is.

„A pályaválasztó környezetében fellelhető életpályamodelleket nagymértékben meghatározza az adott tanuló szocioökonómiai státusza, a családi mikrokörnyezet. Milyen a család szerkezete, mi a szülők legmagasabb végzettsége, mivel foglalkoznak, milyen az anyagi helyzetük, illetve, hogy a többségi társadalom vagy valamely kisebbség tagjai-e. Továbbá meghatározó a család által biztosított materiális (anyagi erőforrások) és szimbolikus tőke (kulturális háttér, kapcsolati háló) mennyisége és minősége is.” (Kiss – Balogh, 2004) Mindemellert természetesen a társadalom is formálja, alakítja a nevelés-oktatás ügyét. A piaci igények figyelembevételével igyekszik hatást gyakorolni a felsőfokon továbbtanulók számának alakulására, a hiányszakmák képzésének preferálására, az egyes területeken megjelenő túlképzések csökkentésére, s ezen aktuális tendenciák befolyásolhatják a továbbtanuló fiatal döntését. A középiskolák intézményesen deklarált és a pedagógusok

személyes embereszménye, értékrendje szintén hatással van a diákok gondolkodásmódjára, életfelfogására, önismeretére, önbecsülésére, jövőképének alakulására. (Szabó, 1999, Kanczné, 2011.) A középfokú intézmények praxisa a tehetség felismerésére, illetve gondozására vonatkozóan, ugyanilyen döntő hatású lehet a fiatalok pályaaorientációja szempontjából.

Egyetértés mutatkozik a szakirodalomban abból a szempontból, hogy a hallgatók egyetemi pályafutásának legkritikusabb időszaka az első év, ezen belül is leginkább az első szemeszter. (Lukács–Sebő, 2015) Ha ebben az időszakban képesek megbirkózni az eléjük táruló kihívásokkal, akkor egyre inkább csökken lemorzsolódásuk veszélye. A felsőfokú tanulmányok megkezdése nagyobb, ill. több változást jelent a fiatal életében, mint amit átélt középfokú tanulmányainak megkezdésekor. Az átmenet ezen a szinten részben hasonló, részben teljesen új körülményeket tartogat. Az egyetem a középiskolában megszokott életmódhoz képest kevésbé kötött, kevésbé kontrollált kívülről. A legtöbb hallgató ebben az életszakaszban távolodik el huzamosabb ideig fizikailag először a szüleitől, családjától. Új környezetben, többé-kevésbé ismert, de általában még nem tapasztalt szituációkban kell megállni a helyüket. Sokan ekkor ismerkednek meg a tömegközlekedés mikéntjével, a napi szintű öngondoskodás nehézségeivel, az emberi kapcsolatok kialakításának problémáival, stb., azaz tanulniuk kell felnőttként felelősségteljesen létezni.

Az egyetemi tanulmányok új tanulási stratégiákat is jelentenek a hallgató számára. „A 3–4 hónapig tartó szorgalmi időszakban a hallgató egyfajta készenléti állapotban van, és arra van készítve, hogy többé-kevésbé rendszeresen készüljön az órákra, az ezt követő 5–6 hetes vizsgaidőszak pedig a nagyon intenzív tanulás időszaka. Ez az időbeli átstrukturálódás, az olyan új tanulási formák, mint például a szeminárium vagy a portfólió készítés, az ellenőrzéseknek, értékeléseknek a korábbiaktól eltérő módszerei mind fejlettebb tanulásirányítási képességeket igényelnek, illetve azok fejlesztésére ösztönzik a hallgatót.” (GASKÓ, 2006, 30.o.)

A hallgatói sikeresség okait az egyetem oldaláról többek között olyan tényezők jó vagy rossz működésében véljük megtalálni a kutatók, mint az egyetem szintjén megjelenő pénzügyi támogatások működőképessége, a tájékoztatási programok hatékonysága, a szabályozások rendszere, az egyetemi szervezetek bevonódása a tanulmányokkal kapcsolatos döntéshozatalba, az adminisztrációs folyamatok, a személyzet hozzáállása

a diákokhoz, a tanácsadási szolgáltatások hatékonysága, a készségfejlesztő programok megvalósulása, az egyetemi erőforrások (pl. számítógépek) minősége és mennyisége, a hiányzások aránya, a jogbiztonság és az egyetemi integrációs törekvések. Az akadémiai életbe való bevonódás minőségét legtöbbször olyan mutatókkal mérik, mint az általános kompetenciák szintje, a kritikus gondolkodás megléte vagy hiánya, a megszerzett kreditek mértéke, a tanulmányi átlag, vagy éppen a lemorzsolódás aránya. (Pike és Kuh, 2005, Lukács–Sebő, 2015)

Az egyetemi tanulmányait megkezdő fiatal az akadémiai élet különböző szinterei mellett egy megváltozott társas kapcsolatrendszerbe is kerül. A családi és régebbi baráti kapcsolatai minőségi és mennyiségi változásokon mennek keresztül, s mindemellett új társakra tesz szert, új tanárok személyiségéhez, elvárásaihoz, stb. kell alkalmazkodniuk. „Weidman (2006) a hallgatói integráció három fontos színterét különíti el: a csoporttársak, az oktatók és az intézmény színterét. Appleton és mtsai (2006) a hallgatói bevonódást a tanulási sikeresség egyik legjobb előrejelzőjeként, multidimenzionális koncepcióként írják le: akadémiai (megszerzett kreditek, tanulásra fordított idő), viselkedéses (órák látogatása, halasztás, tanuláson kívüli tudományos vagy egyéb munka), és pszichológiai faktorok egyaránt meghatározzák az intézményhez való kötődést.” (Koltói, 2013) Az egyetemisták alkalmazkodásának, beilleszkedésének vizsgálata az egyetem által kínált társas kapcsolatrendszerbe, szintén fontos területe a hallgatói lemorzsolódás okait kutató vizsgálatoknak.

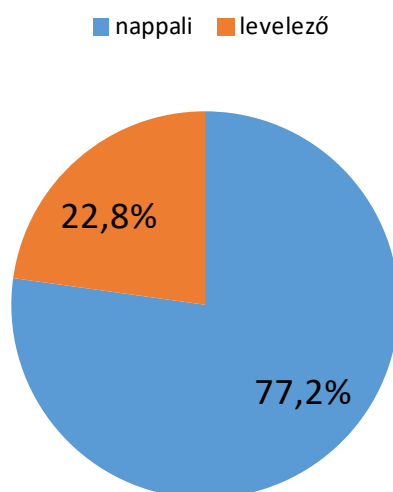
A Selye János Egyetem Ratio Kutatócsoportja a 2017/2018-as tanév második szemeszterében indította vizsgálatait e témában. A vonatkozó szakirodalom sokszíniúen tárja fel és mutatja be a hallgatói lemorzsolódás okait. Kutatócsoportunk azonban a célkitűzések megvalósításának sajátos útját választotta. Koncepciónk a hallgatók véleményét tekinti elsődleges forrásnak a tanulmányok befejezésének okait illetően. Ennek megismeréséhez első éves hallgatóinktól gyűjtöttünk információkat egy kérdőíves vizsgálat segítségével az első félév befejezése után. Kérdéseink egy része a hallgatók személyes háttérére vonatkozott, melyekből a válaszolók családi, tanulási körülményeire, élethelyzetére vonatkozóan nyertünk adatokat. A kérdések másik része az első szorgalmi és az első vizsgaidőszakban átélt nehézségekre és a segítő körülményekre vonatkoztak: Milyen pozitív hatások érték a szorgalmi (szeptember-december) időszakban? Melyek segítették a beilleszkedését, tanulását, az

egyetemi élet megismerését, elfogadását? Milyen nehézségei adódtak a szorgalmi időszakban a tanulmányai teljesítése során? Milyen pozitív hatások érték a vizsgaidőszakban? Melyek segítették a követelmények teljesítésében? Mi okozott nehézséget a vizsgaidőszak alatt a követelmények teljesítése terén?

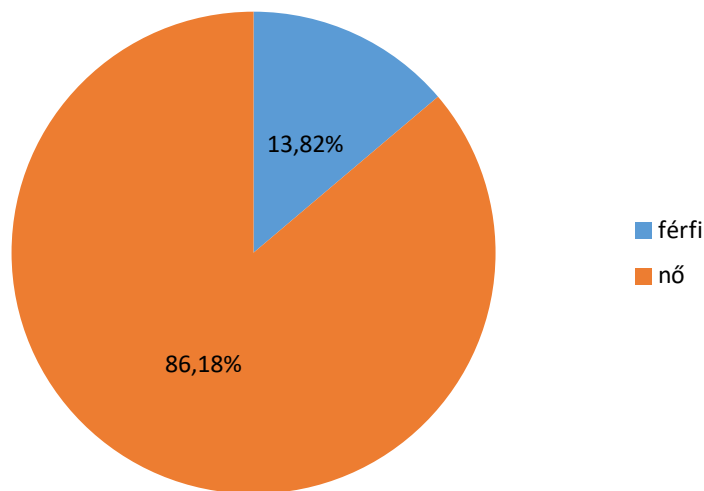
Terveink szerint pilot-kutatásunk konzekvenciái egy újabb kutatás kiindulópontját szolgáltatják. A következőkben bemutatásra kerülő eredmények alapján további kutatásokra készülünk, melyek segítségével a lemorzsolódás okainak alaposabb feltárása valósítható meg.

## 1. Az eredmények bemutatása

Kérdőíves vizsgálatunkat az információgyűjtés és az adatfeldolgozás optimalizálása érdekében a Moodle-rendszer segítségével folytattuk le. A kutatásban 123 első éves hallgató vett részt. (1. és 2. ábra)

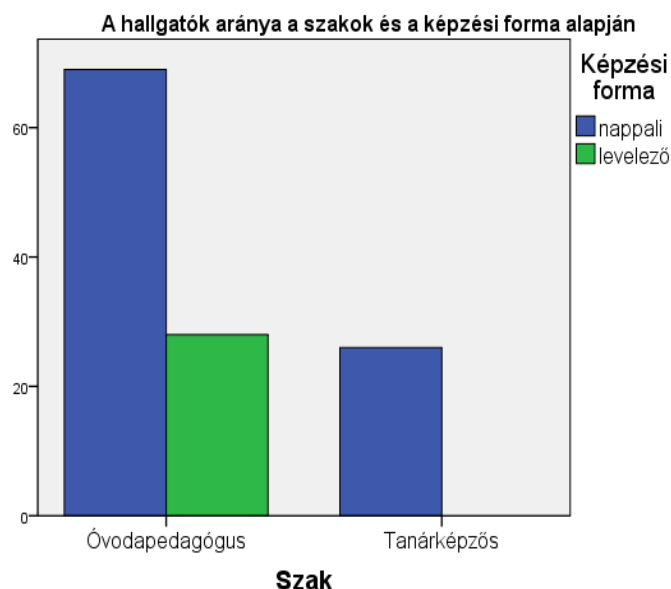


1. ábra A vizsgálatban részt vevők képzési forma szerinti aránya



2. ábra A vizsgálatban részt vevők nemek szerinti megoszlása

A hallgatók köréről végzett további számítások jól szemléltetik a részt vevők szakok, tagozat és nemek szerinti megoszlását. A megkérdezettek többsége tehát nappali tagozaton, óvodapedagógus szakon tanuló nők voltak. Ugyanígy jól leolvasható, hogy a megkérdezettek jelentős többsége e szakon tanuló hallgató, akik között alacsony számban vannak férfiak. A tanárképzős hallgatók esetében a nemek aránya kiegyenlített. (3. és 4. ábra)



3. ábra A hallgatók aránya a szakok és a képzési forma alapján

Mint említettük, a kérdőív számunkra leginformatívabb része az a négy nyitott végű kérdés volt, melyet az alábbiakban fogalmaztunk meg:

- Milyen pozitív hatások érték a szorgalmi (szeptember-december) időszakban? Melyek segítették a beilleszkedését, tanulását, az egyetemi élet megismerését, elfogadását?
- Milyen nehézségei adódtak a szorgalmi időszakban a tanulmányai teljesítése során?
- Milyen pozitív hatások érték a vizsgaidőszakban? Melyek segítették a követelmények teljesítésében?
- Mi okozott Önnek nehézséget a vizsgaidőszak alatt a követelmények teljesítése terén?



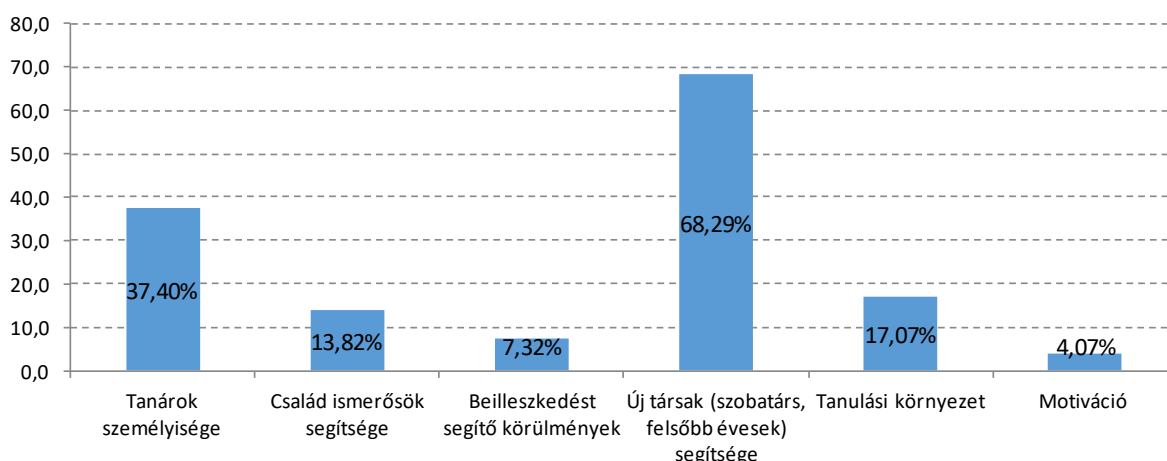
4. ábra A hallgatók nemenkénti aránya az egyes szakokon

A válaszokra vonatkozóan semmiféle megkötést nem adtunk a hallgatóknak. Mindenkitől a saját véleményét kértük, melynek terjedelméről maguk dönthettek.

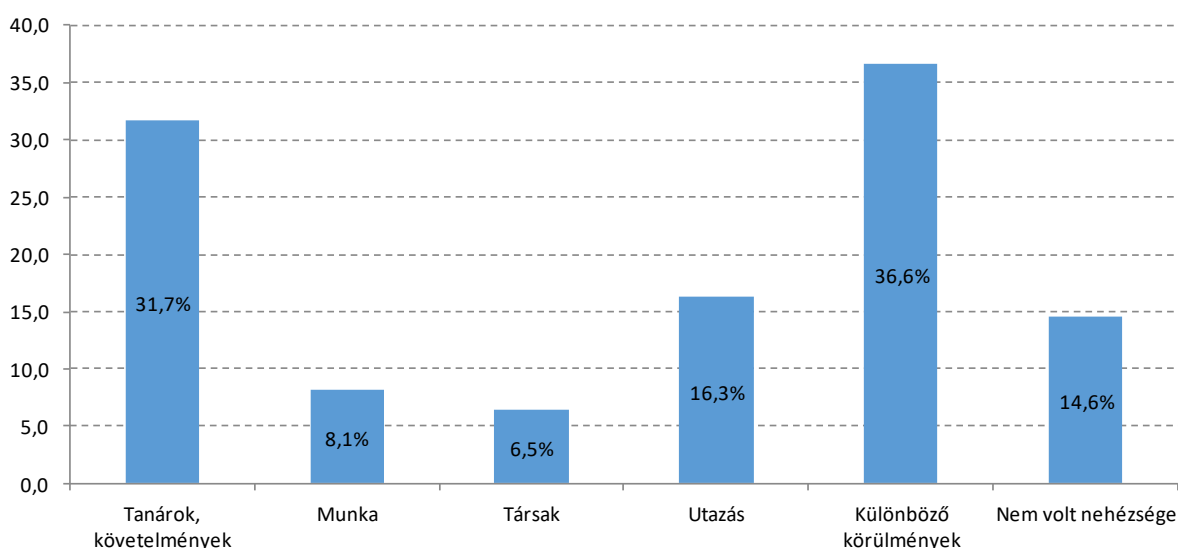
A válaszok áttekintése után az adatok feldolgozásához a Cluster-analízis alkalmazása tűnt a legcélravezetőbbnek. Először hierarchikus algoritmussal meghatároztuk a klaszterek számát (6), a válaszok kvalitatív elemzésével klaszterközéppontokat alakítottunk ki, majd a

kiugró adatok kiszűrése után nem hierarchikus eljárással újracsoportosítottuk az adatokat. A négy kérdésre adott válaszok feldolgozása után kialakított klasztereket a bennük lévő válaszok arányát is kifejezve az alábbi diagramokon prezentáljuk. (5., 6., 7., 8. ábra)

A diagramok értelmezéséhez tekintetbe kell vennünk, hogy a válaszolók nem egyforma mértékben adtak információkat. A válaszok száma 0 és 4 között váltakoztak. Az ábrákon megjelenített százalékok az egyes kérdésekre adott összes válaszok arányában kerültek kiszámításra.

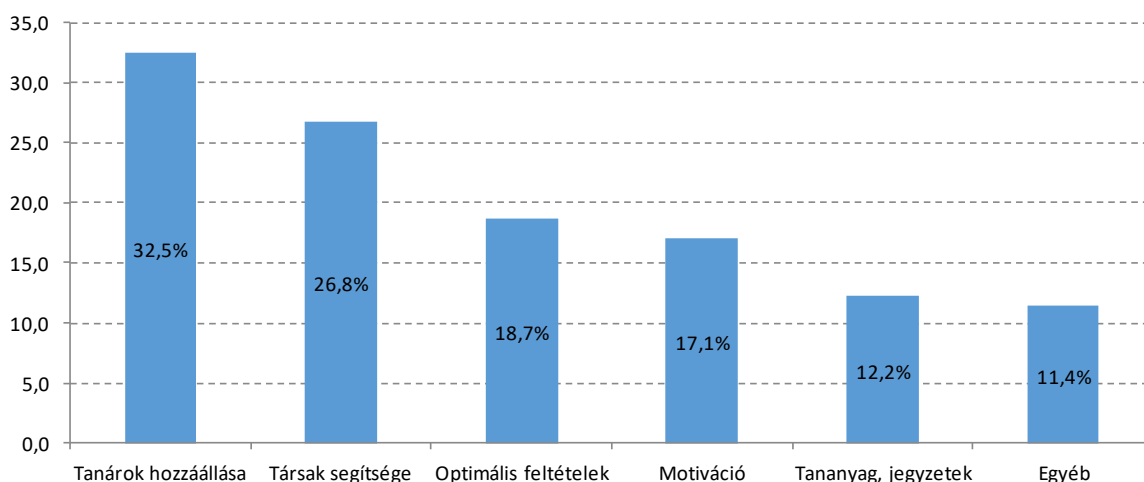


5. ábra Pozitív hatások a szorgalmi időszakban

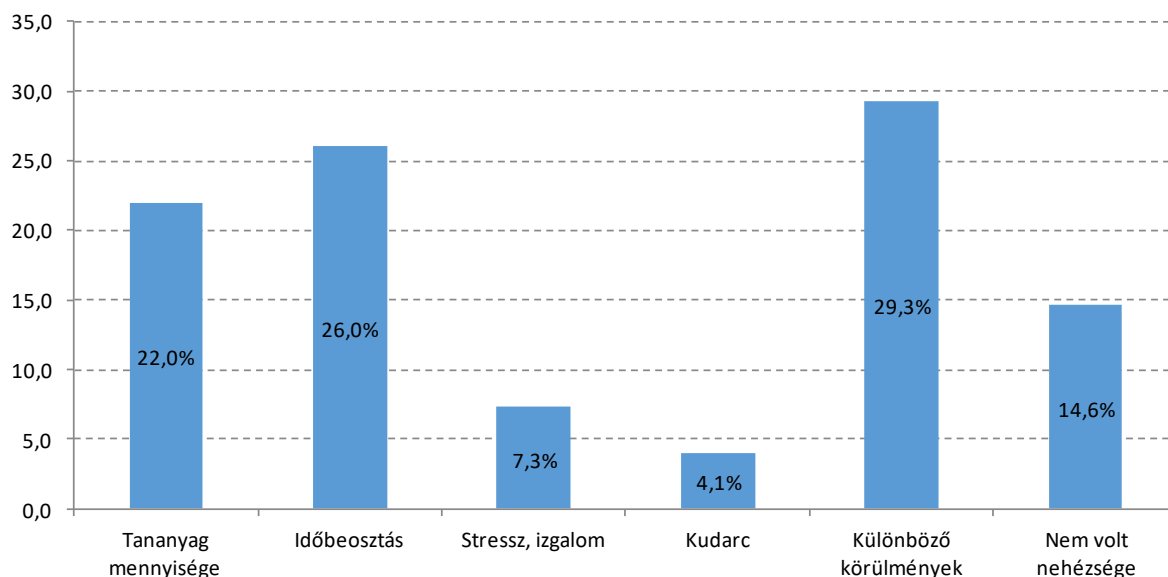


6. ábra Nehézségek a szorgalmi időszakban





7. ábra Pozitív hatások a vizsgaidőszakban



8. ábra Nehézségek a vizsgaidőszakban

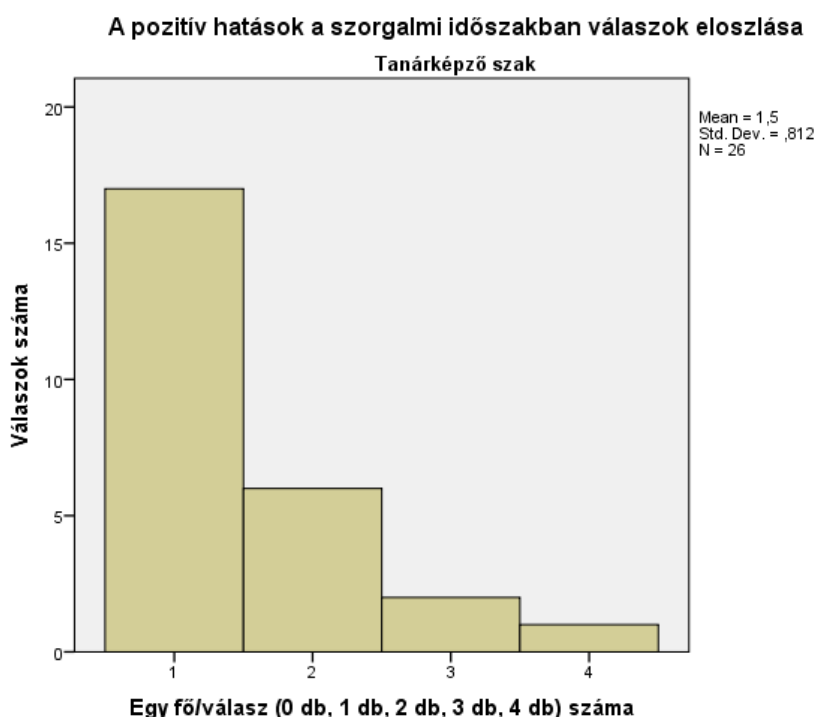
A táblázatokból első látásra is kiolvasható, hogy mind a négy kérdésre adott válaszok körében kialakított klaszterek esetében, a klaszterek többsége valamilyen személyhez való kötöttséget jelenít meg. A szorgalmi időszakban a pozitív hatások döntő része a *tanárokhoz*, az *új társakhoz*, a *családhoz*, illetve a *régi ismerősökhöz* köthető. A vizsgaidőszak „átvészelésében” is döntő részben a *tanárok* és a *társak* segítsége, illetve olyan körülmények jelennek meg, amelyek általuk biztosítottak, így szorosan hozzájuk köthető (*optimális feltételek*, *motiváció*, *tananyag*, *jegyzetek*). A nehézségek klasztereit tekintve mindez nem jelenik meg

ilyen határozottan, de a válaszok minőségi elemzése azt mutatja, hogy a *különböző körülmények* klaszterekben mind a szorgalmi, mind a vizsgaidőszakban a hallgatók környezetében élő emberekhez köthető okok vannak jelen.

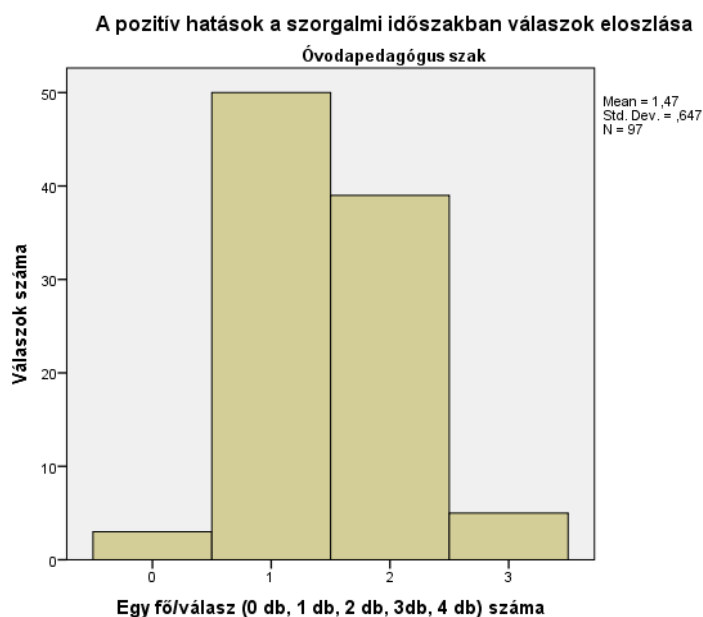
Mindezekből arra a következtetésre jutottunk, hogy *az első éves hallgatók egyetemi pályafutásának elejére döntő részben emberi kapcsolataik, az interperszonális tényezők vannak a legnagyobb hatással.*

## 2. Pozitív hatások a szorgalmi időszakban

Jelen tanulmányunkban pilot-vizsgálatunk azon része kerül részletesebb bemutatásra, amely a szorgalmi időszak pozitív hatásainak kutatására vonatkozott. A *Milyen pozitív hatások érték a szorgalmi (szeptember-december) időszakban?* kérdésre adott összes választ statisztikai próbáknak vetettük alá. (9. és 10. ábra)



9. ábra A pozitív hatások a szorgalmi időszakban válaszok eloszlása a tanárképzős hallgatók körében



10. ábra A pozitív hatások a szorgalmi időszakban válaszok eloszlása az óvodapedagógus hallgatók körében

**Descriptives**

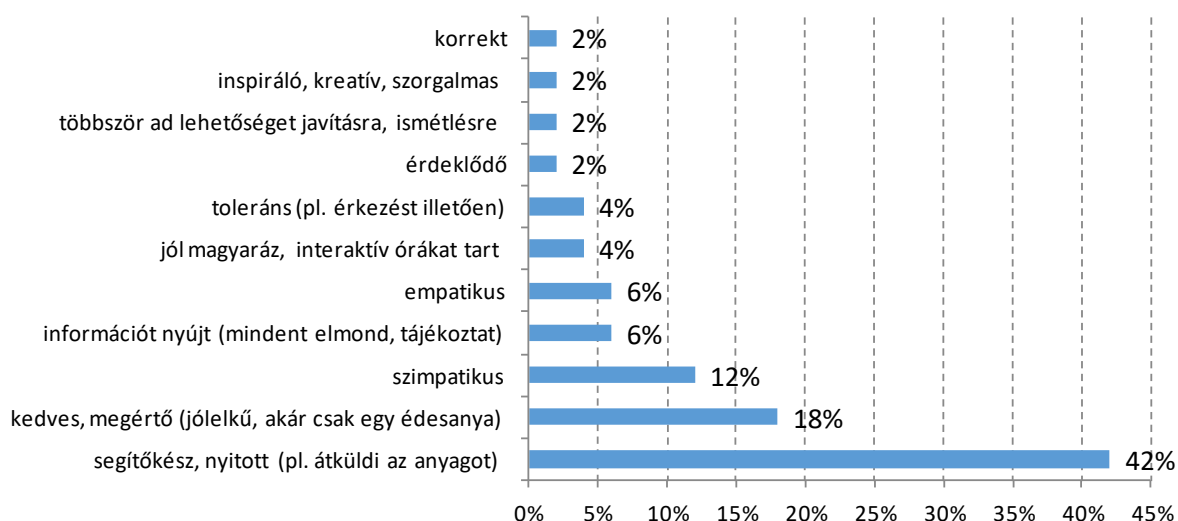
Nem		Statistic	Std. Error	
Pozitív_hatások_összesen	férfi	Mean	1,12	,146
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,81
		Upper Bound	1,43	
		5% Trimmed Mean	1,13	
		Median	1,00	
		Variance	,360	
		Std. Deviation	,600	
		Minimum	0	
		Maximum	2	
		Range	2	
		Interquartile Range	1	
		Skewness	-,020	,550
		Kurtosis	,235	1,063
		nő	nő	Mean
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			1,41
Upper Bound	1,67			
5% Trimmed Mean	1,49			
Median	1,00			
Variance	,460			
Std. Deviation	,679			
Minimum	0			
Maximum	4			
Range	4			
Interquartile Range	1			
Skewness	,886			,235
Kurtosis	,760			,465

11. ábra A válaszok nemek szerinti megoszlása

A diagramokon látható, hogy a hallgatók vagy nem adtak választ erre a kérdésre, vagy pedig 1, 2, 3 illetve 4 okot jelöltek meg a szorgalmi időszakot segítő személyeket, körülményeket illetően. A tanárképző szakon tanulók jelentős többsége 1 tényezőt jelölt meg, s közöttük volt az is, aki 4-t sorolt fel, de mindannyian válaszoltak a kérdésre. Az óvodapedagógus szakon tanulók nagy arányban 1, ill. 2 okot jelöltek meg, többen 3-mat is, de néhányan egyáltalán nem válaszolták meg a kérdést.

A válaszok nemek szerinti megoszlásának elemzése megmutatja, hogy a férfiak 0, 1 vagy 2 választ adtak a kérdésre, míg a nők körében vannak 0, 1, 2, 3 és 4 választ adók. (11. ábra) A hölgyek tehát bővebben fejtették ki véleményüket.

A nemek közötti különbségek alaposabb vizsgálatának bemutatása előtt tekintsük át, hogy az egyes klaszterekbe milyen válaszokat soroltunk, s azok mekkora arányban jelentek meg bennük (12. ábra).

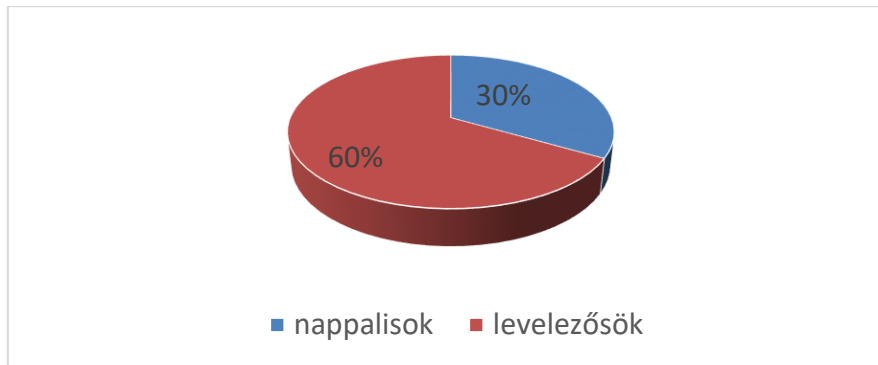


12.ábra A tanárok személyisége klaszterben megjelenő válaszok

A hallgatók 37,4%-a jelenített meg válaszában a *tanárok személyiségére* vonatkozó, mint a szorgalmi időszakot megkönnyítő, okot. Ezek között legnagyobb arányban a segítőkészség, a hallgatók problémái felé való nyitottság jelenik meg. A válaszok minőségi elemzése arra is rámutat, hogy a hallgatók számára nem csupán a tanulmányaikban való segítségnyújtás fontos, hanem az egyéb gondjaikra való odafigyelés is. Tanáraik személyiségében legnagyobb mértékben az „emberi”

tulajdonságokat emelték ki, a szakmai kompetenciák kisebb arányban jelentek meg.

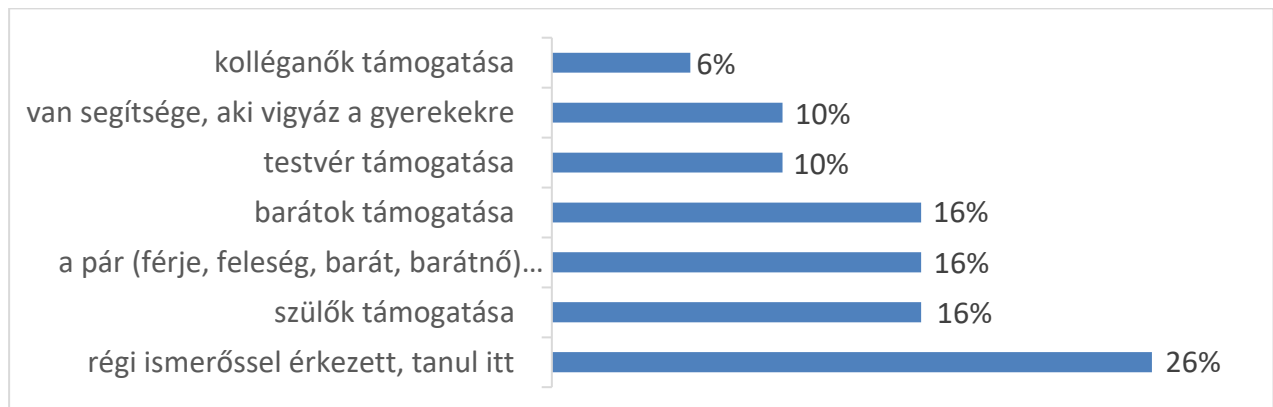
Érdekesnek tűnik, hogy a fenti válaszok két harmada a levelezős hallgatók és nem a nappali tagozaton tanulók köréből származik. (13. ábra)



13. ábra A klaszterben megjelenő válaszok eloszlása a két képzési formában

Tehát a levelező képzési formában tanuló, túlnyomórészt a húszas évein túli korosztályból származó hallgatók számára fontosabb a tanárok figyelmessége, problémaérzékenysége, empatikus attitűdje, mint a családi fészekből éppen kiröppenő, szárnyait bontogató fiatalabb korosztálynak.

Az összes megkérdezett 13,8%-a jelölt meg a *családra, ismerősökre* vonatkozó okot, mint a szorgalmi időszakot segítő körülményt. (14. ábra)

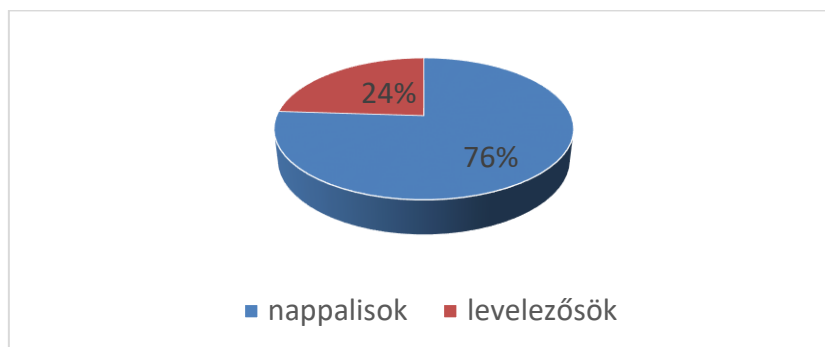


14. ábra Család, ismerősök klaszterben megjelenő válaszok

Az így válaszolók több mint egynegyede számára azon ismerősök segítsége fontos, akikkel együtt érkeztek, s ilyen módon támogatják egymást a kezdeti nehézségek áthidalásában, illetve vannak olyan régi ismerőseik, akik már egyetemünk hallgatói, s tapasztalataikat átadva hasznos tanácsokkal tudják ellátni őket. Nagyon jelentős az otthoni háttér

(szülők, testvér, a pár, a barátok) támogatása is, amelyhez tartozó személyek összességében a válaszok 58%-ában jelennek meg. A saját családdal rendelkező szülők számára nyilvánvalóan kiemelten fontos, hogy van olyan személy, aki be tud segíteni a gyermekek körüli teendőikben.

A klaszterben megjelenő válaszok képzési forma szerinti eloszlását tekintve jól látható, hogy a válaszok jelentős része a nappali képzésben részt vevő hallgatóktól származik. (15. ábra)



15. ábra A klaszterben megjelenő válaszok eloszlása a két képzési formában

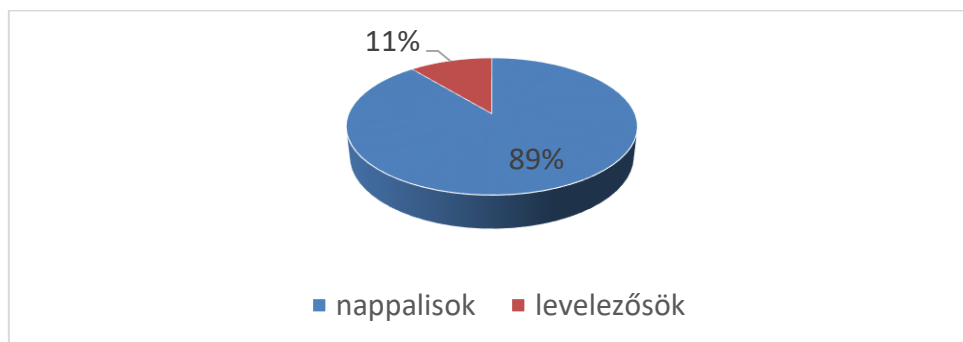
Ők azok, akik leginkább támaszkodnak régi ismerőseikre. A levelezős hallgatók számára a szorgalmi időszak teljesítését a gyermekfelügyelet megoldása, s a munkahelyi feladatok elvégzésében segítő kollégák pozitív hozzáállása fontos inkább.

*Beilleszkedést segítő körülményekre* vonatkozó okokat az összes megkérdezett 7,3%-a jelölt meg. (16. ábra)



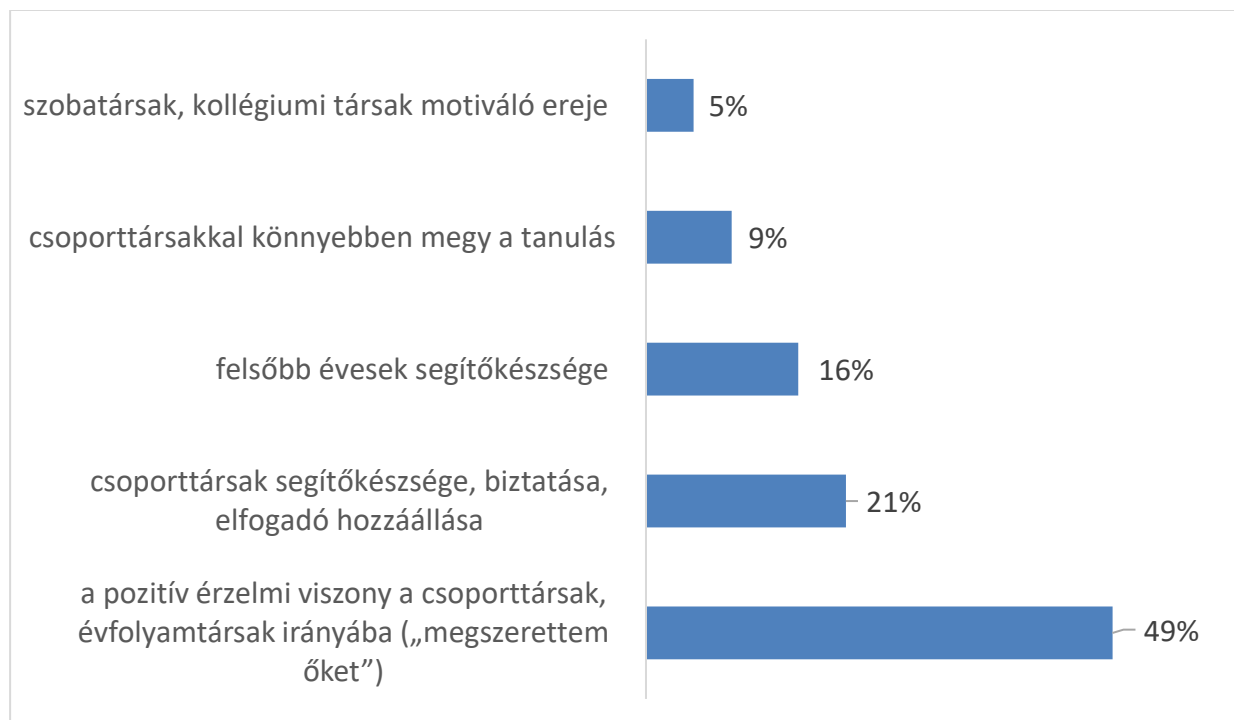
16. ábra Beilleszkedést segítő körülmények klaszterben megjelenő válaszok

Az ezeket felsoroló válaszolók körében az egyetemi élet megismerésének, a csoporttársakkal, felsőbb évesekkel való megismerkedésnek legnépszerűbb módja a Gólyatáborban való részvétel. Minden egyéb felsorolt lehetőség, úgymint ismerkedés a város által kínált különböző helyeken, a kollégiumban, az albérletben vagy a nyílt napon, az összegyűjtött információkat tekintve jelentéktelenebbnek tűnik. A klaszterben megjelenő válaszok eloszlását nézve, mindez a nappali képzési formában tanulók körében merült fel leginkább. (17. ábra)



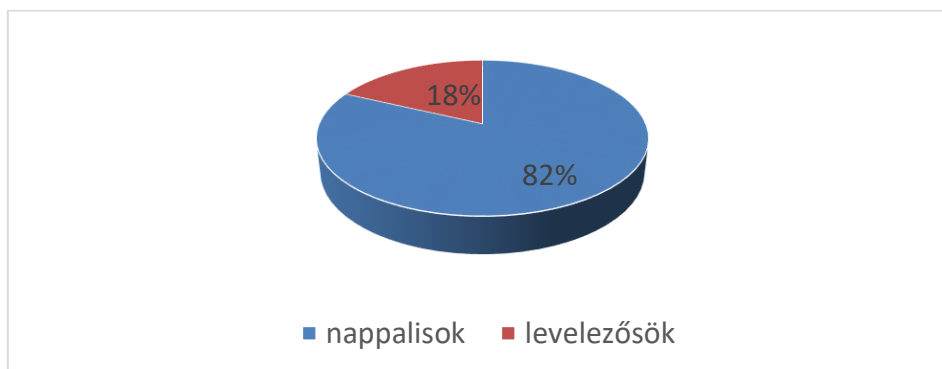
17. ábra A klaszterben megjelenő válaszok eloszlása a két képzési formában

Az összes megkérdezett 68,3%-a sorolt fel olyan okot, mely az egyetemen megismert új társakra vonatkozik (18. ábra).



18. ábra Új társak klaszterben megjelenő válaszok

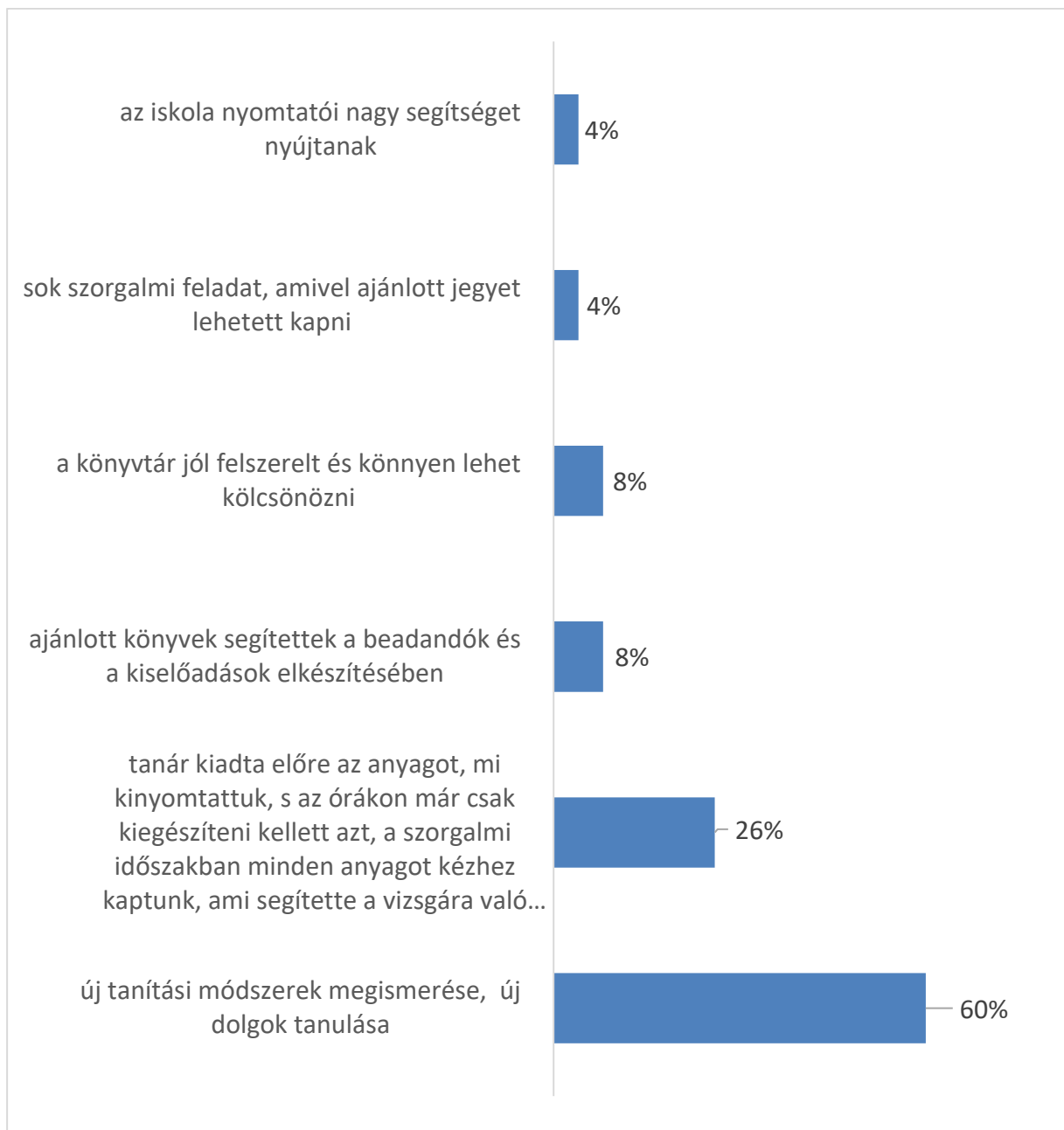
A válaszok közel felében a csoporttársak irányába megnyilvánuló erőteljes szimpátia jelenik meg. Az első félév során kialakult pozitív érzelmi viszony jelentősen segítette az első évesek beilleszkedését. A válaszokból kiderül, hogy nem csupán érzelmileg nyújtottak egymásnak biztonságot, de az évközi feladatok teljesítésében is fontos az egymásnak nyújtott segítő attitűd. A képzési forma szerinti eloszlást tekintve azonban úgy tűnik, mindez döntő részben a nappali tagozaton tanulók körében tud megvalósulni. (19. ábra)



19. ábra A klaszterben megjelenő válaszok eloszlása a két képzési formában

A *tanulási környezet* klaszterbe azokat az okokat soroltuk, melyek leírásakor a hallgató, válaszában a szövegkörnyezetében nem kapcsolta azt szorosan a tanárok személyiségéhez, hanem mint önálló entitást jelölte meg. Bár a tanulási környezet logikailag szorosan kapcsolható, s valójában szét nem választható a tanárok személyétől, hiszen ők a kialakítói, mi mégis önálló klaszterbe gyűjtöttük ezen válaszokat. Döntésünk oka nem más volt, mint a hallgatók konkrét leírásaiból információkat nyerni az általuk jónak tartott megoldásokra vonatkozóan. Az összes megkérdezett 17,1%-a tette meg ezt. (20. ábra)

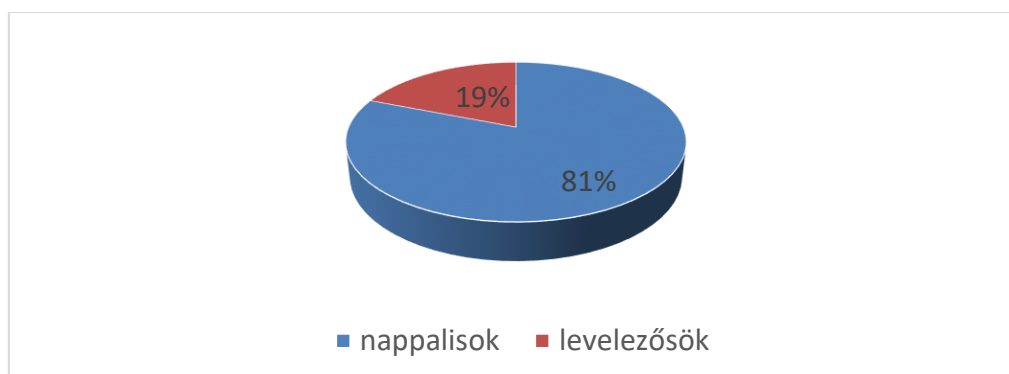




20. ábra Tanulási környezet klaszterben megjelenő válaszok

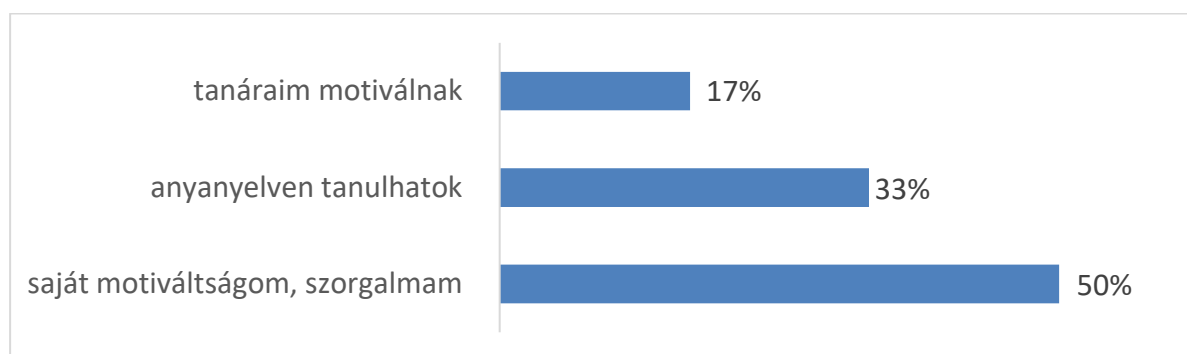
A válaszok minőségi elemzése azt mutatja, hogy a hallgatók leginkább olyan tanulási környezetben tudnak jól teljesíteni, melyben az alkalmazott módszerek számukra újszerűek, érdeklődést felkeltőek, a tananyag pedig újdonságot hordoz számukra. Szeretnek a tanuláshoz is konkrét segítséget kapni pl. vázlatok vagy fénymásolatok formájában. A projektor és a tanári magyarázat közötti figyelemmegosztás ebben az időszakban még nem működik zökkenőmentesen, ezért az előre kiosztott segédanyagok órai használatát hatékonynak tartják. A klaszterben

megjelenő példák felsorolása több mint 80%-ban a nappali képzésben részt vevőkre jellemző. (21. ábra)



21. ábra A klaszterben megjelenő válaszok eloszlása a két képzési formában

Az összes megkérdezett 4,1%-a a szorgalmi időszak pozitívumaira vonatkozóan megemlítette a motivációt. (22. ábra)



22. ábra Motiváció klaszterben megjelenő válaszok

Az inspirációt felsorolók fele önmagából eredezteti, belső indíttatásúnak írja le azt. Harmadrészen említik meg az anyanyelven való tanulást, mely kétszer nagyobb erővel bír számukra, mint a tanárok irányából érkező biztatás. Érdekes, hogy a motivációt, mint ösztönző erőt, kizárólag a nappali tagozaton tanuló hallgatók említették meg.

### 3. Az interperszonális tényezők megjelenésének vizsgálata

Az egyes klaszterekben megjelenő válaszok kategóriáinak kvalitatív elemzése után megállapítást nyert, hogy a kategóriák döntő részében tetten ragadható az interperszonalitás. A hallgatók válaszaik jelentős

részében valamely személyhez kötik a szorgalmi időszakban őket ért pozitív hatásokat. Az összefüggések feltárása érdekében az alábbiakban bemutatásra kerülő eljárásokat alkalmaztuk.

Interperszonális tényezőknek a *Tanárok személyisége*, a *Család, ismerősök segítsége* és az *Új társak* klaszterek kategóriáit tekintettük annak ellenére, hogy a másik három klaszterben megjelenő kategóriákban is találunk személyekhez való kapcsolhatóságot. A *Tanulási környezet* esetében mindez már kifejtésre került, a *Beilleszkedést segítő körülmények* klaszter kategóriái is kivétel nélkül személyekhez köthetők (kollégiumi, albérleti lakótársak, HÖK tagok), és a *Motiváció* klaszterben is megjelennek a tanárok. Ezekbe a klaszterekbe került kategóriákba azonban a hallgatók azon válaszait soroltuk, melyekben a hangsúly nem a személyes kapcsolaton, hanem a körülményeken, az adott állapoton, magán a helyzeten volt. Ezzel szemben a *Tanárok személyisége*, a *Család, ismerősök segítsége* és az *Új társak* klaszterekben megjelenő válaszok mindegyike egyértelműen a címben megjelölt személyekre vonatkoztatott.

Tehát interperszonális tényezőknek a *Tanárok személyisége*, a *Család, ismerősök segítsége* és az *Új társak* klaszterek kategóriáiban megjelenő összes válaszokat tekintettük, melyeket először az összes válaszoló körében vetettük alá statisztikai próbáknak (23. és 24. ábra).

Statistics		
Interperszonális_tényezők		
N	Valid	123
	Missing	0
Mean		1,20
Median		1,00
Mode		1
Std. Deviation		,685
Variance		,470
Minimum		0
Maximum		3

23. ábra Az interperszonális tényezők statisztikai vizsgálata

<b>Interperszonális_tényezők</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	13,0	13,0	13,0
	1	70	56,9	56,9	69,9
	2	34	27,6	27,6	97,6
	3	3	2,4	2,4	100,0
	Total	123	100,0	100,0	

24. ábra Az interperszonális tényezők statisztikai vizsgálata

A táblázatokból kiolvasható, hogy négy interperszonális választ senki sem adott. Tehát, aki összesen négy választ adott a szorgalmi időszakot meghatározó pozitív hatásokról, a válaszai között legalább egy nem interperszonális volt. A legtöbbben egy interperszonális kategóriát jelöltek meg, s 16-an egyáltalán nem írtak ilyen jellegű válaszokat.

A következőkben azt analizáltuk, mekkora a csak interperszonális választ adók aránya. (25. és 26. ábra)

<b>Statistics</b>		
Interperszonális_arányai		
N	Valid	120
	Missing	3
Mean		,82153
Median		1,00000
Mode		1,000
Std. Deviation		,331102
Variance		,110
Minimum		0,000
Maximum		1,000

25. ábra A csak interperszonális választ adók válaszainak statisztikai vizsgálata

Interperszonális_arányai					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,000	13	10,6	10,8	10,8
	,500	13	10,6	10,8	21,7
	,667	5	4,1	4,2	25,8
	,750	1	,8	,8	26,7
	1,000	<b>88</b>	71,5	73,3	100,0
	Total	120	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		123	100,0		

26. ábra A csak interperszonális választ adók válaszainak statisztikai vizsgálata

Az eredmények azt mutatják, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók közül *88-an csak interperszonális válasz(oka)t* adtak arra a kérdésre, hogy milyen pozitív hatások érték a szorgalmi időszakban.

A kérdésre adott összes válasz és az interperszonális tényezők keresztábrás elemzése az alábbiakat mutatja. (27. ábra)

Pozitív_hatások_összesen * Interperszonális_tényezők Crosstabulation							
			Interperszonális_tényezők				Total
			0	1	2	3	
Pozitív_hatások_összesen	0	Count	3	0	0	0	3
		% within Pozitív_hatások_összesen	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Interperszonális_tényezők	18,8%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%
		% of Total	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%
	1	Count	10	<b>57</b>	0	0	67
		% within Pozitív_hatások_összesen	14,9%	85,1%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Interperszonális_tényezők	62,5%	81,4%	0,0%	0,0%	54,5%
		% of Total	8,1%	46,3%	0,0%	0,0%	54,5%
	2	Count	3	13	<b>29</b>	0	45
		% within Pozitív_hatások_összesen	6,7%	28,9%	64,4%	0,0%	100,0%
		% within Interperszonális_tényezők	18,8%	18,6%	85,3%	0,0%	36,6%
		% of Total	2,4%	10,6%	23,6%	0,0%	36,6%
	3	Count	0	0	5	<b>2</b>	7
		% within Pozitív_hatások_összesen	0,0%	0,0%	71,4%	28,6%	100,0%
		% within Interperszonális_tényezők	0,0%	0,0%	14,7%	66,7%	5,7%
		% of Total	0,0%	0,0%	14,7%	66,7%	5,7%

		Interperszonális tényezők					
		% of Total	0,0%	0,0%	4,1%	1,6%	5,7%
	4	Count	0	0	0	1	1
		% within Pozitív hatások összesen	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Interperszonális tényezők	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	,8%
		% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	,8%	,8%
Total		Count	16	70	34	3	123
		% within Pozitív hatások összesen	13,0%	56,9%	27,6%	2,4%	100,0%
		% within Interperszonális tényezők	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	56,9%	27,6%	2,4%	100,0%

27. ábra Az interperszonális tényezők keresztábrás elemzése

A 123 megkérdezettből 57 fő egy választ adott, de az interperszonális volt. 29-en adtak két választ, s mindkettő személyre vonatkozott. 2 fő pedig három okot jelölt meg, s mindhárom interperszonális. Összesen 88-an.

Ezek után kíváncsiak lettünk arra, mindez miként oszlik el a nemek között?

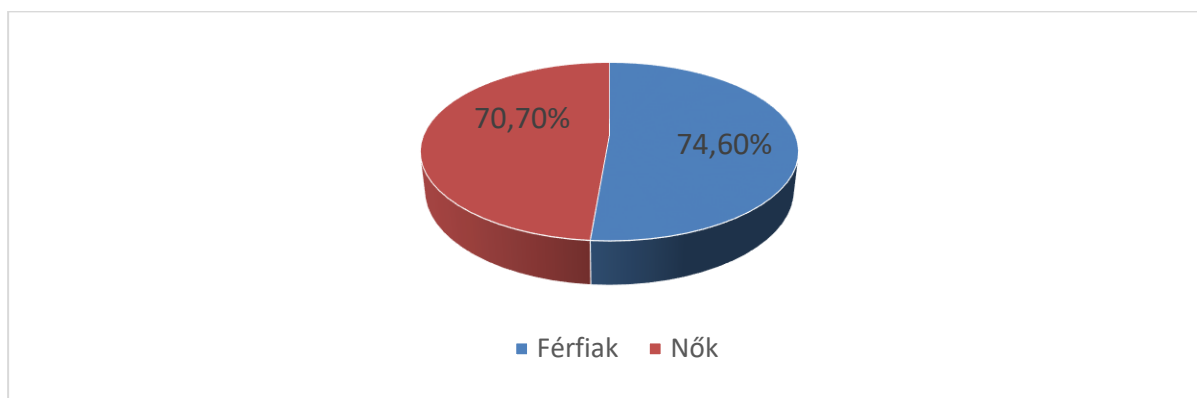
Az alábbi keresztábra mutatja az eredményeket. (28. ábra)

Pozitív hatások összesen * Interperszonális tényezők * Nem Crosstabulation								
Nem		Interperszonális tényezők				Total		
		0	1	2	3			
férfi	Pozitív hatások összesen	0	Count	2	0	0	2	
			% within Pozitív hatások összesen	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
			% within Interperszonális tényezők	50,0%	0,0%	0,0%	11,8%	
			% of Total	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%	
		1	Count	1	<b>10</b>	0	11	
		% within Pozitív hatások összesen	9,1%	90,9%	0,0%	100,0%		
		% within Interperszonális tényezők	25,0%	100,0%	0,0%	64,7%		
		% of Total	5,9%	58,8%	0,0%	64,7%		
		2	Count	1	0	<b>3</b>	4	
		% within Pozitív hatások összesen	25,0%	0,0%	75,0%	100,0%		
		% within Interperszonális tényezők	25,0%	0,0%	100,0%	23,5%		
		% of Total	5,9%	0,0%	17,6%	23,5%		
		Total	Count	<b>4</b>	10	3	17	
	% within Pozitív hatások összesen	<b>23,5%</b>	58,8%	17,6%	100,0%			
	% within Interperszonális tényezők	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
	% of Total	23,5%	58,8%	17,6%	100,0%			
nő	Pozitív hatások összesen	0	Count	1	0	0	1	
			% within Pozitív hatások összesen	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
			% within Interperszonális tényezők	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	,9%
			% of Total	,9%	0,0%	0,0%	0,0%	,9%
	1	Count	9	<b>47</b>	0	0	56	

	% within Pozitív_hatások_összesen	16,1%	83,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Interperszonális_tényezők	75,0%	78,3%	0,0%	0,0%	52,8%
	% of Total	8,5%	44,3%	0,0%	0,0%	52,8%
2	Count	2	13	<b>26</b>	0	41
	% within Pozitív_hatások_összesen	4,9%	31,7%	63,4%	0,0%	100,0%
	% within Interperszonális_tényezők	16,7%	21,7%	83,9%	0,0%	38,7%
	% of Total	1,9%	12,3%	24,5%	0,0%	38,7%
3	Count	0	0	5	<b>2</b>	7
	% within Pozitív_hatások_összesen	0,0%	0,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% within Interperszonális_tényezők	0,0%	0,0%	16,1%	66,7%	6,6%
	% of Total	0,0%	0,0%	4,7%	1,9%	6,6%
4	Count	0	0	0	1	1
	% within Pozitív_hatások_összesen	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% within Interperszonális_tényezők	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	,9%
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	,9%	,9%
Total	Count	<b>12</b>	60	31	3	106
	% within Pozitív_hatások_összesen	<b>11,3%</b>	56,6%	29,2%	2,8%	100,0%
	% within Interperszonális_tényezők	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,3%	56,6%	29,2%	2,8%	100,0%

28. ábra Az interperszonális tényezők nemek szerinti eloszlása

A csak interperszonális kategóriák nemek szerinti megjelenése tartogat érdekességeket. (29. ábra)

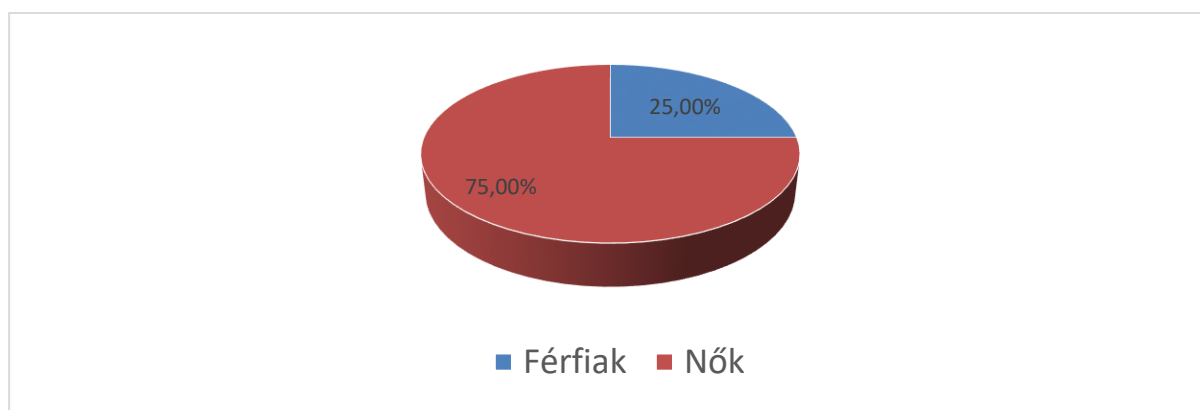


29. ábra Az összes megkérdezett körében megjelenő csak interperszonális válaszok nemek szerinti aránya

A számítások azt mutatják, hogy a férfiak 58,8%-a 1 választ adott és az interperszonális. 17,6%-ban fordul elő körükben, hogy 2 válaszból kettő ide tartozó. A nőknél a válaszok száma szórtabb, mert 1-ből egy

interperszonális választ 44,3%, 2-ből kettő választ 24,5%, illetve 1,9%-nyian voltak, akik 3-ból jelöltek meg három ilyen jellegű kategóriát. Összességében a férfiak 74,6%-a, a nőknek ennél alacsonyabb, összességében 70,7%-a jelölt meg csak interperszonális kategóriát.

A szorgalmi időszakra vonatkozó összes pozitív hatás és az interperszonális tényezők nemek szerinti keresztábrás elemzéséből kiolvasható még, hogy az összes megkérdezett 13%-a nem jelölt meg egyáltalán interperszonális tényezőt. Közülük 25% férfi, 75% pedig nő. (30. ábra)



30. ábra Az összes megkérdezett körében interperszonális választ egyáltalán nem adók nemek szerinti eloszlása

## Összegzés

Pilot-vizsgálatunk eredményei számtalan tanulsággal szolgálnak számunkra. A legmeghatározóbb tényező az új társak pozitív szerepe a beilleszkedésben. Jelen tanulmányunkban nem kerültek bemutatásra a többi kérdésre adott válaszokból felállított klaszterek, de ezek elemzése is megtörtént. A vizsgaidőszakra vonatkozó pozitív hatások eredményeit összevetve a szorgalmi időszakkal elmondható, hogy a társak szerepe a beilleszkedés idején jóval nagyobb.

Ez a tény pálya- és egyéb szocializációs kérdéseket vet fel. Milyen érdeklődési területük van az első éveseknek? Milyen tevékenységeket végeznének szívesen szabadidejükben? Milyen információkra lenne szükségük az egyetem működésével kapcsolatban? Hogyan lehetne a felsőbb évfolyamon tanulókat aktivizálni az első évesek beilleszkedésének még hatékonyabb segítségét illetően? Milyen programokat szervezzünk



még az első szemeszter kezdetén? Hogyan működtessük hatékonyabban a közösségi tereket?

A tanárok szerepe a szorgalmi időszak sikerességében csaknem azonos a vizsgaidőszakéval. (37,4%, illetve 32,5%.) Végig kell gondolnunk, hogyan tudunk még hatékonyabban reagálni a hallgatók különböző tanulmányokkal kapcsolatos és egyéb jellegű problémáira. A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók számára pozitív tényezőként jelenik meg mindenfajta módszertani innováció. Tanulmányaik sikerességét segíti, ha minél több segédanyagot kapnak a felkészüléshez. Ezt jól elősegítheti, s a módszertani megújulást is szolgálhatja az internet eddig nem használt, idegenül kezelt funkcióinak gyakorlatba való beemelése.

Kérdéseinkre a megfelelő válaszokat újabb mérésekkel, egy több éven át tartó, longitudinális kutatás segítségével szeretnénk megtalálni. A Ratio Kutatócsoport ezen vizsgálatát a Selye János Egyetemen 2018/2019-es tanévben tanulmányaikat megkezdő elsőéves hallgatók vizsgálatával indítja el. Reményeink szerint kutatásaink eredményeként sikerül a lemorzsolódás okait még alaposabban feltárni, s olyan megoldási javaslatokat tenni, melyek a jelenség csökkentését eredményezhetik, s más, hasonló képzési profillal működő felsőoktatási intézmények által sikeresen adaptálhatók.

## **Irodalomjegyzék**

A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők és azok intervenciói, Készítette: Az FSA támogatásával a Dunaújvárosi Egyetem vezetésével a Hallgatói Sikeresség Támogatása projekt keretében a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület, Budapest, 2016, letöltve: 2018. 07. 05., online: [file:///C:/Users/user/Desktop/LEMORZSOLÓDÁS/MORZSI%20IRODALMAK/2\\_zarotanutmany%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/LEMORZSOLÓDÁS/MORZSI%20IRODALMAK/2_zarotanutmany%20(1).pdf)

Bordás, S. – Nagy, M. – Strédl, T., (2015): A pszichológia és társadalomtudományai. [elektronický zdroj]. Univerzita J. Selyeho, Komárno.

Gaskó, K. (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: M. Nádasi (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás. Budapest, Bölcsész Konzorcium, 20-40.

Horváthová, K., (2005): A személyiségjellemzők hatása a vezetői stílusra. *Új pedagógiai szemle*

Kanczné Nagy, K. (2011):: Nevelési eredményvizsgálat a Közép-Dunántúli Régióban, 2011., letöltve: 2011. 11. 12. online:  
[http://korpi.hu/images/stories/komarom\\_esztergom\\_megye/nev\\_er.pdf](http://korpi.hu/images/stories/komarom_esztergom_megye/nev_er.pdf)

Kiss, I. – Balogh, L. (2004): Kellemes problémák. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest

Koltói, L. (2013): Észlelt hallgatói kompetenciák, 2013, letöltve: 2018. 06. 05.,  
online:file:///C:/Users/user/Desktop/LEMORZSOLÓDÁS/MORZSI%20IROD  
ALMAK/femu\_2013\_3\_4\_81-92\_koltoi.pdf

Lannert, J. (2009): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága, letöltve: 2018. 07. 05., online:  
<http://ofi.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga>

Lengyel Judit – Török Tímea, 2012, 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései, *Iskolakultúra*, 10. sz.

Lukács, F. – Sebő, T. (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 10. szám

Larsen, M. R. - Sommersel, H. B. – Larsen, M. S. (2013): Evidence on Dropout Phenomena at Universities, 2013, Danish Clearinghouse for Educational Research, ISBN 978-87-7684-916-0

Pike, G. R., Kuh, G. D. (2005): A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, Vol. 46, No. 2

Szarka, K. – Brestenská, B. – Tóth-Bakos, A., 2017, On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában. In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem, Szabadka

Szabó, I. (1999): Iskola és társadalom – Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon, *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember

Szabóová, E. (2016): Oktatási stratégiák az óvópedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. In: Zborník medzinárodnej vedeckej

konferencie Univerzity J. Selyeho. „Súčasn  aspekty vedy a vzdelávania” -  
Sekcie pedagogick ch vied, Univerzita J. Selyeho, Komárno

Tóth, P. (2018): A tanulmányi előmenetel h tt rvaltoz i felsőoktatás-  
pedagógiai nézőpontból, A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi  
Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Komárom.

# KÖZÉPISKOLAI KIEGÉSZÍTŐ FOGLALKOZÁSOK ELEMZÉSE

**Kővári Attila, [kovari@uniduna.hu](mailto:kovari@uniduna.hu)**

*Dunaújvárosi Egyetem*

## **1. Absztrakt**

Az életen át tartó tanulás kialakulását a tanulási motivációk alapvetően befolyásolják. Az iskolában mutatott példaértékű nevelés, az iskolában és az iskolán kívüli önfejlesztésre, a tudás bővítésére, fejlődésre történő nevelés ebben alapvető szerepet játszik és pozitív irányban segít a tanulási hajlandóságot, a hosszútávú célok kialakulását. Ezért különösen fontos, hogy az iskola milyen mértékben ösztönöz az iskolában tanultakon kívül további önfejlesztésre, ismeretek bővítésére (Czeplédy és Rozgonyi, 2009).

A középiskolai kiegészítő, önfejlesztő, tehetségfejlesztő foglalkozásokkal kapcsolatosan mérnökinformatikus hallgatók kerültek megkérdezésre (N=64), hogy ők hogyan vélekednek, számukra milyen lehetőségek voltak az iskolában tanultakon kívüli önfejlesztésre, tudás további bővítésére, milyen mértékben ösztönözték őket erre akár projektfeladatok keretében (Nádasi, 2010).

A megkérdezett hallgatók véleménye azt mutatja, hogy azokban az középiskolákban, ahova ők jártak, ott többféle lehetőségeik voltak az informatika területen az önfejlesztésre, valamint ebben különbségek mutathatók ki a városi és a vidéki iskolák között.

Összességében a tehetséggondozás az önfejlesztés által, már középiskolában pozitív irányba mozdíthatja a továbbtanulási hajlandóságot, amelyek elősegítik az egész életen át tartó tanulásra való törekvést.

## **2. Bevezetés**

A tehetséggondozás, a tehetséges hallgatók fejlesztése a jövő értelmisége szempontjából igen fontos tényező. A tehetség gondozását törvényi előírás is tartalmazza. A 2011. évi CXCV., a nemzeti köznevelésről szóló törvény is számos a tehetséggondozással összefüggő paragrafust tartalmaz. A tehetségek fejlesztése általában kevésbé annyira irányított folyamat, mint az oktatási

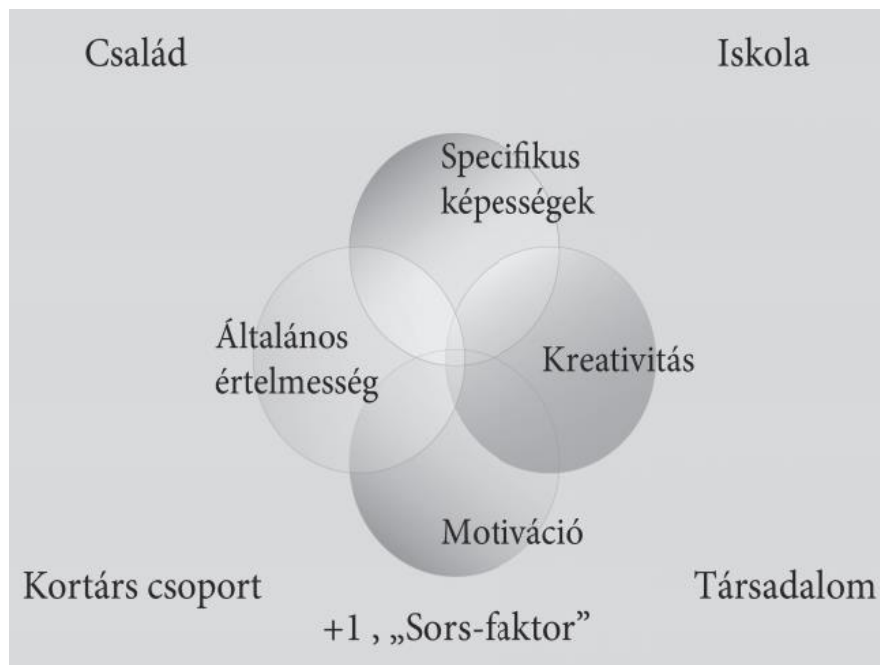
folyamatban a tudás, képességek fejlesztése. A tehetségek fejlesztése során a tehetség kibontakoztatásában lényeges tényező a tehetségigéret önálló fejlődése, melyben a fejlődés csak részben irányított, jelentős szerepet kap az egyéni képességek, tudás elsősorban belső motivációból adódó fejlesztése. A későbbiek során a mindig újabb és újabb tudás elsajátítása, a készségek és képességek fejlesztésének az alapja ugyanez, az a tudásvágy iránti motiváció, amely egész életen végigkíséri az embert.

A digitális korban a tehetséges gyerekeket a szokásosnál nagyobb ingeréhség jellemzi és az információs társadalomban egyre nagyobb lehetőségeik vannak a tudásszerzésre az önálló tanulásra, melyhez a tehetséggondozásnak is alkalmazkodnia kell (*Gyarmathy, 2013*). A tehetséggondozással összefüggő, a tudásvágy által pozitívan befolyásolt fejlesztő tevékenység, az ezzel kapcsolatos lehetőségek már fiatal korban kialakíthatják az önálló fejlesztéshez szükséges kompetenciákat például adott érdeklődési körre irányuló szakköri vagy egyéb jelentős otthoni felkészülést is kívánó foglalkozások által. Ez mind több és több új szemléletet és korszerűbb módszertani kultúrát és kihívást jelent a pedagógusok számára (*Molnár, 2014*) is, de a technológiákban lévő potenciál kihasználása révén munkájuk könnyebbé válhat (*Molnár, Szűts; 2015*), (*Molnár, 2009*). A tehetséggondozásban fontos szerepet játszhatnak a projekt jellegű foglalkozások, amelyek egy konkrét feladat csoportos vagy egyedi megoldására irányulnak (*Nádas, 2010*). Egy komplex projekt feladat kapcsán számos készség egy időben fejleszthető. A projekt jellegű feladatok megoldásában is fontos szerepet kap a diákokat segítő mentor közreműködése, mely az egyes problémák megoldásában az egyes helytelen, vagy nem optimális megválasztásában bölcs és megbízható támogatást nyújthat. Mentor elősegíti a diák karakterének és kompetenciájának tovább fejlődését, olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok által, melyek megoldásában a mentor is jártas (*Inántszy-Pap, Orosz, Pék és Nagy, 2010*). Ezek a tevékenységek akár az egész életre nagyon jól megalapozhatják az önfejlesztés igényét, kialakíthatják ennek módszereit melyek az életen át tartó tanulás legfontosabb tényezői.

A tehetséggondozással kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom igen sokféle, számos könyv és egyéb publikáció jelenik meg, mely a tehetséges hallgatók azonosításával és azok fejlesztésével foglalkozik. A tehetséges hallgatók fejlesztése a közép és általános iskolai – sőt már az óvodai – képzés tekintetében is kiemelt jelentőséggel kell bírjon (*Gerencsér, 2016*).

A tehetségre számos tehetség definíció fogalmazódott meg, mindig valamely tehetség jellemzőt figyelembe véve. A tehetség Czeizel(1997) féle definíciója szerint egy potenciális lehetőség arra, hogy valaki valamilyen társadalmilag hasznos emberi tevékenységben kiemelkedőt hozzon létre úgy, hogy ez számára is megelégedettséget, sikert jelentsen.

Czeizel tehetségkonceptiója belső és külső tényezőket különböztet meg az 1. ábra szerint. A körök jelzik a tehetségesekre jellemző tulajdonságokat, négyzetben lévő faktorok pedig a tehetség kibontakozását segítő vagy gátló környezeti tényezőket írják le.



1. ábra Czeizel 2x4+1 faktoros táltum modellje (Dávid, Hatvani, Héjja-Nagy, 2014)

Gyarmathy (2007) szerint a tehetségtermészeti erő, amely megfelelő környezetben alkotó erővé válhat. Lényegében úgy fogalmazható meg, hogy a tehetség bizonyos területen jobb képességeket (melynek része a kreatív gondolkodás képessége), és szorgalmat. A tehetség ennek a kettőnek az együttes fennállása esetén bontakoztatható ki, bármelyik hiánya esetén már nem, így a tehetség lényegében a két tényező multiplikátora.

A tehetséges diákok motivációja szempontjából a Renzulli-féle négy összetevő közül elsősorban a feladat iránti elkötelezettség játszatja a legnagyobb szerepet, amely az érdeklődési köréből fakadó belső késztetést emeli ki. E belső indíttatás, érdeklődés lehet a motiváció és a tehetség kibontakoztatása szempontjából legcélravezetőbb.

A Renzulli-féle nézet a tehetség négy összetevőjét emeli ki (Balogh, Mező és Kormos, 2011):

- átlag feletti általános képességek,
- átlagot meghaladó speciális képességek,

- kreativitás,
- feladat iránti elkötelezettség, szorgalom.

A tehetséges gyermekek jellemző tulajdonságai elsősorban két tulajdonságcsoportra oszthatók: a kognitív és az affektív tulajdonságokra (*Turmezeiné és Balogh, 2009*). A kognitív jellemzők között elsősorban akreativitás, tanulásvágy, önálló tanulásra hajlam, sokirányú érdeklődés, magas koncentrációs képesség, jó memória, fejlődési előnyök, korai beszédfejlődés határozza meg. Míg az affektív tényezők között az alábbiak említhetők meg, mint maximalizmus, igazságérzet, humorérzék stb. (*Dávid, Hatvani, Héjja-Nagy, 2014*)

Azonban azt is szem előtt kell tartani egy jó képességű, de hanyag diák tehetség szempontjából ugyanazon a szinten van, mint egy alacsony képességű, de szorgalmas. Az hogy egy adott diáknak melyik területen, esetleg területeken jobbak a képességei alapvetően meghatározza, hogy mely területen tudja ezen képességeket legjobban kamatoztatni.

Az elmúlt évtizedekben számos elméleti és gyakorlati eljárást dolgoztak ki az iskolai tehetséggondozás hatékonyabbá tétele érdekében. A tehetséggondozás az a folyamat, amelyben az azonosított tehetségeket fejlesztik a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és adaptivitás eszközrendszerével (*Balogh és Mező, 2010*) (*Nádasi, 2010*) (*Czeglédy és Rozgonyi, 2009*).

Gazdagítás: tehetségigéretnek adottságaikkal összhangban folyamatosan többet nyújtanak tehetségük kibontakoztatásához, több lehetőséget kapnak képességeik alkalmazására, személyre szabott tananyagot, kiegészítő, gondolkodást, kreativitást fejlesztő feladatokat is kapnak. Matematika, művészet, sport terén is található erre vonatkozó jó gyakorlatok (*Polonkai, 2014*).

Gyorsítás: tehetséges tanulók többet és gyorsabban képesek feldolgozni. Ezért számukra biztosítani kell az egyéni tempóban történő haladást, korábbi iskolakezdéssel, osztályléptetéssel, D-típusú az általános iskolát rövidebb idő alatt teljesítő osztályokkal, tanulmányi idő lerövidítéssel, felsőoktatási tanulmányok idő előtti elkezdésével.

Differenciálás: lehetőséget biztosít az egyéni, de a csoportos munka fejlesztésére is megfelelő problémák kitűzése és a csoportok megfelelő megválasztásával. A differenciálás a mindennapi oktatásba beépülve is megjelenhet, de azok az elemek, amelyek a legkülönbélebb tehetségeknél is megfelelnek, általában csak elkülönített mentorálási formában van lehetőség.

Adaptivitás: adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységes és a differenciált nevelés

szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítve (Nádasi, 2010).

A tehetséggondozáshoz, a tehetségfejlesztéshez szükséges minden feltétel megteremtése azonban nem minden esetben valósítható meg teljes mértékben. A tanulmány a középiskolai tehetséggondozás megjelenési formáit és annak jellemzőit vizsgálja. A tanulmányban ezen feltételek megjelenését az egyes tanórán kívüli többlet foglalkozások jellemzésében kérdőíves felmérés segítségével kerültek tanulmányozásra.

Ennek vizsgálatára főiskolai hallgatók körében felméréstörtént azzal a céllal, hogy megállapítható legyen a középiskolai oktatásban az órán kívüli foglalkozások jellege, vagyis mennyire motiválják a diákokat, illetve milyen mértékben veszik figyelembe az egyes diákok egyéni érdeklődési területeit.

### **3. Vizsgálat**

A következőkben bemutatásra kerülő kutatás célja annak vizsgálata, hogy a tehetséggondozásra, önfejlesztésre milyen tanórán kívüli lehetőségek jelennek meg a középiskolai oktatásban az informatikai és az egyéb tantárgyak tekintetében.

#### **3.1. Kutatás célja, a vizsgálat módszere**

A kutatómunka célkitűzései elsősorban arra irányultak, hogy tanórán kívüli foglalkozásokat milyen mértékben szerveznek, azok milyen mértékben kapcsolódnak csak vizsgafelkészítéshez vagy esetleg más szabadon választható témakörhöz és milyen mértékben ösztönzik a diákokat a tanórán kívüli önfejlesztő foglalkozásokra.

#### **3.2. Kérdőív**

Az előzőekben felsorolt szempontok vizsgálatához szükséges adatgyűjtés kérdőív segítségével történt. A kérdőívben az alábbi kérdésekre kellett megítélniük a válaszadóknak:

Mennyire voltak jellemzőek az alábbiak a középiskolai felkészítés/foglalkozás/szakkör/fakultáció egyéb önfejlesztő jellegű tevékenységekre a nem informatikai témakörök tekintetében? Kérem, 1-től 5-ig pontozza!



1. Elsősorban adott tárgyból vizsgára felkészítő, magasabb óraszámokban oktatott (1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tárgyból vizsga felkészítő, 5 legalább 2 tárgyból vizsga felkészítő foglalkozások)

2. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

3. Iskola által felajánlott témakörben szabadon választható

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

4. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

5. Diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

6. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

Mennyire voltak jellemzőek az alábbiak a középiskolai felkészítés/foglalkozás/szakkör/fakultáció jellegű órákra az *informatikai témakört* érintően? Kérem, 1-től 5-ig pontozza!

7. Elsősorban informatikai vizsgára felkészítő, magasabb óraszámokban oktatott

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 tanórán kívüli foglalkozás heti rendszerességgel, 5 informatika tárgyból vizsga felkészítő foglalkozások)

8. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

9. Iskola által felajánlott informatikai témakörben szabadon választható

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

10. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

11. Diák érdeklődési területe által szabadon választott informatikai témakörben

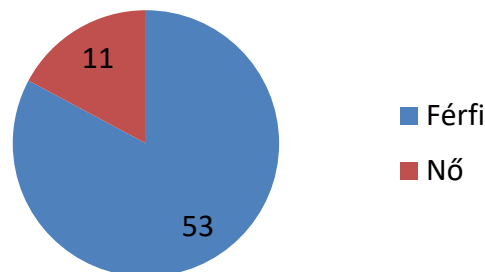
(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 leg-alább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

12. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

### **3.3. Mintavétel**

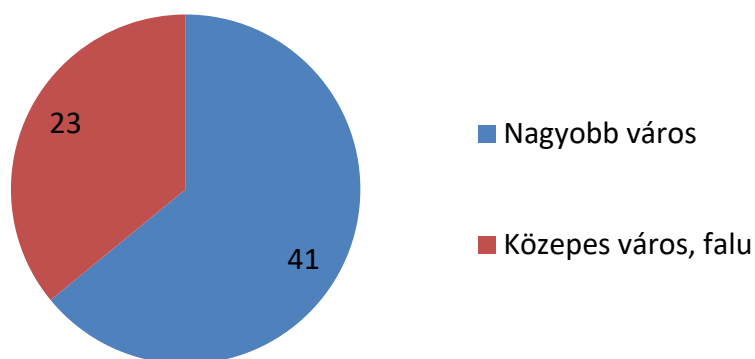
A kérdőív kitöltése önkéntes alapon, névtelenül a Dunaújvárosi Egyetem mérnök informatikus hallgatói bevonásával került kitöltésre. Önkéntes formában így összesen 64 kérdőív került kitöltésre.



2. ábra Válaszadók nemek szerinti megoszlása

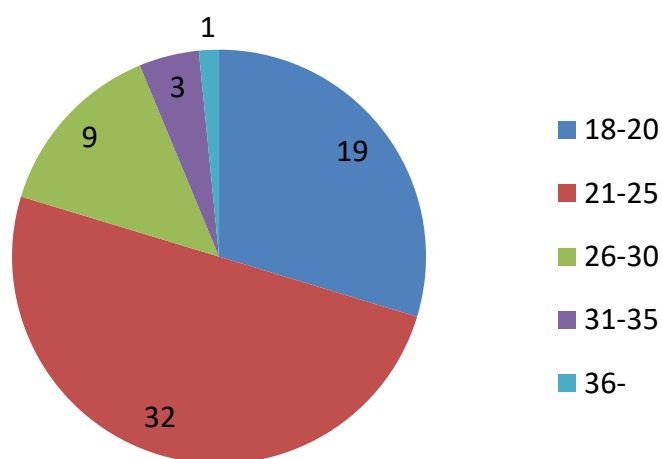
A mintavételi populációban a férfiak száma 53, a nők száma 11 volt (2. ábra). Ez az aránybeli különbség annak köszönhető, hogy a mérnök informatikusképzésen a fiúk aránya magasabb.

A válaszadók nagyobb hányada, 41 fő, nagyobb városban, kisebb hányaduk, 23 fő, közepes városban vagy faluban járt középiskolába (3. ábra).



3. ábra Válaszadók megoszlása iskola szerint

Életkor szerint a kitöltők 18-20 év között 19 fő, 21-25 év között 32 fő, 26-30 év között 9 fő, 31-35 év között 3 fő, 36 évnél idősebb 1 fő volt (4. ábra).



3. ábra Válaszadók életkor szerinti megoszlása

#### **4. Kapott eredmények**

A kérdőív kiértékelésének korábbi eredményei alapján (Kővári, 2017) az alábbi megállapítások tehetőek. Az 1, 2 kérdések, melyek azt vizsgálták, hogy milyen mértékben jellemzőek és mennyire ösztönözték az olyan tanórán kívüli, többlet óraszámokban tartott foglalkozásokat, melyek elsősorban érettségi vizsgára felkészítőek voltak. Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 7, 8 kérdésekben.

A 3, 4 kérdések a többlet óraszámokban oktatott, további ismereteket adó foglalkozások jelegére irányultak, melyek témakörét, tartalmát az iskola/tanár határozza meg, és a diákok szabadon választhatóan vehetnek részt rajta. Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 9, 10 kérdésekben.

Az 5, 6 kérdések arra irányultak, hogy milyen mértékben jellemzőek olyan többlet óraszámokban oktatott foglalkozások, melyek témakörét, tartalmát a diák egyedi érdeklődési területére irányul. Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 11, 12 kérdésekben.

A Likert skálán megadott eredmények leíró statisztikai elemzése az 1. táblázatban látható.

A válaszokból látható, hogy az elsősorban érettségi vizsgárafelkészítés, az általános tárgyak vonatkozásában nagyobb mértékben jelenik meg, mint az informatika tárgyat érintően. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.

A felajánlott témakörben szabadon választható foglalkozások nagyobb mértékben voltak jelen az informatika tárgy tekintetében, mint az általános tárgyakat érintően. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.

A diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben szervezett foglalkozásokra, az előzőkhöz viszonyítva, kevesebb lehetőség volt. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.

Összefoglalásként megállapítható, hogy az általános, nem informatikai, tárgyak tekintetében a legjellemzőbb a vizsgára felkészítő foglalkozás, míg a felajánlott és a diák érdeklődési területére irányuló értékelése alacsonyabb. Az informatikai tárgyak tekintetében a legjellemzőbb a tanár által felajánlott témakörben szervezett foglalkozás, mely jellemzőbb az általános tárgyakhoz viszonyítva. A diákok egyedi érdeklődési területére irányuló foglalkozások mind az általános, mind pedig az informatikai területen alacsonyak.

	Átlag	Szórás
<b>Elsősorban érettségi vizsgára felkészítő foglalkozások értékelése</b>		
Általános tárgyak	4,39	0,55
Informatika	3,84	0,78
<b>Részvétel ösztönzésének értékelése</b>		
Általános tárgyak	3,67	0,67
Informatika	3,48	0,71
<b>Felajánlott témakörben szabadon választható foglalkozások értékelése</b>		
Általános tárgyak	3,84	0,76
Informatika	4,19	0,64
<b>Részvétel ösztönzésének értékelése</b>		
Általános tárgyak	3,52	0,59
Informatika	3,69	0,77
<b>Diák érdeklődési területén szervezett foglalkozások értékelése</b>		
Általános tárgyak	3,05	0,79
Informatika	3,23	0,75
<b>Részvétel ösztönzésének értékelése</b>		
Általános tárgyak	3,56	0,61
Informatika	3,63	0,63

1. táblázat Középiskolai kiegészítő foglalkozások értékelése

Általánosságban azonban az is megállapítható volt, hogy a vélemények szórása relatív magas volt, mely az iskolák közötti eltérésekre utal. Ennek egyik okaként megvizsgálásra került, hogy az iskolák közötti esetleges eltérés kapcsolatban lehet-e azzal, hogy kisebb és nagyobb városi középiskoláról van szó. Az összefüggés Khi négyzet próbára segítségével került kiértékelésre, melynek eredménye a 2. táblázatban látható.

A vélemények alapján eltérés mutatható ki a nagyobb városi, kisebb városi középiskola és a vizsgára felkészítő, iskola által felajánlott témakörben szabadon választható, diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben szervezett foglalkozások tekintetében. A khi-négyzet teszt által számított eredmény alapján szignifikáns  $\chi^2(2) > 3$ ,  $p = 0.05$  különbség volt tapasztalható az adatok eloszlásában, így a kisebb városi és nagyobb városi iskola esetén az értékelések között kapcsolat mutatható ki. Nagyobb városok esetén az értékelés átlaga magasabb volt.

Vizsgált kapcsolat kis és nagy városi iskolák	Person khi-négyzet	Szignifikancia	Átlag nagy	Átlag kis
---	--------------------	----------------	------------	-----------

esetében	érték	(kétoldali)	város	város
<b>Elsősorban vizsgára felkészítő foglalkozások értékelése</b>				
Általános	5,03 (1)	0,025	4,47	4,27
Informatika	4,46 (2)	0,095	3,95	3,69
<b>Iskola által felajánlott témakörben szabadon választható foglalkozások értékelése</b>				
Általános	4,84 (2)	0,028	4,13	3,42
Informatika	8,34 (2)	0,015	4,37	3,92
<b>Diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben szervezett foglalkozások értékelése</b>				
Általános	9,76 (2)	0,008	3,31	2,65
Informatika	7,05 (2)	0,029	3,45	2,92

2. táblázat Kisebb és nagyobb városi középiskolákra vonatkozó vélemények összefüggéseinek khi-négyzet teszt szerinti statisztikai kiértékelés eredményei

## Összefoglalás

A tehetséges hallgatók fejlesztése a középiskolai, sőt már a korábbi, képzés tekintetében is kiemelt jelentőséggel kell bírjon, ehhez szükséges feltételek megteremtése azonban nem könnyű feladat. A cikkben ezen feltételek megjelenését az egyes kiegészítő, többlet foglalkozások jellemzésében tanulmányoztam kérdőíves felmérés segítségével. A vizsgálat célja elsősorban három fő területet érintett: az egyik az érettségi vizsgára felkészítő növelt óraszámú foglalkozás, a másik az egyedi témakörrel összefüggő, valamint a diák egyedi érdeklődési területén szervezett foglalkozásokra irányult. Az eredmények arra világítanak rá, hogy míg az általános (nem informatikai) tárgyak tekintetében szinte mindenhol szerveznek érettségire felkészítő többlet foglalkozásokat, úgy a diákok egyéni érdeklődési körükhöz kapcsolódó fejlesztés jóval kisebb súlyt kap. Továbbá ebben a tekintetben különbségek voltak kimutathatók a nagyvárosi és kisvárosi, falusi iskolák között. Ennek okait célszerű lenne további vizsgálni.

## Irodalomjegyzék

Balogh, L., Mező, F., és Kormos, D. (2011). Fogalomtár a tehetségpontok számára. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Balogh, L. és Mező, F. (2010). Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Dávid M., Hatvani A., Héjja-Nagy K. (2014): Tehetségazonosítás a pedagógiában, Géniusz Műhely Kiadványok, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Czeplédy, I. és Rozgonyi, T. (2009). Tehetséggondozás az iskolai oktatásban. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei György Tanárképző Központ.

Czeizel E. (1997): Sors és tehetség. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.

Gerencsér Z. (2016): Tehetséggondozás az óvodában, Őszi pedagógiai napok, Budapesti Pok, Elérhető: [http://dload.oktatas.educatio.hu/pedagogiai\\_oktatasi\\_kozpontok/400/412\\_prezentacio\\_Gerencser\\_Zita.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/pedagogiai_oktatasi_kozpontok/400/412_prezentacio_Gerencser_Zita.pdf) [2018.08.01]

Gyarmathy É. (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTEEötvös kiadó, Budapest.

Gyarmathy É. (2007): A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. Neveléstudomány 1. évf. 2. sz. / 2013, 90-106.

Inántszy-Pap, J., Orosz, R., Pék, G. és Nagy, T. (2010). Tehetség és személyiségfejlesztés. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Kóvári A. (2017). Középiskolai tehetséggondozás vizsgálata. Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet, pp. 36-52

Gy. Molnár, Z. Szűts (2015): Visual Learning - Picture and Memory in Virtual Worlds, In: András Benedek, Kristóf Nyíri (szerk.) Beyond Words: Pictures, Parables, Paradoxes, Frankfurt: Peter Lang Verlag, pp. 153-161. (Visual Learning; 5.)

Molnár Gy. (2014): Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra, Sokszerű pedagógiai kultúra, NovéZámky: International Research Institute, pp. 365-373.

Molnár Gy. (2009): ICT, network and mobile communication's solution in mirror of non typical forms. In: Kálmán Anikó (szerk.): A tanulói és tudástársadalom stratégiái, technológiái és módszerei: 5. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. Debrecen: MELLearn Egyesület, pp. 85-98.

Nádasi, M. (2010). A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Nádasi, M. (2010). Adaptív nevelés és oktatás. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Polonkai, M. (2014). Gazdagító programok jó gyakorlatai. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Turmezeiné Heller E., Balogh L. (2009): Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés, Debrecen.



# A LEGJELENTŐSEBB MOTIVÁLÓ TANULÁSI TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEMPONTJÁBÓL

**Gőgh Előd, goghtu@gmail.com**

*BGeSZC Kossuth Lajos Ket Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium*

## **1. Bevezető**

A tanulásközéppontjában ma már egyre inkább az egyén áll a korábbi tanár- és intézményközpontú megközelítéstől, ami egy jelentős lépés a XX. és XXI. századi oktatás között (Tót és mtsai, 2012). Az egyéni szükségletekből fakadó különböző tanulási igények támogatása fejlesztése (Kálmán, 2008), a tanulási szolgáltatások széles körének kiépítése elengedhetetlen (Tót és mtsai, 2012).

Az élethosszig tartó tanulás elősegítése és feltételeinek megteremtése nemzeti és nemzetközi cél egyaránt (Keretstratégia, 2014) (Kálmán, 2006). Sajnos, a saját tanári tapasztalataink alapján, mai középiskolások esetében kevesüknél vannak jelen olyan hosszú távú tanulási- és életcélok, amik végigkísérnék őket a későbbi életszakaszaikon. Azonban az egész életen át tartó tanulás több szempontból is szükséges a munka szempontjából (Treuman, 2012):

- a korábban megszerzett ismeret nem elég, szükséges az állandó tanulás, ismereteink kiegészítése,
- a környezet, élethelyzet megváltozása esetén az újrakezdéshez elengedhetetlen,
- a munkahelyi feladatok teljesítésese esetében igényli a tapasztalati tanuláson túlmutató ismeretek elsajátítását,
- a technikai fejlődéssel lépést kell tartani különösen a saját szakterületen.

Nyilvánvalóvá vált, hogy az egyén előrelépésében meghatározó tényező a tudás és a szakképesítés. Azonban az is megállapításra került, hogy ezekhez a lehetőségekhez az emberek nem egyforma eséllyel tudnak hozzájutni, melynek következménye hogy egyes csoportok mindig hozzá fognak férni a szükséges tudáshoz, és lesznek olyan rétegek, amiknek a tagjai csak segítséggel, támogatásokkal tudnak tanulni (Nagy, 2011). Veszélyt jelenthet, hogy a

tudásban leszakadó, így a munkaerő-piacról egyre jobban kiszoruló rétegek újratermelődhetnek. Ezeket a csoportokat a gazdaság és foglalkoztatás hatékonyságának növelése mellett a képzések kiszélesítésével lehet segíteni (Nagy, 2011). Az egész életen át tartó tanulás eszközrendszerét Tót-Borbély-Pecze-Szegedi foglalja össze tanulmányában (2012). A 21. században az LLL eszközrendszere kiegészül számos a formális (Molnár, 2013) és a nem formális tanulás során is alkalmazható modern digitális eszközrendszerrel (Molnár, 2015; Molnár, Szűts; 2017).

Az egyénnek sok esetben segítségre van szüksége a tanulási pálya és a pályafutás egésze során felmerülő döntésekhez, illetve az egyes lehetőségek közötti választáshoz. Az egyén és közössége mellett társadalmi és gazdasági érdek is, hogy képzésében rendszerszerűen felépített támogatáshoz férhessen hozzá (Tót-Borbély-Pecze-Szegedi, 2012).

Az életút megválasztásában a személyes tényezőknek (önismeret, képességek, készségek, értékek, érdeklődési kör, attitűdök stb.) igen nagy szerepük van abban, hogy az egyén igényeinek megfelelő szakmát választ-e, munkakörben dolgozik, elégedett-e a munkája által nyújtott elismeréssel, mivel ez biztosíthatja, hogy tartósan megmarad az adott pályán és hatékonyan képes dolgozni (Tót-Borbély-Pecze-Szegedi, 2012).

A cikkben bemutatandó az élethosszig tartó tanulással összefüggésben végzett, az előző gondolatokhoz kapcsolódó kutatás eltérő korcsoportok által alkotott, tanulói véleményeket vizsgálja és értékeli. A vizsgálat egyik fő célja az volt, hogy feltérképezze, mik azok a tényezők, amikkel a diákok szembesülnek az élethosszig tartó tanulás vonatkozásának két végletében. Azaz mik azok a momentumok, amelyek leginkább elveszik a kedvüket a tanulástól és melyek, amik leginkább motiválhatják őket. Korábbi elemzések alapján általában a felnőttek fokozottabb mértékben motiváltak, amikor is az oktatás épít a korábbi élet- és munkatapasztalokra, és amikor a tanulás valóságos problémákkal foglalkozik, valamint a tanuló saját maga választja meg, amit tanul (Harangi, 2009).

Az eredmények a kérdőívek számának kiértékeléséből adódnak (N=378), ami a vizsgált képző intézmény, a BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma esetében reprezentatívnak mondható.

A diákok őszinte válaszain azért érdemes elgondolkodni, mert az intézményi szinten és általánosságban is olyan adatokat tartalmaz, amelyekkel a tanulási motivációk pozitív irányban változtathatók, a tanulási kedvvel együttesen, amely az élethosszig tartó tanulás szempontjából alapvető.

## **2. Vizsgálat célja és célcsoportja**

Egy összetett, az élethosszig tartó tanulást többféle szempontból megközelítő kérdéssorral többek között a diákok tanulási motivációs tényezőire irányult a kérdések egy csoportja.

A motivációs tényezőkön belül a legfőbb szempont az volt, hogy választ találjunk arra, mik azok a legfontosabb tényezők, amik a tanulást segítik. Azaz, annak a feltérképezése, hogy kiindulási alapként mik azok a tényezők, amik jelen vannak a diákok esetében, mint a tanulási kedvet meghatározó aspektusok.

A két tanulási tényezőkre pro és kontra irányban ható halmazok alapján a cél, ha kell a segítő motivációs elemek további erősítése és erre irányuló pedagógiai lépések kidolgozása, valamint a demotivációs elemek redukálása, hátterük vizsgálata és a szükséges intézkedésekre irányuló stratégiák kidolgozásának segítése. A fenti motivációs és demotivációs elemek azonosítása és megfelelő irányba történő irányítása nyújthat alapot az élethosszig tartó tanulás alapjainak megvalósításához.

### **2.1. Vizsgálat célcsoportja**

A kérdéssor elsősorban (egy csoport kivételével) a BGÉSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumának diákjainak véleményét rögzítette. Ennél fogva országosan és intézménytípusra vonatkozóan sem nyújt reprezentatív alapot, intézményi szinten viszont igen.

Hangsúlyozandó ugyanakkor, hogy a válaszok kizárólag a diákok véleményét tükrözik, a kitöltés és a válaszok pedagógusok és oktatási szakemberek véleményét nélkülözik. Az eredmények tekintetében kizárólag a diákok tanulási tényezőire irányult a vizsgálat.

Mivel a BGÉSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumában mint középfokú képző intézményben is többféle képzés zajlik egyszerre, legtriviálisabb bontásban is az érettségi előtti szakgimnáziumi osztályokat és az érettségit követő OKJ-s szakmákat említve, nyilvánvaló, hogy a válaszadókat nem lehet egységesen kezelni. Ezért az intézmény tanulóit hét különböző csoportot alkotva különítettem el (1. táblázat).

A csoportalkotás elsősorban a képzési folyamat szakaszai alapján történt, ami természetesen majdnem teljes életkori szakaszokat is jelent egyben. Tehát kiindulási hipotézisként azt feltételeztük, hogy az életkor alapján is más-más tényezők befolyásolják a tanulási kedvet. Ezt a kezdeti feltevést az eredmények is igazolták.

Csoportnév	Kitöltésszámok	Lehetséges kitöltők	Kitöltési arány
9-11. évfolyamon tanulók	155	380	41%
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	66	90	73%
13. évfolyam szakképzősök	37	50	74%
Esti rendszerben 13. évfolyamon tanulók	28	42	67%
Végzős (estis és nappalis) szakképzős tanulók	65	72	90%
KKV-s képzésben résztvevők	13	17	76%
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók (nem BGÉSZC)	14	22	64%
<b>ÖSSZESEN</b>	<b>378</b>	673	

1. táblázat Vizsgált célcsoport megoszlása

### 3. Vizsgálat módja

A vizsgálat kérdőív segítségével történt. A vizsgálat kiértékelése leíró statisztikai módszerekkel került megvalósításra.

#### 3.1. Alkalmazott kérdőív elemei

Minden mintavételi csoportban azonosan szerepeltek a kérdőív kérdései, melynek egyik eleme egy több válaszlehetőséget is megengedő, a tanulási motivációkat általánosan, közép és hosszútávon mérte.

A válaszadóknak a következő lehetőségek közül lehetett választani a „Ha további tanulmányokat folytat, milyen célból teszi vagy tenné?” kérdés esetében:

- visszahozza az árát (ha fizetni kell érte)
- több mindenhez szeretnék érteni

- olyan szakmához szeretnék érteni, amivel több fizetésem lesz
- a környezetem pozitívabban fog megítélni
- egyszerűen szeretek tanulni
- nyelvet szeretnék tanulni
- egyéb

A válaszlehetőségeket diákokkal történt előzetes beszélgetések alapján alkottuk meg és háttérükben, sorrendben a következő tényezők állnak:

- a tanulók ha pénzügyi nehézségeik vannak, a tanulást egyfajta befektetésként tekintik-e
- a tanulásnak célja-e egy általános ismeretszerzés, akár olyan értelemben, hogy „több lábon” álljanak szakmailag a végzett diákok
- jelen van-e olyan tényező, amely a jövőbeli magasabb fizetés elérését célozza meg és a diákok ennek érdekében képzik/képzik át magukat
- a család, ismerősök, kollégák, egyszóval a környezet befolyásoló tényezőként hat-e a tanulásra
- létezik-e a tanulás szeretetéből adódó motiváció, amely lényegében az élethosszig tartó tanulással egyenértékű
- a nyelvtanulás, mint örökké és minden életkorban hasznos tanulási szegmens jelenti-e a fő elősegítő tényezőt

A legjelentősebb motiváló tanulási tényezőkre irányuló kérdések tekintetében a válaszok nem irányítottan történtek, hanem a kérdésre szövegesen, mindenfajta megkötés nélkül válaszolhattak a kitöltők.

A konkrét kérdések az alábbiak voltak:

- Írja le 1 mondatban, hogy mi lenne az, ami teljesen biztosan motiválná a tanulásra, tehát mindenképpen tanulna
- Írja le mi az ok vagy okok, amik elveszik a kedvét a tanulástól

Azaz a legjelentősebb, a diákokat leginkább motiváló és demotiváló tanulási tényezőkre irányultak a kérdések.

### **3.2. Vizsgálat módszere**

Minden válasz esetében a válaszok kiértékelése leíró statisztikával történt, minden esetben csoportonkénti kiértékelést alkalmazva.

#### **3.2.1. A többes feleletválasztó kérdés válaszainak feldolgozása**

A többes feleletválasztó kérdés esetében a csoportok válaszoknak megfelelő gyakoriságokat százalékosan tartalmazó táblázat demonstrálja legjobban az eredményeket.

A kapott százalékos eredményeket ezután csoportonként a jobb láthatóság céljából színekkel láttuk el. Mindegyik csoport gyakoriságainak feldolgozása után pedig rendezni lehet soronként a legnagyobb összgyakoriságú válaszok alapján a sorokat. Végeredményben egy olyan gyakorisági táblázatot eredményez a kiértékelés, ami egyértelműen mutatja a legrelevánsabb válaszokat sorrendben és csoportonként is összehasonlíthatók az eredmények.

### **3.2.2. A szöveges válaszokat eredményező kérdések feldolgozása**

A szöveges válaszokat eredményező kérdések feldolgozása az adatok kvalitatív mivolta miatt előzetes feldolgozást igényelt.

A különböző válaszok egyenkénti tanulmányozása alapján kategóriákba sorolhatók.

Az „Írja le 1 mondatban, hogy mi lenne az, ami teljesen biztosan motiválná a tanulásra, tehát mindenképpen tanulna:” kérdés válaszaiból az alábbi kategóriák adódtak (rövid magyarázattal):

- *külföldi karrier*: a tanulás célja elsősorban a külföldi munkavégzésre irányul hosszú távon, jelenleg a nyelvtanulás is erős motivációt jelent
- *újabb képzettség szerzése*: a cél az, hogy az illető válaszadó több szakmai képzettséggel rendelkezzen, amelyekkel nagyobb valószínűséggel helyezkedhet el a munkaerőpiacon hosszútávon. Illetve a különböző képzettségekkel erősebb tudással bírhat, ami az egyenként vett szakmákban is kamatoztatható, nem csak külön-külön.
- *életcél(ok) megvalósítása*: olyan tanulási háttérokat jelent, ahol a tanuló már régóta készül a szakmai karrierre és az abban való elhelyezkedésre. Ugyanakkor olyan későbbi a szakmához részben kapcsolódó célokat is jelent, amelyek csak részben kapcsolódnak a szakmához.
- *ösztöndíj*: a képzési folyamat alatti pénzügyi forrást jelenti
- *nagyobb fizetés elérése*: hosszú távú célként a szakmai elhelyezkedésből adódó és megszerezhető, a többi szakmához képest magasabb fizetésre irányul
- *szakmai érdeklődés*: tisztán a szakma iránti vonzódásból adódó motiváció, hasonló az „életcél(ok) megvalósításához”, azonban szűkebb értelemben értendő
- *hasznos tudás megszerzése*: a diákok esetében gyakran megkérdőjeleződik bizonyos tantárgyak, tudásrészek későbbi

hasznosíthatósága. Ez a válasz kategória arra irányul, hogy valóban hasznosítható, a tanuló számára a képzési folyamatban átláthatóan „értelmes” tudást preferálják a diákok.

- *tanulásért magáért*: az élethosszig tartó tanulásnak megfelelő, az egyéb motivációs tényezőktől csak kevéssé összefüggő olyan cél, amely elsősorban az információszerzésre irányul.
- *korrekt osztályozás*: a tanulók gyakran panaszkodnak arra, hogy a nem konzekvens vagy nem a tudást tükröző alkalmazott mérés-értékelési rendszerek eredményeképpen kapott rossz osztályzatok erősen motivációvesztő hatásúak. A kapott válaszok annak megfelelőek, hogy ha az előbbi nem áll fenn, akkor a diákok sokkal motiváltabban tanulnának (mert jobban és kiszámíthatóbban látják annak eredményét).
- *továbbtanulás*: valamilyen továbbtanulás cél miatti tanulási motivációt takar
- *jó osztályzatok szerzése*: azt jelenti, hogy a tanulók tudása, ha alkalmanként akár kissé felül is van értékelve, ez olyan folyamatokat eredményez, amik után szívesebben tanulják az adott tantárgyakat.
- *siker/karrier érzése*: a dicséret, a megérdemelt tanulási munka eredményének érzését jelenti, de ennél sokkal többet is. hosszútávon a karriercélok elérését. Részben hasonlít a „jó osztályzatok” és az „életcél(ok) elérése” kategóriákhoz, azonban deklaráltan ezeket a válaszokat mutatva önálló kategóriaként.
- *biztos megélhetés*: olyan célt jelent, amelynek a végső eredménye a biztos és kiszámítható anyagi megélhetés. Magába foglalja azt is, hogy várhatóan nem kell teljesen átképeznie és új szakmát tanulnia a későbbiekben a válaszdónak.
- *oktatásból eredő hibákon változtatás*: azokat a válaszokat foglalja magába, amelyek az iskolarendszertől adódó problémákat jelentik, mint pl. a túlzott lexikális tudásra építő módszerek vagy a képzés szerkezetéből a diákokon lecsapódó negatív tapasztalatok. Semmiképpen sem intézményi szintű problémákról van szó. Az ezeken történő változtatások a diákok nagyobb motiváltságát eredményeznék, ezt fejezték ki a diákok ebbe a kategóriába sorolható válaszaikkal.
- *egyéb*: olyan a fenti tényezőkbe nem sorolható válaszok tartoznak ide, amelyek vagy egyediek, vagy a feltett kérdés félreértéséből adódóan válaszként nem értelmezhetők.

A másik, a tanulási demotivációt okozó tényezők feltérképezésére irányuló, „Írja le mi az ok vagy okok, amik elveszik a kedvét a tanulástól:” kérdésre adott válaszok feldolgozása az előzőekben leírtakkal azonos. A kapott tényezők, rövid magyarázatukkal az alábbi kategóriákba sorolhatók:

- *időhiány*: a tanulásra fordítható idő a kiváltó oka a meghúulásnak
- *családi ok*: olyan háttérok, ami elsősorban felnőtt tanulók esetében a gyerekneveléssel vagy valamilyen más családi és magánéleti vonatkozással függ össze

- *már elegendő a tudás:* a válaszadó a már meglévő képzettségeit elegendőnek tartja ahhoz, hogy a munka világában már a tisztán szakmai előrehaladásával boldoguljon és nem érzi szükségét további, képzési rendszerben megvalósuló tudásszerzésnek
- *tanulás utálat:* valamilyen más okból a tanulási motiváció olyan alacsony, ami szinte teljes egészében a kedvét szegi
- *minél előbbi pénzkeresés inkább:* az adott képzés elvégzésére összpontosít a válaszadó és arra, hogy ezt azonnal hasznosíthassa elsősorban anyagi szempontok miatt
- *túl sok tananyag:* összefügg a szakgimnáziumi képzések sokszor heti 40 tanórás túlterheltségével is. A diákok sokszor érzik úgy, hogy a tananyag olyan sok és/vagy annyi tantárgyból kell egyszerre helytállniuk, hogy felaprózódik a tanulásba fektetett idejük és a motivációjuk jelentősen csökken.
- *nincs anyagi vonzata:* arra irányul a kategória, hogy a megszerzett tudás várhatóan, a diákok mérlegelése szerint anyagi szempontból nem kifizetődő. Azaz hiába tanulnak adott tantárgyakat, szereznek tudást, a tanulásba befektetett energia anyagi haszonnal nem fog járni.
- *pénzügyi nehézségek:* egyrészt azt takarja, hogy ha fizetni kell a képzésért, akkor a tanuló nem tudja előteremteni hozzá az anyagi forrást. Másrészt, ha a már megszerzett tudással elhelyezkedne, akkor lenne anyagi forrás, viszont lehet, hogy emiatt a tanulásra fordítható idő lenne az akadályozó tényező.
- *oktatási rendszer hibái miatt:* az olyan, nem intézményi szintű problémákat jelenti, amik az oktatás rendszeréhez, a képzési rendszerhez alapvetően kapcsolódnak. Ide értendők azok a múltbéli negatív tapasztalatok, amik a jelentős motivációvesztést okozták.
- *lustaság:* a tanulást akadályozó, tanulók által egyértelműen válaszként szereplő ok
- *hasznosíthatatlan a megszerzendő tudás:* a diákok esetében gyakran megkérdőjeleződik bizonyos tantárgyak, tudásrészek későbbi hasznosíthatósága. Ez a válasz kategória arra irányul, hogy valóban hasznosítható, a tanuló számára a képzési folyamatban átláthatóan „értelmes” tudást preferálják a diákok, nem szívesen vesznek részt olyan tanulási képzési folyamatban, amelynek nem látják az értelmét, vagy nem tudják más tudásterületekhez kapcsolni.
- *rossz jegy miatti motivációvesztés:* a tanulók gyakran panaszkodnak arra, hogy a nem konzekvens vagy nem a tudást tükröző alkalmazott mérés-értékelési rendszerek eredményeképpen kapott rossz osztályzatok erősen motivációvesztő hatásúak.
- *egészségi állapot:* olyan külső hatás, amely a tanulással nem összeegyeztethető okként áll fenn
- *munkahely miatt:* elsősorban a felnőtt diákok esetében a munkahelyi kötöttségek sokszor nem engedik meg a képzésekben való részvételt.



- *egyéb*: olyan a fenti tényezőkbe nem sorolható válaszok tartoznak ide, amelyek vagy egyediek, vagy a feltett kérdés félreértéséből adódóan válaszként nem értelmezhetők.

## 4. Kapott eredmények

### 4.1. A többes választható kérdés kiértékelése

A kiértékelés módszerei részénél részletezett gyakorisági táblázatot a 2. táblázat mutatja. A relevanciasorrendben tartozó színezés a táblázatalatti színskála alapján történt.

Rel. sorrend	Válaszlehetőségek	9-11.évfolyam	érettségizők	13. évfolyam nappali	13. évfolyam esti	Végzős OKJ	PSZÜ képzés	KKV képzés
1	több mindenhez szeretnék érteni	51%	52%	57%	82%	66%	36%	38%
2	olyan szakmához szeretnék érteni, amivel több fizetésem lesz	61%	55%	30%	64%	23%	50%	23%
3	nyelvet szeretnék tanulni	39%	26%	8%	21%	15%	7%	92%
4	egyszerűen szeretek tanulni	4%	0%	5%	4%	3%	7%	23%
5	visszafozta az árát (ha fizetni kell érte)	19%	14%	3%	7%	9%	7%	0%
6	a környezetem pozitívabban fog megítélni	17%	9%	0%	14%	3%	0%	8%

1. helyen leggyakoribb válasz	
2. helyen leggyakoribb válasz	
3. helyen leggyakoribb válasz	
4. helyen leggyakoribb válasz	
5. helyen leggyakoribb válasz	
6. helyen leggyakoribb válasz	

### 2. táblázat Gyakoriságok megoszlása célcsoportonként

A gyakorisági táblázat alapján megállapítható, hogy az élethosszig tartó tanulás szempontjából öröndetes módon az ismeretszerzés a mintavételi csoportok összesítésében a leggyakoribb válasz a választható hat közül. Mutatja azt is, hogy a tudásszerzés, mint tényező erősen jelen van a tanulók esetében, amely kiváló kiindulási alap az oktatási folyamatokra vonatkoztatva.

A második leggyakoribb válasz az anyagi szempontból hasznosítható szakmai ambíció. Mivel a vizsgálat egy szakgimnáziumban történt, ahol a szakmai vonatkozás is előtérben van, ezért látható, hogy erre a tényezőre is alapozható a tanulók további motiválása. Célszerű tehát a szakgimnáziumi és az OKJ-s diákok esetében is intézményi szinten olyan tudással felvértezni a diákokat, amik (ha vannak) ugyanolyan képzéssel összehasonlítva olyan plusz tudást jelentenek, amikkel jobban megállhatják a helyüket a munka világában.

Ugyanakkor a szakmai képzéseket úgy érdemes tanítani, hogy a diákok átlássák annak jövőbeli hasznát és a meglévő tudásukhoz is kapcsolni tudják. Nagyon fontos ennek kapcsán az, hogy elősegítsük a diák szakmai pályán maradását, ne olyan szakembereket képezzünk, akik a képzés után végzettséggel rendelkeznek ugyan, de pályaelhagyók lesznek. Mindez a szakma szeretetére „neveléssel” részben kiküszöbölhető.

Harmadik gyakoriság a nyelvtanulással összefüggő válasz. A nyelvtanulás minden időben aktuális és hasznosítható akár szakmai vonatkozásban, akár azon kívül. Természetesen maga a nyelvtanulás is önmagában is egy ismeretszerzés, annak sajátos módszereivel, módszertanával. Az élethosszig tartó tanulással oly módon van összefüggésben, hogy az előbb említett sajátosságaiból adódóan, ha a diákok (vagy bárki) felismeri és elsajátítja ennek hatékony módszerét, nagyobb eséllyel fedezheti fel általánosan a tanuláshoz a hasznát és vonzó be más képzésbe. Született ide vonatkozó vizsgálat a nyelvtanulás és az élethosszig tartó tanulás összefüggésében.

A további válaszok gyakoriságából adódó sorrend más logika alapján is értelmezhető, mint az ábrán szereplő esetben. Tulajdonképpen az állapítható meg, hogy az első három, jelentős relevanciával bíró válaszhoz képest ezen válaszok gyakorisága alulmarad, ugyanakkor hasonló össz. gyakorisággal rendelkeznek.

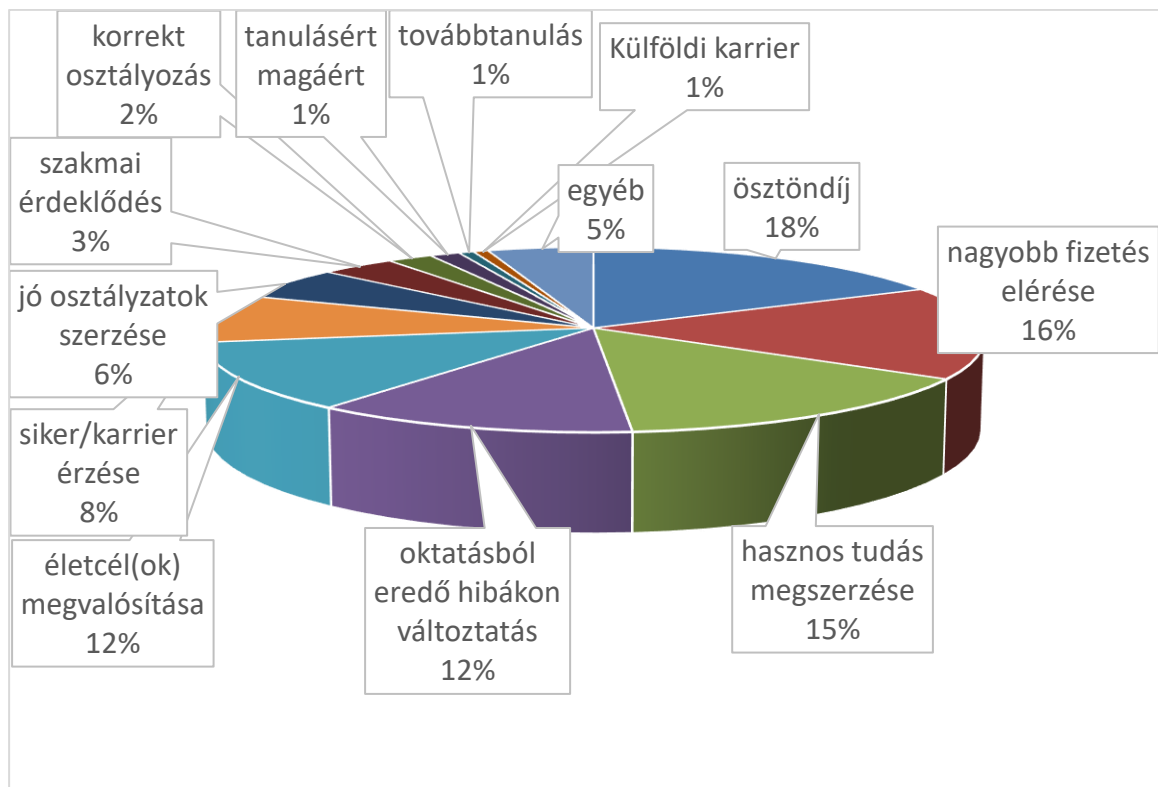
A tanulás szeretete („egyszerűen szeretek tanulni”) válasz összefüggésbe hozható a „több mindenhez szeretnék érteni” válasszal, ami ismételten hasznos az élethosszig tartó tanulás alapjait vizsgálva.

A megtérülés (visszahozza az árát, ha fizetni kell érte) arra a hosszú távú tanulási tényezőre irányul, hogy anyagi vonatkozásban, a diákok szempontjából a tanulást stratégiaként értelmezhető, jelen van, de kevésbé jelentős.

A környezet pozitív megítélése minden mintavételi csoport esetében a 4-6., azaz az utolsó három relevanciaszinten helyezkedik el.

#### **4.2. A szöveges válaszokat eredményező kérdések kiértékelése**

A legjelentősebb segítő tanulási tényezők eredményeit mintavételi csoportonként az 1-8. ábrák mutatják.



1. ábra 9-11. évfolyamon tanulók csoportja

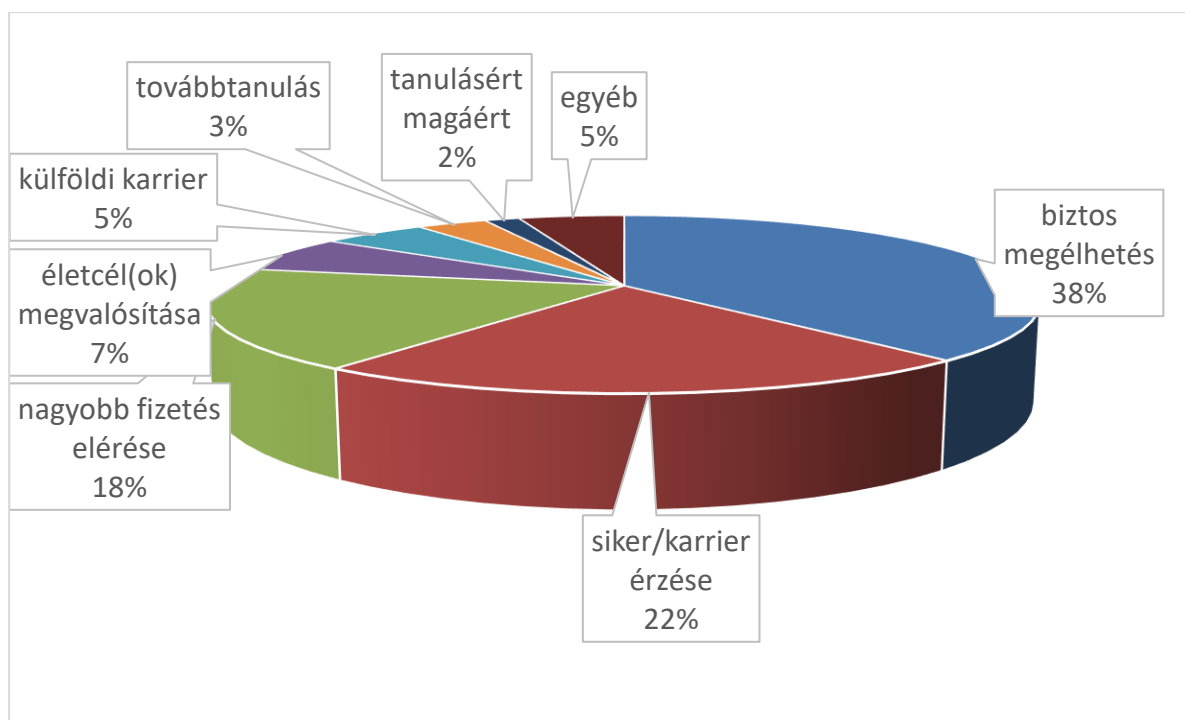
A 9-11. évfolyamos csoportra (1. ábra) vonatkoztatva megállapítható, hogy az ösztöndíj, mint motivációs tényező lenne ennél a tanulócsoportnál a legnagyobb erejű. Fontos megemlíteni, hogy ilyen irányú válaszok a többi csoportnál vagy elenyésző mértékben (13. évfolyam OKJ, nappali rendszerű képzés) vagy egyáltalán nem érkezett. Az ösztöndíj nyilvánvalóan egy olyan kézzelfogható, a tanulmányi sikereket tovább erősítő mozgatórugó lehet ebben a korosztályban, amire érdemes támaszkodni a szakgimnáziumi tanulók esetében.

A nagyobb fizetés elérése, mint hosszú távú cél a második legjelentősebb. Ezt követi a hasznos tudás megszerzése. A diákokkal történő konzultációk és fókuszcsoportos interjúk alkalmával is, de még a tanórai azonnali visszajelzések során is gyakran előfordul a „Miért kell ezt nekem megtanulni?” kérdés. Sokszor tanárként valóban nehéz erre valós indokot találni, legtöbbször ugyanis a gondolkodásmód kialakításához is szükséges olyan tudásrészek elsajátítása, ami aktuálisan lehet, hogy lexikai jellegű, de hosszútávon kifizetődő. Arra viszont mindenképpen érdemes a pedagógusoknak figyelmet fordítaniuk, hogy lehetőség szerint a tananyagrészeket egy közös nagy képbe helyezték és rámutassanak annak hasznosíthatóságára, legyen az elméleti vagy akár gyakorlati vonatkozású.

Ide tartozik az is, hogy az ismeretszerzés folyamata is változik a modern technológiák fejlődésével. Régebben elsősorban a könyvtárak jelentették az

univerzális tudásbázist, ma már az interneten szinte minden információ elérhető. A tanulók mérésénél, értékelésénél az elkerülhető, lexikális tudást mérése helyett a diákok információkeresési, információszerzési kompetenciájának fejlesztésével hatékonyabb, hasznosabb eredményeket elérni a tanulók képzése során. Az így megszerzett, nem tisztán lexikális tudás vélhetően hosszabb távon hasznosítható a diákok részéről, mint amit már szinte a dolgozatírás idejéig tanulnak meg.

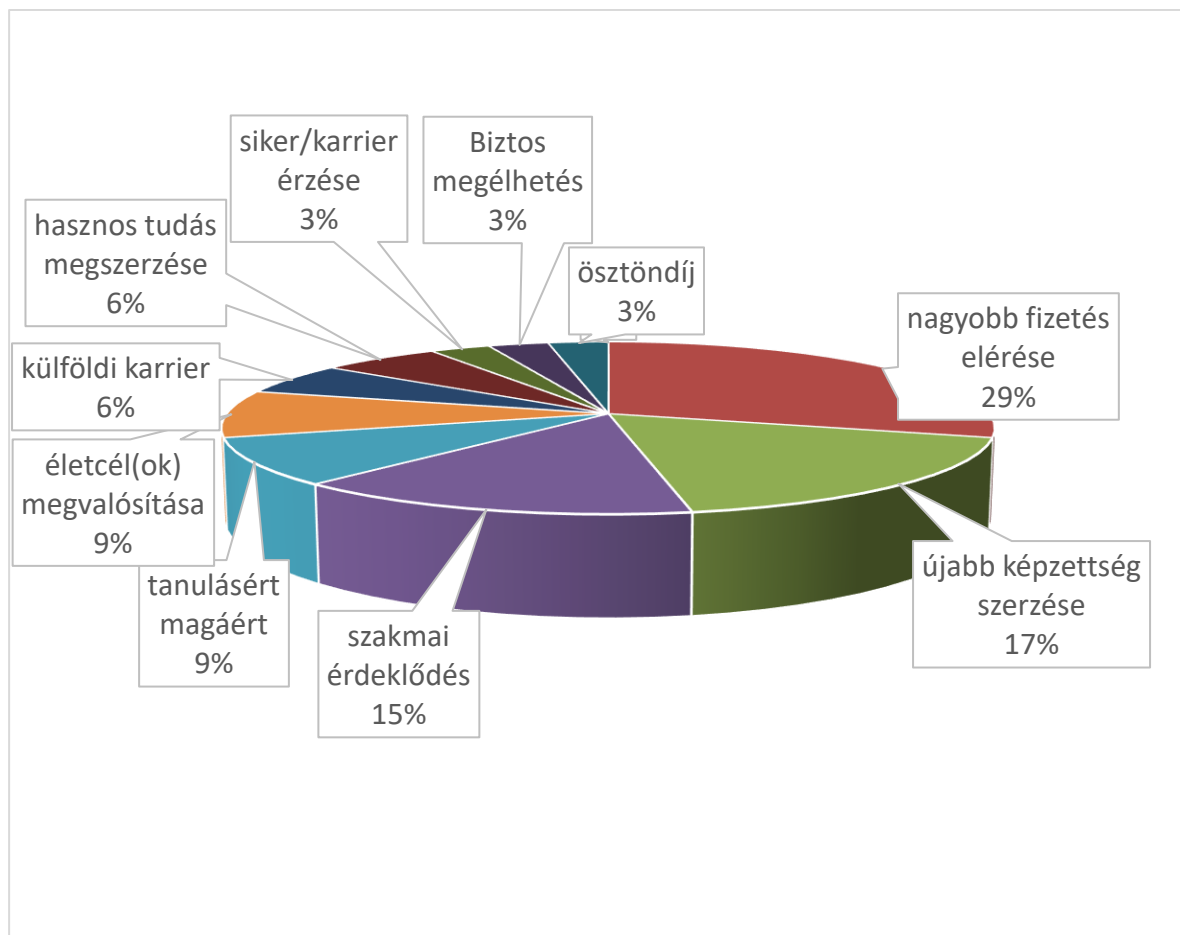
Az oktatási rendszer negatív tulajdonságainak megfelelő válaszok is jelentős részt képviselnek. Ezek a hibák részben összefüggenek az előző bekezdésben leírtakkal. De ide tartozik a túlzott, sokszor heti 40 óránál több tanóra, illetve az oktatási rendszer olyan elemei, amiken némely esetben apróbb változások is nagyobb tanulási motivációt eredményeznének. Összességben az elmúlt évek változásai, amik pl. a szakköznevelési képzésben történtek jelentősen pozitív irányba mozdították a szakképzést, az említettek problémák inkább finomhangolást jelentenek. A diákokkal egyébként azt is célszerű lenne megértetni, hogy bizonyos, az oktatási rendszer őket is érintő elemei miért történnek.



2. ábra Érettségiző, 12. évfolyamosok csoportja

A 12. évfolyamos (2. ábra), azaz az érettségizők évfolyamának csoportjában a legfontosabb három tényező a biztos megélhetés, a siker/karrier érzése és a nagyobb fizetés elérése. Mindhárom hosszú távú cél és összefüggésben áll a sikerrel és az ezzel járó nagyobb fizetéssel és az így biztosítható megélhetéssel.

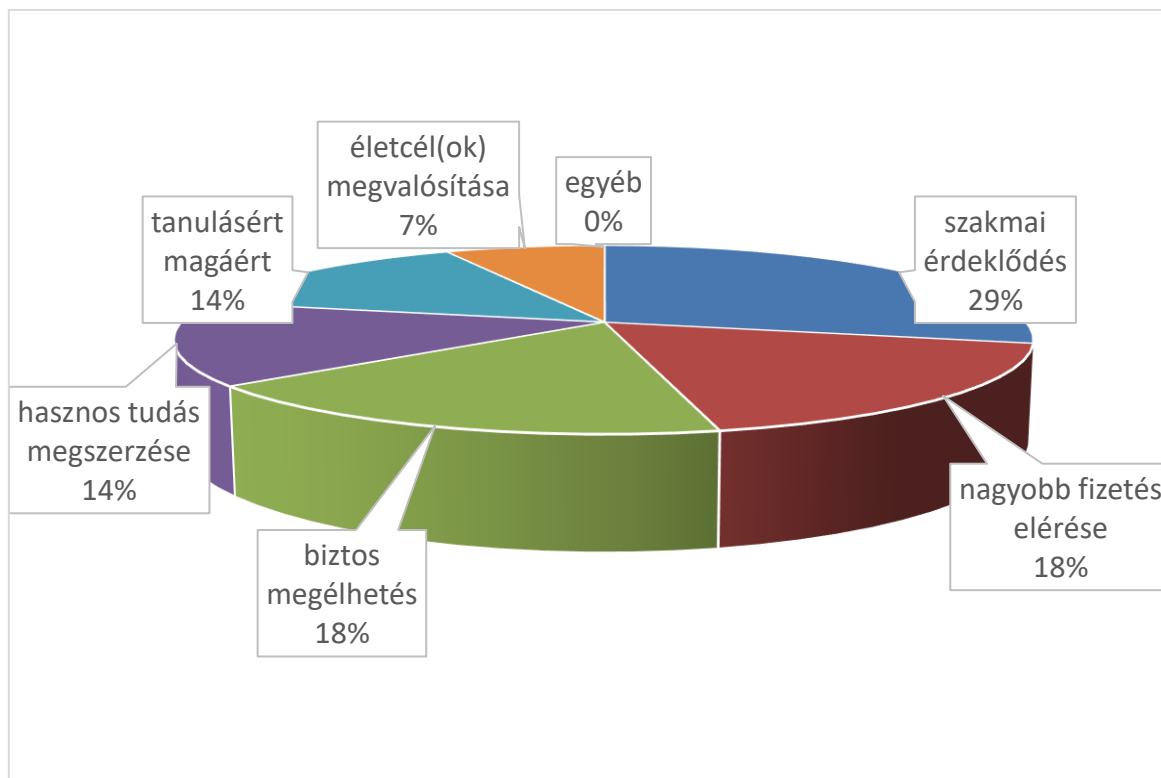
Úgy tűnik, a szakgimnáziumi évek befejezésével ráébrednek a tanulók arra, hogy közeleg számukra az az időszak, amikor egyre inkább a saját lábukon kell állniuk és magukra számíthatnak. Megállapítható, hogy az összes válaszlehetőség több mint háromnegyedét teszik ki ezek a tényezők.



3. ábra 13. évfolyamon OKJ nappali rendszerű képzésben tanulók csoportja

A 13. évfolyamon (3. ábra) is a legjellemzőbb válaszai alapján meglehetősen egyedi jellemzőket képvisel. A nagyobb fizetés, mint legrelevánsabb válasz mellett az újabb képzettség és a szakmai érdeklődés is megjelenik.

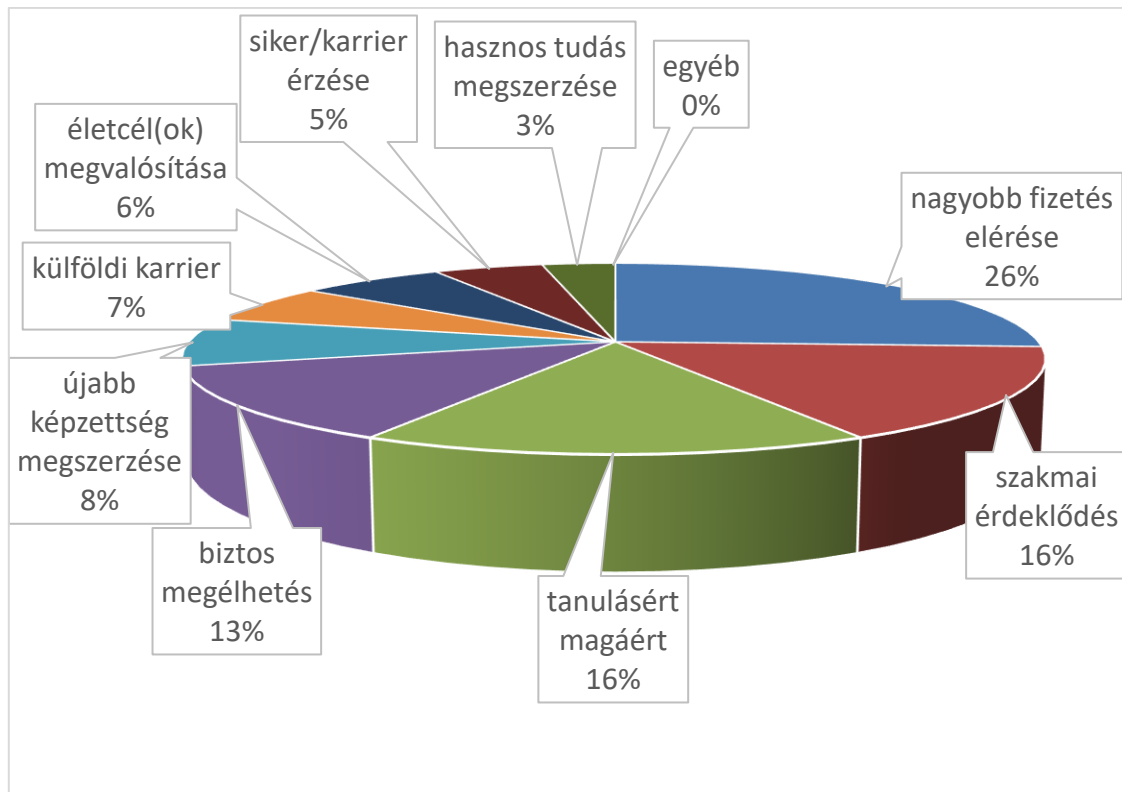
Ez utóbbi kettő öröndetes módon a tanulással, szakmai ismeretszerzéssel függ össze, sőt az újabb képzettség szerzése válasz ennél a csoportnál a legnagyobb arányú az összes csoportot tekintve.



4. ábra 13. évfolyamon OKJ esti rendszerű képzésben tanulók csoportja

A 13. évfolyam OKJ esti rendszerű csoportban (4. ábra) a szakmai érdeklődés a legjelentősebb arányú válasz. Ez a többi helyen álló válaszeredményekkel együttesen is értelmezhető úgy, hogy a zömében a csoport tagjai nem azonnal az érettségi vizsga után, hanem későbbi életkorban kezdi el az esti rendszerű OKJ-s képzéseket. Az itt tanuló diákok jóval motiváltabbak a nappali rendszerű képzésben részt vevő diákoknál, tanulási eredményeik is általánosan ezt tükrözik. Jellemzően olyanok jelentkeznek erre a képzésre, akik munka mellett egy újabb, hasznos szakmát szeretnének tanulni és egy tudatos döntés alapján, céljaik valamifajta megfogalmazása után választják meg mit is szeretnének tanulni.

Mindegyik tényező ezt tükrözi és ez a tudatosság fedezhető fel mindegyikben. Azaz szakmai érdeklődés alapján kiválasztott képzéssel nagyobb fizetést szeretnének elérni egy biztos megélhetés reményében. Hasznos tudást szeretnének elsajátítani, azért is választják ki tudatosan, mit fognak tanulni, felismerik, hogy fontos a tanulás és már egy szemléletváltás után „nem utálják az iskolát”, hanem felfedezték, hogy ezáltal tudják megvalósítani az életcéljaikat.

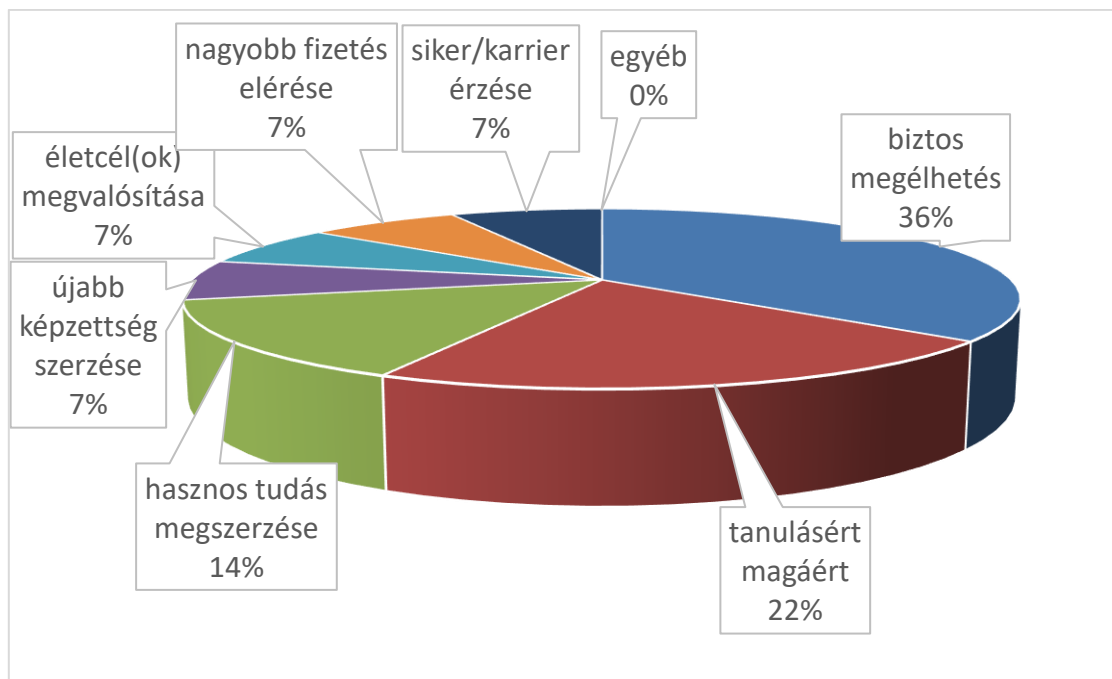


5. ábra 14. évfolyamon tanuló (végzős) OKJ-s tanulók csoportja

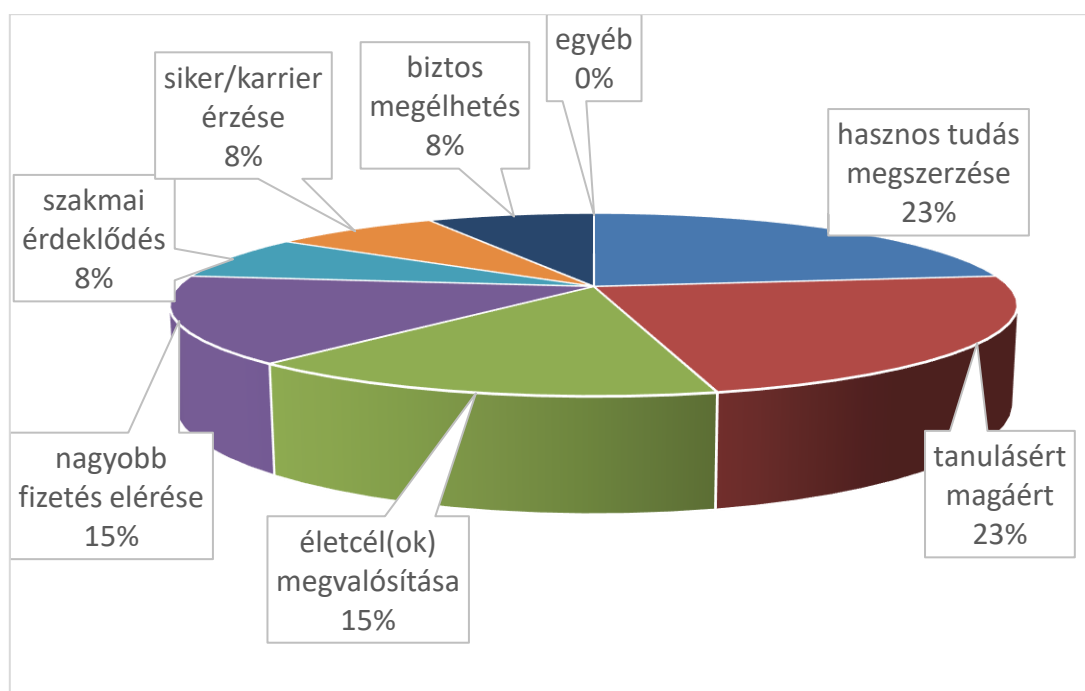
A szakmai vizsga előtt állók (5. ábra) (a felmérés közvetlenül a megmértetés előtt történt) csoportjában négy jelentős válaszeredmény mondható relevánsnak. Ezek közül a nagyobb fizetés elérése, mint cél az összes válasz negyedét teszi ki, ezt követik a szakmai érdeklődés és a tanulásért magáért válaszok azonos százalékos megoszlással. Kis eltéréssel a biztos megélhetés követi mindezt.

Mind a négy jelentős válaszkategória az előző csoporthoz képest inkább a hosszú távú tervezésre irányul. Nagyobb fizetést szeretnének elérni a diákok, szakmai érdeklődésből is fakadóan szívesen tanulnak és a biztos megélhetés is a szemük előtt lebeg.

A pénzügyi és számviteli OKJ-s képzésben résztvevőknél (6. ábra) a Biztos megélhetés, mint válaszopció az összes válasz mintegy harmadát teszi ki, ezt a tanulás szeretete lehetőség és a hasznos tudás megszerzése követi sorrendben. A képzésben részt vevők szinte mindegyike munkahellyel rendelkezik, azért vesznek részt a képzésben, mert vagy szakmát szeretnének váltani és átképzési lehetőséget jelent számukra a tanfolyam, vagy pedig a jelenlegi munkájuk követeli meg tőlük a további ismeretek megszerzését. Jellemzően az élethosszig tartó tanuláshoz megfelelő válasz is kimutatható tehát és mindezt azért teszik, mert hasznos ismeretekkel szeretnék gyarapítani meglévő tudásukat.



6. ábra Pénzügyi és számviteli OKJ-s képzésben résztvevők csoportja



7. ábra KKV-s képzésben részt vevő tanulók csoportja

A kis- és középvállalatok ügyvezetője képzések résztvevőinél (7. ábra) statisztikailag az azonos százalékos eredmények miatt sok releváns tényező jelenik meg.



A legjelentősebb a tanulásért magáért és a hasznos ismeretek szerzése lehetőségei. Ezek mindegyike összefüggésbe hozható az élethosszig tartó tanulással. Jellemzően ez a csoport a legmagasabb átlagéletkorú. Jellemzően a képzés három területe (nyelvi, informatikai és vezetői területek) közül a nyelvi képzésért vesznek részt a tanulási folyamatban.

Másodikként azonos megoszlással a nagyobb fizetés és az életcélok megvalósítása követi az előzőekben leírt kategóriatípusokat. Azaz elmondható, hogy a tanulás összefüggő célok megelőzik ezeket. Mindez megerősítheti azt a jelenséget, hogy egy élettapasztalatokkal gazdagított, későbbi életkorban a tanulási motivációk erősödnek és jellemzőbb az élethosszig tartó tanulási hajlam.

## Összefoglalás

Az eredményeket összefoglalva megállapítható, hogy a többes válaszlehetőségű kérdés eredményeként megállapítható, hogy a mintavételi csoportok tagjai a PSZÜ és KKV-s képzések kivételével a átlagosan legalább felük esetében legjellemzőbben a „több mindenhez szeretnék érteni” opciót választották. Az említett két csoportban csak mintegy harmaduk gondolja így. A leggyakoribb válaszok összefoglalása a 3. táblázatban látható.

Rel. sorrend	Válaszkategória	9-11.évfolyam	érettségizők	13. évfolyam nappali	13. évfolyam esti	végzős OKJ	PSZÜ képzés	KKV képzés
1	nagyobb fizetés elérése	16%	18%	29%	18%	26%	7%	15%
2	biztos megélhetés	0%	38%	3%	18%	13%	36%	8%
3	tanulásért magáért	1%	2%	9%	14%	16%	21%	23%
4	szakmai érdeklődés	4%		15%	29%	16%		8%
5	hasznos tudás megszerzése	15%		6%	14%	3%	14%	23%
6	ösztöndíj	18%		3%				
7	siker/karrier érzése	8%	22%	3%		5%	7%	8%
8	életcél(ok) megvalósítása	12%	7%	9%	7%	6%	7%	15%
9	újabb képzettség szerzése	0%		18%		8%	7%	
10	oktatásból eredő hibákon változtatás	12%						
11	Külföldi karrier	1%	5%	6%		6%		
12	jó osztályzatok szerzése	6%						
13	továbbtanulás	1%	3%					
14	korrekt osztályozás	2%						
15	egyéb	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%

1. helyen leggyakoribb válasz	
2. helyen leggyakoribb válasz	
3. helyen leggyakoribb válasz	

3. táblázat Leggyakoribb válaszok

A második relevanciaszinten a nagyobb fizetéssel kecsegtető szakma megszerzése áll motivációs tényezőként, azonban ez a 9-11. évfolyamon tanulók mintegy kétharmadánál a legjelentősebb!

A két tényező összevonva tehát azt jelenti, hogy szeretnének tanulni és az ismereteiket bővíteni, de olyan úgy, hogy nagyobb fizetést lehetővé tevő szakmát szeretnének zömében tanulni a diákok.

Szinte minden csoportnál a harmadik legfontosabb a nyelvtanulás mutatható ki.

A további tényezők nagysága is jelentősége is fontos, azonban együttes eredmény nem említhető, az említett csoportonkénti értelmezésből vonhatók le a konklúziók.

A legjelentősebb segítő motivációs tényezőként a „nagyobb fizetés elérése” a PSZÜ képzés csoportjától eltekintve minden mintavételi csoportban a három legjelentősebb tényező valamelyikeként szerepel.

Összességében a 9-11. évfolyamosok és a 13. évfolyamos, OKJ képzésben részt vevők kivételével a „biztos megélhetésként” azonosítható válaszok szerepelnek második leggyakoribbként.

Az élethosszig tartó tanulással összefüggésbe hozható tanulási kedv („tanulásért magárárt”) az idősebb mintavételi csoportokban azonosítható jelentősen. Ismételten mindez azt erősíti, hogy egy személyiségfejlődési folyamat eredményeként is értelmezhető az élethosszig tartó tanulás, és a tanulási kedv a későbbi életszakaszokban újra megjelenik.

A szakmai érdeklődés jelentősége az OKJ-s szakmák évfolyamaitól jelenik meg az első három legfontosabbnak jelölt tényezők valamelyikeként, ugyanakkor ahol ez nem így történik, ott elenyésző relevanciájú. Mindenképpen érdemesnek tűnik tehát a szakgimnáziumi évfolyamokban is felkelteni a szakmai érdeklődést a diákokban, így segítve a motivációjukat.

Összességében említésre méltó a „hasznos tudás megszerzése” kategória, ennek vizsgálatára azonban inkább a csoportonkénti eredmények alkalmasak.

## **Irodalomjegyzék**

Gy. Molnár, Z. Szűts (2017): The role of Wikipedia in transmitting knowledge based on higher education – Focusing on a possible value of formal and informal learning dimensions, In: Szakál Anikó (szerk.) IEEE 15th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics, SISY 2017., Szerbia, IEEE, pp. 321-326.

Harangi L. (2009): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra, Ofi Tudástár, Felnőttoktatás, élethosszig tartó tanulás, A tanulás kora, <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning> [2018.08.10]

Kálmán, A. (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól, Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon, Budapest: Tempus Közalapítvány, pp. 126-153.

Kálmán, A. (2006): A lifelonglearning aktualitásai – Lifelong Learning az Európai Unió oktatáspolitikájában, Fókuszban a felnőttek tanulása, Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, pp. 95-108. (ISBN:963 9483 621)

Kálmán, A. (2006): Tanári szerepek – tanulási stílusok: a felnőtt-tanulás folyamata, Lifelong learning füzetek, Budapest: OKKER Kiadó, 2006. p. 120 (ISBN:963 8088 16 8)

Molnár Gy. (2015): Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon, In: Torgyik Judit (szerk.) Százarcú pedagógia. Komárno: International Research Institute, pp. 403-409.

Molnár, Gy. (2013): Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe, In: Ollé János (szerk.), V. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet, Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 196-201.

Nagy M. (2011): Speciális andragógia, Tankönyvtár, Szent István Egyetem, p. 111 [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2010-0019\\_Specialis\\_andragogia/ch14.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2010-0019_Specialis_andragogia/ch14.html) [2018.08.10]

Tót É., Borbély-Pecze T. B., Szegedi E. (2012): Tempus Közalapítvány, Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., p. 52.

[https://www.researchgate.net/profile/Bors\\_Borbely-Pecze/publication/272998617\\_AZ\\_EGESZ\\_ELETEN\\_AT\\_TARTO\\_TANULAS\\_ESZKO\\_ZRENDSZERE/links/54f464980cf299c8d9e72589/AZ-EGESZ-ELETEN-AT-TARTO-TANULAS-ESZKOeZRENDSZERE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bors_Borbely-Pecze/publication/272998617_AZ_EGESZ_ELETEN_AT_TARTO_TANULAS_ESZKO_ZRENDSZERE/links/54f464980cf299c8d9e72589/AZ-EGESZ-ELETEN-AT-TARTO-TANULAS-ESZKOeZRENDSZERE.pdf) [2018.08.10]

Treuman, K. P., Ganguin, S., Arens, M. (2012): E-learning in derberuflichen Bildung. VS Verlag.

# **A DEBRECENI RAJZISKOLA TANÁRAI A 19. SZÁZAD ELEJÉN\***

***Tóth Péter, toth.peter@tmpk.uni-obuda.hu***

*Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ*

## **Bevezető**

A 18. század végére Debrecen egy gazdaságilag gyorsan fejlődő településsé nőtte ki magát. A kálvinista Róma cívis – cíva polgárai kellő felvevőpiacot jelentettek a kézműves portékák számára. Virágzott a céhes ipar. A minőségibb termelés képzetesebb munkaerőt kívánt. A Városi Tanács felismerte, hogy ennek biztosítására ki kell terjeszteni az oktatást a céhekben tevékenykedő inasokra is. Az inasoknak el kellett végezniük az elemi iskolát, majd a vasárnapi rajziskolában a rajztanfolyamot. Ez jelente hazánkban a szakképzés kezdetét.

A vasárnapi rajziskola, illetve a Református Kollégium első rajztanárai Sárvári Pál és Beregszászi Pál voltak. Jelen tanulmány munkásságukon keresztül kíván betekintést nyújtani a szakképzés kibontakozásába, útkeresésébe, s egyúttal tisztelni munkásságuk előtt.

## **1. A rajzoktatás társadalmi és gazdasági háttere Debrecenben**

Debrecen a 18. század végére az ország legjelentősebb városává fejlődött. Lakosainak száma 1792-ben 29.153 fő volt, szemben Pest 26.684 és Pozsony 27.871 főjével. Az 1715-ben elnyert szabadkirályi városi jog kevesebb mit 100 év alatt Debrecent kulturális, kereskedelmi és gazdasági központtá tette. A város körüli jó termőföld, a gazdag céhes ipar, az országos kirakodó vásár biztos alapot jelentett a fejlődéshez.

Ez a gazdasági jólét tette lehetővé a valláspolitikai küzdelmek átvészelését is, s tette a cívis, cíva (latin, polgár) várost a kálvinista Rómává. Tágabb értelmezés szerint cívisnek nevezték a város bennszülött lakosságát, beleértve a gazdag polgár-parasztokat, a kereskedőket, iparosokat, de még a szegényparasztokat, cselédeket is. Szűkebb értelemben a paraszti eredetű és még földművelésből élő vagyonos lakosság alkotta a polgárságot. Hagyománytartó, sajátos életformával rendelkező réteg volt, zárt közösséget alkotott. A családok egymás közt házasodtak. A földdel rendelkező cívisek benn laktak a városban, csak a cselédek éltek a tanyán. Vagyonukat állattartásból és földművelésből szerezték, hasznukat nem fektették be, hanem felhalmozták. (Debrecen mellett cívisváros volt még Nagykőrös, Kecskemét és Hódmezővásárhely is.)

A polgári lét megerősítette a nemzettudatot is. Még II. József császár (1741-1790) 1784-ben kelt nyelvrendelete ellen is felléptek azzal, hogy a városi tanács hivatalos nyelvénem a németet, hanem a latint tette. A gazdasági fejlődés ösztönzőleg hatott a kultúrára, s azon belül az oktatásra is. Elsőként említendő az 1538-ban alapított Református Kollégium, ami a református oktatás és ezzel a város szellemi központja volt. A Ratio Educationis az alsó tagozatot állami felügyelet alá vonta, majd II. József haláláig folyamatosan ment a vita a Tiszántúli Református Egyházkerület és a városi tanács között a fenntartói jogot illetően, majd 1790-ben a Kollégium visszanyerte önállóságát. Az 1792 létrejött, majd négy évvel később módosított regulában már a felvilágosodás szelleme tükröződött vissza, aminek sajnálatos következménye volt, hogy olyan híres professzorok, mint Hatvani István vagy Sinai Miklós felhagytak az oktatással, visszavonultak. 1804-ben új képzési struktúrát vezettek be (4 évfolyamos elemi iskola, az úgynevezett „Magyar iskola”; a 7 évfolyamos és 2 tagozatos „Deák iskola”, középiskola – grammatikai (4 év) és humanitási (3 év); a továbbtanulásra előkészítő 2 éves „Encyclopaedicus Cursus”; „Speciális Cursus” mint felsőfokú képzés – teológia, történelem, jog, matematika és fizika, filozófia, Biblia-értelmezés), ami 1816-ig érvényben maradt, szemben az 1807-ben kiadott II. Ratio Educationis-szal. A reformkor szellemében fogant nemzeti műveltség elsajátításának elősegítésére a Református Kollégiumban az elemi iskolában már 1804-től, míg a középiskolában 1831-től magyar nyelven folyt az oktatás. A tankönyvek is magyar nyelven kerültek kiadásra, melynek első nevezetesebb alkotásai voltak a Budai Ézsaiás (1766-1841) által írt három kötetes „Magyarország Históriaja” (1805-1812) és a Sárvári Pál által írt kétkötetes „A rajzolás mesterségének kezdete” (1804-1807).

A Városi Tanács 1739-ben hat elemi iskola („Nemzeti Oskola”) felállításáról döntött, amely 1740-ben megkezdte működését, továbbá összeírták a tankötelezett gyerekeket is.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a korabeli ipari viszonyokat, érdemes egy pillantást vetnünk a pesti iparosok számára és összetételére. 1807-ben a pesti városi tanács 1416 önálló céhbeli iparos mestert és kereskedőt, 3472 segédet és 974 tanoncot tartott nyilván. A város lakossága ebben az időben már meghaladta az 50 ezer főt. A rajzolás igénylő, főként építészeti és gépészeti mesterségek inasai a pesti iparrajziskolában tanultak. Ugyanebben az évben, Debrecenben 2524 céhbeli mestert, 892 céhlegényt és 861 inast tartottak nyilván (Vig, 1932). Ezt megelőző adatok 1792-ből: 2364 céhmester, 682 céhlegény és 953 inas dolgozott 43 céhben (Ecsedi, 1931).

Az elméleti szakképzésben új fejezetet nyitott az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis, ami I. Ferenc uralkodásának idejére esett. Ez az oktatási dokumentum a tanoncoktatást az elemi iskola keretei között képzelte el, ugyanis a városi elemi iskolák utolsó évfolyamán a kézműves és kereskedelmi ismeretek elsajátítását is lehetővé tette.

A debreceni Városi Tanács felismerte, hogy minden olyan szakmában, amelynek alapja a rajz csak úgy lehet igényes, esztétikus munkát elvárni a mesterektől, ha tanoncként elsajátították a rajzolás tudományát. Ez gyakorlatilag a tervezés fázisát jelentette a tényleges gyártás előtt.

A kényszer is vezette a városatyákat, mert 1797-ben, 1802-ben és 1811-ben is tűzvész pusztította a várost, így szükség volt az építészetben jártas szakemberekre.

„.... valameddig jó és értelmes Rajztanítóknak szűkiben lesz a haza és valamíg népesebb városokban Rajz Oskolák nem állítatnak: addig a szép mesterségnek terjedését remélni nem lehet, hogy azt eleve tanulhassák és gyakorolhassák...” (Debrecen város tanácsának az udvari kamarához írt levele, 1810)

A debreceni rajziskolában kötelező volt a rajzoktatás a fazekasoknak (1800-tól), az építészeknek (1801-től), a rézmetszőknek (1803-tól), stb., valamint a Református Kollégium és a Piarista Gimnázium diákjainak. 1820-tól már az asztalosoknak, lakatosoknak, ácsoknak, kőműveseknek, rézműveseknek, bádigosoknak, sárgarézöntőnek, szíjgyártóknak,

kerékgyártóknak, fazekasoknak, takácsoknak és molnároknak is előírták a rajziskola látogatását. A debreceni rajziskolának olyan elismert rajztanárai voltak ebben az időben, mint 1800 és 1811 között Sárvári Pál (1765-1846), 1811 és 1819 között Kiss Sámuel (1781-1819), míg 1819 és 1858 között Beregszászi Pál. E három tanár rengeteget tett a hazai rajzoktatás fejlesztéséért. Szükségesnek tartották tanítványaik tanulását tankönyvvel támogatni (Dunka, 2001).

A város a Református Kollégium révén kedvező feltételekkel rendelkezett, mert a diákjai éppen a 1800-as évek elején egy virágzó rézmetsző műhelyt működtettek, ami a szemléltetőeszközök és tankönyvek illusztrálása végett fontos szereppel bírt.

(A rézmetszet úgy készült, hogy a rézlemezbe vésővel belekarcolták a szöveget és/vagy a rajzot, majd előmelegítették, bekenték mélynyomó festékkel. A fölösleget eltávolították, míg a mélyedésekben a festék megmaradt. A lemezt acélhengeres mélynyomó prés deszkáira helyezték, ezután egy áztatott, enyvezetlen papírlapot helyeztek rá, és egyszer áthúzták a présen. A nedves, puha papír kiszívta a mélyedésekben maradt festéket. A szárítást követően elkészült a nyomat. A rézlemez mint a többszöri nyomtatásra is felhasználható volt.)

A Kollégiumban az első rézmetsző deák valószínűleg Kováts György lehetett, aki 1749-ben egy énekeskönyv borítóját metszette. Kabai Mihály az asztalos céh számára készített szabadulólevelet.

A Református Kollégium tanárai az 1700-as évek végén magyar nyelvű tankönyveket kezdtek el írni, amihez az illusztrációkat diákjaik készítették, az idejét múlt fametszetek helyett rézmetszetek által. Eleinte vonalakat, szavakat metszettek, majd később már verseket is. A Kollégium vezetése már 1797-ben szorgalmazta térképek előállítását az elemi iskola tanulói számára. Megalakult a rézmetszők társasága, vezetőjük Eröss Gábor (1779-1815), míg felügyelő tanáruk Budai Ézsaiás volt. A társaság rézmetsző tagja volt Eröss Gábor mellett Papp József és Pethe Ferenc, míg rajzolással és színezéssel Kiss Sámuel, a későbbi rajztanár, Mikolai József és Kármán József foglalkozott. 1800-ban jelent a 12 lapból álló, gyenge minőségű első (újkori) atlaszuk, melyet egy évvel később egy újabb (ókori) követett. Ez a két munka még Széchenyi Ferenc és a nyelvújító Kazinczy Ferenc elismerését is kivívta. Eröss Gábor illusztrálta például Csokonai Vitéz Mihály 1800-ban és 1803-ban kiadott versköteteit is (Ecsedi, 1931).

Comenius szenzualista pedagógiai felfogása a Református Kollégiumban is éreztette hatását, 1803-ban egy természetrajzi kézikönyv jelent meg, amihez Erőss Gábor és Erőss János készített 19 táblán 103 db szép állatrajzot.

1804-ben és 1807-ben újabb fordulatot vett a rézmetszés, ugyanis illusztrációkat készítettek Sárvári Pál két kötetes rajzkönyvéhez. Az első kötetet Lumnitzer György János rajzolta és Beregszászi Péter (Pál bátyja) metszette.

Az első kötet tíz táblájának témái:

- egyenes vonalakkal határolt mértani testek,
- görbe vonalakkal határolt testek,
- az emberi szem,
- különböző nézetű orrok, szájak, fülek,
- kopasz fejek előlnézetben,
- kopasz fejek oldalnézetben,
- hajas fejek,
- kéz és kar,
- lábak, combok, lábszárak,
- teljes emberi test.

Sárvári a rajzolás szabályait – szemben a későbbi Beregszászi Pál rajztanárral – az emberi testre alkalmazta, miként ezt kora híres művészei, a bajor Johann Daniel Preissler (1666-1737), a francia Jacques-Louis David (1748-1825) és Jean Le Clerc (1587/88-1633) tették.

A második kötetet Beregszászi Péter rajzolta és metszette művészi minőségben, a rajzok forrása Jacques-Louis David rajzolási katekézise volt.

Ez is tíz táblát tartalmazott:

- Faunus, a férfi szépség legalsó foka,
- Apollo, a férfi szépség legfelső foka,
- Mercurius, az istenek követe,
- az ostromló és viaskodó Mars,



- Hercules és Centaurus ádáz küzdelme,
- Aesculapius, az orvosok istene,
- a gond nélküli, ülő Bacchus,
- a pásztor Endimion,
- Vénus, az asszonyi szépség,
- Vénus lecsendesíti a hadba induló Marsot.

Beregszászi Pál, Sárvári utóda a rajzoktatásban igen gazdag tankönyv- és szakönyvírói munkássággal büszkélkedett. 1819 és '63 között 7 könyvet írt (ezeket Beregszászi munkásságánál megadjuk), ami még némi megélhetést biztosított a rézmetsző deákoknak, azonban a II. Ratio Educationis hatására 1816-tól új tanterv lépett életbe a Kollégiumban, ami sajnos visszaszorította a természetrajz és a történelem oktatását, így a rézmetsző diákok munka nélkül maradtak. Némelyek elköltöztek Debrecenből, míg mások nyomdásznak álltak már az 1810-es évek elejétől. A társaság feloszlott. 1812-ben vezetőjük, Eröss Gábor többhelyen is próbálkozott nyomdát létesíteni, kevés sikerrel, míg végül Debrecenbe visszatérve Papp Józseffel, barátjával próbáltak szerencsét. A nélkülöző Eröss 1815-ben 36 éves korában halt meg. Ő volt az, aki rézmetszetet készített barátjáról, Csokonai Vitéz Mihályról, annak élete utolsó évében (1805), testvére Eröss János rajza alapján (Ecsedi, 1931).

Beregszászi Pál 1863-ban megjelent utolsó munkája után megszűnt a Református Kollégiumban a rézmetszés, helyét a kevésbé munkaigényes cinkográfia vette át. Az 1804-ben felfedezett eljárás lehetővé tette tollrajzok vagy kéziratok átvitelét sokszorosításra alkalmas cinklemezekre, ezzel a rézmetszés technikája végleg leáldozott.

## **2. Sárvári Pál és Beregszászi Pál munkássága**

*Sárvári Pál* (néhol Sárváry Pálként írva) alapiskolai tanulmányait Debrecenben végezte, majd rövid késmárki kitérő után (ahol németet tanult, ugyanis abban az időben Késmárk lakosainak többsége német anyanyelvű volt) beiratkozott a debreceni Református Kollégiumba. 1789-től a német és francia nyelv, valamint a szónoklat, 1790-től pedig a költészet tanítója is. Két évig a híres Sinai Miklós-féle (1730-1808) tanszékén volt helyettes tanár. 1792-től az 1737-ben alapított göttingeni egyetemen matematikát, architektúrát, természettant és bölcsészetet

hallgatott, majd bölcsész doktorrá avatták. Ezt követően visszatért Debrecenbe és a matematikai és természettani tanszéken oktatott. Eleinte filozófiai és etikai könyvei jelentek meg, majd 1804-ben és 1807-ben két rajzkönyvet írt, „A' rajzolás mesterségének kezdete. A rajzolásban gyönyörködő tanulóifjak és gyermekek kedvéért”, illetve „Az árnyékolás módjairól, a szépség izléséről, az emberi szépség legfelsőbb gráduzinak példáiról, azoknak vizsgálásáról és követéséről” címmel. Az elsőt Lumnitzer György János rajzolta és Beregszászi Péter metszette, míg az utóbbit Beregszászi Pál rajzolta és metszette. 1809-ben papi feladatok ellátására is felhatalmazást kapott, tanári feladatai megtartása mellett. 1814-ben egyházmegyei tanácsbíró lett. 1832-ben a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjai közé választotta. (Az Akadémia Magyar Tudós Társaság néven 1830-ban kezdte meg működését. A rendes tagok száma 23, míg a levelezőké 24 fő volt.) 1839-ben vonult nyugállományba.

Sárvári Pál nagy figyelemmel kísérte tanítványai munkáját, a jó rajzolókat kiemelte és taníttatta. Így fedezte fel például későbbi utódját, Kiss Sámuel is, akit 1803 tavaszán Nagyszébenbe, majd Bécsbe küldött továbbtanulni. Kiss Sámuel képzését praktikus okokból kezdeményezte, hiszen az 1792. évi kollégiumbeli tanterv szorgalmazta a rajzoktatást, és a helytartó tanács 1795. évi rendelete pedig az iparoslegények rajzoktatását. A Kollégium vezetőségének nagy gondja volt az, hogy tanárt szerezzenek a mesterlegények oktatására. Így 1812-ben a Bécsből hazatért Kiss Sámuel lett a városi „rajzoskola” és a Kollégium tanára, ami a mesterlegények tanítására alakult, de oktatta a rajzolni vágyó református és piarista diákokat is.

Sárváriról egyik leghíresebb tanítványa Arany János így írt Bolond Istók című művében:

„Egy ősz tanára, egy agg Simeon,

Kinek nem fért a híre Debrecenben,

Sőt már nevének keskeny volt e hon

(Kibőgte a deák ezt is különben)

Föllelkesült a lelkes ifion,

Szavalni fogta, énekelni... minden...

Említse Shakespeare 'hallatlan' nevét:

Megáldá, s írt ajánló levelet." (Arany János: Bolond Istók, 2. ének 63. versszak, 1873)

*Beregszászi Pál* 1797 és 1811 között a debreceni kollégium diákja volt. Valószínűleg már ekkor megismerkedett a rézmetszetek készítésével, hiszen bátyja (Péter) ebben az időben készítette metszeteit Sárvári Pál rajzkönyvéhez, illetve az sem kizárt, hogy tanította őt. A műszaki érdeklődésű Beregszászi 1811-ben beiratkozott a pesti egyetem mérnöki karára, ahol 1814-ben szerzett diplomát. Az egyetemi évek alatt volt módja gyakorolni a szabadkézi rajzolást és a rézmetszést. Ez utóbbira kiváló lehetősége nyílt, hiszen közelebbi ismeretségbe került a kor legkiválóbb térképszerkesztőjével és rézmetszőjével, Karacs Ferencsel, akinek biztatására és támogatásával Bécsben tanult tovább. Ezt követően visszatért Debrecenbe, ahol földmérő mérnökként dolgozott, majd 1819-ben megpályázta a Kiss Sámuel korai halála miatt megüresedett állást a rajziskolában, s ezzel egy 39 éven át tartó eredményes pedagógiai munka vette kezdetét (Dunka, 2001).

Debrecen városa és a kollégium vezetősége egyaránt támogatta munkáját, de ennek ellenére is számos problémával kellett megküzdenie, a mesterek értetlenségével, sőt, ellenállásával, illetve az inasok, legények hanyagságával. Szakértelme, elkötelezettsége a debreceni rajziskolát az ország egyik legjobbjává emelte. A kollégium diákjai naponta 11 és 12 óra között, a piarista gimnázium tanulói kedden és csütörtökön délután, míg az inasok vasárnap vettek részt rajzoktatásban. Tanítványainak száma a közel 40 év alatt több ezerre tehető. Számos fiatal indított el a mérnöki pályán, valamint sok kiváló építőmester, ács, asztalos, tőle tanulta meg az igényes és szép munkát.

Beregszászi Pál tanítványai számára hét tankönyvet készített az építészet és a rajzolás oktatásához, elmondható, hogy minden könyvét a gyakorlatiasság jellemezte.

- Építés tudományának azon része, melyben az Építésre teendő költségeknek számbavevése adódik elő (1819) – építőmestereknek írt könyv, (4 rézmetszettel illusztrálva)

- A' Rajzolás tudományának kezdete (1822) – tanítványai számára írt tankönyv, (5 rézmetszettel illusztrálva)
- A szabad kézzel való rajzolás tudományának kezdete (1823) – tanítványai számára írt tankönyv, (20 rézmetszettel illusztrálva)
- Az építés tudományának azon része, melyben az épületeknek erős és alkalmas volta adódik (1824) – szakkönyv
- Az építés tudományának azon része, melyben az épületekre teendő fedelek ismerete és rajzolása adatik elő (1846) – ácstanoncok számára írt tankönyv
- A tárgyaknak a látás tudománya szerinti ismertetése és rajzolása (1859) – tanítványai számára írt tankönyv, (12 réztábla)
- Az építés tudományának azon része, melyben az épületek ékítésére szolgáló oszloprendek ismertetése és rajzolása adatok elő (1863) – klasszicista stílusú művészi ábrázolások, (46 db rézmetszettel illusztrálva)

1810 után Debrecen mellett más városokban is kezdeményezték a rajziskolák megalapítását. Például 1818-ban a marosvásárhelyi Borosnyai Lukács János három évfolyamos ipariskola tervével állt elő, melyben alapvető jelentőséget tulajdonított a rajztanításnak. Még nagyobb volt az igény az iparos képzésre a tradicionálisan német anyanyelvű szászok körében. Liedemann Márton lőcsei tanár a mezőgazdasági, a kereskedelmi és a technológiai ismeretek oktatása mellett a rajz oktatását is szorgalmazta a polgári iskolákban (Vig, 1932).

A debreceni rajziskola 1877-ben szűnt meg, ipariskolaként működött tovább. Ezt megelőzően Beregszászi Pál rajztanári munkáját 1859-ben Kleiber Károly vette át, majd őt követően 1871 és 1877 között két rajztanára is volt az iskolának, Domokos Kálmán és Kallós Kálmán.

### **3. Tankönyvek szakdidaktikai vizsgálata**

Sárvári és Beregszászi korában három pedagógiai irányzat határozta meg az oktatást, Johannes Amos Comenius (1592-1970) szenzualista, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) naturalista és Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827) racionalista oktatáselmélete.

Comenius „Didactica Magna” című korszakos művében az érzéki tapasztalás elsődlegességét és ennek alapján a szemléltetés fontosságát hangsúlyozta: „... az érzékszervek az ismeretek szilárd alapjai...”. (Comenius, 1992)

Rousseau az emberrel veleszületett természetes képességek szabad kibontakoztatását valotta, s ennek eszközeként tekintett a rajzra. A rajzi készségek fejlesztésének célját abban látta, hogy általa a minket körülvevő természet forma- és színjelenségei pontosabban megfigyelhetőek legyenek.

Pestalozzi a szemléletet tekinte a megismerés alapjának, ha az tökéletlen, akkor a belőle származó fogalmak is azok lesznek. Világos fogalmak úgy alakulnak ki, hogy az egyén előbb egészlegességében fogja föl a tárgyat, majd ismeri meg a részleteket. Az oktatás középpontjába az úgynevezett elemi pontot, a számot, a nevet és az alakot, míg ezek elsajátítási módszeréül a mérést, az írást és a rajzolást állította.

E három paradigma, változó mértékben ugyan, de rányomta bélyegét a hazai rajzoktatás mindkét irányzatára, a művészeti és a szakrajzi képzésre is. A két vizsgált könyvünk megjelenésének időszakában e két irányzat még összefonódott, a szétválás a 19. század második felére, végére tehető. Sárvári Pál műve inkább az előbbihez, míg Beregszászi Pálé az utóbbihoz tartozik.

Nézzük ezek után, hogy a korabeli hazai tantervi szabályozásban miként érvényesültek a fenti elméletek.

Az első rajztervet, vezérkönyvet 1783-ban adták ki, ami egyértelműen Pestalozzi szellemiségét tükrözte: „Minden, amit rajzolunk, idomokat képez, legyen az felület vagy test. Az idomokat egyenes és görbe vonalak határolják. Ezen vonalakat és idomokat tekintik joggal a rajzolás abc-jének, ennél fogva a rajznak valamennyi elemi iskolában ezzel kell kezdetét vennie.” (Id: Csőregh, 1991)

Mivel az elemi iskolák célja a gyakorlati életre nevelés volt, ezért annak tükröződnie kellett a rajzoktatásban is, amit leginkább az építészeti rajz oktatása biztosított.

A rendelet szabályozta a rajzoktatás tartalmát és az alkalmazandó oktatási módszereket is. A rajzanyagot négy részre bontotta: a rajzeszközök használata, a mértani rajz (ma inkább síkmértani

szerkesztéseknek neveznénk), a térbeli hatású ábrázolás (perspektivikus ábrázolás, vetett árnyék megadása) és a szakmától függő tárgyak ábrázolása (a ma használatos neve szakrajz). Fontosnak tartotta a szabadkézi rajztechnikát, melynek fejlesztésére alkalmasnak tűntek az építészeti díszítő elemek.

A térbeli hatású ábrázoláshoz eleinte egyszerű (kocka, hasáb, henger, kúp), majd pedig összetettebb geometriai formákat használtak. A szakmafüggő rajzok készítésénél elsősorban a meglévő rajzok másolását, majd pedig nagyítással, illetve kicsinyítéssel való ábrázolásának módszerét alkalmazták.

A rendelet a tananyagot öt tanfolyamba szervezte:

- Egyenes vonalak, szögek, geometriai formák, építészeti minták rajzolása vonalzóval és körzővel. Rajztechnika: tus és ecset. Léptékek használata.
- A díszítésben használatos levélformák szabadkézi rajzolása. Mértani testek és építészeti formák térbeli hatású ábrázolása, árnyéktechnika. Rajzok másolása.
- Mértani testek és építészeti formák, oszlopok térbeli hatású ábrázolása. Árnyéktervezés. Oszloprendek ábrázolása.
- Építészeti és térképészeti rajzok másolása, kicsinyítése, nagyítása.
- Távlattan: a térbeli elhelyezkedés érzékeltetésének eszközei.

A tartalmi szabályozást követően előírta még (1) az alkalmazható rajzolóeszközök módokat, (2) az árnytan oktatásának módszereit, (3) a rajziskolák felszerelését, (4) a tanulók rajztanfolyamokba való besorolását, (5) a rajzok főfelügyelethez (Bécs, Buda) való felterjesztésének előírását.

E tantervi szabályozás kidolgozottságát bizonyítja, hogy 1868-ig ennek szellemében folyt a rajzoktatás a főelemi iskolákban és a vasárnapi rajziskolákban. Néhány városban még ez után is érvényben maradt, egészen az 1882. évi ipartörvény életbelépéséig.

Mint azt a fentiek is bizonyítják, a rajzoktatás eleinte az ábrázoló geometriát, továbbá az építészeti formák ábrázolását helyezte a tananyag középpontjába. A tanfolyamok végén a tanulóknak képességeik figyelembe vételével „vizsgarajzot” kellett készíteniük, melyek kiértékelését a rajztanítónak fel kellett terjesztenie a rajziskolák

főigazgatójának (mai szóhasználattal szakfelügyelőnek). Ennek az értékelésnek ki kellett terjednie a rajziskola leltárára, az oktatás színvonalának fejlesztéséhez szükséges eszközök körére is. A tanítók mintalapjait pedig a bécsi Szépművészeti Akadémiához kellett felterjeszteni, ahol elbírálták azokat.

Az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis nyomán a két- és háromtanítós népiskolában tanított mértan és rajz tananyag oktatásához egy 1780 és 1840 között folyamatosan kiadott németnyelvű könyvet használtak, melynek címe: Anleitung zur Meßkunst zum Gebrauche der Nationalschulen im Königreiche Ungarn und den damit verbundenen Staaten.

Az első rajzterv tartalmilag korszerűnek volt mondható és a tananyag elrendezésében mind Comenius, mind pedig Pestalozzi elvei tetten érhetők. Az oktatás céljaként fogalmazódott meg a mesterségek művelésére felkészítő, praktikus szemléletmód. Érdemes még megemlíteni azt a korabeli „vívmányt” is, hogy lehetővé tette magyar nyelvű a tankönyv kiadását.

Nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy mind Sárvári, mind pedig Beregszászi műveinek megjelenése a nyelvújítás korára esett (1770-1872). A nyelv formálódásának folyamata műveik nyelvezetének alakulásán is megfigyelhető.

Bizonyíték erre az a tény is, hogy Kazinczy Ferenc folyamatosan figyelemmel kísérte a Református Kollégiumban folyó oktatómunkát, illetve kapcsolatban volt mind Sárvári Pállal, mind Kiss Sámuellel, mind pedig Beregszászi Pállal.

A magyar szaknyelv formálódására lássunk néhány példát előbb Sárvári, majd Beregszászi munkájából!

Sárvári 1797-től magyar nyelven tanított matematikát, tárgyábrázolást és filozófiát a debreceni Református Kollégiumban. A magyar mint tanítási nyelvért és az oktatás korszerűsítéséért szállt síkra, ami akkor úttörő vállalkozásnak volt tekinthető.

A könyv megjelenése a magyar nyelvújítás (1770-es évek – 1872) korára tehető. E mozgalom követői (neológusok) célul tűzték ki a magyar nyelv jövevényszavaktól való megtisztítását, új kifejezések előállítását. Különösen is akut volt a helyzet a szakkifejezések terén. Az ellenzők, az

ortológusok épp Debrecenben 1795-ben jelentették meg a Debreceni Grammatikát, melyben komoly aggodalmukat fejezik ki a magyar nyelv rontása miatt.

Nyilván ez a küzdelem nem hagyta érintetlenül Sárvárit sem. Könyvében került az idegen kifejezések használatát, ahol szakmai kifejezéseket használt, ott zárójelben megadta a latin megfelelőjét is. Például: vízállású – horizontale, függőállású – perpendiculare, vízmérték – horizontalier, négyszegű – quadrátum, kerület – perimetrum. Néhol német kifejezések is feltűnnek, pl. würfel – koczka, kígyólínea vagy hablínea – schlangenlinie, keresztülvágva – im durchschnitte. A könyv tehát a magyar szavakat használta a magyarázatok során, mivel a magyar helyesírás szabályait csak 1832-ben rendezték, ezért a munka számos olyan kifejezést tartalmaz, ami nem terjedt el széles körben. Például: vízállású – vízszintes, czirkalom – kőrző, hablínea – hullámvonal, karikalínea – kör, szegelethasító línea – ferde vonal, visszarugó erejű gummi – radír, tojás formájú línea – ellipszis. A szövegben a főneveket nagy kezdő betűvel adták meg, s a lényegesebb kifejezéseket dőlt betűvel szedték. Ezt leginkább az irányok kifejezésénél alkalmazták: egészen előlről, oldalszeg, másfél oldalról, ábrázat, magával vízállásosann, maga felett, Hajtcsillag (Esthajnalcsillag), tetejére, lefelé néző.

Beregszászinál pedig a hármás nyelviség említendő, ugyanis az új fogalmakat többnyire németül, néha latinul is megadta. Például: „Óldalról való Rajz” – Aufriess, „Fundamentom Rajz” – Grundriess, „Vetett árnyék” – Schlagschatten, „Világosság” – Licht, Lux, „Árnyék” – Schatten, Umbra.

Nem kizárt, hogy a szaknyelv magyarosításában Beregszászi is aktív szerepet vállalt. Érdekesen alakult a gúla, illetve a kúp elnevezésének használata.

Gúla: „három szegletű Kúp”; Kúp: „kerek Kúp”

A geometriai fogalmakat nagy kezdőbetűkkel írta következetesen végéig az egész tankönyvön. Másrészt megemlítendő a mű egyedi nyelvezete, amit az alábbi példa is jól szemléltet.

„Mint hogy a’ Hengert úgy nézhetjük mint véghetetlen sok oldalokból össze tett Hasábot, annál fogva azok rajzolásának Törvényei szerint lehet legkönnyebbenn ezt is lerajzolni, még pedig a mint az elébbeni §-ba



a' nyóltz óldalú Hasábot lerajzoltuk, azon módonn a' Hengert is lerajzolhatjuk, tsak hogy már az óldalait nem egyenes hanem görbe líniákkal kötjük össze, melynél fogva a' vége nem hoszszas nyóltz szegeletet: hanem hoszszas Kalika Lapot formál." (Beregszászi, 1822, 94-95. old.)

#### **4. A művek szerkezete és tartalmi felépítése**

##### **4.1. Sárvári Pál: A' rajzolás mesterségének kezdete**

Az első, a debreceni Református Kollégium Nagykönyvtárában őrzött magyar nyelvű rajztankönyvek (1804, 1807) Sárvári Pál nevéhez fűződnek. Jelen elemzésünk tárgya az első kötet.

A 24 oldalas (+10 tábla) kötet bevezetője világosan fogalmaz a munka célját illetően:

„Tagadhatatlan dolog, hogy fzámos kézi mesterségek, minéműek, a' Kómívefség, Átsfág, Afztalofság, Lakatofság, Ötvösség, Fazekafság, sőt hogy többeket ne említsek, a' fzés Varrás is, a' rajzolás mesterségének tudása nélkül kevésre mehetnek, nem viragozhatnak. Azokra a' gyermekekre és ifjakra nézve tehát, a' kik az előfzámlált, 's több afféle mesterségek közzül valamelyiket kívánt előmenetellel akarjak gyakorolni, a' Rajzolás mesterségét fzükséges vólna Oskoláinkbann tanítani, mind azért, hogy annak közönséges fundamentomát még jó előre megtanúlvánn, a' magok mesterségére könnyebbenn alkalmaztathatnák; mind pedig azért is, hogy a' kik a' rajzolásra alkalmatlanoknak találódnának, ne is adnák magokat olyan mesterségekre, a' mellyekbenn a' rajzolásra való hailandoság, és abbann való fzés tehetség, s gyakorlottság nélkül kevésre mehetnek, és soha valódi mesterek nem lehetnek.

Továbbá azoknak is, a' kik az előfzámlált, 's azokhoz hasonló kézi mesterek által, tulajdon gondolatjok, és ízlések (gustus) fzerént akarnak valaha valamit kézfíttetni, a' Rajzolás mesterségét, legalább valamely rézfben, esmerni fzükséges. Mert gondolatjaikat sokfzor jobbann kimagyarázhatják egy két húzáfsal, mint egész órákig tartó befzédekkel." (Sárvári, 1804, 2. old.)

A rajzolás tárgyául nagy művészek (Johann Daniel Preissler, Jacques-Louis David, Jean Le Clerce) rajzait választotta, amit az 1800-ban megjelent

„Neues theoretisch-praktisches Zeichenbuch zum Selbstunterricht für alle Stände” című rajzkönyvből vett át. A hangsúlyt az emberi test ábrázolására helyezte, mert az „... a’ legzorofofsabbann meghatározott mérték, és a’ legkedvesebb öszveillés fzerént van formálva Testünknek minden réfze. Azombann akármely Testnek helyes és tetfző rajzolásábann gyakoroljuk előfzfzör fzemeinket és kezeinket: egyéb dolgok lerajzolására is mintegy előre kéfzítjük mindeniket.” (Sárvári, 1804, 3. old.)

A könyv bevezetésre és a 10 rézmetszethez tartozó leírásra, magyarázatra bontható.

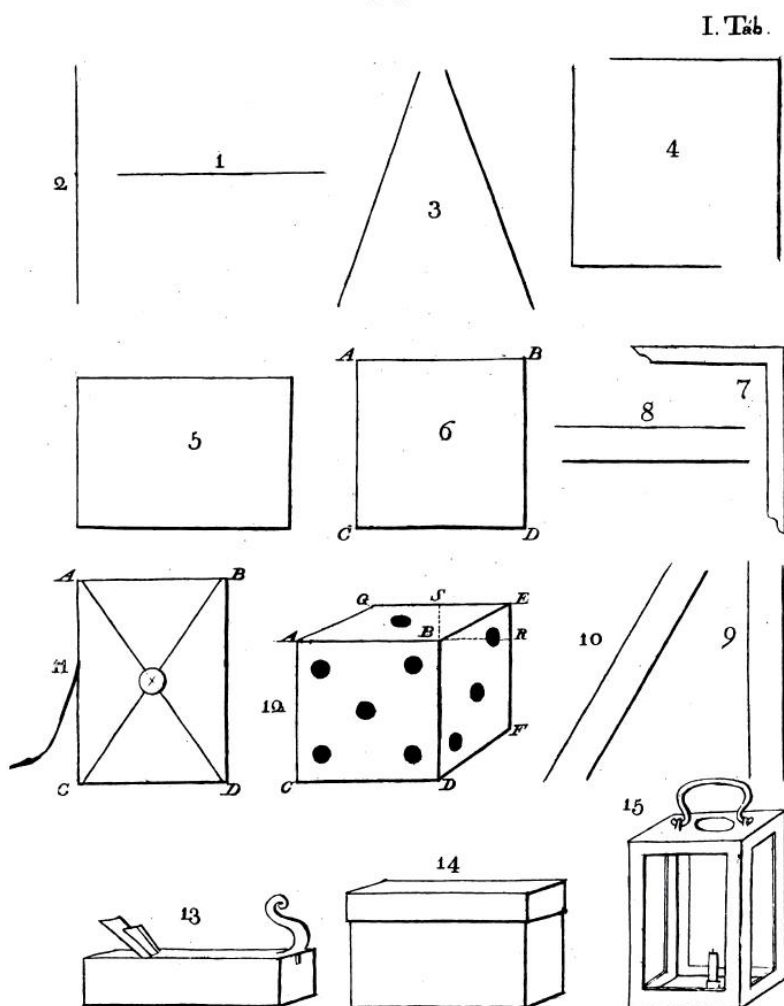
A bevezetés elsőként a rajzolást így definiálja: „... a’ látható vagy testi dólógok formájának valamely papírosonn vagy akármely Test felső fzinénn, líneák vagy húzások által való előadása.” (Sárvári, 1804, 1.§) A rajzolás három szintjét különíti el, a forma ábrázolását, az árnyékolást és a színezést, festést. Ezt követően az úgynevezett száraz és nedves rajzolás eszközeit tekinti át, alaposan kitérve azok rajzoláshoz való előkészítésére is. A ceruza („Plájbáfz”, Reissbley, Plumbago) előkészítéséről például így ír: „... faradékja fzés fzivátsos, továbbá újj faragása fénylik mint a’ fzés atzél, vagy mint a’ friss ón, tapintása lágy, könnyen fogó, még könnyebbenn pedig, ha kifaragott hegyit egy kevéssé rá tartod az égő gyertyára, a’ melytől az meg nem eméftődik.” (Sárvári, 1804, 3.§)

E mellett tárgyalja még a szén, a kréta (fehér, fekete, vörös), a radírgumi, a kínai tus (fekete, sötétkék), az író toll, az ecset, a papír, a pergamen és a rajztábla használatát is.

Ezt követően a 10 réztáblához tartozó leírások következnek. Mindenegyik táblán több rajz is található az alábbiak szerint:

- *Egyenes vonalak*: vízszintes, függőleges, ferde vonalak; párhuzamos és merőleges vonalak; négyzet és téglalap; síklapú testekből összeállított használati tárgyak (dobókocka, gyalu, doboz, zárt gyertyatartó).
- *Görbe vonalak*: körívek; kapcsolódó körívek; kör; forgástestekből összeállított használati tárgyak (bilincs, korsó, hordó, dob, pisztoly, nyílpuska, cylinder).
- *Szem*: különböző állású pupilla és írisz; ínhártya és szemhéj; szemöldök; teljes szem.
- *Orr száj és fül*: elől- és oldalnézetben, illetve félig elől- és félig oldalnézetben.

- *Kopasz fej:* az előbbiek szintézise profilban, emelt állal és lefajtott fejjel rajzolva.
- *Kopasz fej:* az előbbiek szintézise oldalnézetben, félig oldalnézetben, félig oldalnézetben emelt és lehajtott állal.
- *Hajas, illetve szakállas fej:* előlnézetben lehajtott állal, oldal-, illetve félig oldalnézetben.
- *Kezek és karok:* különböző tartásokban; csészét tartó kéz; rudat fogó kéz.
- *Lábak és lábfejek:* különböző állásokban, futás közben.
- *Egész emberi testről:* Bacchus és Flora; 3 esztendő gyermek teljes alakos képe.

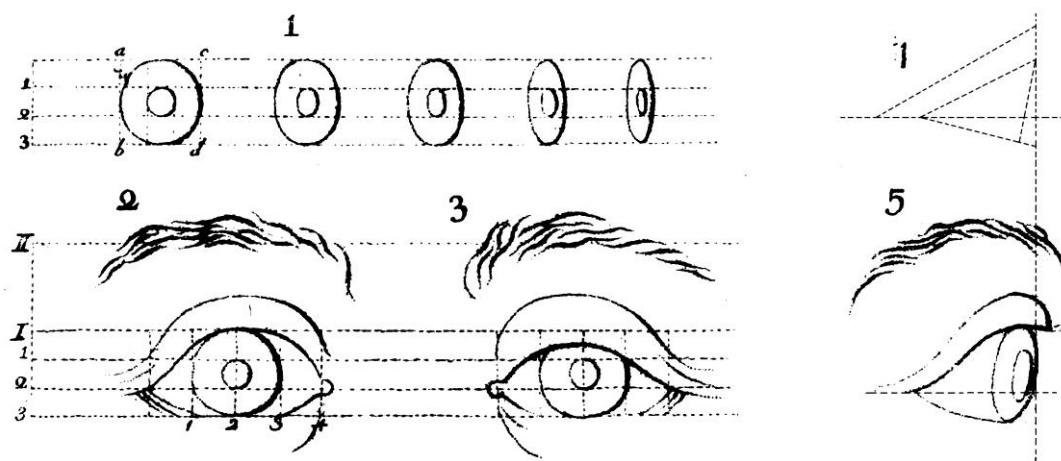


Forrás: Sárvári, 1804

1. ábra Egyes vonalú alakzatok és formák

Mint a fentiek is mutatják Sárvári fokozatosan vezette be tanulóit a szabadkézi rajzolás technikájába. Az egyes feladatok épülnek egymásra. Előbb az egyszerű alakzatok rajzolását kell elsajátítaniuk a tanulóknak majd, mint ahogy azt a 6.§-ban kifejti, azt várja el a gyerekektől, hogy a mintarajzok másolása által gyakoroljanak. Kétféle ábrázolásmódot említ, a perspektivikus ábrázolást és a síkmértani szerkesztéseket, s véleménye szerint mindkettőt fontos ismerniük az építőmestereknek. E kötetében a testeket perspektívában ábrázolja. A perspektivikus ábrázolást nem tudományosan, hanem gyakorlati szempontból négy pontban írja le. Ennek illusztrálására álljon itt a 2. pont szövege: „Mikor az át nem látzó testnek az alját, vagy alsó részét látjuk: soha akkor egyfzer’smind felső részeket, vagy felső ízíneket nem láthatjuk; és megfordítva: ha felső részeket látjuk, az alsót egyfzer’smind látnunk lehetetlen.” (Sárvári, 1804, 10.§) E szempontok például az I. tábla 12-15. feladatainál jól megfigyelhetőek (1. ábra).

Az emberi test ábrázolásánál a részekről halad az egész felé. A testrészeket különböző nézőpontból adja meg, gondosan ügyelve az arányok változására és a torzulásokra. Jó példa erre az emberi szem pupillájának és íriszének torzulása, illetve a teljes szem arányai.

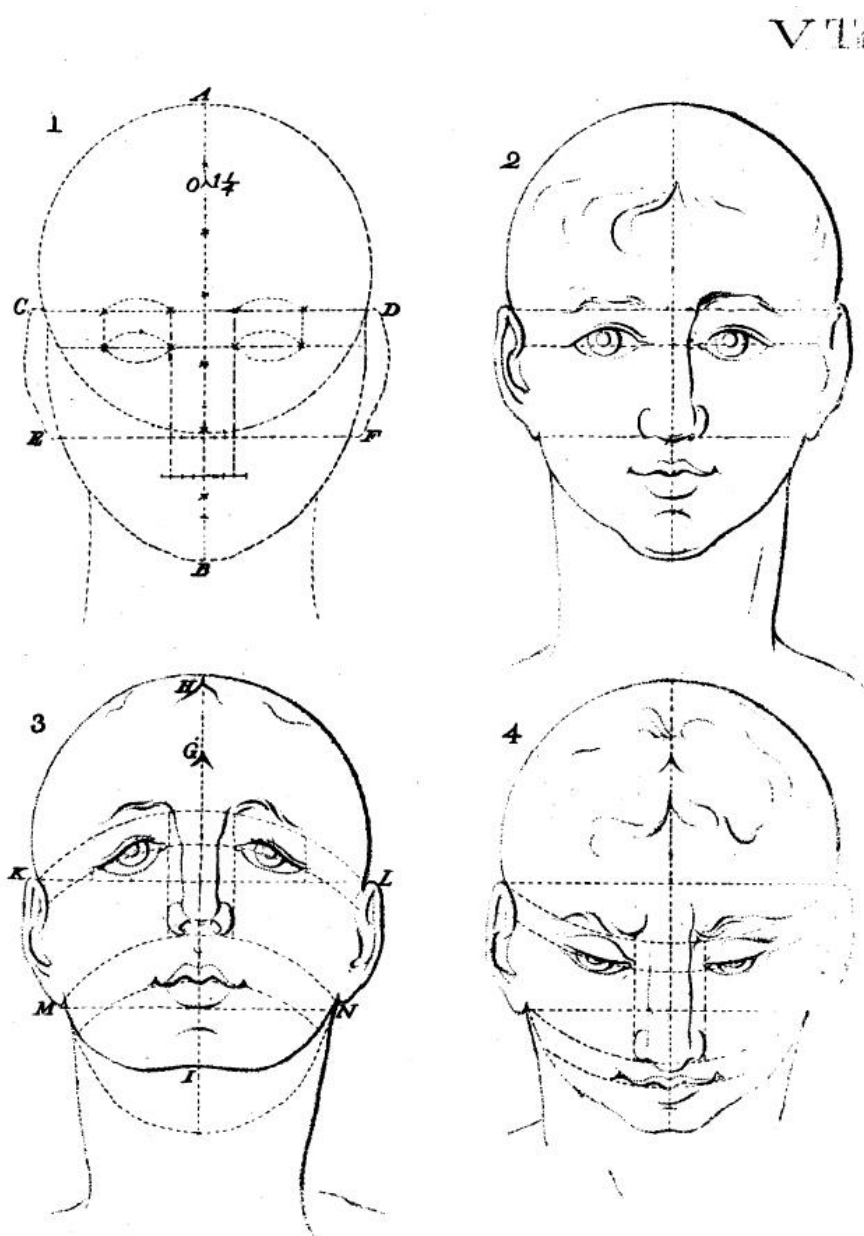


Forrás: Sárvári, 1804

2. ábra Szem alakzatok és torzult formák

A 2. ábra felső részén (1) fázisonként mutatja, miként torzul a pupilla és az írisz kör, illetve ellipszis alakja vízszintes irányban, úgy hogy a függőleges méretét megtartja, mindez az elfordított fej ábrázolása szempontjából érdekes. A szem oldalnézetben (5) történő ábrázolásához az arányokat és az irányokat is kijelöli (4).

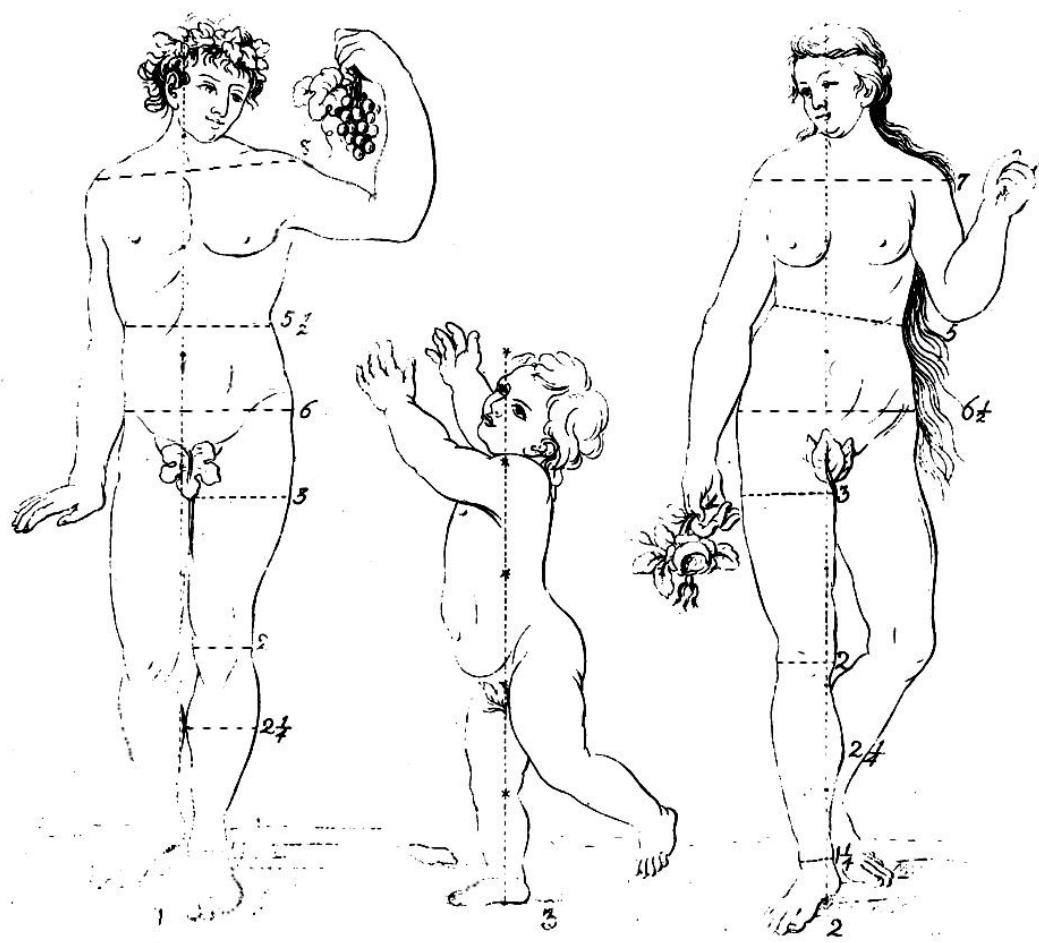
„... húzz segítségül valamely vízállású egyenes líneát, és azt a' végefelé vágd kereftől valamely függő egyenes líneával. A' kereftől vágás pontjánál kezdvénn, végy tetzfésed fzerint a' vízállásúlíneánn, négy egyenlő részt. Tégy egyenlő három részt a' függő líneádrais, a' kereftől vágás pontján alól egygyet; felyül pedig kettőt....” (Sárvári, 1804, 20.§)



Forrás: Sárvári, 1804

3. ábra Kopasz fej visszavezetése szabályos geometriai alakzatokra

Hasonlóan részletes leírással találkozunk más testrészeknél is. Jól megfigyelhető az is, hogy analízis révén, szinte anatómiai pontossággal feltárja az adott testrészt leginkább leíró geometriai alakzatokat (többnyire körök, ellipszisek), illetve ezek arányait. Jó példa erre a kopasz emberi fej felépítése körből, ellipszisekből (3. ábra). A függőleges szimmetriatengely és a szemöldöknél, a pupillánál, az orr alsó részénél és a szájnál lévő vízszintes vonalak jól tagolják az egyes testrészeket. A szövegben ezek leírása is igen részletes, magyarázó.



Forrás: Sárvári, 1804

#### 4. ábra Egészalakos rajzok – arányok, irányok és súlyok

Az arc „... A' hofzfát tetfzésed fzerént vévén fel: ofzd hét részre, mint az 1. fz. a. láthatod. Abból a' Hajnövsre végy felyűl 11/4 részt, t.i. az AO-t. A' megmaradt részét, au OB-t ofzt ismét háromfelé. Az első rész a' Hajnövéstől mégyen a' Homlok aljáig, a' második az Orrfzárnyai aljáig, a' harmadik az Állhegyig....” (Sárvári, 1804, 25.§)

Hasonló ábrákkal, illetve részletességű leírással találkozunk a kopasz fej oldalnézeti képénél, a kézfejnél, a lábfejnél, illetve az egész alakos ábrázolásoknál is.

A befoglaló geometriai formák és az arányok mellett Sárvári a kompozíció egészének megtervezését is fontosnak tartotta. Ez jól megfigyelhető a legutolsó táblán, a három egészalakos képen, ahol a férfi, a nő és a kisgyermek eltérő testarányaira hívja fel a figyelmet. A három grafika az előző kilenc tábla szintézisének tekinthető. Mind Bacchus, mind pedig Flora alakjára a kiegyensúlyozottság a jellemző (4. ábra). Arnheim nyomán ismert, hogy a kiegyensúlyozottságban „... minden tényező – mint amilyen az alak, az irány, az elhelyezkedés – kölcsönösen meghatározza egymást úgy, hogy többé semmiféle változtatás nem tűnik lehetségesnek, s az egész valamennyi részében a 'szükségszerűség' jellegét ölti magára.” (Arnheim, 1979, 33. old.)

Mintahogy Sárvári rajzain is látható, az egyensúly nem feltétlenül követeli meg a szimmetriát. A rajzok két tulajdonsága hat inkább az egyensúlyra, a súly és az irány.

A súlyt befolyásolhatja a szerkezeti vázon való elhelyezkedés, a térmélység, a méret (pl. Bacchus nagyobb vállszélessége a férfias erő kifejezője, míg Flora nagyobb csípőmérete a termékenységet fejezi ki), az elkülönülés, az alak (az egyszerűbb mértani alak szabályos formája miatt súlyosabb).

Az irány befolyásoló tényezői a szomszédos elemek súlya általi „tömegvonzás”, az alak a szerkezeti vázuk tengelye(i) mentén (3. ábrán a fej függőleges szimmetriatengelye), a téma jellege (pl. az egészalakos rajzon Bacchus és Flora fejtartása kiegyensúlyozza testtartását azzal, hogy ellentétes irányúak, 4. ábra) és az esetleges mozgás, annak irányultságával (pl. a gyermek kezének tartása jelzi, hogy az édesanyja vegye fel).

Az itt ismertetett módszertani vonalvezetést követte az 1807-ben megjelent 2. kötetében is.

E második kötetben már az árnyékolás fontosabb módjait is bemutatja, az egészalakos testábrázolás mellett. Az emberi szépség ideáljaként a görög és római isteneket választotta, mert azokon a szépség, a jóság és a tökéletesség jól kifejeződik.

A kötetben szereplő tíz rézmetszet eredetijét, amit Jacques-Louis David rajzolósi katalógusából (1731-1742) válogattak össze, Teleki Sámuel (1791-1822) erdélyi kancellár vásároltatta meg a marosvásárhelyi könyvtár számára. David a tábláihoz magyarázatot nem írt, viszont Sárvári valamennyi táblához rövid értelmezést illesztett. Ennek alapjául az 1787-ben, Párizsban megjelent mű, a „Le museum de Florence, ou collection des pierres gravées, statues, médailles et peintures” szolgált. (A mű az Interneten elérhető: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62287449/f1.image.texteImage>; Letöltés: 2018.06.01)

Péchy Mihály (1755-1819) – a Kollégium korábbi diákja, Bécsben képzőművészeti és hadmérnöki akadémiát végzett –, a debreceni Nagytemplom és a Kollégium tervezője melegen üdvözölte a megjelent első kötetet, és kifejtette, hogy a városi gyerekeknek, céhlegényeknek érdemes lenne a vasárnapi rajziskolába járniuk és Sárvári könyvéből rajzot tanulniuk.

#### **4.2. Beregszászi Pál: A' rajzolás tudományának kezdete**

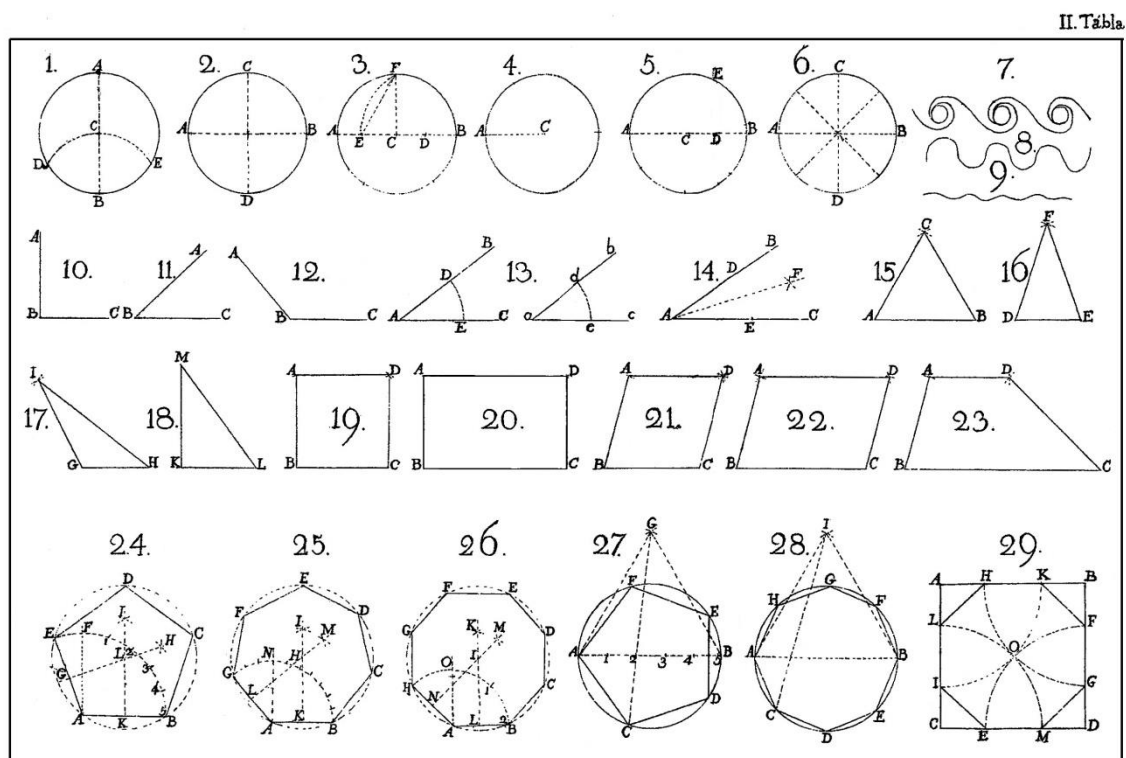
Beregszászi Pál tankönyvének címe egyetlen szóban különbözik Sárváriétól, a „mesterség” helyébe a „tudomány” került. Ez nem volt véletlen. Kifejezi a rajzolás módszertanának eltérő megközelítésmódját. Beregszászi, mérnök lévén nagyon gyakorlatias megközelítést vallott. Munkájával a gyermekek rajztudását akarta fejleszteni egészen más és talán egyszerűbb módon, mint ahogy azt Sárvári Pál tette. Egyrészt nem az emberi test részeit rajzoltatta, mert az nehéz, komplex feladat, hanem egyszerű síkbeli és térhatású alakzatokra helyezte a hangsúlyt, utóbbinál az árnyékolás technikájával élt. Másrészt pedig nem a szabadkézi rajzolás által, hanem geometriai szerkesztések révén. A térhatású ábráin még az árnyékot is szerkesztéssel, a párhuzamos és merőleges projekció szabályait felhasználva kívánta meghatározni.

Egy későbbi munkájában („A tárgyaknak a látszás tudománya szerinti ismertetése és rajzolása”, 1859) pedig már szinte teljes egészében geometriai alakzatok perspektivikus ábrázolásával foglalkozott. Mindennek háttérében nyilván az húzódik meg, hogy az általa művelt építészet gyakorlata inkább ezt követelte meg.



„A’ rajzolás tudományának kezdete” című munkája 116 oldal terjedelmű és 5 táblát tartalmaz. Sárváriénál sokkal alaposabban, részletgazdagabban kidolgozott munka, ugyanakkor struktúrája és közlőmódja megegyezik azzal. Ez utóbbiak a tankönyvben bemutatott szerkesztéseket illusztrálják és a könyv végén találhatóak, ami megnehezíti a tanulást, de nyilván nyomdatechnikai okok miatt kerültek oda, kihajtható kivitelben. Az I. tábla 25-, a II. tábla 29-féle síkmértani szerkesztés eredményét ismerteti. A III. tábla 11-, a IV. tábla 8-, míg az V. tábla 4-féle árnyékszerkesztés általi térhatású ábrázolásmódot mutat be. E munka méltó folytatása, meghaladása Sárvári Pál fent említett rajztankönyveinek.

Beregszászi munkája négy részre tagolódik.



Forrás: Beregszászi, 1822

### 5. ábra „A’ lapok esméretéről és rajzolásáról”

Az első, a „Bévezetés” (sic) értelmezi a szabadkézi és a szerkesztett („Matematikai Rajzolás”) rajzolás, illetve a „Geometriai” és a „Látszás szerént való” (Perspectiva)” ábrázolást. A vizsgált munka a szerkesztett geometriai rajzolásba enged bepillantani. Elsőként ismerteti a rajzoláshoz használható eszközöket, mint például a körzőt (tzirkalom, zirkel, circinus),

a ceruzát (plajbász, bleyweis, cerusa), a radírt (gummi, gummi elasticum), a vonalzót (regula, linial).

A tankönyv második része, az első két szakasz, a síkmértani szerkesztésekkel foglalkozik, úgymint egyenes, körív, kör rajzolása, párhuzamosok, merőlegesek, szögek szerkesztése, illetve ellipszis, spirális, tojásforma, négyzet, téglalap, rombusz, paralelogramma, trapéz, öt-, hat- és nyolcszög szerkesztése.

A tankönyv a táblákon lévő ábrákhoz kapcsolódóan, időnként kissé bonyolultan fogalmazva ismerteti a különféle szerkesztési algoritmusokat. A rajzi betűjelölések és a szerkesztés menetét leíró szövegbeli jelölések teljesen összhangban vannak. A pontok nagybetűvel vannak jelölve és dőlten vannak szedve. A szerkesztések bemutatására alkalmazott nyelvezetre példaként az ötszögét használjuk (5. ábra).

„Mehúzódik elsőbenn egy LÍNIA AB, olyan hosszúságban, mint a' milyennek kell lenni az öt szegeletű Lap oldalainak; azután az egyik végénn az A-nál egy segítő függő LÍNIA AF állítódik fel a' 4-dik §. szerént; e' meglévén, a' czirkalom az A pontba tevődik, és a' B-ig kinyitódván, húzódik az AB LÍNIA felett egy darab karika LÍNIA a' B-től az E felé, melly valamivel mindenkor tovább érjen, mint az a' pont, a' hol az AF függő LÍNIÁT eléri. – ekkor azon darab karika LÍNIA, a' B ponttól az F-ig (a' hol t. i. a' függő LÍNIA AF keresztül vágja) 5 egyenlő részre osztódik, mellyből azután egy rész az AF függő LÍNIÁNN TÚL a' darab karika LÍNIÁRA általtevődik, melly is az E-ig ér; már most ezen megjegyzett E ponthoz az A-ból AE egyenes LÍNIA húzódik, melly az 5 szegletű Lapnak második oldala lészen; a' több oldalai pedig ekképpenn határozódik meg: felállítódik az AB LÍNIÁRA IK függő LÍNIA, hasonlóképpenn AE LÍNIÁRA HG függő LÍNIA, és a' hol ezen függő LÍNIÁK egymást az L-nél elvágják, azon pontból a' czirkalomnak LB kinyitásával húzódik a' BAE pontokon keresztül karika LÍNIA, mely karika LÍNIÁNN az 5 szegeletű Lapnak elsőbenn meghatározott AB oldalát köröskörül letévén, készenn lészen a' kívánt 5 szegeletű Lap.” (Beregszászi, 1822, 53-54. old.)

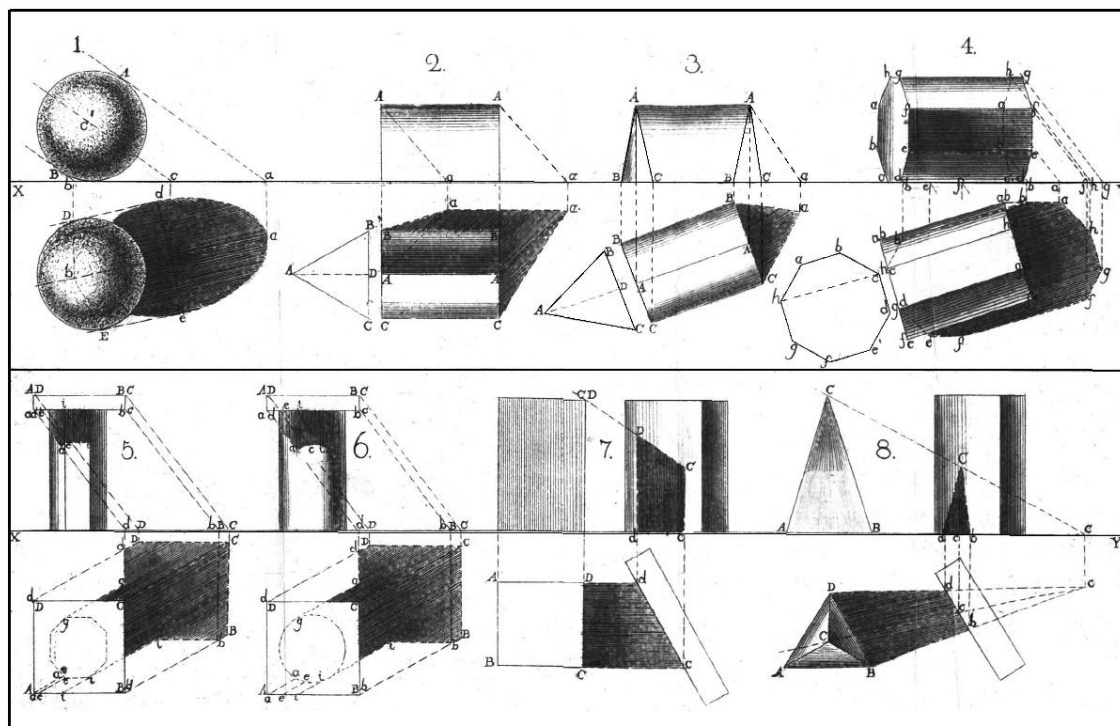
A szövegben a 4.§-ban leírtakra való utalás az I. tábla 11. ábráján bemutatott merőleges szerkesztésére utal (Tóth, 2016).

A befejező rész, a harmadik szakasz a kocka, a négyzet-, háromszög-, nyolcszög alapú hasábok, a gúlák, a henger, a kúp és a gömb, továbbá néhány építészeti forma vetületi ábrázolásával és árnyékszerkesztésével

foglalkozik. Előbb itt is általánosságban foglalkozik a vetületek és árnyékok fogalomrendszerével, illetve keletkezésének törvényeivel.

Ebből ízelítőül egy példát a vetületek keletkezéséről már első kötetünkben bemutattunk (Tóth, 2016a, 125-126. old.), most a vetett árnyék értelmezését adjuk meg:

IV Tábla

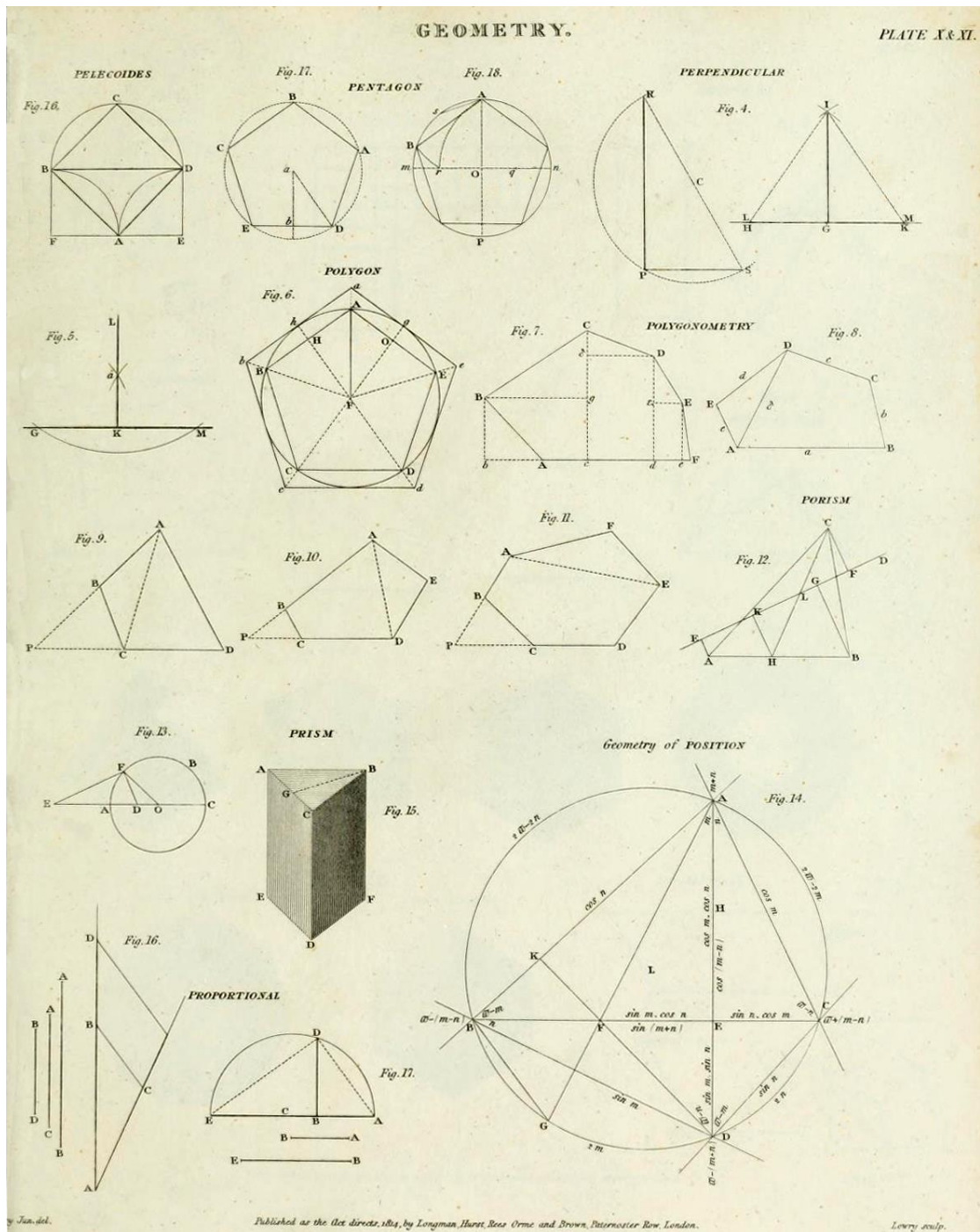


Forrás: Beregszászi, 1822

6. ábra Testek vetett árnyéka

„§. 48. Ezen négyféle Rajzolat által mindenféle Testeknek formáját eléggé képzeltehetjük másokkal. Úgyde a' Természetben, melyet Rajzolatainkban szorossann kell követni, úgy látszik, akarmelly Testeket megtekintünk, hogy azoknak egy részük világos, más reszek setét, vagy árnyékos, még pedig egy helyt világosabb, mint más helyt, egy helyt setétebb mint más helyt. – A' szegletes Testekenn a' setétség a' világosságtól szembetűnőképpenn válik el, de a' kerek Testekenn lassann múltvánn el, válik világossággá, melynél fogva a' kerek Testekenn nem olyan szembetűnő a' setét részeknek a' világosaktól való elválása, mint a' szegletes Testekenn. – Ezenkívül azt is vesszük észre, hogy a' Testek arra a' Lapra, a' melyenn állnak, vagy pedig valamelly mellett lévő Testre, a' világos részekkel ellenkező oldalonn, magokat követő

valamelly setétséget vetnek, melly Vetett árnyéknak (Schlagschatten) neveztetik." (Beregszászi, 1822, 60-61. old.)



Forrás: Abraham Rees, 1802-1819 (The Cyclopædia; or, Universal Dictionary of Arts, Sciences, and Literature; <https://www.biodiversitylibrary.org/item/119369#page/7/mode/1up>) (Letöltés: 2018.06.01)

7. ábra Geometriai szerkesztések

A mű harmadik szakasza testek két vetületének, illetve vetett árnyékának megszerkesztésével foglalkozik. Szervesen épül az előbbi két szakaszra, azonban egyre bonyolultabbá válik az algoritmus, így annak nyelvi leírása is egyre összetettebb mondatokat eredményez. A legegyszerűbb árnyékszerkesztés leírása is két oldal terjedelmű a B6-os méretű tankönyvben. Ilyen árnyékszerkesztések eredményét mutatja a 6. ábra.

„A’ rajzolás tudományának kezdete” című tankönyv az 1783-as rajztanterv öt tanfolyama közül az elsőt, és részben a másodikat, illetve a harmadikat fedte le. Tartalmilag korszerűnek volt tekinthető, ami igazolható például az 1802 és 1819 között megjelent Cyclopædia enciklopédia geometria táblájával való összevetés révén is (7. ábra). (Az Abraham Rees (1743-1825) által összeállított 45 kötetes enciklopédia az internetről [letölthető: https://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/59683#/summary](https://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/59683#/summary))

Beregszászi könyvéből két ábra található első kötetünkben is (Tóth, 2016, 117. old. és 126. old.).

## **5. A tankönyvek módszertani értékelése**

A rajzoktatás korai periódusában nem vált el élesen egymástól a képi közlés két alapvető formájának, az objektív (geometrikus ábrázolás) és a szubjektív (művészi kifejezés) vizuális közlési formának a megtanítása. Mivel a Ratio Educationis a városi elemi iskolákhoz kapcsoltn kötelezővé tette a rajziskolák felállítását, így Magyarországon is elindulhatott az intézményesült rajzoktatás. A rajziskolák sokáig az elméleti szakoktatás bázisát jelentették, hiszen Pestalozzi nyomán a képzés tartalmát a gyakorlati szükségességből, a hasznosság elvéből vezették le.

Ez az alapelv az 1783-ban kiadott, a vasárnapi rajziskolák felállításáról szóló rendeletben tükröződik leginkább. Mivel azonban a két vizsgált tankönyv megjelenése oktatáspolitikai (I. és II. Ratio Educationis) és társadalmi (nemzeti ébredés) fordulópontok idejére esett, ezért leginkább a gazdasági kényszerítő erőknek engedve vált fontossá a rajz oktatása, egyrészt a debreceni Református Kollégiumban, másrészt pedig a vasárnapi rajziskolában. A vasárnapi rajziskolák látogatása 1786-tól a szabad királyi városokban kötelező volt az inasok és mesterlegények

számára. A kezdeményezés azonban a céhmesterek körében nem volt népszerű, ott szegték meg, ahol csak lehetett.

A' rajzoktatás célja mindkét műben világosan megfogalmazódott. Sárvári Pál idevágó idézetét korábban megadtuk. Beregszászi Pál is könyve bevezetőjében szól erről:

„A Rajzolás Tudományának ezen kis Munkábann előadott kezdete, nem egyedül a' Földmérés, és Építés Tudományánál előforduló Rajzolatok készítésére vezető út, hanem olyan előre való Intézet, melly a' Rajzolást tanulni kezdőket, a' Tárgyaknak az úgy nevezett szabad kézzel való rajzolásábann is segíti. ... Melyre nézve a' ki a' külömbkülömbféle előforduló Tárgyaknak, szabad kézzel való rajzolásábann is, a' kívánt célját haszonnal akarja elérni, szükségesképpenn megkivántatik, hogy a' Rajzolásnak legalább az ittenn előadott módját értse...” (Beregszászi, 1822, 3-4. old.)

A célokat (felkészültebb inasok – jobb minőségű, szebb kivitelű kézműves termékeket képes előállítani) tekintve tehát egyetértés volt Sárvári és Beregszászi között, azonban a hozzá vivő módszertani út másként fogalmazódott meg. Míg előbbi művészi rajzok mint rajzminták szabadkézi másolása, addig az utóbbi rajzi szerkesztések révén kívánta a rajzi készségek kialakítását inasok körében. Sárvári a rajzmásolással inkább a kézügyességet kívánta pallérozni, Beregszászi pedig azt a rajztudást, amire az épületek tervezése során, a tervrajzok készítéséhez szükségeltetik. Ez utóbbi direktebb módon, s ez által jobban megfelelt a vasárnapi rajziskolákról kiadott rendelet követelményeinek, illetve gyakorlati élet elvárásainak. Ebben a pragmatista felfogásban nyilván közrejátszott Beregszászi mérnöki végzettsége is.

Mindkét könyv végén mintarajzok találhatóak, amiket a tanulóknak másolniuk kellett a rajzolás során. Ebből vélhetőleg az következik, hogy a tankönyveket, a mintalapokkal együtt meg kellett vásárolniuk. Erre utal az a tény is, hogy a rézmetszők elszegényedéséhez vezetett az a tantervváltozás (1816), ami a természettudományi tárgyak oktatását visszaszorította a Kollégiumban.

A tankönyvek szemléltetésre törekvése nyilván Comenius szenzualista paradigmájából származik. Az „Orbis pictus” hitet tett a szemléltető módszer, a tananyag egymásra épülése és az életkori sajátosságok figyelembevételének fontossága mellett. Nem tudhatjuk bizonyosan, hogy

Sárvári vagy Beregszászi olvasta-e Comenius művét, de e három szempont mindkét munkában könnyen tetten érhető.

A mintarajzok témája is eltért egymástól. Sárvári híres, külföldi művészek munkáiból válogatta ki a mintarajzok témáit, majd ezeket módszertani szempontból sorozatba rendezte, és rajzos és szöveges magyarázatot, leírást fűzött hozzájuk.

Beregszászi maga állította össze, szerkesztette a tábláit, nyilván segítségével lehettek olyan síkgeometriai táblák, melyeket szerte Európában számos helyen alkalmaztak. Hogy ilyenekhez hol férhetett hozzá, csak sejtéseink lehetnek. Két dolog megemlíthető, egyrészt az, hogy pesti mérnöki tanulmányai során találkozhatott ilyen mintalapokkal, másrészt pedig, hogy fiatalon, építésmérnöki végzettségével kisebb munkákat vállalt a Habsburg Birodalom különböző részein, s utazásai során találkozhatott ilyen lapokkal. Az egyes feladatok itt is egymásra épültek és a szöveges részben részletes szerkesztési algoritmusokat adott mindenegyres rajzhoz.

Sárvári munkája a perspektivikus, míg Beregszászié a geometriai (síkmértani és vetületi) ábrázolás jegyében született.

Mindkét szerző nagy hangsúlyt fektetett a különböző rajzeszközök (ceruza, szén, kréta, tustoll, stb.) előkészítésének és alkalmazásának ismertetésére, mai kifejezéssel élve, az ábrázolástechnika tanítására.

Beregszászi az árnyékolási eljárásokba („éles lineázás”, mai nevén vonalkázás, „eldörgölés”, stb.) is bepillantást engedett, Sárvári majd csak a II. kötetben szólt erről.

A mai értelemben vett műszaki ábrázolás céljaihoz Beregszászi munkája áll közel. 1822-ben megjelent tankönyve alapvető munka, ugyanis a manuális rajzok oktatása ma is azokat a pedagógiai elveket követi, amiket Beregszászi ebben a könyvében megfogalmazott. Ragaszkodott a valóság objektív visszatükröződéséhez, utánzásához. "...egyedül való tziel, hogy a Rajzokat a' Természetet mind formájára, mind színére nézve tökéletesen kövesse, úgy annyira, hogy még a' Rajzolatokhoz nem értő emberek is egy tekintettel elismerjék a' Rajzolásnak tzielját." (Beregszászi, 1822, 19. old.) Ugyanakkor ebben a művében a természetben található tárgyak rajzi megjelenítését már a mértani ábrákból vezette le.

Mivel Beregszászi Pál Sárvári Pált és Kiss Sámuelet követte a debreceni rajziskola rajztanári állásában, ezért az ő pedagógiai munkásságuk nyilván nagy hatással volt rá. Kiváló rézmetszésű ábrákkal illusztrálta a tankönyvet. Fokozatosan vezette tanulóit az egyszerűbb geometriai formák ábrázolásától a bonyolultabbak felé. Pedagógiai ars poeticája volt, hogy jó szakembereket akart nevelni és nem művészeket. A műszaki rajz segítségével a vonalvezetésre, az arányok betartására, a távlatok megszerkesztésére akarta megtanítani a nagyon vegyes előképzettségű és szorgalmú tanulóit. Könyvének megírását az is inspirálta, hogy céhinas tanítványai gyakran sem írni, sem olvasni nem tudtak. Nyilván a tankönyv magyar nyelvű volta ezzel is összefüggésben lehetett (Dunka, 2001).

A tankönyv a matematika geometria területe felől, a legegyszerűbb ismeretektől vezeti végig a tanulót a bonyolultabb testek árnyékszerkesztései felé.

Beregszászi Pál volt az első, aki tudományos alapossággal foglalkozott a szakképzéssel. A könyvek tudományos, módszertani, pedagógiai értékei mellett az esztétikai érték sem hagyható figyelmen kívül.

## **Összegzés**

A hazai rajzoktatás kibontakozása a 18. század végére, a 19. század elejére tehető. A nagyobb és gazdaságilag fejlettebb városok, így Debrecen is felismerte, hogy a kézműipar kibontakozásának előfeltétele a képzetlenebb munkaerő, ezért a céhekben folyó gyakorlati oktatást kiegészítették elméleti képzéssel is. Ennek terepe a vasárnapi rajziskolák voltak. Debrecenben a Református Kollégium bázisán jött létre egy ilyen képzés.

Rajztanárképzés nem lévén a Kollégium alkalmasnak ítélt tanárai tanították a rajzot, a bölcsész végzettségű Sárvári Pál, és a műszaki végzettségű Beregszászi Pál. Előbbi a szabadkézi művészi ábrázolásra, míg utóbbi a szerkesztett műszaki ábrázolásra helyezte a fő hangsúlyt. Tanulmányunkban részletesen elemeztük egy-egy rajzkönyvüket, ami hűen tükrözi ezt a kétféle szemléletmódot.



## **Irodalomjegyzék**

Arnheim, R. (1979): A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Beregszászi, P. (1822): A' rajzolás tudományának kezdete. Tóth Ferentz által. Debrecen.

Comenius, J. A. (1992): Didactica Magna. Seneca Kiadó, Budapest.

Csőreg, É. (1991): Rajzoktatásunk története. EIDOS Füzetek 5. Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest.

Debrecen (1810): Debrecen város tanácsának az udvari kamarához írt levele. Kézirat.

Dunka, S. (2001): Az építészet és a rajz tanítása Debrecenben a XIX. század első felében: Beregszászi Pál munkássága. In: Radics, K. (szerk.): A Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve. 28. kötet. Hajdú-Bihar M. Lvt., Debrecen, p33-59.

Ecsedi, I. (1931): A rézmetszés művészete a debreceni Református Kollégiumban. A rézmetsző diákok. Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadó Vállalat, Debrecen.

Sárvári, P. (1804): A' rajzolás mesterségének kezdete. A' rajzolásbann gyönyörködő tanuló, ifjak és gyermekek kedvéért. Nyomtatta Csáthy György, Debrecen.

Sárvári, P. (1807): A' rajzolás mesterségének kezdete. Az árnyékolás módjairól, a szépség izléséről, az emberi szépség legfelsőbb gráduosinak példáiról, azoknak vizsgálásáról és követéséről. [s.n.], Debrecen.

Tóth, P. (2016): Bevezetés a műszaki rajz tanításának módszertanába I. Typotop Kiadó, Budapest.

# MIRE LEHET KÖVETKEZTETNI A TANULÁSI STÍLUSBÓL?\*

**Tóth Péter, tothp@ujv.sk**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia*

## **Bevezető**

Az Európa 2020 stratégia értelmében 2020-ra a 30-34 éves korosztályban a diplomázottak arányának legalább 40%-osnak kellene lennie. A felsőoktatásba jelentkezők száma a közismert okok miatt folyamatosan csökken. Az elvárások teljesítése komoly kihívás elé állítja az intézményeket, ugyanis úgy kell csökkenteniük a lemorzsolódás mértékét, hogy közben a munkaerő-piaci igényeknek is meg kell felelniük minőségi szempontból. A probléma mérséklése megkerülhetetlenné teszi a sikertelen tanulmányi előmenetel okainak felsőoktatás-pedagógiai nézőpontú vizsgálatát.

Ratio kutatócsoportunk egyik célja a lemorzsolódás háttérváltozóinak felsőoktatás-pedagógiai nézőpontú vizsgálata, különös tekintettel is a pedagógusképzésre. Jelen kutatásunk szervesen kapcsolódik a Ratio kutatócsoport tagjai által korábban folytatott kutatásokhoz, az oktatási stratégiák (Szabóová, 2016), a fejlesztő értékelés (Szarka – Brestenská – Tóth-Bakos, 2017), egyes személyiség és nevelési tényezők (Horváthová, 2005; Kanczné Nagy, 2011; Bordás – Nagy – Strédl, 2015), illetve a tanulási stílus (Tóth, 2011; Tóth, 2017) területén, illetve a Szakképzés- és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhelyben folyó IKT (Simonics, 2018) és mérnöktanári (Holik, 2017) kutatásokhoz.

A tanulmányi eredménytelenség legnagyobb arányban az első évfolyamos hallgatókat veszélyezteti, ezért kutatásunk célcsoportjaként őket választottuk. A hallgatók körében végzett kutatásunkban az online kérdőív és az interjú módszerével éltünk, vizsgálataink a tanulmányi eredményesség és eredménytelenség egyes okainak (inter- és intraperszonális változók, tanulás- és időmenedzsment, stb.) feltérképezésére irányultak.

Jelen tanulmányban a tanulási stílus kutatása során szerzett eredményeinkről kívánunk beszámolni, s azt a kérdést feszegetjük, hogy

megbízható ismerete miként járulhat hozzá a fejlettebb önszabályozó tanuláshoz.

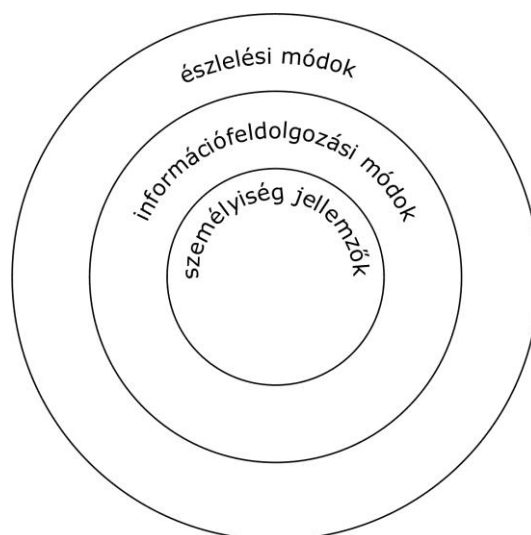
## **1. A tanulási stílus**

A tanulási stílus csak több fogalom definiálása révén értelmezhető. A megismerési stílus, a tanulási stílus vagy a fogalomalkotási stílus egymással kapcsolatban állva jellemzi, hogy az egyén miként szerzi, dolgozza fel, tárolja és idézi fel az információkat. A tanulási stílus a kognitív stílus egyik fajtája, amely az egyén tanulása során meghatározó jelentőséggel bírnak (Cserné Andermann, 2008).

A fenti meghatározásból kitűnik, hogy annyi tanulási stílus létezik, ahány tanuló. Ezen egyéni stílusok akár mennyire is különböznek egymástól, számos közös jellemzőjük alapján csoportosíthatók, osztályozhatók, tipizálhatók. Az osztályzás során különösen indokolt azon indikátorokra fókuszálni, amelyek hatással lehetnek, hatással vannak az iskolai teljesítményre.

Az a tanuló, aki a számára legalkalmasabb tanulási stílus szerint tanul, könnyebben és gyorsabban megjegyzi a tananyagot, és ez által motiváltabb lesz, mint az, aki a tanulási módját igazítja a tanulnivalóhoz, vagy a tanár tanítási módszeréhez (Agogino – His, 1995; McKeachie, 1995; Montgomery – Groat, 2000; O'Connor, 2000). A tanulási stílusok empirikus kutatásával még az is megállapítást nyert, már annak tudata is pozitív változást idéz elő, hogy különböző tanulási stílusok vannak, és hogy léteznek olyan munkamódszerek, amelyek az egyes tanulóknak jobban megfelelnek, mint másoknak (Blackmore, 1996). A stílus a tanulás módjaként való definiálása, még ha az első pillantásra egyszerűnek is tűnik, igazából nem tekinthető teljes értékű meghatározásnak. Nem világos például, hogy a tanulás módja csak az információk észlelésére és feldolgozására korlátozódik, vagy beleértendők a szociális tényezők, valamint a tanulási motiváció hatása is. Kérdés továbbá az is, hogy vajon a tanulás módja változik-e a tanulnivaló jellegétől függően (tartalomtól függő dinamikus tanulás), vagy pedig aránylag állandónak, attitűdszerűnek tekinthető. E fogalom precízebb meghatározásának céljából Kocinski a tanulási stílust olyan módként értelmezi, ahogyan az egyén leggyakrabban, vagy legeredményesebben tanul (Kocinski, 1984). E definíció szerint az egyik vagy a másik tanulási stílus használata függ a személyiségtípusokhoz való tartozástól. Például egy meghatározott tanulási stílus preferálása az adott személyiségtípus visszatükrözését mutatja, vagyis a tanulási stílus a személyiséghez tartozó tulajdonságok összetevőinek a „megnyilvánulása”. A tanulási stílus és a tanuló személyiségjellemzőinek összefüggése arra utal, hogy a tanulási stílus aránylag állandó indikátora a személyiségnek, így az a személyiség egyik fontosabb jellemzőjének tekinthető.

A tanulási stílusoknak nincs általánosan elfogadott osztályozási módja. Áttekintve a szakirodalmat a következő csoportosítási szempontok adhatók meg: az észlelés módja, az információ feldolgozásának mikéntje, valamint a személyiség egyes tulajdonságai.



Forrás: Curry, 1987

1. ábra A Curry-féle „hagyma”-modell

E kritériumok kapcsolatát Curry fogalmazta meg legelőször az úgynevezett „hagyma” modelljében (1. ábra). A belső héjak a stabilabb személyiség jellemzőket szimbolizálják, nehéz őket módosítani vagy megváltoztatni, ezért jelentősebb szerepet játszanak a tanulásban. A külső héjak által szimbolizált észlelési módok könnyebben befolyásolhatók, módosíthatók, de ezek együtt játszanak meghatározó szerepet a tanulásban (Curry, 1987).

Az észlelési módok, mint a tanulási stílusok identifikálásának egyik közismert szempontjai az egyén környezetére való biológiai hatásaként értelmezhetők (Rief, 2005; Conner, 1996). E szemléletmód szerint minden tanuló a tudásszerzése, -elsajátítása során előnyben részesíti azokat az információkat, amelyeket meghatározott érzékszervi modalitáson keresztül kap, így ezeket az információkat felhasználva tanul a leghatékonyabban. A tanulási stílusok észlelési módon alapuló típusai: vizuális, auditív, taktilis-kinesztetikus.

Az egyén könnyen megfigyelheti saját magán, hogy milyen észlelési módot részesít előnyben. Ha valaki megpróbál visszaemlékezni egy személyre, akit évek óta nem látott, és az arcára, valamint a találkozás helyszínére emlékezik, de a személy nevére már nem, akkor valószínűleg a vizuális típushoz, aki viszont a nevére emlékezik, és arra, hogy miről beszéltek, akkor az auditív típushoz, ha pedig arra emlékezik, hogy mit csináltak együtt, akkor a kinesztetikus típushoz tartozik.

A preferált oktatási stratégia meghatározásakor kétféle utat követhetünk. A top-down módszernél a tanuló tanulási stílusából indulunk ki, amelyhez preferált tanulási stratégiák tartoznak, és azok ismeretében tudunk következtetni a hatékony tanulás módszereire, eszközeire és formáira. A másik lehetőség a bottom-up módszer, amikor is éppen ellenkező utat járunk be, és a tanulási tevékenységek mintázataiból tudunk következtetni a preferált tanulási módszerekre, melyek alapján már a tanulási stratégiák viszonylag egyszerűen azonosíthatók.

A tanulási stílus-elméletek közös vonása, hogy egy- vagy többdimenziós bipoláris (többnyire kognitív) skálák alapján klasszifikálják a tanulókat megismerési sajátosságaik alapján. A tanulási stílushoz tartozó preferált stratégiák révén tudunk a tanuló hatékony tanulási módszereire, tanulási formáira és taneszközeire következtetni. Meghatározhatók azok a tanítási stratégiák is, amelyek kiváltják ezeket a leginkább preferált tanulási stratégiákat, ezek alapján pedig már tervezhető a tanulási környezet.

A számos elmélet közös jellemzője, hogy csak bizonyos kognitív és időnként affektív egyéni sajátosságokat emeltek be a rendszerükbe, ami azonban az adott megközelítés érvényességi körét jelentős mértékben behatárolta. Nyilván az is következik ebből, hogy egyik elmélet sem képes kellő módon és kellő részletességgel tipizálni az egyén valamennyi tanulási sajátosságát. A létező 60-70-féle elmélet öt csoportba sorolható (Coffield – Moseley – Hall – Ecclestone, 2004). Az egyes kategóriákba tartozó legfontosabb elméletek a következők:

1. A tanulási stílusnak és preferenciának nagyrészt alkati alapjai vannak.

- A Dunn – Dunn-féle elmélet szerint a tanulási stílus komponensei a következők: környezeti, érzelmi, szociológiai, fiziológiai, pszichológiai és perceptuális dimenzió. A perceptuális dimenzió komponensei az érzékleti modalitások: auditív, vizuális-képi, vizuális-szóveg, taktilis, kinezetikus. A Fleming által megadott érzékleti modalitások a következők voltak: vizuális – auditív – mozgásos (VAK), majd ezeket így módosította: vizuális – auditív – verbális – mozgásos (VARK). Fleming elmélete egyébként kimaradt Coffield rendszerezéséből.
- Gregorc elmélete a Torrance-féle agyfélteki laterizáción alapul.

2. A tanulási stílus az egyén mélyen gyökerező kognitív struktúráinak sajátosságait tükrözi.

- Riding és Rayner szerint a kognitív stílus az információ reprezentációjának és szervezésének az egyén által preferált módjaként értelmezhető.

- Witkin értelmezése alapján az úgynevezett mezőhöz fűződő viszony az egyes ingerek szituációhoz való beállítódását fejezi ki (mezőfüggőség – mezőfüggetlenség).
- Kogan a tanulási stílust a reflektív – impulzív kognitív stílusjegyek dimenziójában értelmezte.

### 3. A tanulási stílus a viszonylag stabil személyiség-típus egyik eleme.

- Myers és Briggs Jung nyomán tipizálta az egyén információfeldolgozással és döntéshozással kapcsolatos viselkedését, és dolgozta ki személyiségtesztjét: introvertált – extrovertált, érzékelő – intuitív, gondolkodó – érző, megítélő – észlelő

### 4. A tanulási stílus egy „rugalmasan stabil” tanulásbeli preferenciát fejez ki.

- Kolb szerint adottságok és tanulási tapasztalatok révén az egyénben olyan tanulási jellemzők, preferenciák alakulnak ki, melyek egyaránt befolyásolják a tanulást, a problémamegoldást, a szakmai fejlődést és a pályaválasztást (Kolb – Kold, 2005; Kálmán, 2009; Tóth, 2011).
- Honey és Mumford Kolb elmélete alapján spirális körfolyamatként értelmezte a tanulást, melynek fázisai a tapasztalatszerzés, a tapasztalatok átgondolása, azok kritikus elemzése és általánosítása, az új ismeretek alkalmazása.
- A McCarthy-féle 4MAT („tanítás a tanulási ciklus mentén”) rendszer ötvözte Kolb és Torrance elméleteit. Értelmezésében a tanítási-tanulási körfolyamat nyolc fázisában megadja a domináns tanulási sajátosságot és a hozzá igazodó tanári viselkedést.
- Felder és Silverman elősegítendő a hatékony tanítást, illetve tanulást, a tanuló által preferált tanulási stílushoz megfelelően igazodó tanítási stílust rendelt.

### 5. A tanulási stílus helyett inkább a tanulásbeli beállítódásokra, stratégiákra és felfogásbeli különbségekre kell összpontosítani.

- Entwistle adaptálta Pask holista és szeriális stratégiáit, valamint Marton és Säljö mélyreható és felszíni tanulási orientációit, majd figyelembe vette Säljö tanulási céltaxonómiáját. A későbbiek folyamán elméletét kiegészítette a tanulási motivációval is.
- Vermunt egy, a konstruktív pszichológia talaján álló, integrált és koherens rendszert hozott létre, amelyet a tanulási stratégia három komponensére (kognitív, metakognitív vagy önszabályozott, affektív

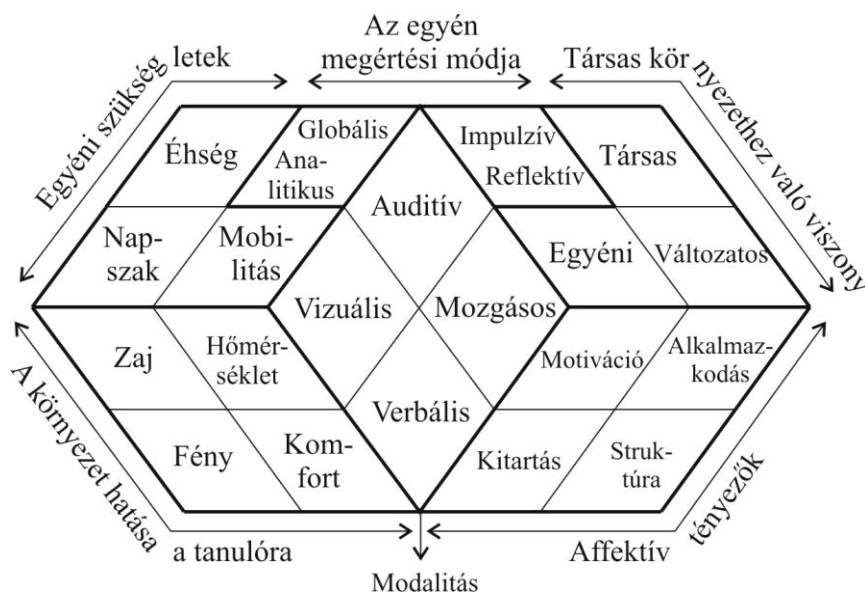
tanulási folyamatok), valamint a tanulási orientációra és a tanulás mentális modelljére épített

- Sternberg a gondolkodási stílus szinonimájaként használta a tanulási stílust. Véleménye szerint a gondolkodás, vagyis a tanulás eredményessége azon múlik, mennyire hatékonyak az egyén ismeretszerzési, ismerethasznosító és probléma-megoldó, valamint metakognitív stratégiái. Az ismeretszerzési stratégiának az érzékelésben és az érzéketek feldolgozásában, vagyis az új ismeretek elsajátításában van meghatározó szerepe. Az ismeretek hasznosítása és a problémamegoldás a tanultak reprodukció, illetve produktív alkalmazását jelenti.

## **2. Az érzékleti modalitások főbb elméletei**

Az érzékleti modalitások kérdése több elméletben is visszaköszön. A Dunn – Dunn-féle modellben is ez áll a középpontban, s e köré szerveződik a többi változó, az egyéni szükségletek, az egyén megértési módja, a társas környezethez való viszony, a környezet tanulóra gyakorolt hatása és bizonyos affektív tényezők (2. ábra).

Az 1960-as években kidolgozott első modelljünkben még csak a környezet tanulóra gyakorolt hatása (fény, hőmérséklet, zaj, a tanulás fizikai környezete), a fiziológiai (mozgásigény, napszak, éhség érzet, percepcióbeli preferencia), a szociológiai (egyéni vagy társas tanulás, a tanár vezetési stílusa) és egyes érzelmi (kitartás, alkalmazkodás, felelősségtudat, motiváció, a tananyag strukturáltsága) tényezők szerepeltek. Azóta az elméletet többször is módosították, a preferált percepció, érzékleti modalitás (auditív, vizuális, verbális, mozgásos) önálló tényező lett, illetve egy új pszichológiai dimenziót is, amelyben az egyén megértésbeli preferenciáit (globális/holisztikus – analitikus/szeriális, impulzív – reflektív), illetve az agyfélteki dominanciát igyekeztek meghatározni (Dunn – Dunn – Price, 1996).



Forrás: Dunn – Dunn – Perrin, 1995

2. ábra A Dunn – Dunn-féle tanulási stílus elmélet

Dunn, Dunn és Price elmélete szerint valamely kognitív területen erősségekkel, míg másokon gyengeségekkel rendelkezünk, vagyis az egyedi preferenciák léteznek és mérhetők. A tanulók számára nagy előnyt jelent, ha saját tanulási stílusuk szerint sajátíthatják el a tanulnivalót, ehhez az oktatási környezetet úgy kell kialakítani, hogy az a tanulási stílusuknak leginkább megfeleljen. E környezetben eredményesebben teljesítenek. Két különálló tanulási elméletből merítenek, a kognitív stíusból és az agyfélteki lateralizációból. A kognitív stílus az egyén öröklött és tanult jellegzetességein alapuló különböző információfeldolgozási módokat jelöli, melyek összefüggnek a két agyfélteke eltérő működésével, funkciójával (Dunn – Dunn – Price, 1996; Honigsfeld, 2003).

A 2007-es utolsó módosítás során tovább finomították a percepcióbeli preferenciákat és a pszichológiai dimenzióból kihagyták az agyféltekiséget. A jelen témánk szempontjából érdekes érzéketi preferenciákat így határozták meg: (1) auditív – hallás általi tanulás, (2) képi-vizuális – képek, ábrák általi tanulás, (3) szöveges-vizuális – olvasás általi tanulás, (4) taktilis – manuális tevékenység általi gyakorlati tanulás, (5) kinezetikus – a testrészek dinamikus mozgását, illetve helyzetváltoztatását igénylő cselekvés általi tanulás (Bernáth – N. Kollár – Németh, 2015).

Az érzékszervi modalitások alapján különített el tanulási stílusokat Fleming [17] is, előbb a vizuális – auditív – mozgásos (VAK: visual – auditory – kinesthetic/tactile), majd pedig a vizuális – auditív – verbális – mozgásos (VARK: visual – auditory – read/write – kinesthetic/tactile) dimenziókat.



A vizuális tanuló elsősorban képekben gondolkodik, ezért neki leginkább az ábrák, képek, térképek, diagramok, folyamatábrák, nyomtatott szövegek a megfelelő ismeretközlési formák. Könnyen tanulnak videók által is, ők azok, akik a tankönyvi szöveg olvasása során sorkiemelőt használnak.

Az auditív tanuló leginkább a hallás révén szeret tanulni, így előnyben részesíti a tanári magyarázatot, a vitát, a narratív szöveget, stb. Előnyös számukra, ha nem csak elolvassák a tankönyvi szöveget, hanem a tanár felolvassa nekik. E preferenciával rendelkező tanulók szeretnek szóban megfogalmazni kérdéseket, illetve a csoportmunkát is kedvelik. Ők azok, akik a tankönyvi szöveget halkán maguknak olvassák fel. A verbális tanuló a tanulnivaló elolvasását, illetve az írásbeli feladatokat részesíti előnyben.

A kinezmetikus tanuló a mozgás, a tapintás és a cselekvés révén szeret tanulni. Számukra a mozgás, a gyakorlati tevékenység a fontos a tanulás során. Nem szeretnek sokáig a tankönyv mellett ülni és odafigyelve tanulni, előnyben részesítik, ha kipróbálhatják vagy kézbe vehetik a dolgokat (Fleming, 2001).

Jayakumar és mtsai (Jayakumar – Suresh – Sundaramari – Prathap, 2016) 112 egyetemista (46% mérnök, 32% művész, 17% mezőgazdász, 5% kertész) hallgatót vizsgált a Barbe-féle VAK kérdőívvel (Barbe – Swassing – Milone, 1979) és azt találta, hogy a hallgatók közel 53%-a vizuális, 32%-a auditív, 8%-a kinezmetikus, míg 7%-a vegyes modalitásbeli preferenciákkal bír. A tanulmányi eredmények és a tanulási stílus között nem találtak szignifikáns összefüggést, s az ANOVA vizsgálat is azt mutatta, hogy az egyes modalitásbeli preferenciák átlagos tanulmányi eredményei között nincs szignifikáns különbség. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a legjobb tanulmányi eredményt elérő tanulók az auditív és a vizuális preferenciájúak közül kerültek ki.

Barbe és mtsai. (Barbe – Swassing – Milone, 1979) szerint a tanulók kb. 30%-a vizuális, 25%-a auditív, 15%-a kinezmetikus, míg 30%-a vegyes modalitásbeli preferenciákkal rendelkezik.

Fleming (2013) azt kapta kutatásai eredményéül, hogy a jogáshallgatók nagyobb számban rendelkeznek verbális preferenciákkal, mint a kórházi ápolónak tanulók, aki viszont inkább kinezmetikus, taktilis preferenciákkal rendelkeznek. A grafikai tervezők, az informatikusok és az előadóművész hallgatók nagyobb számban rendelkeznek vizuális preferenciákkal, mint az előzőek. Nemi vonatkozásban úgy találta, hogy a hallgatók nagyobb részt multi-modálisak, majd a férfiak inkább kinezmetikusak, míg a nők többnyire verbálisak.

Stokes és Wilson (2009) úgy találták, hogy elsőéves közgazdászhallgatók ugyan eltérő modalitásbeli preferenciákkal rendelkeznek, de a verbális preferencia szignifikánsak magasabb a másik négyhez képest.

A modalitás vizsgálatát állította tanulási stílus vizsgálata középpontjában Szitó Imre is (Szitó, 1987).

Szitó a tanulási stílust az egyén által leginkább preferált külső és belső tanulási feltételeknek, módoknak tekintette. A tanulási stílusban az érzéketli modalitások, a társas, illetve fizikai környezet, az érzelmi feltételek, továbbá az egyén reakciómódjai fejeződnek ki. Szitó egy háromdimenziós modellt hozott létre, melynek elemei a preferált érzéketli modalitások (vagyis az információ felvételének előnyben részesített módja), a társas környezet jellege, a környezeti ingerek, a motiváció és az egyén gondolkodási (megértési) módja.

Az érzéketli modalitások szempontjából megkülönböztetett auditív, vizuális és motorikus tanulási stílust. Az auditív stílusú tanulót a verbális ingerekre való figyelem jellemzi, önálló tanuláskor gyakran a hangos tananyag-feldolgozásra épít, legkönnyebben akkor érti meg a tanulnivalót, ha elmondják neki. A vizuális tanuló elsősorban a látottakra támaszkodik, és nemcsak a memorizálás, hanem gyakran a rögzített tananyag felidézése is először képileg történik nála. Könnyebben megérti azt az anyagot, amit elolvas, mint amit meghallgat. A motorikus stílusú tanuló tanulásában a cselekvés, a mozgás játszik vezető szerepet, a memorizálást gyakran mozdulatokkal, jegyzeteléssel segíti. A mozgássorok bevésése során az elvégzendő tevékenységeket kézben tartja.

A Szitó által kidolgozott kérdőív 33 itemből áll: auditív (6 db), vizuális (5 db), mozgásos (6 db), társas (4 db), csend (4 db), impulzív (5 db), mechanikus (4 db). Magyarországon a közoktatásban széles körben alkalmazott mérőeszközzel van szó.

Bernáth László és mtsai. (2015) 2015-ben alapos vizsgálat alá vetették a Szitó-féle kérdőívet. Közel 600 budapesti és pécsi középiskolás körében végzett vizsgálatukkal kimutatták, hogy a dimenziók többségében a megbízhatóság eléggé az elfogadhatóság határán vagy az alatt mozog, és sem a megerősítő, sem pedig a feltáró faktoranalízis nem igazolta vissza Szitó faktorait. A hibák feltárását követően, három lépésben egy 83 itemből álló kérdőívet hoztak létre, amit közel 600, általános-, középiskolás és egyetemista körében kipróbáltak. A végső változat egy 57 itemből álló kérdőív lett, melynek jóságtényezői már rendben voltak.

A Bernáth-féle mérőeszköz dimenziói a következők: auditív-aktív, auditív-befogadó, vizuális-ábra, vizuális-szöveg, mozgás, csend, társas, értelmes, intuitív.

Kutatásunkban a Neil Fleming-féle VARK mérőeszközt használtuk.

### **3. Kutatási cél, mérőeszköz, kísérleti személyek**

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio kutatócsoportunk fő célkitűzése a lemorzsolódás csökkentése tudományosan megalapozott mérések által, amik elősegítik a hallgatók, oktatók általi jobb megismerését, s ezzel egyidejűleg az egyetemisták önismeretét.

Mindkét célkitűzés hasznos, hiszen az oktatók tudatosabban tudják tanítási módszereiket megválasztani, míg a hallgatók felismerik, miként tanulhatnak eredményesebben preferenciáik, erősségeik, gyengeségeik megismerése által.

A vizsgálatok egyik fókusza a tanulási stílusra irányult. Kétféle kérdőívet alkalmaztunk, a Kolb-féle Tanulási Stílus Leltárt (LSI) és a Fleming-féle, 16 kérdéses VARK kérdőívet.

A Kolb-féle mérés eredményeit korábbi publikációnkban ismertettük (Tóth, 2017).

A most ismertetendő kutatásunk célja a Selye János Egyetem pedagógus képzésében résztvevők érzékleti modalitásbeli preferenciáinak megállapítása volt a Fleming-féle VARK modell alapján.

Kutatási kérdések:

- *Milyen szignifikáns különbségek figyelhetők meg tanító- és tanárszakos hallgatók érzékleti modalitásbeli preferenciáiban?*
- *Létezik-e, s ha igen, akkor milyen preferenciabeli különbség a nem, a korábbi tanulmányok, a jelenlegi szakpárok és a szülőföld vonatkozásában?*

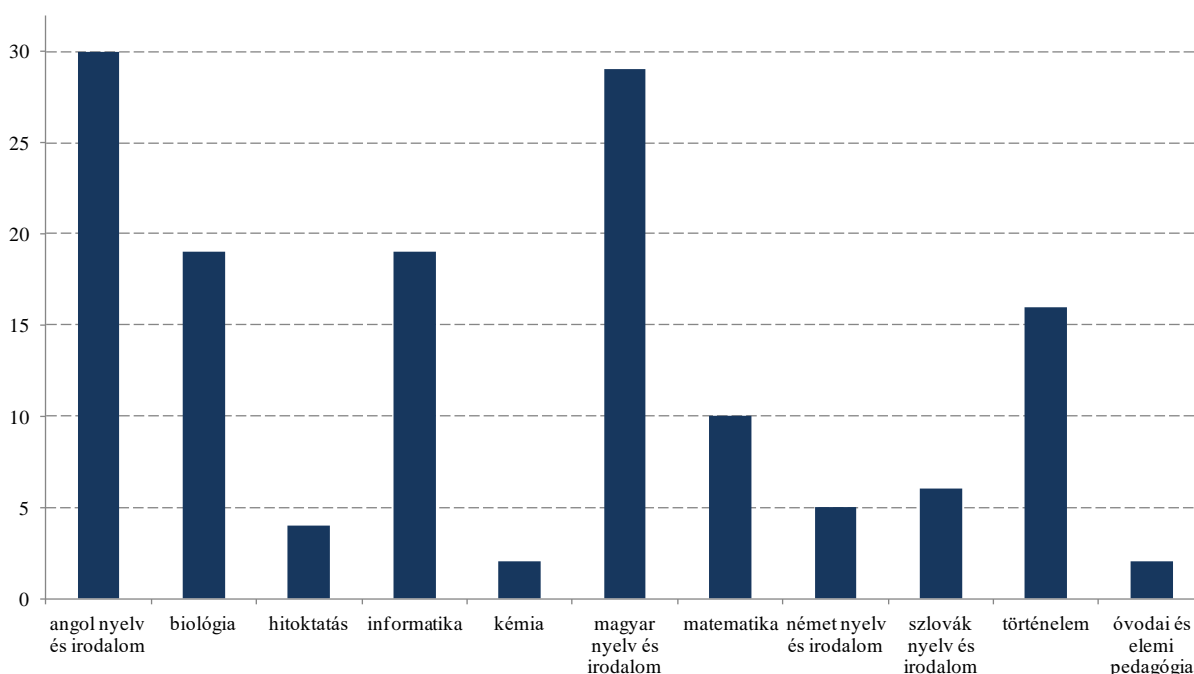
A kérdőív magyar változata az új-zélandi Neil Fleming hivatalos honlapján elérhető. A fordítás az eredeti angol változattal összevetésre került és néhány apróbb változtatáson esett át. A vizsgálat online formában történt a kutatásvezetők instrukciói alapján. A kísérletben részt vevő tanító és tanár szakos hallgatók a kérdőív kitöltését követően azonnal visszajelzést kaptak eredményeikről, ami nagyban hozzájárulhat tanulási sajátosságaik megismeréséhez, és ezzel az önszabályozott tanulási képességeik fejlesztéséhez.

A vizsgálatban 71 hallgató vett részt, 37 férfi (52.1%) és 34 nő (47.9%). Átlagéletkoruk 22.15 év, legtöbbjük 21 éves (29.6%), a legfiatalabb 19 éves (3 fő), míg a legidősebb 32 éves (1 fő). 62.0%-uk községben, míg 28.2%-uk városban él, 51.4%-uk szakközépiskolában, míg 48.6%-uk gimnáziumban érettségizett. A szakközépiskolában érettségizők 64.9%-a községben lakik, míg 29.7%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségi vizsgát tett hallgatók 64.3%-a él községben, míg 32.1%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségizettek 45.0%-a él városban, míg 40.9%-a községben, addig a szakközépiskolában érettségizettek 55.0%-a lakik városban és 54.5%-a községben. 65 fő

(91.5%) magyar nyelvű, 2 hallgató szlovák nyelvű, míg 4 fő kéttannyelvű középiskolában tanult. A kutatásban résztvevők 83.1%-a Szlovákiában, míg 16.9%-a Magyarországon tett érettségi vizsgát. A 12 Magyarországon érettségizett hallgatóból 9-en (75.0%) szakközépiskolában, míg 3-an (25.0%) 4 osztályos gimnáziumban. A tanító szakos (BA) hallgatók száma 55 fő (77.5%), míg a tanárszakosaké (MA) 16 fő (22.5%).

6 hallgató (8.4%) édesapja diplomás (2 fő BA és 4 fő MA), 7 főé gimnáziumi, míg 30 főé (42.3%) szakközépiskolai érettségivel rendelkezik. 27 fő (38.0%) édesapja szakmunkásképző vizsgával rendelkezik.

A hallgatók 16.9%-a (12 fő) édesanyja diplomás, 7 főnek (9.9%) van gimnáziumi, míg 31 főnek (43.7%) szakközépiskolai érettségije, 16 (22.5%) anya szakmunkásképző vizsgával rendelkezik, továbbá 5 főnek csak általános iskolai végzettsége van. 2 hallgatók tanul egyszakos képzésben (óvodai és elemi pedagógia), a többiek kétszakos tanítói, tanári képzésben vesznek részt. A szakok szerinti megoszlást a 3. ábra mutatja, vagyis többségük magyar, illetve angol szakon tanul. A hallgatók által tanult jelentősebb szakkpárok az angol – magyar, illetve a matematika – informatika mellett a magyar – történelem, az angol – informatika, az angol – biológia és a magyar – biológia. A hallgatók 83.1%-ának egyik szakja valamilyen nyelv, míg 44.0%-ának egyik szakja a magyar nyelv és irodalom.



Forrás: Saját ábra

3. ábra A hallgatók egyik szakiránya szerinti megoszlása

A kérdőív jellegét az alábbiakban ismertetjük. A mérőeszköz online változatát Viola Attila informatikus, mérnök tanár közreműködésével a szerző dolgozta ki.

Jelölje meg az(oka)t a válasz(oka)t, amely(ek) legjobban kifejezi(k), hogyan döntene ezekben a helyzetekben!

Egynél többet is megjelölhet, ha több válasz érzékelteti jól az igazságot! Hagyja üresen azokat a Válaszokat, amelyek nem illenek Önre! Nincsenek jó és rossz válaszok!

1. Ön segít valakinek, aki a repülőtérre, a városközpontba, vagy a vasútállomásra akar eljutni. Ezt tenné:

- elkíséri. [K]
- elmagyarázza az útvonalat. [A]
- leírja, hogyan juthat el a céljához (térkép nélkül). [R]
- rajzol, vagy átad neki egy térképet. [V]

A VARK elmélet modalitás dimenziói:

V: Vizuális

A: Aurális (auditív, hallással kapcsolatos)

R: Verbális (olvasás vagy írásbeli)

K: Kinesztetikus (mozgásos)

Lehetőségek: Egy adott kérdésnél az egyet sem jelöl meg és a mind a négyet megjelöli között bármi lehetséges.

Pontozás: Ha valamelyik jelölőnégyzetbe tesz pipát a hallgató, akkor az 1 pont, ha pedig nem tesz, akkor 0 pont. Külön-külön össze kell adni az összes V, az összes A, az összes R és az összes K értéket. Ezek így külön-külön 0 és 16 közötti értéket vehetnek fel.

Értékelés:

0-5: Nem preferált érzéklet modalitás

6-11: Közepesen preferált érzéklet modalitás

12-16: Erősen preferált érzéklet modalitás

Az 1. táblázatban megadtuk azt a táblázatot, míg a 4. ábrán azt a grafikont, amelyen a hallgató a saját eredményeit megtekinthette. *Nagyon fontos tudatosítanunk, hogy nincsenek jó és rossz modalitásbeli preferenciák, hanem inkább az a fontos, hogy ismerje, az övé milyen.*

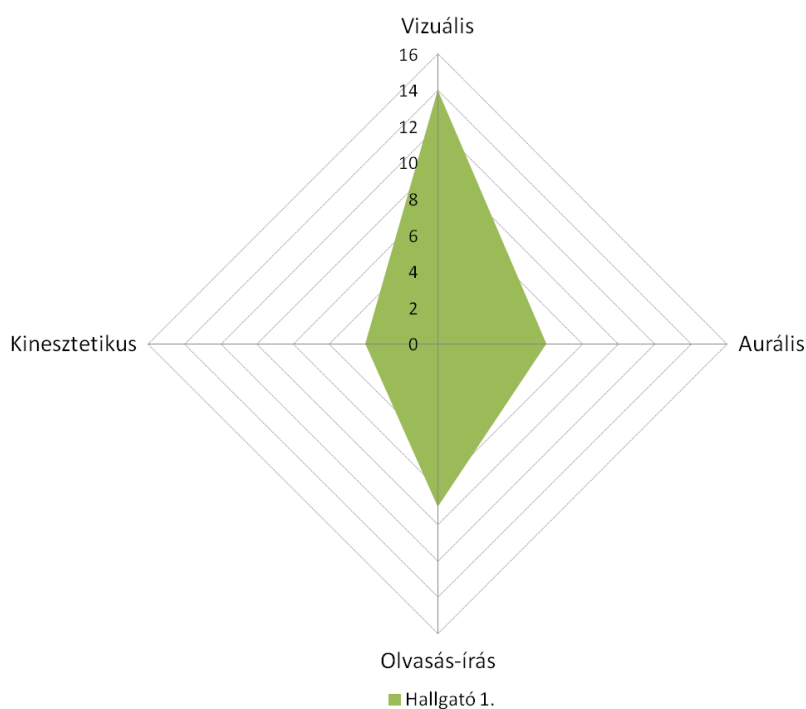
1. táblázat A hallgatói eredmények értékelése I.

Modalitások (érzékelési módok)	Pontszám (0...16)	Értékelés
Vizuális [V]		
Aurális (hangzásbeli, auditív, hallással kapcsolatos) [A]		
Olvasás vagy írásbeli [R]		
Kinesztetikus (mozgás-, helyzetérzékelés) [K]		

A 4. ábrán vázolt hallgató az alábbi szöveges értékelést kapta.

*Erősen preferált vizuális modalitás:*

A vizuális tanulók – mint amilyen Ön is – képek segítségével tanulnak a legjobban, előfordul, hogy képekben is gondolkodnak. Számukra előnyösek a színes ábrák, térképek, folyamatábrák, sőt sokszor ők maguk is színessé teszik a jegyzeteiket például úgy, hogy filctollal kiemelik a fontosabb részeket. Többek között a videók és a testbeszéd használata is elősegíti a hatékonyabb tanulást.



Forrás: Saját ábra

#### 4. ábra A hallgatói eredmények értékelése I.

Két speciális esethez is rendeltünk értelmezést.

##### *Nincs kitüntetett érzékelési preferencia:*

Több modalításra is közel ugyanakkora (többnyire közepes) pontszámot kapott. Ez azt jelenti, hogy ismeretszerzésében nincs preferált érzékelési módja, vagyis valamennyi fenti modalitás közel egyformán fontos Önnek. Nem kell megijednie, elég sok ember ugyanebbe a kategóriába esik.

##### *Kiegyenlített érzékelési preferenciák:*

Ez igen gyakran elő szokott fordulni, az emberek mintegy 30%-nál. A kiegyenlített érzékelési preferenciák esetei érdekesek és változatosak. Önre jellemző lehet két erős érzékelési preferencia, például vizuális és auditív, vagy olvasással – írással kapcsolatos és kinezetikus, stb. De lehet akár három is, mint például vizuális és auditív és olvasással – írással kapcsolatos vagy auditív és olvasással – írással kapcsolatos és kinezetikus, stb.

A többféle érzékelési preferencia (kiegyenlített preferenciák) lehetővé teszi, hogy két, három, vagy négy mód közül válasszunk az ismeretszerzés, a tanulás során.

A kiegyenlített érzékelési preferenciával rendelkezők több (2, 3, 4) leírást is kapnak, ezek mindegyikét olvassa el, mert ezek együtt vonatkoznak Önre.

A többféle preferenciával rendelkező emberektől származó észrevételek szerint az egynél többféle modalitás használata szükséges számukra a tanulás és a kommunikáció során. Egyetlen modalitás használatakor bizonytalannak érzik magukat.

A fentiekén túl a hallgatók tanulási tanácsokat is kaptak, az alábbi példa szerint.

##### *Vizuális érzékelési preferencia*

Előnyben részesített információszerzési módok:

- aláhúzás, különféle színek, kijelölő filc,
- folyamatábrák, hierarchiaábrák,
- képek, videók, poszterek, ppt diaképek,
- olyan előadók, akik gesztikulálnak, és képszerű nyelvet használnak,
- diagramos, képes tankönyvek,
- grafikonok,

- szimbólumok.

Javaslatok a könnyebb tanulás érdekében:

- Használja az összes fenti technikát!
- Különbéleképpen rajzolja újra az ábrákat, próbáljon ki speciális elrendezéseket is!
- Rajzolja újra az egyes ábrákat emlékezetből!
- Cserélje ki a szavakat szimbólumokkal vagy kezdőbetűkkel!
- Nézegesse az tankönyvi és a weboldalon lévő ábrákat!
- Rövidítse le az előadási jegyzetét tanulható terjedelműre, például az egyharmadára!

A vizsgákon való jó szereplés érdekében:

- Rajzoljon, használjon ábrákat!
- Dolgozza ki a vizsgakérdéseket!
- Idézza fel emlékezetből a készített ábráit!
- Gyakorolja az ábrák, képek visszaalakítását szavakká!

#### **4. Eredmények**

Elsőként a mérőeszköz megbízhatóságát ellenőriztük, egy hallgató nem töltötte ki a kérdőívet. Az egyes dimenziókban a következő Cronbach-alfa értékek adódtak: Vizuális – 0.694; Aurális – 0.643; Verbális – 0.602; Kinesztetikus – 0.645, vagyis nem túl magas értékek. Attitűdskálák esetében a megbízhatóság már 0,5-es értéknél is elfogadhatónak tekinthető [26], mivel eredményeink e feltételnek eleget tesznek, ezért a további elemzéseknek nincs akadálya. Nem találtunk egyik dimenzióban sem olyan itemet, amelyet törölve jelentős mértékben lehetne javítani a megbízhatóságot. Azonban a mérőeszköz továbbfejlesztése indokolt lesz a jövőben.

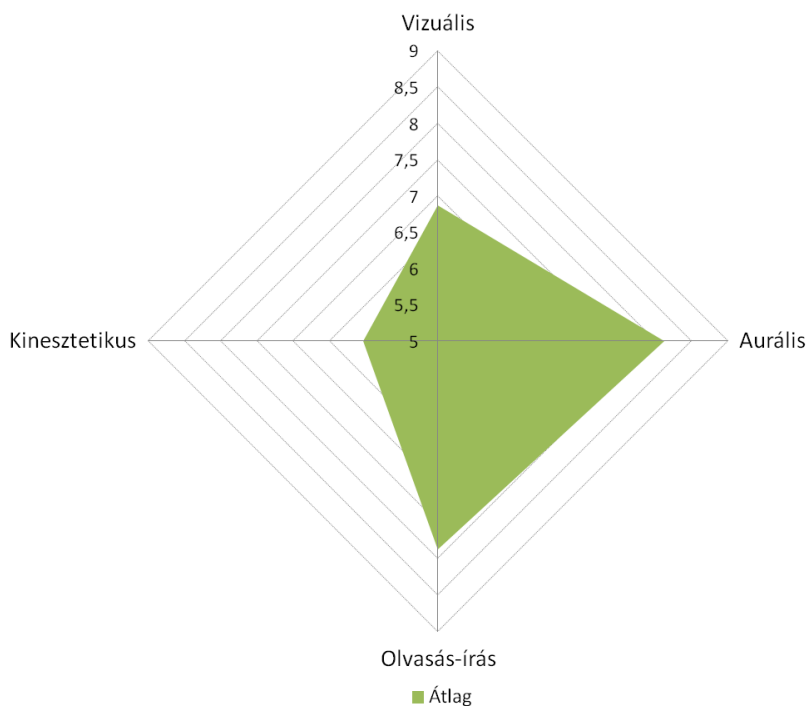
Az egyes dimenziókban a leíró statisztika mutatókat a 2. táblázatban, míg a modalitásbeli átlagokat az 5. ábra mutatja. A pedagógus hallgatók kétdimenziós (aurális és aktív verbális) preferenciája egyértelműen kirajzolódik.



2. táblázat Leíró statisztikai mutatók

Statisztikai mutatók	Vizuális [V]	Aurális [A]	Aktív verbális [R]	Kinesztetikus [K]
Átlag	6.87	8.13	7.87	6.03
Medián	7	9	8	6
Módusz	7	9	8	5
Szórás	3.097	2.896	2.838	2.844
95%-os konfidencia-intervallum	6.13 7.61	7.44 8.81	7.19 8.55	5.35 6.71
Skewness	0.332	-0.288	0.126	0.511
Std. Error of Skewness	0.287	0.287	0.287	0.287
Skewness/ Std. Error of Skewn.	1.157	-1.003	0.439	1.780
Kurtosis	-0.497	-0.655	-0.591	0.584
Std. Error of Kurtosis	0.566	0.566	0.566	0.566
Kurtosis/ Std. Error of Kurtosis	-0.878	-1.157	-1.044	1.032
Normalitás Kolmogorov-Smirnov szerint				
Statistic	0.084	0.162	0.082	0.113
Asymp. Sign. (2-tailed)	0.200*	0.000	0.200*	0.028

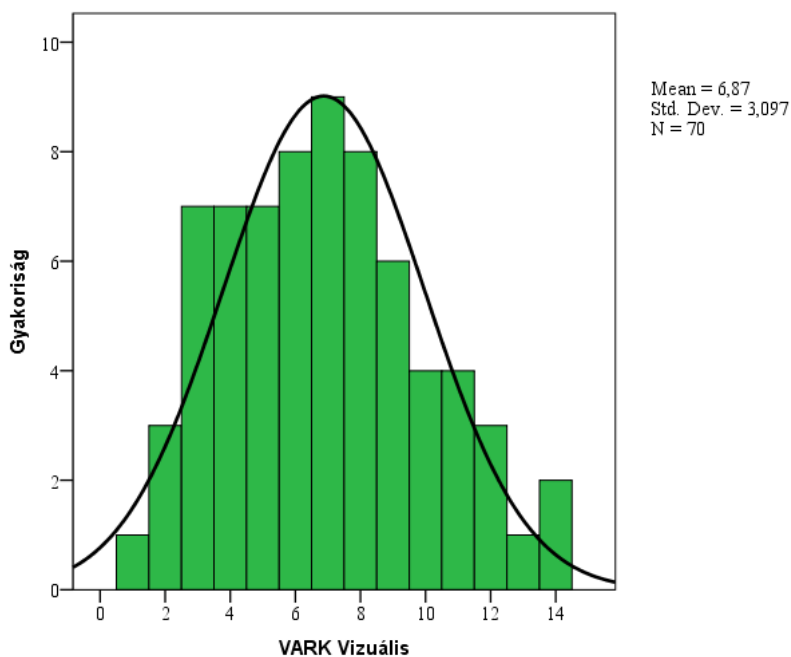
A vizuális dimenzió eloszlását a 6. ábrán adtuk meg. Elvégeztük az egyes változók normalitás-vizsgálatát is Kolmogorov és Smirnov szerint. A 2. táblázat tanúsága szerint a vizuális és a verbális változó normál eloszlású, a másik két esetben nem teljesülnek a normalitás feltételei. E két változóra más, tapasztalat alapú elemzést is elvégeztünk. Ezek szerint a ferdeség (Skewness) és a csúcosság (Kurtosis) abszolútértékben nem lehet több 1-nél, illetve ezen értékek és a standard hibáik hányadosa szigorúbb esetben nem haladhatja meg a  $\pm 1.96$ -ot, míg enyhébb esetben a  $\pm 2.58$ -at (Sajtos – Mitev, 2007). További tájékoztató pontot jelent a normál eloszlás adataink tényleges eloszlásának és a normál eloszlás kumulatív görbéjének összevetése (Normal Q-Q plot) (Sajtos – Mitev, 2007).



Forrás: Saját ábra

5. ábra A hallgatói átlageredmények az egyes dimenziókban

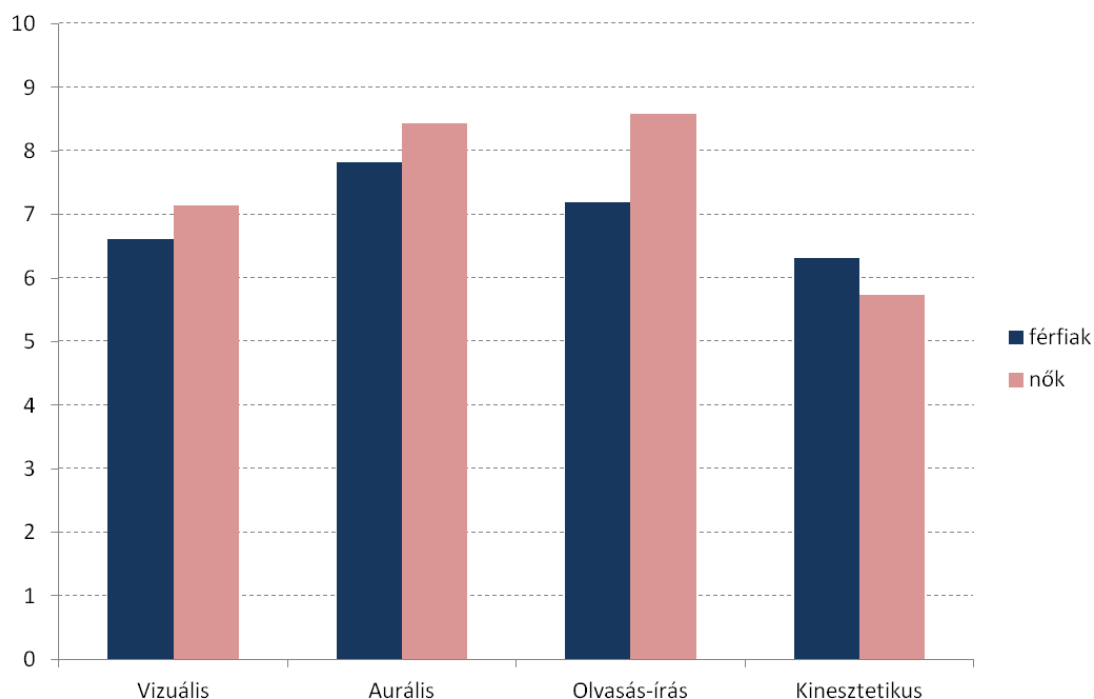
A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a normalitás ezen megengedőbb feltételei mind az aurális, mind pedig a kinesztetikus változóra teljesülnek.



6. ábra A vizuális dimenzió gyakoriságeloszlása

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az alminták vonatkozásában vannak-e eltérések az átlagokban. Ehhez a varianciaelemzés módszerét használtuk. A vizsgálat alkalmazhatóságának feltételei, hogy a tanulási változók legyenek normál eloszlásúak, továbbá teljesüljön rájuk a varianciahomogenitás. Mint korábban láttuk az első feltétel teljesül, míg az utóbbit a Levene-teszttel ellenőriztük.

A hallgatók neme vonatkozásában mind a négy dimenzióban teljesült a szórásazonosság, de szignifikáns különbség csak az aktív verbális változó vonatkozásában volt megállapítható a férfiak és a nők között ( $F=4.426$ ;  $p=0.039$ ). A 7. ábra a férfiak és a nők átlagainak összevetését mutatja. Látható, hogy a kinesztetikus dimenziót leszámítva a többi esetben a nők átlagai a magasabbak. A nők a verbális, míg a férfiak az aurális dimenzióban érték el magasabb preferenciát.



Forrás: Saját ábra

7. ábra A változók összevetése a hallgatók neme szerint

A hallgatók középfokú iskolai végzettsége (szakközépiskola, gimnázium) alapján is összehasonlítottuk az egyes modalitásbeli dimenziók pontszámait. A leíró statisztikai mutatókat a 3. táblázatban összegeztük. A szigorúbb, illetve megengedőbb feltételei valamennyi dimenzióban, illetve végzettség esetén teljesül.

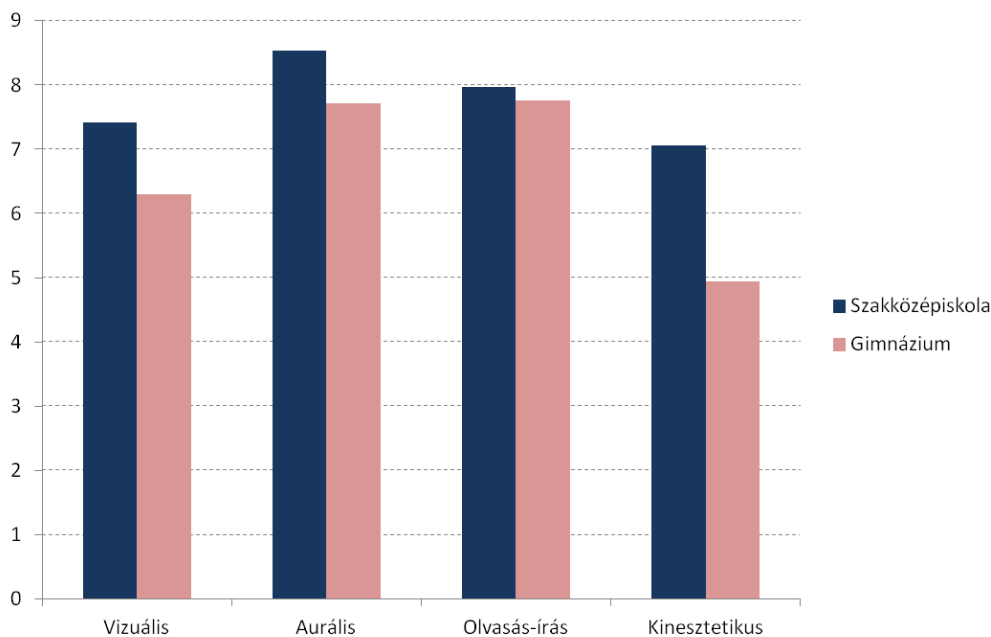
A varianciahomogenitás feltételét Levene-próbával ellenőriztük, a szórások között nincs szignifikáns eltérés. Az ANOVA vizsgálatot elvégezve az állapítható meg, hogy csak a kinesztetikus dimenzióban van szignifikáns különbség a szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettségű

hallgatók eredményei között ( $F=11.080$ ;  $p=0.001$ ). Ez nyilván a gyakorlati képzés miatt alakult így. Az átlageredmények összevetését a 8. ábra mutatja. A szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők aurális, míg a gimnáziumi érettséggel rendelkezők olvasás-írás, illetve aurális preferenciákkal rendelkeznek.

Összehasonlítottuk az eredményeket a szerint is, hogy melyik országban tett érettségi vizsgát (Szlovákiában 58 fő, Magyarországon 12 fő). Szignifikáns különbséget egyik ország vonatkozásában sem találtunk (9. ábra), mindkét esetben az aurális preferencia a jellemző, viszont a Szlovákiában érettségizett magyar nemzetiségű hallgatók esetében az aurális és az olvasás-írás preferencia között nincs szignifikáns különbség.

3. táblázat Leíró statisztikai mutatók a középiskolai végzettség alapján

Statisztikai mutatók	Vizuális [V]		Aurális [A]		Aktív verbális [R]		Kinesztetikus [K]	
	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.
Átlag	7.42	6.29	8.53	7.71	7.97	7.76	7.06	4.94
Szórás	3.065	3.070	3.130	2.541	2.688	3.026	2.818	2.473
Skewness	0.332	0.386	-0.516	0.144	0.190	0.107	0.589	0.340
Std. Error of Skewness	0.393	0.403	0.393	0.403	0.393	0.403	0.393	0.403
Skewness/ Std. Error of Skewn.	0.845	0.958	-1.313	0.357	0.483	0.266	1.499	0.844
Kurtosis	-0.293	-0.693	0.408	0.974	0.130	-1.060	0.396	0.770
Std. Error of Kurtosis	0.768	0.788	0.768	0.788	0.768	0.788	0.768	0.788
Kurtosis/ Std. Error of Kurtosis	-0.382	-0.879	0.531	1.236	0.169	-1.345	0.516	0.977
Normalitás Kolmogorov-Smirnov szerint								
Statistic	0.095	0.115	0.143	0.195	0.109	0.132	0.134	0.127
Asymp. Sign. (2-tailed)	0.200*	0.200*	0.059	0.002	0.200*	0.142	0.101	0.180

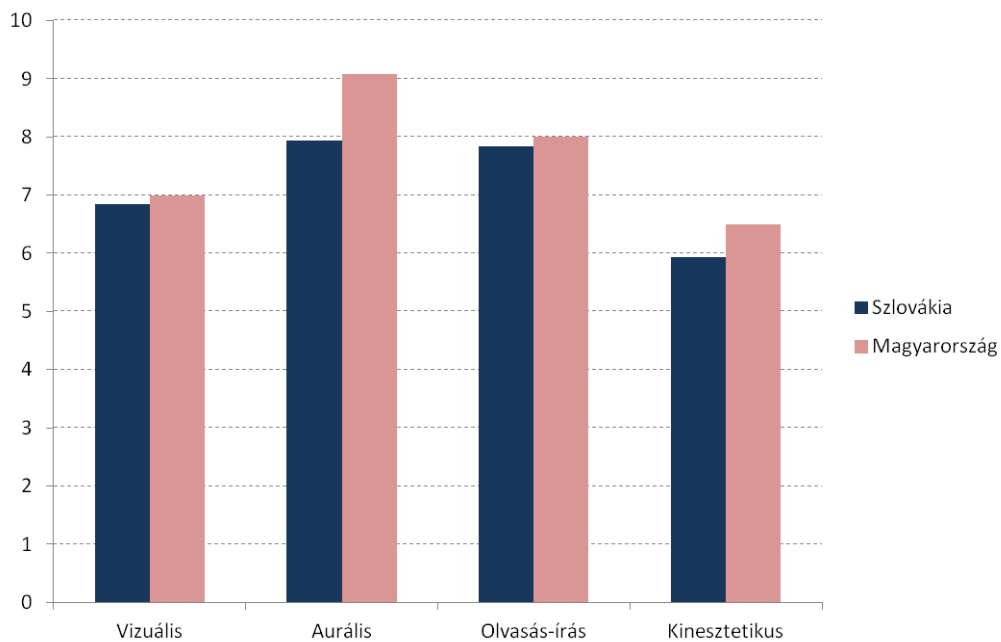


Forrás: Saját ábra

8. ábra A változók összevetése a hallgatók középfokú iskolai végzettsége szerint

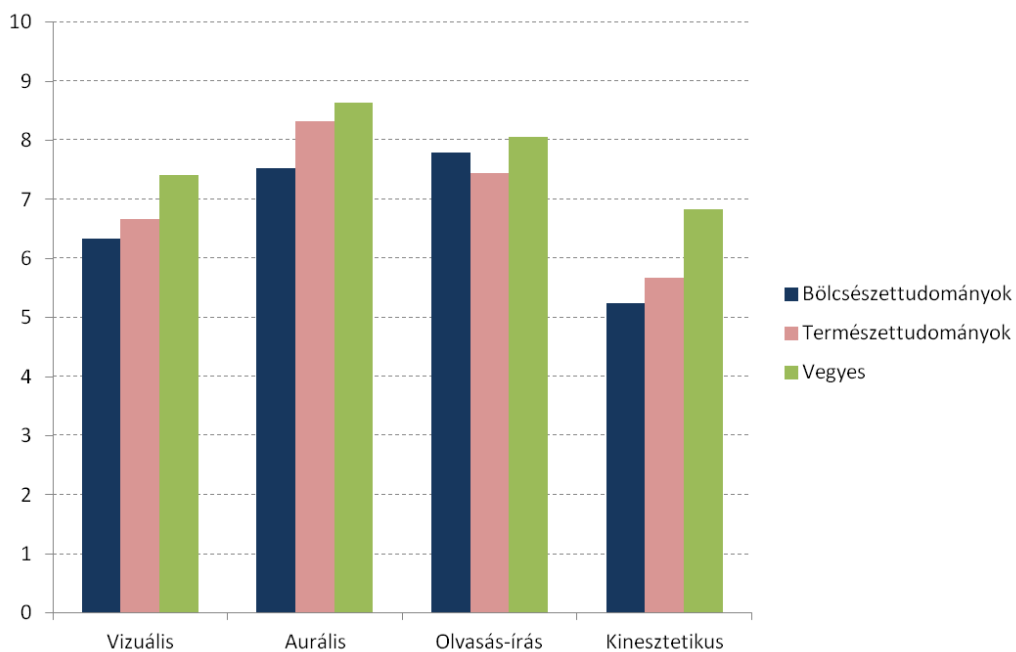
Végezetül a hallgatók által felvett szakpárok tudományterületi (bölcészettudományok – 29 fő, természettudományok – 9 fő, vegyes – 32 fő) besorolása szerint is összehasonlítottuk az eredményeket. A varianciaanalízis előzetes feltételei ez esetben is teljesülnek. Szignifikáns eltéréseket nem tapasztaltunk, az átlagokat a 10. ábra mutatja. A természettudományi, illetve a vegyes szakpáron hallgatók által az aurális modalitás preferált leginkább, míg a bölcészettudományi területen tanulók körében az aktív verbális. A kinesztetikus preferenciával legkevésbé a bölcészek rendelkeznek, míg az ilyen dominanciával rendelkezők körében a vegyes szakpáron tanulóké a legmagasabb átlageredmény.

Az egyes dimenziókat megvizsgáltuk a preferencia erőssége szerint is. Megállapítható, hogy a nem preferált modalitás legnagyobb arányban a kinesztetikus dimenzióban jelentkezik (47.14%). Az erős preferencia egyik dimenzióban sem igazán jellemző, nagyobb számban (11.43%, 10.00%) az aurális és az olvasás-írás esetben találkozunk. Valamennyi dimenzióban jelentős a közepesen preferáltak aránya (11. ábra).



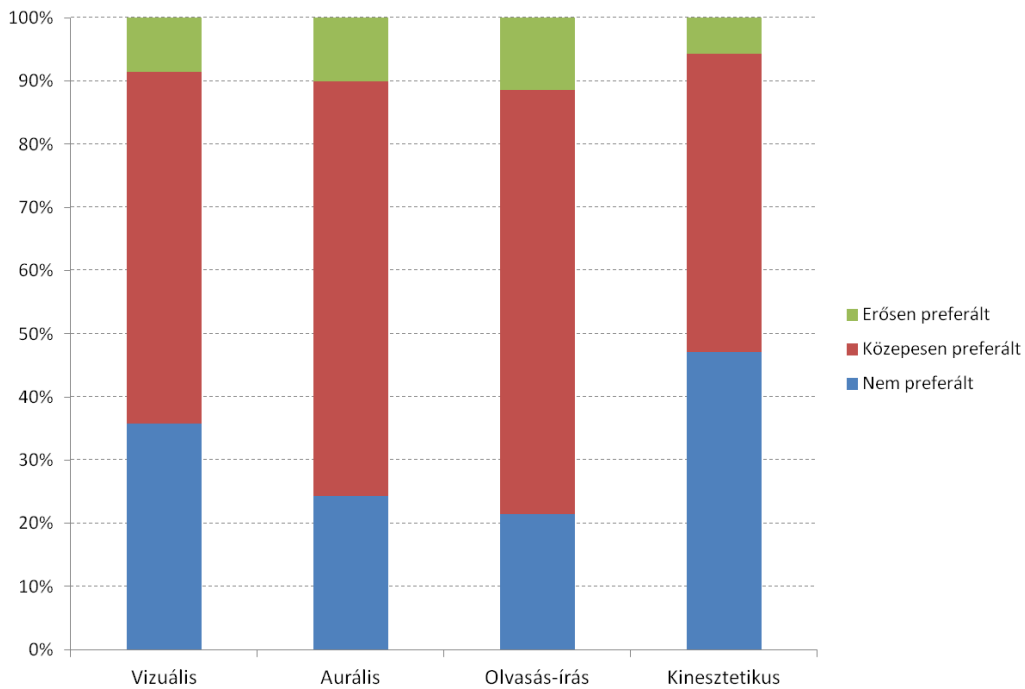
Forrás: Saját ábra

9. ábra A változók összevetése az érettségi országa szerint



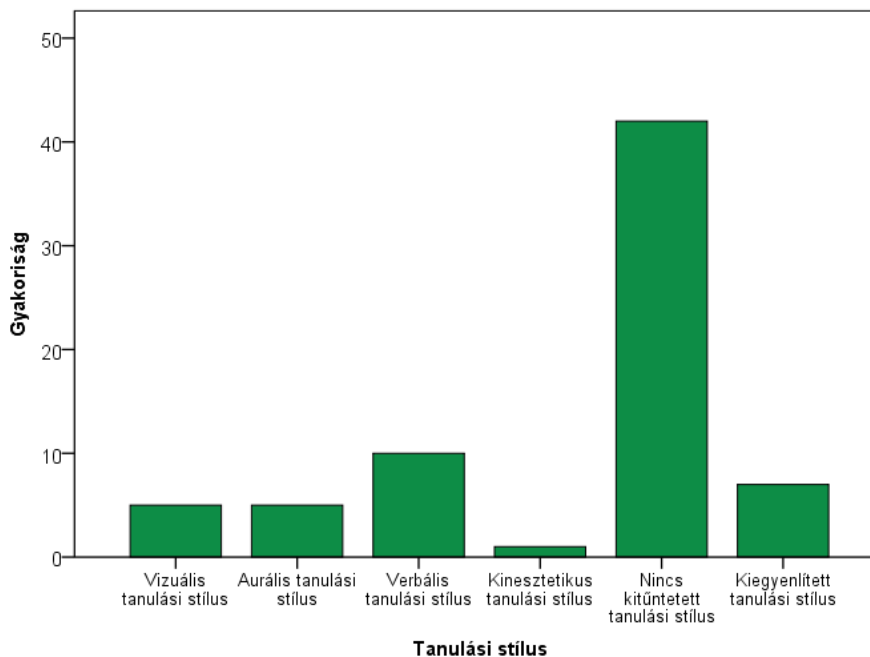
Forrás: Saját ábra

10. ábra A változók összevetése a hallgatók szakpárjának tudományterületi besorolása szerint



Forrás: Saját ábra

11. ábra A modalitások megoszlása a preferencia erőssége szerint



Forrás: Saját ábra

12. ábra A tanulási stílusok megoszlása

A jelentős számú közepes modalitásbeli preferencia miatt legnagyobb a kitüntetett tanulási stílussal nem rendelkező hallgatók aránya, 60.00%. Kiegyenlített tanulási stílussal rendelkezik 10.00%, míg aktív verbálissal

14.30%. A 70 hallgatóból mindössze egy (1.43%) kinesztetikus tanulási stílussal rendelkező adódott.

A vizuális preferenciával nem rendelkező hallgatók 60.0%-a férfi, az aurálisoknál ugyanez az arány 64.7%, az olvasás-írásnál 86.7%. Az erős olvasás-írás preferenciával rendelkezők 62.5%-a nő. A kinesztetikus dimenzióban a preferenciával nem rendelkezők 54.5%-a nő, míg az erős preferenciával rendelkezők 75.0%-a férfi.

A kitüntetett tanulási stílussal nem rendelkezők 54.8%-a férfi, illetve 55.2%-a szakközépiskolából érkezett. Az olvasás-írás tanulási stílussal rendelkezők 60.0%-a nő, illetve 70.0%-a gimnáziumból érkezett.

Az aktív verbális és az aurális tanulási stílussal rendelkező hallgatók többnyire (60.0%, illetve 80.0%) bölcsész szakpáron tanulnak.

## **Összegzés**

Ratio kutatócsoportunk a lemorzsolódás okainak vizsgálatát állította tevékenysége középpontjába. Jelen tanulmányunkban tanító- és tanárszakos hallgatók preferált érzékleti modalitása terén végzett vizsgálatunk eredményeit ismertettük a Fleming-féle VARK modell alapján.

A mérőeszköz magyar nyelvű változatának megbízhatósága épp az elfogadhatóság határán van. Az egyes változók teljesítik a normalitás szigorúbb vagy megengedőbb feltételeit, illetve a varianciahomogenitását is, így az egyes almintákban el tudtuk végezni az ANOVA vizsgálatot. Vizsgálatunkkal az alábbi megállapításokat tettük:

- A kinesztetikus dimenziót leszámítva a nők átlagai valamennyi dimenzióban magasabbak. Az olvasás-írás dimenzióban pedig szignifikáns különbséget tapasztaltunk.
- A szakközépiskolából érkezett hallgatók valamennyi dimenzióban magasabb preferenciával rendelkeznek, azonban szignifikáns eltérést csak a kinesztetikus érzékleti modalitás esetén mértünk.
- A szakpárok tekintetében a bölcsészek inkább olvasás-írás, a természettudományos szakokon tanulók többnyire aurális preferenciával rendelkeznek. Szignifikáns különbséget csak a vegyes szakpárok vonatkozásában állapítottunk meg.
- Jelentős (60%) a közepes modalitásbeli preferenciával rendelkezők aránya, egyedül az olvasás-írás dominancia aránya magasabb (14.3%).
- Az erős olvasás-írás preferenciával rendelkezők többsége nő, míg a markáns kinesztetikus dominanciával rendelkezőké férfi.
- A hallgatók többségének nincs kitüntetett tanulási stílusa, egyedül az aktív verbális stílus említendő.



## Következtetések

A köznyelvben a tanulásbeli eltéréseket leginkább az érzékleti modalitások tekintetében fogalmazzák meg az emberek. Több olyan mérőeszköz is ismert (Szitó, Dunn – Dunn, Barbe, Fleming), amelyek e dimenzióban is vizsgálódnak. Kutatásunkban a Fleming-féle VARK modellt alkalmaztuk. A mérőeszköz hivatalos oldalán elérhető változat megbízhatósága hagy kívánnivalókat maga után, azonban valamennyi dimenzióban a változók normáleloszlásúak és teljesül rájuk a varianciahomogenitás. A Fleming-féle kérdőív magyar változata a Selye Egyetem tanító- és tanár szakán tanulók vonatkozásában nem állapított meg jelentős eltéréseket, ezért nemzetközi kutatási eredményekkel összevetve a kérdőív nem polarizál eléggé. A 60%-ban közepes modalitásbeli preferenciával rendelkezők, illetve az ugyanilyen arányú kitűntetett tanulási stílussal nem rendelkezők aránya erről árulkodik.

A kutatás következő fázisában a vizsgálatot ki kívánjuk terjeszteni más szakos hallgatókra is, illetve javítani kívánjuk a mérőeszköz megbízhatóságát, továbbá elvégezni a validitás-vizsgálatát is.

## Irodalomjegyzék

- Agogino, A. M. - Hsi, Sh. (1995): Learning style based innovations to improve retention of female engineering students in the Synthesis Coalition. In: *Proceedings of ASEE/IEEE Frontiers in Education*, West Lafayette: Purdue University Press.
- Barbe, W. B. – Swassing, R. H. – Milone, M. N. (1979): *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Zaner- Bloser, Columbus.
- Bernáth, L. – N. Kollár, K. – Németh, L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*, 36. sz. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Blackmore, J. (1996): *Pedagogy: Learning Styles. Telecommunications for Remote Work and Learning*. <http://granite.cyg.net/~jblackmore/diglib/style-a.html> (Letöltve: 2018.05.02)
- Bordás, S. – Nagy, M. – Strédl, T. (2015): *A pszichológia és társadalomtudományai*. [elektronický zdroj]. Univerzita J. Selyeho, Komárno.
- Coffield, F. – Moseley, D. – Hall, E. – Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.
- Conner, M. L. (1996): *Learning: The Critical Technology*. St. Louis: Wave Technologies International.

Cserné Adermann, Gizella (2008): Tanulási stílusok és képzési stratégiák. Andragógiai ismeretek, *Tanár-továbbképzési Füzetek*, Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Curry, L. (1987): *Integrating concepts of cognitive learning styles: a review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Services Executives.

Dunn, R. – Dunn, K. – Perrin, J. (1995): *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Pearson, Boston.

Dunn, R. – Dunn, K. – Price, G. E. (1996): *Learning Style Inventory*. Price Systems, Lawrence.

Fleming, N. (2013): *VARK: A guide to learning styles*. <http://vark-learn.com> (Letöltve: 2018.08.30)

Fleming, N. D. (2001): *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Honolulu Community College, Honolulu.

Holik, I. (2017): Self-Efficacy Study of Computer Science Engineering Students. In: Aytekin Isman, Ahmet Eskicumali (szerk.): *INTE - IDEC - ITICAM Proceedings Book*. Berlin.

Honigsfeld, A. (2003): Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. *Magyar pedagógia*, 103. évf. 2. sz., p175-187.

Horváth, György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Horváthová, K. (2005): A személyiségjellemzők hatása a vezetői stílusra. *Új pedagógiai szemle*, 55(9), p91-98.

Jayakumar, N. – Suresh, A. – Sundaramari, M. – Prathap, P. (2016): Understanding Learning Style Variations among Undergraduate Students. *Journal of Extension Education*, 28(4), p5727-5734

Kálmán, A. (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig. Tanulástámogatás útmutató füzetek*. Budapest: BME APPI.

Kanczné Nagy, K. (2011): *Nevelési eredményvizsgálat a Közép-Dunántúli Régióban*. ([http://korpi.hu/images/stories/komarom\\_esztergom\\_megye/nev\\_er.pdf](http://korpi.hu/images/stories/komarom_esztergom_megye/nev_er.pdf), Letöltve: 2011.11.12)

Kocinski, R. R. (1984): *The effect of knowledge of one's learning style by freshman nursing students on student achievement*. PhD thesis, New Jersey: Rutgers University.

Kolb, David A. – Kolb, Alice Y. (2005b): Learning Styles and learning Spaces: Enhancing Experiential learning in Higher Education. *Academy of Management Learning - Education*, Vol. 4, No. 2, p193-212.

McKeachie, W. J. (1995): Learning styles can become learning strategies. *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), p1-3

- Montgomery, S. M. - Groat, L. N. (2000): Student Learning Styles and their Implications for Teaching. *Multicultural Occasional Papers*, No 10.  
[http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource\\_files/CRLT no10.pdf](http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf)  
(Letöltés: 2016.05.21.)
- O'Connor, T. (2000): *Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education*. Indiana State University, Terre Haute.
- Rief, S. (2005): How to Reach and teach ADD/ADHD children: Practical Techniques, Strategies and Interventions for Helping Children with Attention Problem and Hyperactivity. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Simonics, I. (2018): Presentation Skills of Mentor Teachers. In: Michael E Auer, David Guralnick, Istvan Simonics (szerk.): *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning – Volume 1*. 968 p.
- Cham (Németország): Springer International Publishing, 2018. pp. 450-459.  
(Advances in Intelligent Systems and Computing; 715.)
- Stokes, A. - Wilson, E. (2009): Catering for individual student learning preferences in economics. *American Journal of Business Education*, 2(9), p41-48.
- Szabóová, E. (2016): Oktatási stratégiák az óvopedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho. „Súčasný aspekt vedy a vzdelávania” - Sekcie pedagogických vied*. Univerzita J. Selyeho, Komárno.
- Szarka, K. – Brestenská, B. – Tóth-Bakos, A. (2017): On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem, Szabadka, p1047-1059.
- Szitó, I. (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia* 2. ELTE Kiadó, Budapest.
- Tóth, P. (2017): Ismerd meg önmagadat! Tanító és tanárszakos hallgatók tanulási stílusa. In: Tóth, P. – Hanczvikkel, A. – Duchon, J. (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia, Tanulmánykötet, Budapest, p552-580.
- Tóth, P. (2011): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban: Tanulási stílus*. Székesfehérvár: DSGI Kiadó.

# TEHETSÉGGÉP A SZAKKÉPZÉSSEN<sup>81</sup>

**Bodnár Éva, [eva.bodnar@uni-corvinus.hu](mailto:eva.bodnar@uni-corvinus.hu)**

**Sass Judit, [judit.sass@uni-corvinus.hu](mailto:judit.sass@uni-corvinus.hu)**

*Budapesti Corvinus Egyetem*

## 1. Bevezetés

A pedagógusok vélekedése és hiedelme a tehetségről meghatározza, hogy mit tartanak fontosnak a felismerés, a fejlesztés és a támogatás során. Mindez meghatározza azt is, hogy a differenciált tanítás kapcsán milyen módszereket alkalmaznak valamint az általuk megvalósított tehetséggondozó tevékenységek túlmutatnak-e a kognitív készségek fejlesztésén. A pedagógusok előzetes hiedelmei, rejtett forgatókönyvként működnek, megjelenhetnek a pedagógiai magatartásukban, hátráltathatják az innovatív pedagógiai gyakorlat elterjedését és a komplex tehetséggondozó programok fontosságának felismerését is. A kutatás nyomán azonosítható, hogyan hat az iskolák tehetséggondozó munkájára a pedagógusok tehetségesekkel kapcsolatos attitűdje, hogyan hatnak a pedagógusok hiedelmei a tehetségazonosítás és a tehetséggondozás folyamatára. Az explicit hiedelmek feltárásával a kontrollált viselkedések befolyásolására lehet javaslatot tenni, hiszen ezek a társas elvárások, kívánatosság által is befolyásolt szándékos, a kontrollált viselkedést irányító elképzelések. Az implicit hiedelmek megismerésével mind az automatikus, mind a kontrollált viselkedést befolyásoló tényezők is felszínre kerülhetnek, amelyeket a pedagógus továbbképzésekben, a vezetőképzésben is fel lehet használni kiindulópontként a tehetséggel kapcsolatos elképzeléseknél az önismereti tudatosság növeléséhez.

## 2. A tehetséges tanulóval kapcsolatos tanári hiedelmek

Egy emberrel, csoporttal, tárggyal vagy kérdéssel kapcsolatban vallott hiedelem vagy vélekedés (belief) a következőképpen definiálható: az „attitűd tárgyára vonatkozó vélemények, információk, ismeretek és gondolatok, melyekkel valaki az attitűdtárgyra vonatkozóan rendelkezik.”

---

<sup>81</sup> A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az EFOP 3.2.1 Tehetségek Magyarországa című projekt keretében valósult meg az Új Nemzedék Központban, 2017-ben.

(Hewstone, Stroebe, Codol, Stephenson, 1997: 165)Az attitűd további összetevői az attitűdtárgyhoz kapcsolódó érzelmek, értékelések és a tárggyal kapcsolatos viselkedéses készenlét. Az attitűd ezen ítéletek összegző mentális reprezentációja az attitűdtárgyra vonatkozóan (Smith, Mackie, Claypool, 2016: 329). Egy attitűdtárgyra vonatkozóan egyidőben többféle attitűdje (pozitív, negatív, semleges) is lehet egy személynek. Az attitűd megnyilvánulhat nyílt, tudatos viselkedésben, kommunikációban (explicit attitűd), de rejtett, nem kontrollálható, automatikus értékelésben is (implicit attitűd). Az explicit és implicit attitűdök eltérhetnek egymástól, vagy akár ellentétesek is lehetnek. Az implicit elméletek a személyiség tulajdonságainak együtt járására is vonatkoznak a személy korábbi tapasztalatai alapján és alapjai a saját és mások képességei értékelésének.

Az attitűd és ezen belül a hiedelmek funkciója a tapasztalatok összegzése, elrendezése és a preferenciák segítségével a viselkedés irányítása, mindez a környezet uralását teszi lehetővé és hozzájárul a társas kapcsolatok alakulásához (Smith, Mackie, Claypool, 2016).

A hiedelmek hatnak az észlelésre, a viselkedésre, döntéshozatalra. A tanári hiedelmek a tanulók és helyzet észlelésén (pl. tehetség felismerése) keresztül befolyásolják a tanári viselkedést, érzelmeket, kogníciókat, valamint a döntéseket, magát az oktatási, nevelési folyamatot, a tanítással kapcsolatos döntéseket az osztályteremben is. A tehetség észlelése mellett tehát befolyásolják a hiedelmek, hogy a tehetséges tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai (pl. önbeteljesítő jóslat jelensége), döntései vannak a tanárnak és hogyan viselkedik (Tofel- Grehl & Callahan, 2017). fejlődésben (Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt & Glock, 2015; Preckel és mtsai, 2015).

### **2.1. A hiedelmek tartalma**

A tehetség-felfogás befolyásolja a hiedelmek tartamát a tehetség alakíthatóságával kapcsolatban. Felfogástól függően tekintik kiemelkedő kognitív képességnek, intelligenciának, kreatitásnak, illetve találkozunk a sokféle képesség kombinációja felfogással is. A többszörös intelligencia gardneri elmélete pedig többféle intelligenciaterületet ír le: nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-mozgásos, intraperszonális, interperszonális és természeti területeket. Mindezen tényezők a tehetség potenciáljának tekinthetők, viszont a tehetség kontextusokban realizálódik és további

tényezők (pl. lehetőségek, gyakorlás, feladat-elköteleződés) hatásának figyelembevételét feltételezi.

## **2.2. A tehetséghez, tehetségcsoportokhoz kapcsolódó asszociációk**

A képességek fejleszthetőségével kapcsolatos tanári elképzelések tehát alapvető hiedelemnek tekinthetők a tehetségesek tanításával kapcsolatban. Szintén befolyásolja a tanári reakciókat, hogy milyen tartalmak - pozitív, negatív, semleges vagy ezek együttes előfordulása - társulnak a tehetség fogalomhoz. Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock (2015) tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből kiindulva a tehetségesekre vonatkozó asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívják fel a figyelmet. Két irány azonosítható a tehetséghez kapcsolódó eltételezett tulajdonságokra vonatkozóan: a harmónia és a diszharmónia hipotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a harmónia feltevés pozitív rezilienciát növelő jellemzőket társít más területeken is (pl. szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia hipotézis az intellektuális sikerhez szocio-emocionális hiányosságokat kapcsol és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál.

A tanárok tehetséggel kapcsolatos attitűdje ezen feltevésektől függően a kedvezőtől a negatívig terjedhet és akár keverten is megjelenhet. Ez a tanári viszonyulás úgy tűnik, független a tanuló életkorától, a tanár tanítási tapasztalatától, ugyanakkor a tehetséges tanuló nemével összefüggésben nem egységesek a kutatási eredmények. Az átlagos tanulókhöz képest a tehetséges fiúknál egyes vizsgálatok, és Preckel és munkatársainak eredményei szerint is, erősebb az alkalmazkodási zavar társítása a tehetséghez, míg a tehetséges lányoknál hajlamosak jobb szociális alkalmazkodóképességet feltételezni a tanárok. A hatás azonban explicit attitűdként nem fejeződött ki, csak akkor jelent meg, amikor az implicit attitűdök előhívására (előhuzalozás/ priming segítségével) sor került. (Preckel et al, 2015).

A tehetséges tanulók neme mellett a szocioökonómiai státusz szintén árnyalhatja a tehetséges tanulókkal kapcsolatos tanári vélekedéseket. De Wet és Gubbins (2011) vizsgálata a tehetségesek sajátos csoportjával kapcsolatos tanári hiedelmeket érintette. A probléma többforrású, a tehetség-potenciál intelligenciateszttel történő azonosítása mellett különösen a pályakezdő tanároknál jellemző az adott csoportok

vonatkozásában az alacsonyabb elvárás (deficit modell), a leértékelt hozott tudás miatt a gyengésekre fókuszálnak (Tucker et al, 2005 id de Wet & Gubbins, 2011). Frasier, Hunsaker, Lee, Finley, Frank et al (1995 id de Wet & Gubbins, 2011) az eltérő nyelvi tapasztalat, szűk képességterületre fókuszáló kiválasztás mellett további akadályozó tanári hiedelmeket azonosítanak a vizsgált csoportok tehetségeire vonatkozóan. Így például előítéletesek az intellektuális tehetség adott csoportokban való értékelésével, a kisebbségi vagy hátrányos helyzetű tanulók bevonásának programminőséget rontó hatásával kapcsolatban, és feltételezik, hogy a gazdasági és nyelvi hátrány csak korlátozott számú tehetséget eredményez ezen csoportokban.

A képességek fejleszthetőségével kapcsolatos tanári elképzelések tehát alapvető hiedelemnek tekinthetők a tehetségesek tanításával kapcsolatban, de szintén befolyásolja a tanári reakciót, hogy milyen tartalmak - pozitív, negatív, semleges vagy vegyes - társulnak a tehetség fogalomhoz, vagy a tehetséges tanulók csoportjához. Előbbinél például a harmónia és diszharmónia hipotézis előtérbe kerülése a tanulók neme szerint eltér, illetve a tehetséges tanulók sajátos csoportjai esetén, például a kulturális, nyelvi és gazdasági szempontból sajátos csoportoknál vegyes, bár döntően kedvező hiedelemmintázatot mutatnak a tanárok, bár a többféle azonosítási eszköz alkalmazása kevésbé elfogadott és a bizonytalanabb pályakezdőknél van példa az azonosítás akadályozottságára (deficit modell).

### **3. A kutatásban alkalmazott módszerek, eszközök bemutatása**

A kérdőíves adatfelvételünk során olyan attitűdmérő skálákat alkalmaztunk, amelyek egyrészt az attitűd érzelmi komponensének feltárására irányultak, másrészt az attitűdtárgyra vonatkozó értékelés szemantikus térben történő elhelyezését és skálázását is lehetővé teszik. Ehhez az Osgood-féle szemantikus differenciál skála módszert alkalmaztuk, illetve olyan asszociációs attitűd-mérési eljárást (Slovic-módszer), amely egyrészt kvantifikálhatóvá és így könnyen összehasonlíthatóvá teszi az egyes attitűdtárgyakra vonatkozó ítéletet, másrészt, a tartalomelemzés segítségével, olyan asszociációs tartalmak kvalitatív vizsgálatára is lehetőséget ad, amelyek az előre megadott ingerkategoróriák használatával nem lennének feltárhatók. Utóbbi a Slovic-féle képzet- vagy szóasszociációs eljárás, amely lehetőséget ad az

attitűdtárgyra vonatkozó képzetek szabad kifejtésére, így árnyaltabb, és az előre kötött tartalmaktól mentes eljárással képet nyerjünk a tehetségre, tehetséggondozásra vonatkozó tanári elképzeléseiről.

#### **4. A vizsgált minta bemutatása**

A kérdőíves vizsgálatban 476 iskola 1906 dolgozóját kérdezték meg. 393db iskola eloszlását tekintve 1516 fő nem tehetségpontként működő iskolában (1120fő pedagógus, 396fő vezető), míg 390fő 83 kiváló tehetségpontként működő iskolában tanít. (307fő pedagógus, 81fő vezető) A válaszadók 74,9%-a pedagógusként (N:1427), 25,1%-a vezetőként (N:479) dolgozik.

Iskolatípusonként a válaszadók 40%-a általános iskolából, 21%-uk alapfokú művészeti iskolából, 11%-uk gimnáziumból, 8%-uk kollégiumból, 7%-uk szakközépiskolából, míg 5-5%-uk szakiskolából és szakgimnáziumból került ki.

A válaszadók nemét csak a pedagógusok esetében ismerjük 78,6%-uk nő. A lekérdezés során nem jelölték meg a vezetők nemét, így erre vonatkozóan nincs adatunk. Életkorukat tekintve 1950-1998 között születtek. Átlagosan 48,4 évesek. A pedagógusokra vonatkozóan van adatunk, hogy a válaszadó pedagógusok 16,5%-a alsó tagozaton tanít, 27,3%-uk felső tagozaton, 11,8%-uk általános iskola 1-8 évfolyamán tanít, 36,7%-uk 9-14 osztályokban tanít, míg 7,7%-uk 1-14 évfolyamokon is tanít.

A válaszadó pedagógusok 10,3%-a természettudományos tárgyakat, 12,3%-a idegen nyelvet, 11,4%-uk hittant, 13,5%-uk művészeti tárgyakat, 7,7%-uk szakmai tárgyakat, 6,4%-uk társadalomtudományi tárgyakat, 6,2%-uk magyar nyelv és irodalmat, 5%-uk matematikát, 7,2%-uk informatikát, 5,7%-uk testnevelést, míg 14,5%-uk egyéb tárgyakat (pl. gyógytestnevelés, fejlesztő pedagógus, napközis, gyakorlati oktató) tanít.

#### **5. Kutatási eredmények bemutatása**

A vizsgálatunkban a válaszadó pedagógusokat arra kértük, hogy gondoljanak egy tehetséges lány vagy fiú tanulójukra és írják le azokat az



asszociációkat, amelyek elsőként eszükbe jutnak. Majd az asszociációkat megítéltettük -2 és +2 közötti dimenzióban.

Íme, egy szófelhő a tehetséges lányokról:



Forrás: saját ábra

1.ábra A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk

A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk legtöbbször a motivációhoz a motiváltsághoz kapcsolódik. A válaszadók leggyakrabban az alábbi jelzőkkel illették a tehetséges lányokat: motivált, lelkes, szorgalmas, elhivatott, elkötelezett, érdeklődő. Ezt követi a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre mint céltudatos, fegyelmezett, határozott, igényes, kitartó, kötelességtudó, maximalista, összeszedett, versenyszellem jellemzi, sikerorientált. A képzetársítások harmadik leggyakoribb jelzőköre a kreativitás, nyitottság, kíváncsiság mentén szerveződik: kíváncsi, kreatív, nyitott, sokoldalú, tudásvágy hajtja. A negyedik képzetkör a dwecki rögzült szemlélet mentén jelenik meg, azaz az a tehetséges, aki értelmes, gyors, rendezett, logikus gondolkodású, intelligens, jó képességű, mindig gondolkodik, okos, olvasott, összefüggést keres, tájékozott. A következő kategóriakör az elmélyültségre utal a tehetségekkel kapcsolatosan. A válaszadók szerint a tehetséges lányok alaposak elmélyültek, figyelmesek, alázatosak, lelkiismeretesek, megbízhatók, megfontoltak, pontosak, precízek. A tanári asszociációk egyik köre a szabály és normakövetés köré szerveződik. A tehetséges lányok jók, szépek és tisztelettudók. Ezt követi az érzékenység kategóriája, amelyben a tehetséges lányok jellemzője, hogy empatikus,

érzékeny, kedves, segítőkész, türelmes. Az is gyakori kategória, hogy a tehetséges tanuló az jó tanuló, jól teljesít, képes tanulni, kiemelkedő, kimagasló, példamutató, szeret tanulni, terhelhető. Emellett a tehetséges lányokat jó együttműködés, barátságosság, udvariasság, közösségi, problémamegoldó képesség, jó kommunikatív képesség jellemzi. Az asszociációk köre meghatározott adottsággal azonosítja a tehetséges lányokat. (jó kézügyesség, jól rajzol, zenei tehetség, versmondás) A képzettársítások következő csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál, azaz bátortalanoknak, csendesnek, szerénynek és visszahúzódónak írja le a tehetséges lányokat. A válaszok egy csoportja a jó családi háttérrel, az életvidámságot, kiegyensúlyozottságot, magabiztosságot, mosolygóságot, önbizalmat és vidámságot társítja a tehetséghez. Emellett a kategóriák között megjelenik a tehetség mint egyéniség, a tehetség és aktivitás, gyakorlatiasság, az öntörvényűség és leterheltség is.

Hogy miben tehetséges a pedagógusok által felidézett tehetséges lány azt láthatjuk, hogy a legtöbb válaszadó szerint magyarból, természettudományokból, művészetekből, matematikából, idegen nyelvből, sportból, zenéből, hangszerekből, humán területekből.

Az asszociációk értékelése kapcsán 7 csoportot képeztünk. Az egyik csoport a szélsőségesen negatív vélekedéseké, a második a negatív vegyes értékelések köre, a harmadik csoportba egyformán pozitív és negatív megítéléseké, majd a pozitív, de negatív megítélést is tartalmazóké, ezt követi a vegyes pozitív vélekedések, majd a szélsőségesen pozitív megítéléseké és végül a semleges megítélések köre.

A válaszadók 82% pozitív attitűdöt mutat a tehetséges lányokkal kapcsolatosan, de 1%-uk szélsőségesen negatív vélekedést mutat.

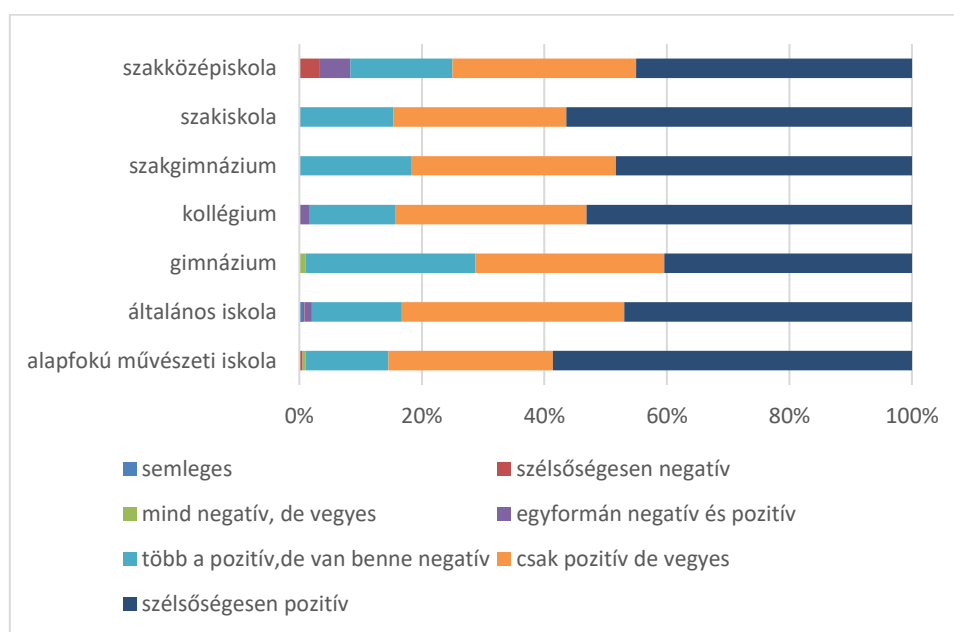
A tehetséges lányokra vonatkozó attitűdöket tovább boncolgattuk aszerint, hogy van-e abban különbség, hogy ki milyen iskolában dolgozik, mennyi gyakorlata van, vagy éppen van e tehetséggondozással kapcsolatos végzettsége.

Az első háttérváltozónk az iskolákra vonatkozik, azaz arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskola tehetségpont-e vagy sem.

Azt látjuk, hogy szignifikáns különbség van a tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében. Az ábrán láthatjuk,

hogy a tehetséggondozó iskolák válaszadói körében nagyobb az elfogadás, pozitívabbak az attitűdjeik.

Szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskolatípusok tekintetében is. A válaszadók aszerint, hogy mely iskolatípusban tanítanak aszerint más vélekedést mutatnak. A legpozitívabbak az alapfokú művészeti iskolákban és a szakiskolában oktatók által mutatott attitűdök.



Forrás: saját ábra

## 2. ábra A tehetséges lányokkal kapcsolatos attitűdök iskolatípusonként

A válaszadók neme és a tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk értékelése is szignifikáns különbséget mutat. A női pedagógusok viszonyulása pozitívabb a tehetséges lányok kapcsán.

A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk és azok értékelése kapcsán az alábbiakat mondhatjuk el.



Forrás: saját ábra

### 3. ábra A tehetséges fiúkra érkezett asszociációk

A tehetséges fiúkkal kapcsolatosan a legtöbb asszociáció a motivációhoz a motiváltsághoz kapcsolódik. A válaszadók leggyakrabban az alábbi jelzőkkel illették a tehetséges fiúkat: motivált, lelkes, szorgalmas, elhivatott, elkötelezett, érdeklődő. Ezt követi a dwecki rögzült szemlélet, azaz az a tehetséges, aki értelmes, gyors, rendezett, logikus gondolkodású, intelligens, jó képességű, mindig gondolkodik, okos, olvasott, összefüggést keres, tájékozott. Ez a kategória a lányoknál csak a negyedik helyen jelenik meg. Eztán a céltudatossághoz kapcsolódó asszociációk köre jelenik meg, mint céltudatos, fegyelmezett, határozott, igényes, kitartó, kötelességtudó, maximalista, összeszedett, versenyszellem jellemzi, sikerorientált. A képzettársítások negyedik leggyakoribb jelzőköre a kreativitás, nyitottság, kíváncsiság mentén szerveződik: kíváncsi, kreatív, nyitott, sokoldalú, tudásvágy hajtja. A következő kategóriakör az elmélyültségre utal a tehetségekkel kapcsolatosan. A válaszadók szerint a tehetséges fiúk a lányokhoz kapcsolódó asszociációk köréhez hasonlóan alaposak, elmélyültek, figyelmesek, alázatosak, lelkiismeretesek, megbízhatók, megfontoltak, pontosak, precízek. A tanári asszociációk egyik köre a szabály és normakövetés köré szerveződik. A tehetséges fiúk becsületesek, jó magaviseletűk, udvariasak és tisztelettudók. A következő kategória szerint a tehetséges fiúkat jó együttműködés, barátságosság, udvariasság, közösségi, problémamegoldó és jó kommunikatív képesség jellemzi. Majd az érzékenység kategóriája következik, amelyben a tehetséges fiúk jellemzője, hogy empátikusak, érzékenyek, kedvesek, segítőkészek,

türelmesek. Az is gyakori kategória, hogy a tehetséges tanuló az jó tanuló, jól teljesít, képes tanulni, kiemelkedő, kimagasló, példamutató, szeret tanulni, terhelhető. Emellett Az asszociációk köre meghatározott adottsággal azonosítja a tehetséges fiúkat. (jó kéz ügyesség, jól rajzol, zenei tehetség, versmondás) A képzettségű csoportja a tehetségesekkel kapcsolatos szociális problémák megjelenésére reagál, azaz bátortalanoknak, csendesnek, szerénynek és visszahúzódnak írja le a tehetséges fiúkat. A válaszok egy csoportja a jó családi háttérrel, az életvidámságot, kiegyensúlyozottságot, magabiztosságot, mosolygóságot, önbizalmat és vidámságot társítja a tehetséghez. Emellett a kategóriák között megjelenik a tehetség mint egyéniség, a tehetség és aktivitás, gyakorlatiasság, az öntörvényűség és leterheltség is.

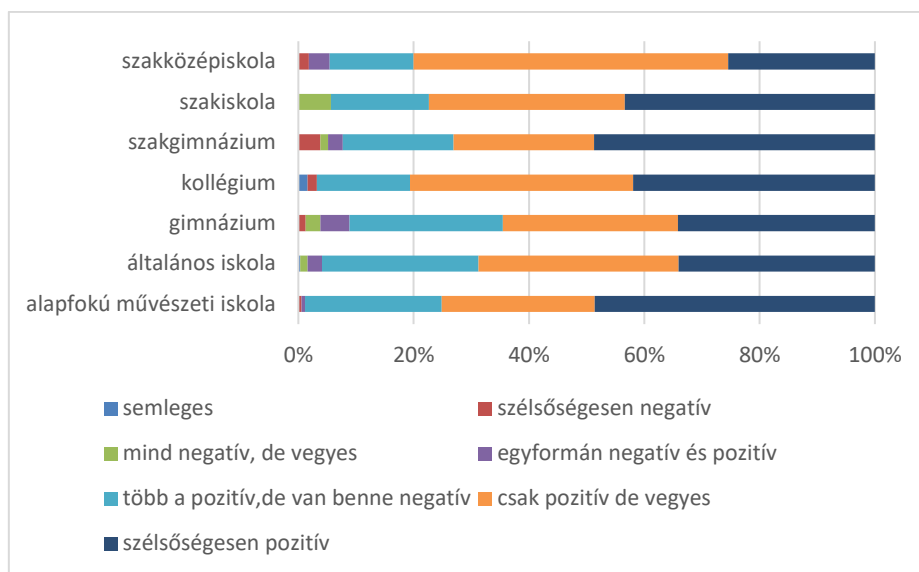
Hogy miben tehetséges a pedagógusok által felidézett tehetséges fiú azt láthatjuk, hogy a legtöbb válaszadó szerint a fiúk matematikából, természettudományból, sportból, művészetekből, idegen nyelvből, magyarból, szakmai területből, zenéből tehetségesek.

Az asszociációk értékelése alapján a válaszadók 72% pozitív attitűdöt mutat a tehetséges fiúkkal kapcsolatban, de 1%-uk szélsőségesen negatív vélekedést mutat.

A tehetséges fiúkra vonatkozó attitűdöket tovább boncolgattuk szintén aszerint, hogy van-e abban különbség, hogy ki milyen iskolában dolgozik, mennyi gyakorlata van, vagy éppen van e tehetséggondozással kapcsolatos végzettsége.

Azt látjuk, hogy a fiúkra vonatkozó asszociációk megítélésében nincs szignifikáns különbség a tehetségpontban és a nem tehetségpontban dolgozó pedagógusok attitűdjében.

Ahogy a lányoknál is a fiúknál is szignifikáns eltérések mutatkoznak az iskolatípusok tekintetében. A legpozitívabb az attitűd a szakiskolákban és az alapfokú művészeti iskolákban. A legtöbb negatív attitűd a szakközépiskolákban jelenik meg.



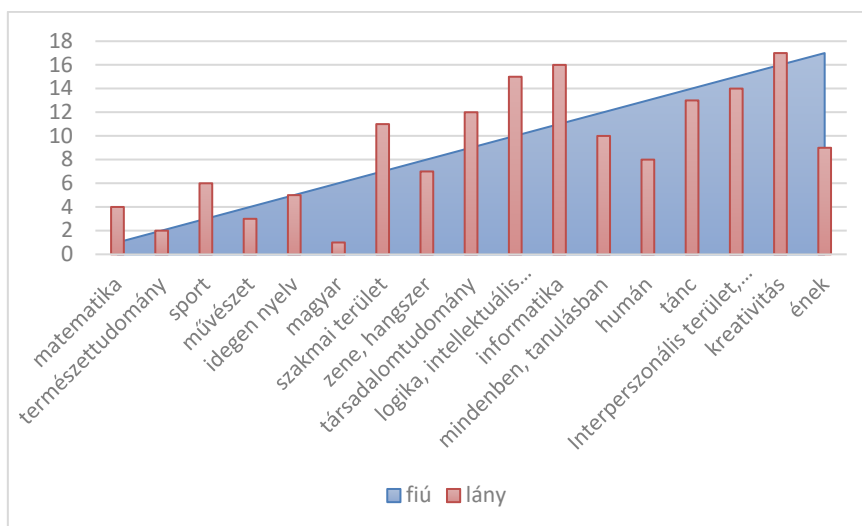
Forrás: saját ábra

2. ábra A tehetséges fiúkkal kapcsolatos attitűd megítélése iskolatípusonként

Összefoglalva a kapott eredményeket azt láthatjuk, hogy a lányokkal és fiúkkal kapcsolatos asszociációk és az azok megítéléséből megmutatkozó attitűdök között vannak különbségek.

Az asszociációk tartalmára vonatkozóan azt mondhatjuk el, hogy azonos kategóriák jelennek meg a pedagógusok válaszaiban a tehetséges lányok és fiúk vonatkozásában, azonban a lányok esetén megjelenik a szép jelző kapcsolódva a jó magaviselethez, az engedelmességhez, míg ezen jelzők helyett a fiúknál az engedelmesség, udvariasság és becsületesség jelenik meg. Emellett az asszociációk gyakorisága kapcsán azt láthatjuk, hogy a fiúk esetén %-osan többször jelenik meg az intellektuális képesség mint a tehetséges fiú egyik jelzője.

Az hogy mely területen tehetséges a pedagógusok asszociációját elindító tanuló azt láthatjuk, hogy a tehetséges fiúk esetén a leggyakrabban a matematikai tehetség, míg a lányoknál a magyar nyelv jelenik meg.



Forrás: saját ábra

#### 6. ábra Miből tehetséges egy lány és egy fiú tanuló?

Renzulli elmélete alapján a tehetség három viselkedési formából áll, melyek kölcsönhatásban vannak egymással, ezek a következők.

- Átlag feletti intellektuális képességek
- Feladat iránti elkötelezettség
- Kreativitás

A tehetséges gyermek azonosítása nem egyszerű. Ennek egyik lehetséges módszere a tesztekkel való vizsgálat, azonban ezekre nem lehet teljes mértékben hagyatkozni, hiszen nem tudják lefedni az összes területet, emellett eredményeik nem minden esetben megbízhatóak, hiszen a kiértékeléskor nem veszik figyelembe az aktuális testi, szellemi állapotot, a szociális helyzetet. Renzulli szerint a tanárok, szülők, jobban kiválasztják a tehetséget, mert a kiválasztásuk direkt vagy indirekt megfigyelésen alapszik. Gyarmati Éva (2016) idézi Geffert Éva és Herskovits Mária általános a tehetséges gyerekekre jellemző tulajdonságlistáját. A lista négy területre osztja a tulajdonságokat.

- Az ismeretszerzés jellemzői alapján
- Motiváció
- Kreativitás
- Szociális viselkedés (Gyarmathy,2006)

Hasonló elemeket foglal össze Bodnár (2015), aki szintén Renzulli elméletére alapozva mutat be tulajdonságokat. A tehetség három viselkedési formából áll, melyek kölcsönhatásban vannak egymással, ezek a következők:

- Átlag feletti intellektuális képességek jellemző tulajdonságai
- Feladat iránti elkötelezettség jellemző tulajdonságai
- Kreativitás jellemző tulajdonságai.

Ezen elméleti listákat alkalmaztuk a szóasszociációs módszerrel kapott asszociációk kódolásának második szakaszában. A tehetséges lány és fiú tanulókra vonatkozó asszociációkat a fentiek alapján újrendeztük.

A lányok esetén a válaszok az alábbi csoportba rendeződtek:

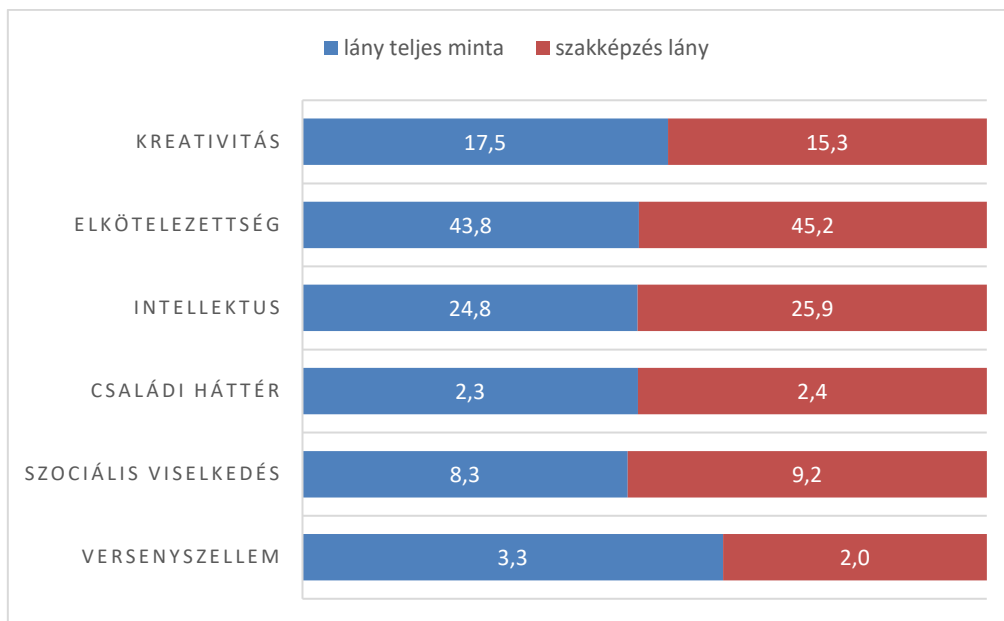
- versenyszellem
- szociális viselkedés
- családi háttér
- átlag feletti intellektuális képességek
- feladat iránti elkötelezettség
- kreativitás

A fiúk esetén azonban ezek mellett még más dimenziók is kirajzolódnak:

- versenyszellem
- szociális viselkedés
- családi háttér
- átlag feletti intellektuális képességek
- feladat iránti elkötelezettség
- kreativitás
- negatív viselkedési aspektusok (öntörvényűség)

A lányok tekintetében az asszociációk alakulását szemlélteti az ábra. Azt láthatjuk, hogy a szakképzésben oktatók véleménye alapján véve nem tér el a teljes mintában megmutatkozó pedagógusok tehetségképétől.





Forrás: saját ábra

7. ábra A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli modellje szerint a szakképzési mintára vetítve

A leggyakrabban megjelenő asszociációk a feladat iránti elkötelezettség kategóriában jelennek meg. Idetartoztak például az olyan asszociációk mint a kitartó, szorgalmas, önállóság, szorgalom stb. Az összes lányokhoz tartozó asszociációk 44%-a ebbe a körbe tartozott.

A második asszociációkör az átlag feletti intellektushoz kapcsolódik (például: logikus gondolkodás, intelligencia, jó képesség, okos, értelmes), a válaszadók 25%-a ebből a körből merít a szóasszociáció során.

A harmadik csoportba a kreativitással kapcsolatos említések kerülnek (humoros, kreatív, innovatív, rugalmas). A válaszadók 18%-a erre asszociál, amikor egy tehetséges lányt kell felidéznie.

Ezt követik a szociális viselkedéssel, érzékenységgel kapcsolatos itemek (együttműködő, empátikus, szociálisan érzékeny, gondoskodó) a válaszadók 8%-a asszociál erre.

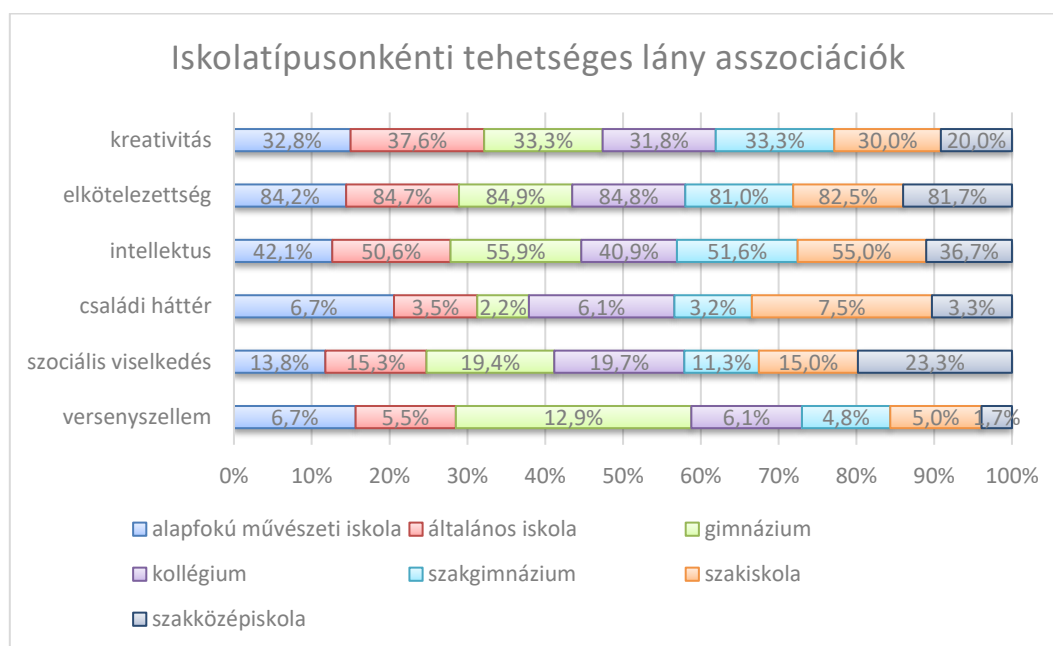
Mindezek megfelelnek Renzulli kategóriáinak, azonban a mintánkban még két asszociációkör jelenik meg. Az egyik a versenyszellem, míg a másik a családi háttér elnevezést kapja. A versenyzéssel, versenyszellemmel kapcsolatos itemek 3%-ban, majd a családi háttérrel kapcsolatosan azok az itemek jelennek meg, amelyek arra utalnak, hogy a család, a szülő miként segíti, támogatja vagy veti vissza a tehetséges lány tanulót a

tanárok szerint. A válaszadók asszociációjának 2%-ban jelennek meg ezek a gondolatok, képek.

A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációkat megvizsgáltuk iskolatípusonként is. Azt láthatjuk, hogy a kreativitás az általános iskolában oktató pedagógusok asszociációiban a leggyakoribb és ez az eltérés szignifikáns. ( $p: 0,047$ )

A feladat iránti elkötelezettséghez kapcsolódó, valamint az intellektuális képességekre és a versenyszellemre utaló asszociációk a gimnáziumban oktatók körében jelenik meg leggyakrabban.

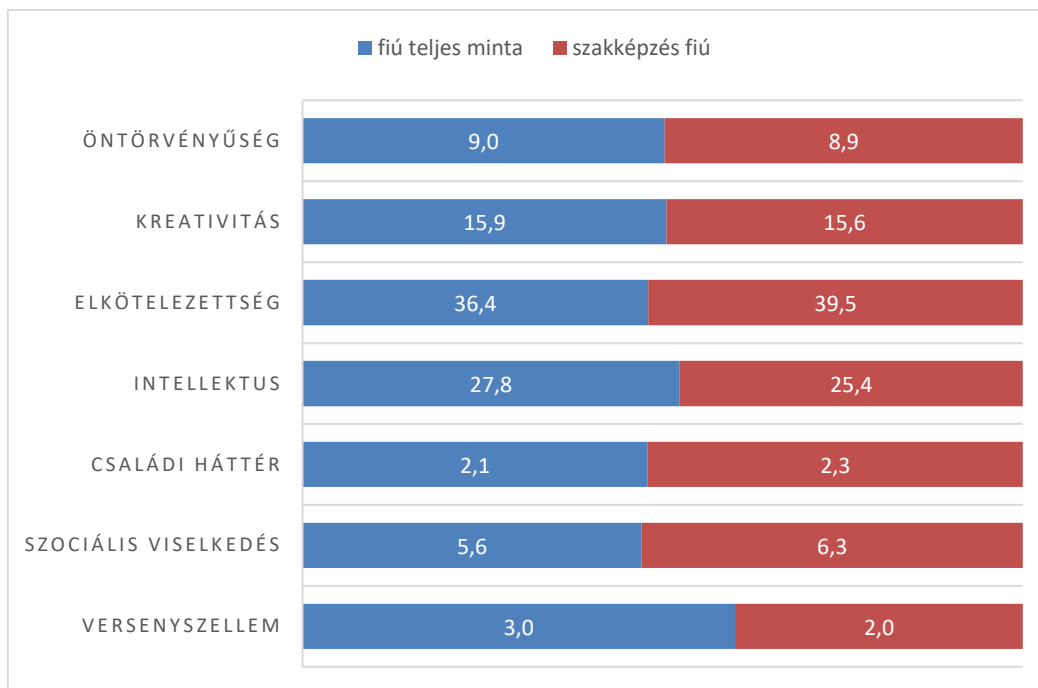
A családi háttér megemlítése a szakiskolában dolgozók körében a leggyakoribb. A szakközépiskolában oktatók körében jelenik meg leggyakrabban a szociális viselkedésre utalás.



Forrás: saját ábra

### 8. ábra A tehetséges lányokkal kapcsolatos asszociációk Renzulli modellje iskolatípusok szerint

A fiúk tekintetében az asszociációk alakulását szemlélteti az alábbi ábra.



Forrás: saját ábra

3. ábra A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk Renzulli modellje szerint szakképzési mintára vetítve

A leggyakrabban megjelenő asszociációk a feladat iránti elkötelezettség kategóriában jelennek meg. Az összes fiúhoz tartozó asszociációk 36%-a ebbe a körbe tartozott.

A második asszociációkör az átlag feletti intellektushoz kapcsolódik, a válaszadók 28%-a ebből a körből merít a szóasszociáció során.

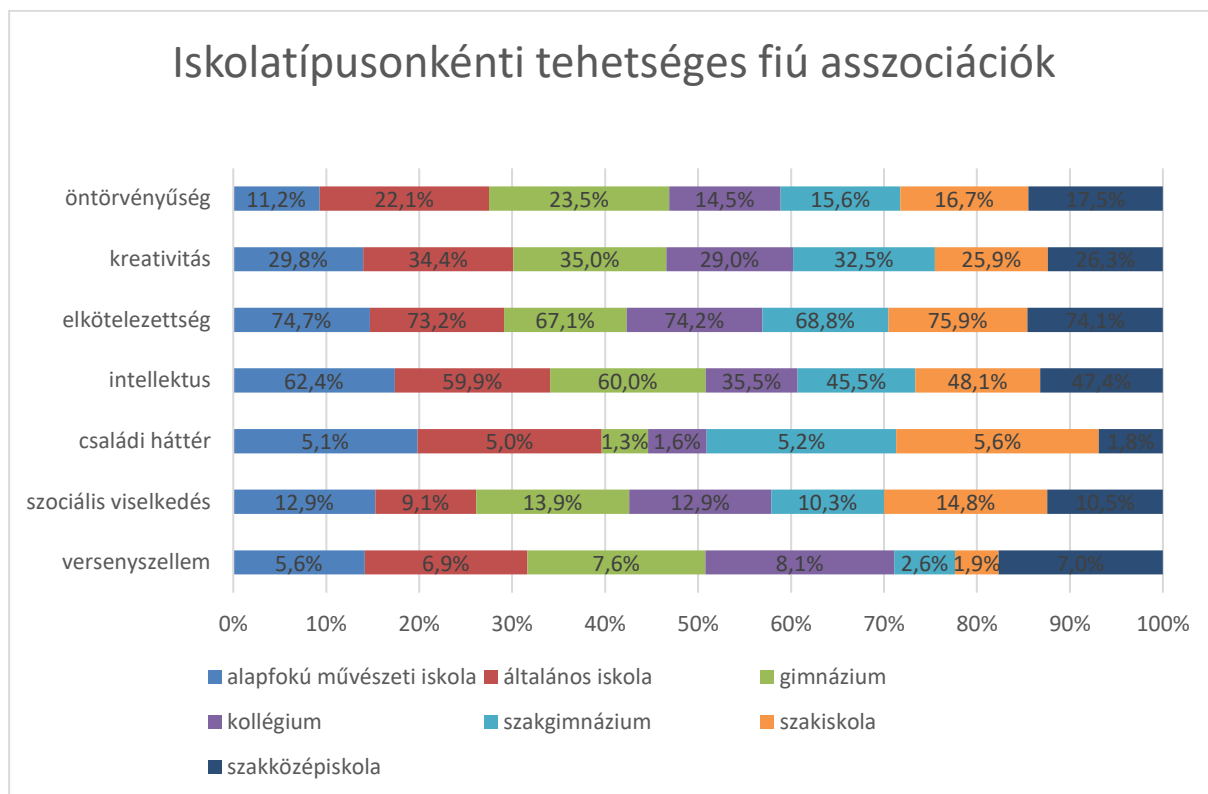
A harmadik csoportba a kreativitással kapcsolatos említések kerülnek. A válaszadók 16%-a erre asszociál, amikor egy tehetséges fiút kell felidéznie.

Ezt követik az öntörvényűségekre vonatkozó asszociációk 8%. Ez csak a fiúknál megjelenő kategória és arra utal, hogy a pedagógusok negatív jelzőkkel illetik a tehetséges fiúkat.

Majd a szociális viselkedéssel, érzékenységgel kapcsolatos itemek a válaszadók 6%a asszociál erre.

Akárcsak a lányoknál a fiúknál is még megjelenik a versenyszellem és a családi háttér elnevezésű kategória. A versenyzéssel, versenyszellemmel kapcsolatos itemek 3%-ban, majd a családi háttérrel kapcsolatosan azok az itemek jelennek meg 2%-ban.

A tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációkat megvizsgáltuk iskolatípusonként is. Azt láthatjuk, hogy a kreativitás és az öntörvényűség a gimnáziumban oktató pedagógusok asszociációiban a leggyakoribb.



Forrás: saját ábra

10. ábra Tehetséges fiúkkal kapcsolatos asszociációk iskolatípusonként Renzulli modell szerint

Az intellektuális képességekre utaló asszociációk az alapfokú művészeti iskolákban oktatók körében jelenik meg leggyakrabban ez szignifikánsan gyakoribb megjelenést jelent. ( $p=0,001$ )

Az elkötelezettség, a családi háttér és a szociális viselkedésre utalás megemlézése a szakiskolában dolgozók körében a leggyakoribb.

Összevetve az eredményeinket azt láthatjuk, hogy azok megfelelnek a harmónia, diszharmónia hipotézisnek.

A fiúkra jellemző asszociációkban szignifikánsan többször jelenik meg az intellektusra utalás valamint az öntörvényűségekre, viselkedési problémákra utalás. Míg a lányokra vonatkozó asszociációkban magasabbak a motivációra, elköteleződésre, szorgalomra utaló asszociációk.

## Összefoglalás

A tanári hiedelmek, attitűdök a tapasztalatok (élet, oktatás, szakmai fejlődés) nyomán alakulnak, funkciójuk az észlelés szűrése, a döntéshozatal keretként szolgálnak és irányítják a viselkedést (Fives & Buehl, 2012). A tanári hiedelmek befolyásolhatják a tanári gyakorlatot, működést, valamint a tanulókat, eredményességüket. A tehetség észlelése mellett tehát a hiedelmek is befolyásolják, hogy a tehetséges tanulókkal kapcsolatban milyen következtetései, elvárásai (pl. önbeteljesítő jóslat jelensége), döntései vannak a tanárnak és hogyan viselkedik (Tofel- Grehl és Callahan, 2017).

Szintén befolyásolja a tanári reakciókat, hogy milyen tartalmak - pozitív, negatív, semleges vagy ezek együttes előfordulása - társulnak a tehetség fogalomhoz. Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt és Glock (2015) tehetséggel kapcsolatos eltérő feltevésekből kiindulva a tehetségesekre vonatkozó asszociációk, sztereotípiák, elvárások hatására hívják fel a figyelmet. Két irány azonosítható a tehetséghez kapcsolódó eltételezett tulajdonságokra vonatkozóan: a harmónia és a diszharmónia hipotézis. A tehetségként kiemelkedőknél a harmónia feltevés pozitív rezilienciát növelő jellemzőket társít más területeken is (pl. szociális kompetencia, megküzdés, alkalmazkodás, siker). A diszharmónia hipotézis az intellektuális sikerhez szocio-emocionális hiányosságokat kapcsol és a harmonikus fejlődés sérülékenységét, az alkalmazkodás zavarát feltételezi a csoportnál.

Összefoglalva az asszociációk tartalmára vonatkozóan azt mondhatjuk el, hogy azonos kategóriák jelennek meg a pedagógusok válaszaiban a tehetséges lányok és fiúk vonatkozásában, azonban a lányok esetén megjelenik a szép jelző kapcsolódva a jó magaviselethez, az engedelmességhez, míg ezen jelzők helyett a fiúknál az engedelmesség, udvariasság és becsületesség jelenik meg. Emellett az asszociációk gyakorisága kapcsán azt láthatjuk, hogy a fiúk esetén százalékosan többször jelenik meg az intellektuális képesség, mint a tehetséges fiú egyik jelzője, emellett megjelenik az öntörvényűsége, viselkedési problémákra utalás. Míg a lányokra vonatkozó asszociációkban magasabbak a motivációra, elköteleződésre, szorgalomra utaló asszociációk.

A pedagógusok asszociációját elindító tehetséges tanuló kiemelkedő képességterület szerint is eltérést mutat: a tehetséges fiúk esetén a leggyakrabban a matematikai tehetség, míg a lányoknál a magyar nyelv jelenik meg.

Eredményeink megfelelnek a harmónia, diszharmónia hipotézisnek. Az átlagos tanulókhöz képest a tehetséges fiúknál erősebb az alkalmazkodási zavar társítása a tehetséghez, míg a tehetséges lányoknál hajlamosak jobb szociális alkalmazkodóképességet feltételezni a tanárok. Mindez a szakképzésben dolgozó pedagógusok esetén is hasonlóképpen alakult.

## Irodalomjegyzék

Balogh, L., Bóta, M., Dávid, I.(1999): *Tehetséges tanulók - Pedagógusok - Iskolai fejlesztés*. In: Tehetség és iskola, Kossuth Egyetemi Kiadó Debrecen, 9-51.

Balogh L. (2004): *Az iskolai tehetséggondozás*. Debreceni Egyetem, [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr\\_Balogh\\_konyvek/Iskolai\\_tehetseg\\_gondozas.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Iskolai_tehetseg_gondozas.pdf) Letöltés ideje: 2017. június 30.

Bodnár G, (2015): *A tehetséggondozás elméleti és módszertani kérdései a szakmai pedagógusképzésében*. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_a\\_tehetseg\\_gondozas\\_elmeleti\\_es\\_modszertani\\_kerdesei\\_a\\_szakmai\\_pedagoguskepzesben/adatok.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_tehetseg_gondozas_elmeleti_es_modszertani_kerdesei_a_szakmai_pedagoguskepzesben/adatok.html) Letöltés ideje: 2018. június 30.

Buehl, M B. & Beck, J.S. (2015): *The relationship between teachers' beliefs and teachers practices*. International Handbook of Research on Teachers' Beliefs, 66-84.

de Wet, C. F., & Gubbins, E. J. (2011): *Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study*. Roeper Review, 33(2), 97-108.

Gefferth, É., Herskovits, M. (2004): *Csak keresni kell.....: a tehetséges gyerekekről nevelőknek*. Trefort, Budapest.

Gyarmathy, É. (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. (1993): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford, UK, Pergamon.

Mönks, F. J., Heller, K. A. (1994): *Identification and Programming of the Gifted and Talented*. In: Husen, T. and Postletwaithe (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 5.). Oxford, UK, Pergamon, 2725–2731

Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J. P. Stephenson, G. M. (1997): 165 *Szociálpszichológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 165.

Mönks, F. J.–Ypenburg, I. H. (1998): *A nagyon tehetséges gyerek. A mi gyerekün*k. Akkord Kiadó, Budapest.

Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015): Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52, 1160–1184.

Smith, E. R., Mackie, D.M., Claypool, H. M. (2016): *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 329

Sternberg, R. J. Zhang L. (1995): What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory, *Gifted Child Quarterly*, 39 (2) 88-94.

Tofel-Grehl, C., & Callahan, C. M. (2017): STEM High Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 40-51.

# **ONLINE TANULÓI VISELKEDÉS VIZSGÁLATA SZABÁLYZAT MEGISMERÉSE ÉS MEGISMERÉS TÉNYÉNEK VISSZAMÉRÉSE SORÁN\***

***Duchon Jenő, duchon.jeno@nav.gov.hu***

*NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete*

*Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ*

## **1. Elektronikus kurzus vizsgálata webbányászati módszerekkel**

Az online képzési rendszerek használata közben maguk a rendszerek számos információt rögzítenek a felhasználók tevékenységeiről, amely adatok feldolgozása lehetővé teszi, hogy információt „bányásszunk” a rendszert használók rendszerhasználati szokásairól. Amennyiben a felhasználók körét egy adott képzésben tanulóként résztvevő, illetve a képzéshez kapcsolódó elektronikus kurzusra szűkítjük, úgy lehetőségünk adódik arra vonatkozóan, hogy az adott tanulási környezetben az adott résztvevői kör tanulási stratégiáit felfedezzük.

Az informatikai rendszerek a felhasználói tevékenységeket úgynevezett naplóállományokban tárolják, amelyek speciális szerkezetükkel biztosítják egy adott tevékenységesemény visszakereshetőségét felhasználókhoz kötötten. Az ilyen jellegű adathalmazból történő információszerzést adatbányászatnak hívjuk (Desikan et al. 2006), amely a webbányászat egyfajta módszertanának is tekinthető (Cooley - Mobasher - Srivastava, 1997; Izsó - Tóth, 2008).

A naplóállományok vizsgálata tehát lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulási eredményességen túl információhoz jussunk például egy adott kurzuselem megtekintésének gyakoriságáról, az adott kurzuselemre fordított felhasználói időről, az egyes kurzuselemek (pl. oktatóanyag és gyakorlótesztek) elérése között eltelt időről, amelyek segítségével a képzésben résztvevők viselkedése leírhatóvá válik az adott kurzuson belül (Toth, 2013).



Adatbányászat esetén célszerű a következő lépések szerint feldolgoznunk a rendelkezésre álló adathalmazt (Cristóbal Romero, Ventura, and García, 2008) (Cristobal Romero et al. 2013):

1. Előfeldolgozás: Feldolgozandó adathalmaz összeállítása, adatállományok kiválasztása, összegyűjtése:
  - a. Adatok kiválasztása: Az adathalmaz mely adatai kerülnek felhasználásra.
  - b. Összegző adatok előállítás: Valamely szempont szerint az adatok előállítása a nyers adatokból.
  - c. Adat diszkretizálás: Adatkategóriák kialakítása a nyers adatokból.
  - d. Adattranszformáció: A nyers adatok átalakítása az adatbányász algoritmusok számára értelmezhető formára.
  
2. Adatbányászat: Adatbányász algoritmus kiválasztása.
  - a. Statisztikai alapú adatbányászat: Az egyes egyedi elemeket csoportokba soroljuk, és kvantitatív értékkel látjuk el.
  - b. Döntési fán alapuló adatbányászat: Hierarchikus feltételrendszer kialakítása, ahol a döntési fa egyes levéleleminek eléréséhez a gyökérelemtől indulva az összes feltételnek teljesülnie kell.
  - c. Szabályrendszerre épülő adatbányászat: HA-AKKOR procedúrákra épülő elemzés. Minden szabály két részből áll, egy felételből (HA) és egy következményből (AKKOR). A feltétel rendszer lehet összetett, logikai algebrán alapul.
  - d. Fuzzy logikán alapuló adatbányászat: Komplex szabályhalmaz határoz meg számos paramétert minden változóhoz.
  - e. Mesterséges neurális hálózat alapú adatbányászat: Megpróbálja modellezni a biológiai neurális hálózatokat.
  
3. Utófeldolgozás: A 2. pontban kiválasztott algoritmus alapján feldolgozott adatok értelmezésre kerülnek.

## **2. Őrzésbiztonsági szabályzat kurzus felépítése**

A Nemzeti Adó- és Vámhivatalnál működését számos szabályzó befolyásolja, amelyek rendszeres időközönként változnak, illetve adott időközönként ismételt megismerésük előírásra kerül. Tipikus ilyen belső szabályzó az Őrzésbiztonsági szabályzat, amely a teljes NAV állományát érinti, és megismeréséről 2 évente

tanúsítványt kell szerezni. A szabályzat legutóbbi ismertetési időszaka 2016 elejétől 2017 közepéig tartott, és egy egyszerűsített tartalmú kurzuskörnyezetben elektronikus módon került lebonyolításra. A képzésben résztvevő igazgatóságok negyed évente kerültek beiskolázásra köteget formában, azaz egy-egy negyedévben átlagosan 4-5 igazgatóság munkatársai számára volt nyitott a rendszer. A kurzuson belül minden tanuló elérhette a központi szabályzat kivonatolt anyagát pdf formátumban, illetve a helyi sajátosságokat tartalmazó ismertetőanyagot szintén pdf formátumban. Ezeket az ismertető anyagokat a központi illetve a helyi biztonságért felelős személyek állították össze. A kurzusra beiratkozott felhasználóknak az ismertetőanyagban foglaltak megtanulásáról mind a helyi, mind a központi szabályzóra vonatkozóan egy-egy elektronikus zárótesztet kellett sikeresen megoldaniuk.

The screenshot shows a Moodle course page with three main sections:

- Őrészbiztonsághoz kapcsolódó fogalmak**: This section contains a text block explaining that the most important regulations related to the security policy can be viewed and printed from a glossary. Below the text is a link with a document icon: "Az Őrészbiztonsági Szabályzat fogalomtára".
- Őrészbiztonsági Szabályzatot ismertető oktatási segédletek**: This section contains two links, each with a document icon: "Nemzeti Adó- és Vámhivatal Őrészbiztonsági Szabályzata - Oktatási segédlet" and "Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete Őrészbiztonsági Szabályzata - Oktatási segédlet".
- Nyilatkozattételek**: This section contains a text block asking users to complete statements related to the security policy by clicking on the links below. It also includes two links, each with a document icon and a checkmark icon: "Nyilatkozattétel - A központi szabályozás megismerésére vonatkozóan" and "Nyilatkozattétel a Képzési, Kulturális és Egészségügyi Intézet szabályzatára vonatkozóan".

1. ábra Az elektronikus kurzus felülete tanulói nézetben

### 3. A Moodle rendszer naplóállományának felépítése

Adatbányászat esetén láthattuk, első körben érdemes megvizsgálnunk a rendelkezésre álló adathalmazt. A Moodle rendszer a következő struktúrában rögzíti a felhasználói tevékenységeket (MoodleDocs, 2018):

- *Idő*: A rögzített tevékenység pontos időpontja év/hónap/nap és óra/perc karaktorsor formátumban.

- *A felhasználó teljes neve:* A rögzített tevékenységet végrehajtó felhasználó rendszerben rögzített kereszt- illetve családneve.
- *Érintett felhasználó:* A rendszer lehetővé teszi, hogy egy magasabb jogosultsággal rendelkező személy egy másik felhasználó nevében végrehajtsa egyes tevékenységeket. Itt az látható, kinek a nevében történt a tevékenység végrehajtása.
- *Eseménykörnyezet:* A végrehajtott esemény a rendszer mely felületén (pl. tesztoldal vagy kurzusfelület) történt.
- *Összetevő:* Az esemény mely Moodle modult érinti.
- *Esemény neve:* Magának a végrehajtott eseménynek a neve. Minden egyes Moodle modul esetén előre rögzítettek azok a tevékenységek, amelyeket az adott modulhoz kapcsolódóan rendszer a naplófájlban rögzít.
- *Leírás:* Az egyes tevékenységekhez rögzítésre kerülhetnek különböző metaadatok, melyeket ez a mező tartalmaz.
- *Eredet:* Az esemény forrása.
- *IP-cím:* Annak a gépnek a számítógépes hálózaton történő azonosításához szükséges IP címe, amelyről a tevékenységet végrehajtották.

#### **4. Adatok előfeldolgozása**

Jól látható, hogy – mint minden rendszer – a Moodle képzési rendszer a naplóbejegyzéseket tevékenységek sorrendjében tárolja, azaz az adathalmaz tevékenység alapú. A felhasználók (tanulók) viselkedésének elemzéséhez azonban felhasználó központúan kell tárolni az adatokat.

Az adathalmazt ennek megfelelően első körben át kellett alakítani felhasználóhoz köthető objektumokká, ahol az egyes objektumok egy-egy felhasználót reprezentáltak. Az egyes objektumokon belül pedig rendszerelemeként letárolásra került az egyes hozzáférési időpontok listája. (Listára azért volt szükség, mivel egy felhasználó egy adott rendszerelemet többször is megnyithatott.) Az adatok ilyen jellegű átalakításához egy egyszerű script került megírásra, amely a bemenetként megadott naplósorokat feldolgozza, és a kért szerkezetű felhasználói objektumhalmazt adja kimenetként.

The screenshot shows a Moodle course log for 'ÓBSZ 2019/2016/VEZ: Napl...'. The log is filtered for 'Órészbiztonsági Szabályzat' and shows activities from January 18, 2017. The table below represents the data visible in the log.

Idő	A felhasználó teljes neve	Érintett felhasználó	Eseménykörnyezet	Összetevő	Esemény neve	Leírás	Eredet	IP-cím
jan 18, 14:09	[User Name]	-	Kurzus: Órészbiztonsági Szabályzat	alaprendszer	Kurzus megtekintve	The user with id '5' viewed the course with id '100'.	web	10.141.7.33
jan 18, 14:09	[User Name]	-	Kurzus: Órészbiztonsági Szabályzat	alaprendszer	Kurzus megtekintve	The user with id '5' viewed the course with id '100'.	web	10.141.7.33
jan 18, 14:07	[User Name]	[User Name]	Teszt: Nyilatkozattétel a Képzési, Kulturális és Egészségügyi Intézet szabályzatára vonatkozóan	Teszt	Próbálkozás megtekintve	The user with id '7379' has viewed the attempt with id '4687' belonging to the user with id '7379' for the quiz with course module id '1663'.	web	10.0.110.12
jan 18, 14:07	[User Name]	[User Name]	Teszt: Nyilatkozattétel a Képzési, Kulturális és Egészségügyi Intézet szabályzatára vonatkozóan	Teszt	Próbálkozás elkezdve	The user with id '7379' has started the attempt with id '4687' for the quiz with course module id '1663'.	web	10.0.110.12

2. ábra A példaként bemutatott elektronikus kurzus naplóadatai

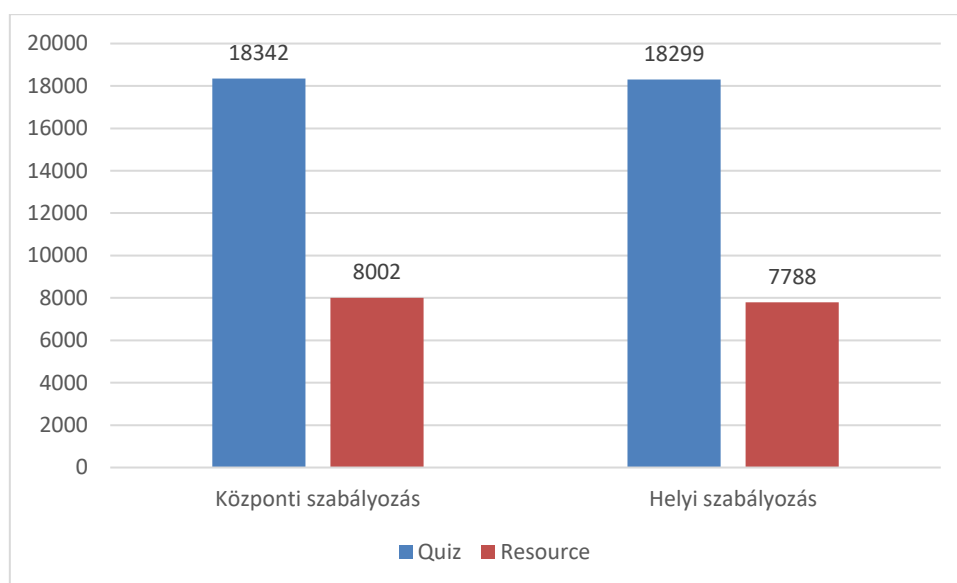
A feldolgozás során szükségessé vált a dátumadatok számadatokká történő átalakítása is. Erre az egyes tevékenységek között eltelt idő egységes (perc alapú) kezelése okán volt szükség, így ugyanis az egyes időpontokkal számtani műveletek (pl. különbségképzés) végrehajtására nyílt mód. (Megjegyezzük, hogy mivel a Moodle a dátum adatokat karaktersor típusú adatként szolgáltatja, így első körben azok dátum típusú adattá történő konverzióját kellett elvégeznünk.).

Szintén szükséges volt a naplófájlban tárolt tevékenységek szűrése is, hiszen számunkra a Resource illetve Quiz modulokhoz társított tevékenységek voltak csak a fontosak, így például kizártuk a kurzusoldalra történő belépés vagy annak elhagyásakor kiváltódó eseményt.

## 5. Összehasonlító statisztikák

A vizsgált kurzusra összesen 19349 felhasználó lett beíratva, a naplóállományok feldolgozását követően az összes felhasználóról nyertünk ki valamilyen adatot.

A felhasználók számában óriási eltérések mutatkoznak azon a téren, hogy mennyien nyitották meg az oktatóanyagokat tartalmazó pdf állományt, illetve mennyien töltötték ki a tesztet. Megjegyezzük, hogy a teszt kitöltése kötelező jellegű volt, az oktatóanyag elérését azonban – megrendelői döntés értelmében – a rendszerbeállítások nem tették kötelezővé. Ezek alapján talán nem meglepő, hogy 18342 fő nyitotta meg a központi tesztet és csak 8002 fő töltötte le az ahhoz kapcsolódó jegyzetet. A helyi szabályozás esetén némi visszaesés látható, hiszen 43 fővel kevesebben nyitották meg a tesztet, és csak 7788-en töltötték le a pdf alapú ismeretterjesztő jegyzetet. Fontos hangsúlyozni, hogy a szervezeten belüli áthelyezések okán több esetben is előfordul, hogy valakinek változott a telephelye, így a helyi szabályozásra vonatkozó vizsga és ismeretszerzés többszörösen kiírásra került a számára.



3. ábra Kurzuselemek elérése felhasználók száma szerint (n=19 346)

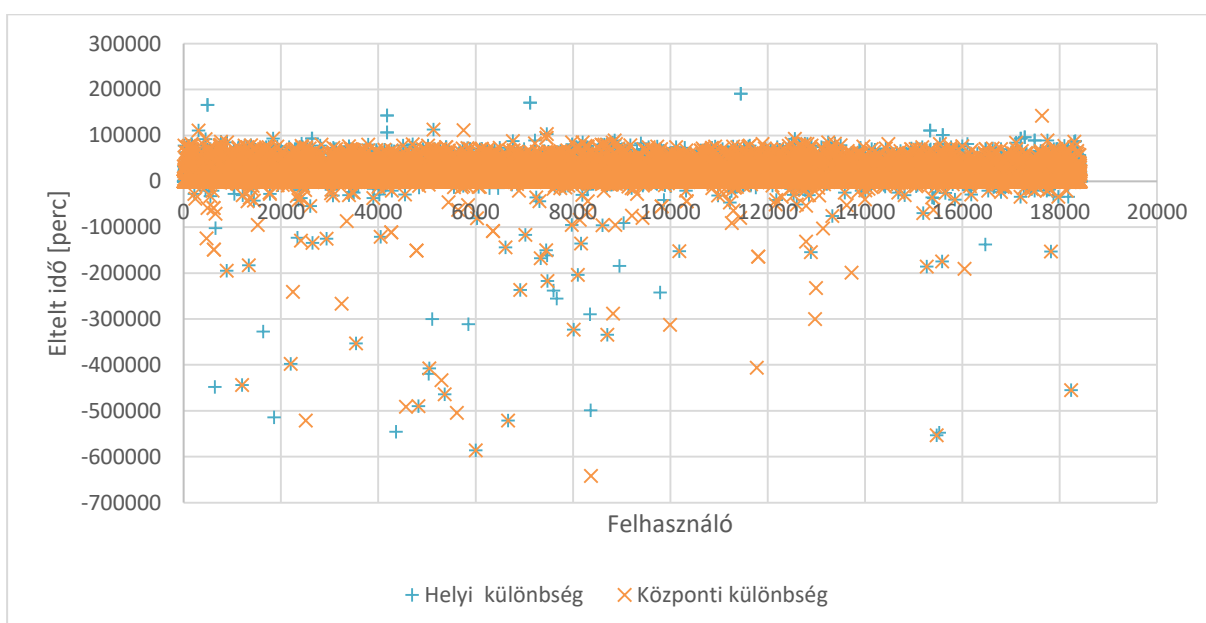
A vizsga kitöltésére két próbálkozási lehetősége volt minden felhasználónak. A fenti adat azt mutatja, hogy mivel a tananyag nem volt kötelező előfeltételként beállítva a rendszerben mint korlátozás, és a teszt adott próbálkozások számának egytől eltérő mértéke elegendő volt arra, hogy a felhasználók többsége kizárólag a teszt kitöltésével próbálkozzon meg.

A felhasználók viselkedésének vizsgálata során érdekes adat lehet még, hogy a kurzusra beiratkozottak esetén mennyi idő telt el az ismertető jegyzet és a kötelező vizsgateszt megnyitása között.

A 3. ábra azt mutatja, hogy mennyi idő telik el felhasználónként a teszt első megnyitása és jegyzet első megnyitása között.

A 4. ábra ekkora adatmennyiség esetén ugyan túlszűfolt, mégis egy két dologról igen árulkodó. Egyrészt láthatjuk, ahogy a két kurzuselem első eltérése között a legtöbb esetben nem telik el 10000 percnél több idő, ami maximálisan 1 hetet jelöl, másrészt azt látható (a negatív értékeken), hogy a teszt megnyitása korábban történt, mint az ismertető anyag először történő megtekintése.

A két kurzuselem első megtekintése közötti időt érdemes egy keresztátlás elemzésnek is alávetni.



4. ábra Kurzuselemek között eltelt idő (n=19 346)

Elapsed time between resource and quiz (central) \* Elapsed time between resource and quiz (local) Crosstabulation

Count

		Elapsed time between resource and quiz (local)					Total
		no difference	<=1 hour	1 hour > <= 1 day	1 hour > <= 1 week	> 1 week	
Elapsed time between resource and quiz (central)	no difference	11657	409	22	25	106	12219
	<=1 hour	319	1277	41	16	66	1719
	1 hour > <= 1 day	40	45	344	7	26	462
	1 hour > <= 1 week	64	14	17	490	34	619
	> 1 week	214	36	18	24	3404	3696
Total		12294	1781	442	562	3636	18715

5. ábra Jegyzet és a kvíz között eltelt idő keresztátlás vizsgálata a központi és helyi szabályozás esetén

A fenti ábrán az látszik, hogy a 11 657 személy esetén egyik szabályzat esetén sem sincs különbség (vagy negatív a különbség - azaz a teszt előbb került megnyitásra, mint jegyzet-) a teszt és a jegyzet megnyitása között. Ők azok, akik mindkét esetben kizárólag a teszt kitöltésére koncentráltak. Összesen 1277 munkatárs esetén figyelhető meg, hogy az eltelt idő 1 óránál kevesebb. Ennek ellentétékként 3 404 személy esetén telt el több, mint 1 hét a két kurzuselem elérésre között mindkét esetben. A legnagyobb számok a keresztátlóban a bal felső sarokból a jobb alsó sarokig tartó átlóban láthatók, így várhatóan a felhasználók mindkét szabályzat esetén ugyanazt a stratégiát követték.

Érdekességképpen összehasonlíthatjuk az elért eredményeket a jegyzet és a teszt között eltelt idővel.

**Elapsed time between resource and quiz (central) \* Quiz result (central) Crosstabulation**

Count		Quiz result (central)				Total
		Failed	Pass	Good	Excelent	
Elapsed time between resource and quiz (central)	no difference	964	402	2098	8808	12272
	<=1 hour	3	106	435	1211	1755
	1 hour > <= 1 day	0	16	97	359	472
	1 hour > <= 1 week	0	23	121	483	627
	> 1 week	0	132	635	2952	3719
Total		967	679	3386	13813	18845

**Elapsed time between resource and quiz (local) \* Quiz result (local) Crosstabulation**

Count		Quiz result (local)				Total
		Failed	Pass	Good	Excelent	
Elapsed time between resource and quiz (local)	no difference	1089	379	1542	9365	12375
	<=1 hour	49	101	314	1380	1844
	1 hour > <= 1 day	11	21	62	358	452
	1 hour > <= 1 week	2	26	93	451	572
	> 1 week	24	125	479	3056	3684
Total		1175	652	2490	14610	18927

6. ábra Az eltelt idő összevetése a tesztek eredményeivel

A fenti összevetés alapján láthatjuk, hogy számos felhasználó (8808+1211 és 9365+1380) úgy ért el kiváló eredményt a teszten, hogy a két kurzuselem megnyitása közötti idő igen alacsony volt. Elmondhatjuk tehát, hogy a kurzus sikeresen tudták teljesíteni az előzetes ismeretek megszerzése nélkül is.

## 6. Összefüggések vizsgálata

Érdeemes megvizsgálnunk, hogy az eltelt idők és a teszteredmények között van-e valamilyen kapcsolat.

Jól látható, hogy a központi szabályozás jegyzete és tesztje, illetve a helyi szabályozás jegyzete és tesztje között eltelt idő esetén erős kapcsolat fedezhető fel ( $r=0,914$ ,  $p=0,001$ ). Mindez azt jelenti, hogy a felhasználók hasonló kurzusteljesítési stratégiát követtek a központi és a helyi szabályozás esetén. Az elért teszteredmények között is látható szignifikancia ( $r=0,582$ ,  $p=0,001$ ) de ennek mértéke jelentősen eltér a fentitől, így bár a felhasználók ugyanazt a stratégiát követték, az eredményessége mindkét esetben nem volt ugyanaz. megjegyezzük, hogy ekkora szignifikancia szint mellett az eredményesség mértéke az elvégzett vizsga hasznosságával összevetve még bőven indokolta, a választott stratégiát.

Correlations

		Quiz result (central)	Quiz result (local)	Elapsed time between resource and quiz (central)	Elapsed time between resource and quiz (local)
Quiz result (central)	Pearson Correlation	1	,582**	,121**	,113**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	19346	19346	18845	18927
Quiz result (local)	Pearson Correlation	,582**	1	,106**	,114**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	19346	19346	18845	18927
Elapsed time between resource and quiz (central)	Pearson Correlation	,121**	,106**	1	,914**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	18845	18845	18845	18715
Elapsed time between resource and quiz (local)	Pearson Correlation	,113**	,114**	,914**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	18927	18927	18715	18927

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7. ábra Korreláció vizsgálat az kurzuselemek megnyitása között eltelt idők és a teszt eredmények között

## Összegzés

Az eredmények alapján a következő megállapítások tehetők:



- A felhasználók ugyanazt a stratégiát követték mindkét szabályzat kapcsán.
- A felhasználók cél a kurzus teljesítése volt, az eredmény nem volt fontos a számukra.
- A legtöbb felhasználó várhatóan nem akarta megismerni valójában a szabályzatokat, csak „kipipálni szeretne volna a képzést”.

## **Irodalomjegyzék**

Cooley, Robert, Bamshad Mobasher, and Jaideep Srivastava (1997): Web Mining: Information and Pattern Discovery on the World Wide Web. In: p558–567. IEEE.

Desikan, Prasanna, Colin DeLong, Kalyan Beemanapalli, Amit Bose, and Jaideep Srivastava (2006): Web Mining for Self-Directed e-Learning. *Data Mining in E-Learning (Advances in Management Information)*, 4, p21–37.

Izsó, Lajos - Tóth, Péter (2008): Applying Web-Mining Methods for Analysis of Student Behaviour in VLE Courses. *Acta Polytechnica Hungarica*, 5(4), p79-92.

MoodleDocs (2018): Logs. <https://docs.moodle.org/35/en/Logs>.

Romero, Cristobal, Pedro G. Espejo, Amelia Zafra, Jose Raul Romero, and Sebastian Ventura (2013): Web Usage Mining for Predicting Final Marks of Students That Use Moodle Courses. *Computer Applications in Engineering Education*, 21(1), p135–46.

Romero, Cristóbal, Sebastián Ventura, and Enrique García (2008): Data Mining in Course Management Systems: Moodle Case Study and Tutorial. *Computers & Education* 51(1), p368–84.

Toth, Peter (2013): Online Learning Behavior and Web Usage Mining. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 10(2), p71–81.

# NEW TECHNOLOGIES IN THOUGHT DEVELOPMENT

***Tamás Köpeczi-Bócz, [tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu](mailto:tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu)***

*Corvinus University of Budapest*

## **1. Introduction**

There is a significant correlation between the GDP growth of a country and the results of the PISA measurement. (Hanushek, Woessmann, 2012). This finding has in particular strengthened the countries' interest in PISA results. Wise educational policies want to get the best out of the PISA rankings, not only because of the relationship with GDP, but also to ensure competitive competences for their citizens. They are therefore experimenting with pedagogical methods that can effectively enhance the domains measured by the PISA test. PISA tests are based on a competence measurement method, not based on conventional knowledge measurement but rather on determining the level of cognitive skills.

Our assumption is that pedagogical solutions employing modern technologies can effectively move the teaching process towards developing cognitive skills. They may therefore be suitable for achieving a better PISA rank or predicting a future PISA result.

Modern technology has an impact on our cognitive abilities, which could be quite significant, in terms of learning outcomes. One important aspect to examine, is the effect of technology on the ability to teach independent learning, as we develop into thinking and perceptive adults.

However, thought development is not nearly as optimized and modern, as we would like to believe. In a world of modern technologies, reading becomes superficial, as we no longer create in-depth thinking about the material read. That is, with changes in how we read, our ability for in-depth thought declines (Carr, 2010).

Additionally, the critical skill needed to select unrelated information, becomes lacking and incomplete (Mason & Rennie, 2008). With the increased use of television, video games, and the Internet, our in-depth

processing ability, inductive analysis, critical thinking, imagination, and reflection, are all reduced (Greenfield, 2009).

New technologies also bring new challenges. In many countries, for example, the web search engine is taught separately, in selection, ranking, parallel thinking, and essential vision. Many find educational games as such tools, that can help educator's work in teaching learning, and thought development. It is not surprising, however, those that regularly play games, will have their performance greatly improved, compared to those who don't. As for the developmental effect of games, the main issue is actually problems of transfer. From a pedagogical effectiveness point of view, the question is, how far does improvement in other areas appear.

From this point of view, we can discuss three types of potential impact:

- 1) no transfer, where development is limited only to the performance within a given game,
- 2) near transfer, ie. similar behaviors requiring the same ability,
- 3) distant transfer, the game's evolution evolves development of other skills.

We would like to present an experiment, in which 15 games of cognitive skills development have been developed, so that after each development game (set of tasks), the teacher receives a group cognitive profile report on the students. Based on such report, you can evaluate the work accomplished so far (executive, memory, social, attention, space-visual, and speed), according to cognitive skills.

*With this tool, digital education gives a methodical palette to teachers, whom, after process measurement and algorithmic evaluation, do not give marks, but rather, new motivational tasks.*

The 21-st century technological environments can be used as an effective development tool, and even without adequate educational strategies, or without new pedagogical solutions, can still be used as an effective tool for thought development, in a professional pedagogical environment.

It is certain that the current school evaluations (marks) have a low correlation with the PISA results. However, the national competence measurement in Hungary correlates better with PISA performance.

## **2. Materials and methodes**

## **2.1. Developing cognitive skills**

Controversial results have also emerged regarding the effectiveness of cognitive development.

Some studies have shown that cognitive training can be used to develop children (Thorell, Lindqvist, Bergman Nutley, Bohlin, & Klingberg, 2009) and prevent cognitive decline in adults (Ball et al., 2002; Hertzog, Kramer, Wilson & Lindenberger, 2009). Methodological problems appear to be critical and the lack of adequate psychological and neuroscience background for the theoretical questions of development. Cognitive training is based on the assumption that our brain also develops like our muscles (Melby-Lervåg & Hulme, 2013), therefore their regular use is required. Critics say, however, there is a lack of well-founded theoretical background, although they do not argue that the brain is really capable of change (neuroplasticity).

It is important to emphasize that neurodegenerative plasticity and the possibility of neurological changes resulting from learning are supported by various researches. Thanks to neuroplasticity, our brain is able to modify the acquired experience. Acquiring new behaviors and information, environmental changes, and physical injuries can drive your mind to create new nerve paths or reorganize existing ones for more effective adaptation.

That is, critics of cognitive games are not challenging the development, but that, with existing methods, there would be a general result of these games, apart from the performance achieved directly in the games and the improvement in the strictly interpreted memory functions.

Overall, the scientific judgment of cognitive development games is a disputed and non-measured tool system.

## **2.2. Purpose of the test**

The research presented in this study aims to test some cognitive games and subjects (tutorials), compare them with school achievement and study results. Our research on cognitive ability development games has been designed to better understand the functioning of these games, their relationship to school performance and competency results. It is assumed that the correlation between national competence measurement and PISA

rankings is evident (who is better able to perform on national competence measurement, will be more successful on the PISA test as well), so our results may also be of international interest.

### **2.3. Examined questions**

Our study is explorative, revealing, descriptive. A total of 6 questions have been formulated, of which only one in this study is presented, which is as follows:

- Is there a correlation between achievement in cognitive games and learning outcomes as well as competence results?
- Did the results on cognitive games show stronger correlation with competency results or learning outcomes?
- In the impact assessment, it is appropriate to include only games that are related to the learning outcomes, for which correlation with both the set of tasks and the learning outcomes and competency indicators is low or zero, we can not expect progression of the game to be generalized studies.

### **2.4. Examined population**

The test sample covered primary and secondary students. We studied students in 11 grades (1st class 11th grade), and a total of 694 students participated in the research. The investigators were students of three schools in Budapest and a rural school.

The average age of the investigators was 13.8 years, the youngest was 6.8 years old and the oldest was 19.9 years (age was given in days, so these values appeared), 332 boys and 361 girls participated in the study.

### **2.5. Means**

The test variables included cognitive games and subject tasks. The variables studied include fifteen cognitive-development online games.

Cognitive games were aimed at developing the following cognitive ability areas (by our preliminary groupings).

1. Fluid / non-verbal thinking,
2. Quantitative / Numerical Thinking,
3. Remembrance, memory,
4. Space / visual thinking,
5. Speed,
6. Attention,
7. Finally, the perceptual abilities.

The number of games and related skills and skill areas are shown in the following table. The table shows the cognitive games used in our preliminary grouping at the beginning of the test.

<b>Ability territory</b>	<b>Elemental ability</b>	<b>The number of the game in the test</b>
Fluid / non-verbal thinking	Inductive Thinking / Rule Recognition	(1)
	Deductive Thinking / Rule Application	(1)
	Cognitive inhibition	(2)
		(3)
	Planing	(4)
Cognitive Flexibility	(1)	
Quantitative / Numerical Thinking	Quantity Estimation	(5)
Memory	Spatial-visual short-term memory	(11)
		(6)
	working memory	(7)
		(8)
		(6)
Space / visual thinking	Mental rotation	(9)
		(10)
	Space navigation	(2)
		(11)
Promptness	Psychomotor speed	(3)
		(12)
	Calculating speed	(13)
		(14)
Attention	Change of Attorney	(7)
	Selective attention	(15)
Space / visual thinking	Visual search	(15)
		(13)

Table 1. Number of cognitive games in the study and their associated elemental abilities and ability areas

The variables included the on-line interface for each subject, including assignments, environmental sciences / natural sciences / physics / biology, mathematics, and Hungarian language and literature subjects. The difficulty and the content of material of these questions changed grade by grade. Typically, 45 assignments per course (6-6 assignments per task) were selected.

From the teachers participating in the research, we received the school's children's marks from biology, mathematics, physics, and Hungarian language and literature, and the results of their latest available competence measurement from mathematics and reading comprehension. A summary table for the collection of data was received by all the schools participating in the research. In this table, only the pre-generated code number of the children was visible - only the teachers knew which code number belonged to them - thus ensuring anonymity.

### ***2.6. The course of data collection***

With cognitive games, the children played on a weekly basis, with help from teachers or at home, in the form of individual work. On the test surface, children were randomly assigned to games and quizzes, and the system ensured that all the games spent the same amount of time on the students. Our original goal was to play every child every five times with each of the fifteen cognitive games, so that every child would spend the same amount of time with each game to match their achievements. However, the five games did not happen for every child because of the short time.

Each of the subject classes (typically 45 students per year) had to be solved once for the children. Teachers were tasked with checking how children were performing their tasks and games.

The data collection was implemented in 60 days in 2016.

## **3. Results**

Our results were analyzed along our test questions. The analysis was done using SPSS Statistics.

### **3.1. The relationship between school grades and achievements in cognitive games**

The results of cognitive games show a low correlation with the school marks, with no significant correlation reach of 0.2. The lowest correlation is shown in physics as a learning outcomes, only one, and this is with negative sign (9) (spatial / visual thinking, mental rotation).

Most school marks the (1) (inductive, deductive thinking, cognitive flexibility) game shows correlation, with the exception of the physics rating, with correlations in descending order: Hungarian, Mathematics, Environmental Science and Hungarian Literature.

The (5) (quantitative / numerical thinking) with two subject achievements (descending mathematics, Hungarian), and a (10) (spatial / visual thinking, mental rotation) also have two subject results (decreasing: mathematics, environment ) shows correlation.

The following games are correlated with the results of one subject:

- the (6) (memory, spatial-visual short-term memory, working memory and math);
- the (9) (spatial / visual thinking, mental rotation with mathematics);
- the (2) (spatial / visual thinking, space navigation in mathematics);
- the (3) (speed, psychomotor speed with the environment);
- the (13) (speed, counting speed in mathematics);
- the (14) (speed, Hungarian) language shows a weak correlation.

### **3.2 The relationship between competency measurement and the results of cognitive games**

The correlation between the results of cognitive games and the results of competence measurement of mathematics and reading comprehension is shown in Table 2. Cognitive games are grouped according to skill areas in the table, behind the games in parentheses the specific skill that the game measures.

		<b>Mathematics competence</b>	<b>Comprehension competence</b>
Other games	(1) (inductive, deductive thinking, cognitive flexibility)	r=0,364** N=264	r=0.343** N=264
	(4) (planning)	r=0,228** N=279	r=0,139* N=279



Quantitative / Numerical Thinking	(5) (quantity estimation)	r=0,273** N=276	r=0,200** N=276
Memory	(11) (spatial-visual short-term memory)	r=0,133* N=268	
	(6) (space visual short-term memory, working memory)	r=0,415** N=272	r=0,181** N=272
	(8) (working memory)	r=0,284** N=270	r=0,249** N=270
	(7) (working memory)	r=0,160** N=276	r=0,144* N=276
Space / visual thinking	(9) (mental rotation)	r=0,337** N=275	r=0,264** N=275
	(10) (mental rotation)	r=0,330** N=270	r=0,302** N=270
	(2) (space navigation)	r=0,255** N=264	r=0,221** N=264
	(11) (space navigation)	r=0,133* N=268	
Promptness	(3) (psychomotor speed)	r=0,133* N=272	r=0,153* N=272
	(12) (psychomotor speed)	r=0,354** N=272	r=0,287** N=272
	(13) (counting speed)	r=0,430** N=242	r=0,328** N=242
	(14) (counting speed)	r=0,498** N=269	r=0,392** N=269
Attention	(7) (figyelmi váltás)	r=0,160** N=276	r=0,144* N=276
	(15) (selective attention)	r=0,176** N=272	r=0,149** N=272
Perceptual abilities	(15) (visual search)	r=0,176** N=272	r=0,149** N=272
	(13) (visual search)	r=0,430** N=242	r=0,328** N=242

Table 2 is the correlation between cognitive games and competence results. The table shows only significant correlations, ie where the probability is less than 5% ( $p < 0.05$ ). \* where probability is less than 0.01, \*\* where probability is less than 0.05

It can be seen from the table that a single game, (11) (spatial-visual short-term memory) that only correlates with math competence results, other games are both text comprehension and mathematics has a significant correlation with competency result.

There are three high correlations above 0.4 in the table:

- (6) (memory, space / visual short-term memory in mathematics),
- (13) (speed, counting speed in mathematics) and
- (14) (speed, counting speed in math).

A further eight correlations over 0.3, nine 0.2 and nine 0.1 are found in the table.

When we examine the correlations with the two competences together, we can conclude that mathematical competence measurements have found somewhat higher correlations than the reading comprehension.

Most skills have similar correlations to math and comprehension skills. The highest correlation is found with the (13) and (14) (promptness, calculating speed) games when the maths and the text comprehension competence result are examined together.

In addition, both (1) (inductive-deductive thinking, cognitive flexibility) and (10) (spatial / visual thinking, mental rotation) are significant for both competences.

The lowest is the correlation between the two competences in the case of (3) (speed, psychomotor speed) and (11) (memory, spatial visual short-term memory and spatial / visual thinking, space navigation), which does not correlate with the text comprehension significantly.

We get an interesting result at (6); the text comprehension is close to 0.2, while the mathematics shows a close correlation with 0.4.

*Overall, cognitive games are show more closely correlation with competency scores, than with marks and learning outcomes.*

## **4. Discussion**

### ***4.1. The effect of technological advances on cognitive abilities***

Modern technology has an impact on our cognitive ability, which can be significant in terms of learning outcomes. Consider the example of a relationship of change in our reading and of thinking.

Our reading becomes superficial in the world of modern technology, we do not create deep thoughts about the readings. That is, with the change in our reading, the ability to think deeply declines (Carr, 2010). In addition, there is a lack of critical skills needed to select unrelated information

(Mason & Rennie, 2008), for example, we can not choose the results of our online search, we can not effectively change the search keyword used.

As a result of the use of TV, video games and the Internet, deep processing ability, inductive analysis, critical thinking, imagination and reflection (Greenfield, 2009) are reduced. Similar negative impacts can be observed in numerical thinking as memory is the promptness of attention and, ultimately, of school knowledge.

*Overall, we can say that technology in the world is also needed to develop cognitive abilities because these technologies have led to a world that has a negative effect on cognitive skills.*

#### **4.2. The effect of online games on cognitive abilities**

In the field of education, it is increasingly recognized that the games are highly rewarding and almost irresistible to the students, which can be explained by strong internal motivation to play games. Consequently, there is growing interest in developing educational games to preserve all the features of the game that motivate young people, but also the educational values and goals to be prevailed.

According to Garris & Ahlers (2002), six key features of the games are responsible for the involvement of the game and the strong inner motivation represented by the game. *For games designed for educational purposes, the coaching features should be combined with educational content to motivate students.* However, although the games are really attractive and motivating for students and young people, this internal motivation should not be confused with true educational effectiveness. That is, the student is playing educational games, but he is not sure he is actually studying something.

So the main question is, *in fact, the problem of transfer.* Nothing surprising is that if someone plays a game on a regular basis, his performance will be greatly improved by those who do not play. The real question is how far improvements in other areas appear.

In order to detect a real causal effect, training sessions would be needed, i.e. randomized examinations where participants regularly play different games, and their effects are compared with the results of a control group (Oei & Patterson, 2013). A further general problem is the selection of the

control, i.e., to decide what task the members of the control group should perform. In many cases, however, the problem is that the layout and the purpose of the research are clearly apparent to the participants, that is to say, by not using this method.

By using cognitive games not for cognitive skill development, but for indirect measurements, we found out indirect evidence of case of cause. Although we studied the correlation between the 3 independent measurements of the student. Our conclusion that cognitive games can contribute to the improvement of competence measurement and, consequently, to the PISA results, demonstrates that the on-line tools for developing cognitive skills are on the educational palette.

The measurement system was incorporated into the portal [www.okosdoboz.hu](http://www.okosdoboz.hu) portal.

The popularity of the portal's tasks is demonstrated by the fact that over a year she detected the solution of 10 million tasks, which resulted in more than 17% of Hungarian children studying in basic education.

The 10 million solved tasks could not have been achieved without the teachers' active involvement, which also implies that the *digital education gives the teachers a methodological palette that enables the process-based measurement and algorithmic evaluation. The result is not a mark but a real motivational goal. Thus, the teacher can implement dynamic education planning.*

## References

- Ball, K., Berch, D. B., Helmers, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., ... Willis, S. L. (2002). Effects of Cognitive Training Interventions With Older Adults. *Journal of the American Medical Association*, 288(18), 2271–2281. <http://doi.org/10.1001/jama.288.18.2271>
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company, New York.
- Garris, R., & Ahlers, R. (2002). A Research and Practice Model. *Simulation and Gaming*, 33(4), 441–467. <http://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned, 69–71.

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. "Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation." *Journal of economic growth* 17.4 (2012): 267-321.

Hertzog, C., Kramer, A. F., Wilson, R. S., & Lindenberger, U. (2009). Enrichment Effects on Adult Cognitive Development. *Psychological Science*, 9(1), 1-65. <http://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01034>.

Mason, R., & Rennie, F. (2008). Evolving Technologies. In K. E. Rudestam & J. Schoenholtz-Read (Eds.), *Handbook of online learning*. SAGE Publications, Inc, USA.

Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is Working memory Training Effective? A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270-291. <http://doi.org/10.1037/a0028228>

Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2013). Enhancing cognition with video games: A multiple game training study. *PLoS ONE*, 8(3), e58546. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0058546>

Thorell, L. B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106-113. <http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x>

# TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐSÖK PÁLYAKÖVETÉSE A PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEMEN

**Bordás Andrea, [bordas.andrea@partium.ro](mailto:bordas.andrea@partium.ro)**

*Partiumi Keresztény Egyetem*

## **1. Tanító- és óvóképzés Nagyváradon**

A tanító- és óvóképzés régi múltra tekint vissza Nagyváradon. A XIX. század közepétől látványos fejlődésnek indult az erdélyi tanító- és óvóképzés. A Nagyváradon alapított egyházi tanítóképzőket azonban az első világháború és a Trianon-i békeszerződés következtében sorra bezárták vagy román nyelvűvé alakították: az 1843-ban alapított római katolikus tanítóképzőt 1924-ben zárták be, az 1858-ban alapított római katolikus tanítónőképzőnek 1935-ben végleg megvonták a nyilvánossági jogát és román nyelvűvé alakították, az 1905-ben alapított református tanítónőképzőt pedig 1923-ban szüntették meg. Egyedül az 1891-ben alapított római katolikus óvónőképző működött folyamatosan 1948-ig, amikor államosították (Szabó, 2004). Habár a második világháború alatt újból elkezdődött a magyar tanító- és óvóképzés kibontakozása, majd 1948 után az iskolák államosításával, a romániai közoktatás reformjának köszönhetően egy időre újból visszaállt a magyar tanítóképzők jól működő rendszere, az 50-es évek közepétől érzékelhető volt a magyar intézményhálózat fokozatos elsorvasztása. 1989-re a nagyváradi tagozatos (román és magyar tagozat) pedagógiai líceum mellett csak Székelyudvarhelyen működött magyar nyelvű tanító- és óvóképzés. Mindezek a folyamatok hatalmas tanító- és óvónőihiányhoz vezettek (Szabó-Thalmainer, 2005; Barabási, 2006), amelyet az első években az újrainduló pedagógiai líceumok és az ún. posztliceális képzések, valamint a magyarországi kihelyezett tagozatok igyekeztek pótolni (pl. Nagyváradon a Nagykőrösi Tanítóképző kihelyezett tagozata), majd 1999-től beindultak a hároméves tanítóképző főiskolák. Nagyváradon ezekben az években az időnként törvényileg szüneteltetett középfokú tanítóképzés mellett az Állami Egyetemen működik tanító- és óvóképzés, ami 2005-től, a Bologna-rendszer bevezetésétől egyetemi alapképzéssé minősül át

(Bordás, 2017), ugyanúgy, mint az ország más felsőfokú pedagógusképző intézményeiben (Szabó-Thalmainer, 2017).

A Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) 2012 őszén indította el három éves tanító-, óvóképző szakát a romániai szabályozásoknak megfelelően Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája elnevezéssel. Ezzel Marosvásárhelyhez hasonlóan Nagyváradon jelenleg két felsőfokú és egy középfokú képzés várja a pedagógus pálya iránt érdeklődő jelentkezőket. Az óvodai és alapfokú pedagógusképzés Erdélyben túlképzést mutat, habár az egyes régiók között jelentős különbségek vannak (Márton, 2015). Az egyetlen városban történő három különböző pedagógusképzés hosszútávon a régióban egyértelműen túlképzéshez vezethet, főként, ha figyelembe vesszük, hogy a kelet-magyarországi felsőfokú oktatási intézményekhez hasonlóan (Polónyi, 2004) a PKE-re is a regionális rekrutáció jellemző, azaz hallgatói jellemzően a partiumi régióból, ritkábban a Bánságból, Székelyföldről, Közép-Erdélyből valamint Magyarországról érkeznek. Mindez fokozottan érvényes az óvó-tanítóképző szakra. Ugyanakkor a romániai oktatási rendszerben való elhelyezkedéshez szükséges versenyvizsga egyfajta szűrőként működik a munkaerőpiacra való belépés pillanatában.

## **2. Tanító-, óvóképzősök diplomás pályakövetése a PKE-n**

Kutatásunk a központi koordinációt nélkülöző európai pályakövetési modellek sorába illeszkedik (Fábri és mtsai, 2008). Mivel az intézményi diplomás pályakövetéshez is csak lazán kapcsolódik, inkább egy személyes kutatói motivációból születő, tanszéki szintű, szakos pályakövetésről beszélhetünk, mely minőségbiztosítási, intézményfejlesztési (kiemelten szakfejlesztési) és rekrutációs céllal is vizsgálja a szak végzettjeinek munkaerő-piaci érvényesülését. Egyrészt a pályakövetés tanulságai beépíthetők a képzésbe, jól mutatják a fiatal szak eredményességét, másrészt a végzetek eredményei, sikeres elhelyezkedésük, a képzéssel való elégedettségük a hallgatókért folytatott versenyhez, a potenciális hallgatók pályaaorientációjához is segítséget nyújthatnak.

A pedagógus szakma, főként az óvodapedagógus és az alapfokú tanító a diplomás pályák közül a legalacsonyabb presztízzsel rendelkeznek (Polónyi, 2004; Kovács, 2015). Tipikusan társadalmi mobilitást biztosító szakmák ezek, ahol nagyon gyakori, hogy a pedagógusként végzett

hallgató családjából elsőként szerez diplomát (Kovács, 2015). Kutatási előzményként felhasználtuk Márton (2015) kutatásának eredményeit, melyben a PKE óvó-tanítóképző szakja is részt vett, s amelyből kiderült, hogy az erdélyi óvó-tanítóképzős hallgatók 80 %-a elsőgenerációs értelmiségi lesz, és nagyrészt elsőgenerációs pedagógus, vagyis a szakma áthagyományozódásáról alig beszélhetünk. Épp ezért különösen fontos a képzés minőségének folyamatos javítása.

Kutatásunk célja annak feltérképezése, hogyan boldogulnak a PKE-n végzett tanító- és óvóképzős hallgatók a pedagógus pályán, milyen problémákkal szembesülnek, hogyan oldják meg ezeket, és hogyan ítélik meg a képzésüket néhány év munkatapasztalattal a hátuk mögött. Kérdésként merült fel az is, hogy vannak-e olyan azonosítható tényezők, amelyek a képzés, a pályán észlelt problémák megítélésében, valamint az alkalmazott megoldási módokban számottevő különbséget okoznak.

### **2.1. Hipotézisek**

Elsőként azt feltételeztük, hogy az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak végzettjei legalább 70 százalékban saját szakmájukban helyezkednek el. Ezt a tendenciát mutatják a magyarországi (Polónyi, 2004; Némethné Tóth – Zsilinszki, 2014) és a nemzetközi kutatások is. Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a szakma gyakorlása közben problémaként észlelt helyzetek értékelését meghatározza a munkakör, a pályán eltöltött évek száma, a pedagógusok feladatáról vallott felfogás. Ehhez kapcsolódik harmadik hipotézisünk, mely szerint a szakma gyakorlása közben problémaként észlelt helyzetek megoldási módját is meghatározzák a fent említett tényezők. Jelen tanulmányban a munkakörre és a pályán eltöltött évek hatására fókuszálunk, a pedagógusok feladatáról vallott felfogás mint befolyásoló tényező egy külön tanulmány alapját képezi (Bordás, 2018).

### **2.2. A kutatás felépítése, módszerei**

Az adatgyűjtés 2018 márciusában és áprilisában zajlott online kérdőíves lekérdezéssel. A végzett évfolyamok szociális hálón alakult csoportjaiba küldtük el többször is a felkérést, emlékeztetőt a kérdőív kitöltésére, de voltak olyan volt hallgatók is, akiknek külön üzenetet küldtünk. A név megadása nem volt ugyan kötelező, a volt hallgatók többsége nem burkolózott anonimitásba. A kérdőív a személyes háttérváltozókon kívül három kérdésblokkot tartalmazott: egyet az elhelyezkedéssel,



pályaelhagyással kapcsolatban, egyet a pedagógus feladatáról vallott felfogásról, és egyet a pályakezdés során tapasztalt problémákról, ezek megoldási módjáról. A kérdőív végén alumnusaink üzenetet küldhettek a szak oktatóinak. Az adatok feldolgozásához leíró matematikai (gyakoriság, átlag, szórás) és statisztikai módszereket (korrelációs számítás, t-próba, Anova) használtunk az Excel program segítségével.

### **2.3. A kutatás résztvevői**

A kutatás alapsokaságát a PKE-n végzett óvó-tanítóképzős hallgatók képezték (1. táblázat). Ők egy, két vagy három éves munkatapasztalattal rendelkeznek, és gyakorlatilag a fiatal szak első három végzős évfolyamának tagjai.

	1 éves munkatapasztalat	2 éves munkatapasztalat	3 éves munkatapasztalat	Összesen
Teljes populáció	11	24	18	53
Online kérdőív minta	7 (63,63%)	16 (66,67%)	16 (88,89%)	39 (73,58%)

1. táblázat A populáció és a vizsgált minta

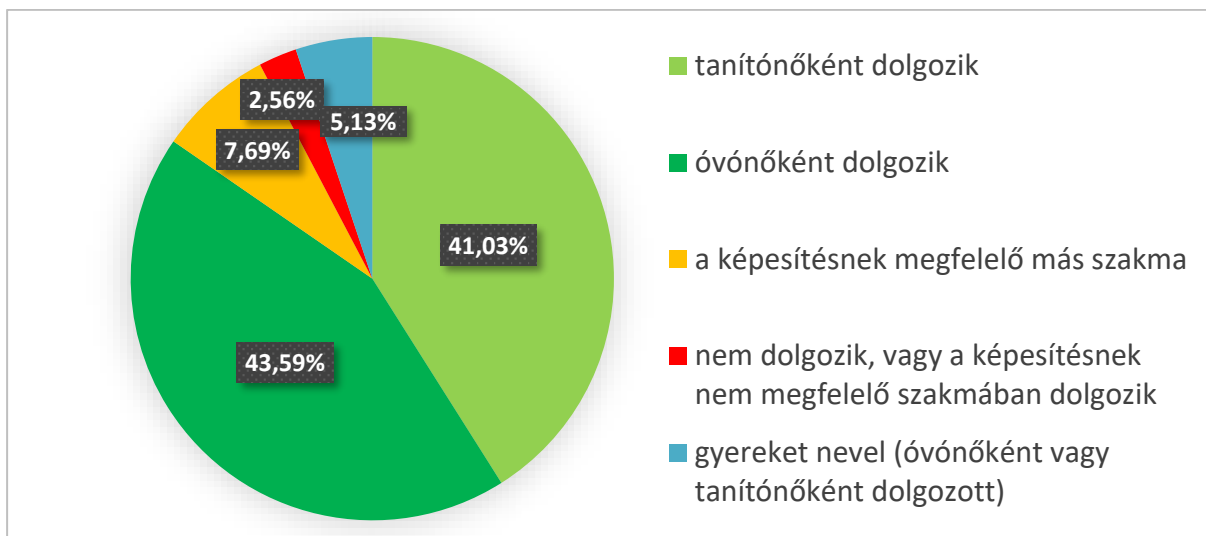
A válaszadási ráta igen magas volt, 73,58 %-os, ez részben a kis létszámnak, az alanyok elérhetőségének tudható be, részben viszont annak, hogy a válaszadók abban bíznak, ezekkel a válaszokkal segíthetik alma materüket (mint ahogy ez a kérdőív utolsó pontjaként szereplő üzenetküldési lehetőség szöveges üzeneteiből ki is derült).

## **3. Az online diplomás pályakövetés eredményei**

### **3.1. Elhelyezkedés a szakmában**

A tanító-óvóképzősök szakmában való elhelyezkedés aránya meghaladta előzetes feltételezéseinket. A kis létszámú populáció lehetővé tette, hogy egyenként keressünk utána azoknak a volt hallgatóknak, akik nem vettek részt az online lekérdezésben. Ez alapján mondhatjuk, hogy az összpopulációban a pályaelhagyók aránya 15,1%, azaz összesen 8 olyan volt hallgatóról tudunk, akik nem a képesítésüknek megfelelő szakmában helyezkedtek el, vagy egyáltalán nem is helyezkedtek még el a munkaerőpiacon. Mivel nagyrészt ők azok, akik az online kérdőívet nem töltötték ki, a kutatás adatait ennek fényében kell értelmeznünk: adataink 97,44 %-ban olyan válaszadóktól származnak, akik képesítésüknek megfelelő területen helyezkedtek el.

Az online kérdőív adatai alapján (1. ábra) a pályán való elhelyezkedés eloszlása a következő: 41,03% tanítónőként, 43,59% óvónőként, 7,69% pedig képesítésének megfelelő területen más szakmában helyezkedett el. Ez utóbbiak között van gyerekre vigyázó és mesefoglalkozásokat tartó szabadidő-pedagógus is. A megkérdezettek 5,13%-a saját gyereket nevel, és csak 2,56% dolgozik nem a képesítésének megfelelő munkakörben. Ez utóbbi számadat azonban annak tudatában kell kezelnünk, hogy a munkaerőpiacra be nem lépett volt hallgatók vagy a pályaelhagyók nagyrészt nem töltötték ki a kérdőívet.



1. ábra Elhelyezkedési arányok százalékban

### **3.2. A pedagóguspályán észlelt problémák értékelése**

A pályakezdő pedagógusként problémát jelentő szituációk értékeléséhez négyfokú Likert-skálát használtunk, a válaszadóknak minden helyzetről el kellett dönteniük, hogy: egyáltalán nem okoz problémát (1), inkább nem okoz problémát (2), inkább problémát okoz (3), vagy nagy problémát okoz (4) az illető szituáció. A helyzetek problémaként való értékelése rámutat a képzés hiányosságaira és felhívja a figyelmet azokra a területekre, amelyek a vizsgált képzésben fejlesztésre szorulnak.

A 2. ábrán látható, átlagok alapján felállított sorrend jól mutatja, hogy a pályakezdők tipikus problémáit tekintik, élük meg leginkább problémaként, az átlagostól, gyakorlóiskolákban megszokottól eltérő gyerekekkel, viselkedésmódokkal való találkozást: a különleges bánásmódot igénylő

gyerekek nevelését, oktatását, az agresszió- és konfliktuskezelést, a multikulturális környezetben való nevelést. A problémák második nagy csoportját azok a helyzetek alkotják, amelyek a pályakezdő évek vizsgálataival és a munkahelyszerzéssel kapcsolatosak. A volt hallgatókkal folytatott beszélgetések és a nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ide kapcsolódik „a saját szakmai fejlődést támogató idegennyelvtudás” is, ami jelen esetben a román nyelvet jelenti, nem pedig valamilyen nemzetközi kommunikációban használt világnyelvet. Valamennyi vizsgán találkoznak ugyanis a tanító- és óvónők a román nyelvismerettel, irodalommal és módszertannal. A harmadik nagy csoportra, mely leginkább a pedagógiai, módszertani tudással hozható kapcsolatba, a 2-es alatti átlagértékek jellemzőek. Ez többféleképpen is magyarázható: (1) elégedettek képzettségükkel, kompetenciáikkal, a munkával járó mindennapi helyzetnek tekintik a felsorolt helyzeteket, amelyeket szerintük megfelelően kezelnek; (2) reflektív gondolkodásuk még csak kialakulóban van, nem képesek saját munkájukat és annak következményeit objektíven megítélni; (3) beállítódásuk, pedagógiai nézeteik miatt észre sem veszik az adott helyzeteket; (4) nem találkoznak az adott helyzettel, tehát nem tekintik problémának. A megfelelő magyarázat megtalálásához minden bizonnyal kvalitatív módszerekkel, interjúkkal, gondolattérképekkel juthatnánk közelebb.

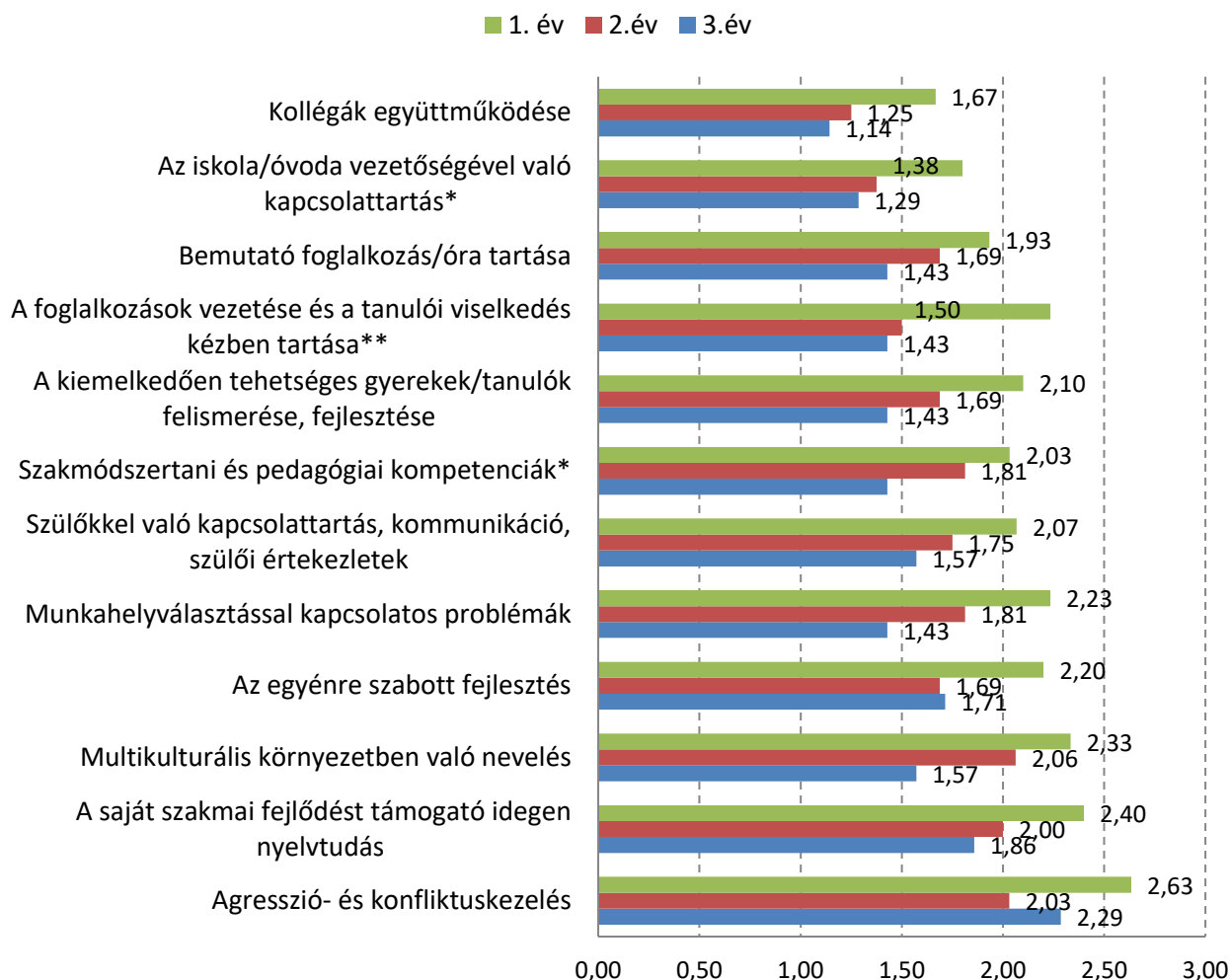
Amint azt a 2. ábrán láthatjuk, az óvónőként elhelyezkedett pályakezdők erőteljesebbnek ítélik meg a problémák legnagyobb részét. Közel ugyanúgy értékeli a két csoport a saját szakmai fejlődést elősegítő idegennyelv-tudást, a szakterülethez, szaktárgyhoz szükséges ismeretek hiányát, a munkához szükséges számítógépes készségeket, a kiemelkedően tehetséges gyerekek felismerését, fejlesztését. A különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek oktatását és az egyénre szabott fejlesztést pedig a tanítónők tekintik nehezebb feladatnak. Ha jól végignézzük a különbségeket, kirajzolódik ugyan egy speciálisabb tanítói illetve óvónői problémalátás, ami szorosan kötődik az intézmény jellegéhez, feladataihoz. Mivel azonban nincsenek szignifikáns különbségek a két csoport értékítéletei között, azt mondhatjuk, hogy a betöltött munkakörnek csak irányadó, de nem meghatározó a szerepe a problémás szituációk értékelésében.



2. ábra A problémahelyzetek értékelése a munkakör függvényében

A pályán eltöltött idő számos állítás értékelését nem befolyásolja. A 3. ábrán csak azokat az állításokat láthatjuk, amelyeknél azt tapasztaltuk, hogy az egy éve pályán lévők jelentősen nagyobb gondként fogják fel az említett problémákat, mint a két, s főként a három éve pályán lévő pedagógusok. Ezek között említhetjük meg az agresszió- és konfliktuskezelés képességének kialakulását, a multikulturális környezetben való nevelést, a bemutató foglalkozás tartását, az egyénre szabott fejlesztést, a kiemelkedően tehetséges gyerekek felismerését,

fejlesztését, a szülőkkal való kapcsolattartást, kommunikációt, a munkahelyválasztással kapcsolatos problémákat és a saját szakmai fejlődést támogató idegennyelv-tudást.



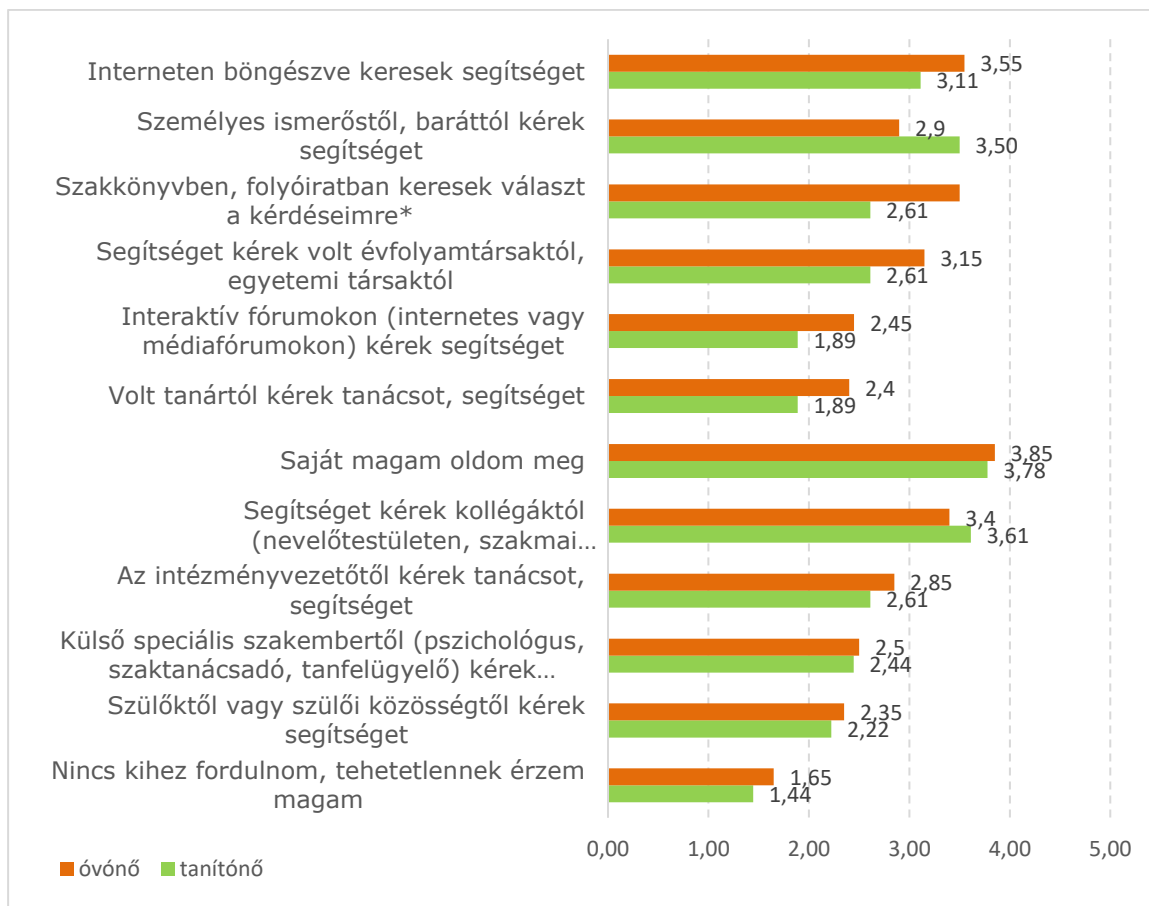
3. ábra A problémahelyzetek értékelése a pályán eltöltött idő függvényében

ANOVA-teszttel 3 esetben kaptunk szignifikáns különbséget az értékelések között. Az iskola vezetőségével való kapcsolattartás esetében ( $F=3,46$ ;  $p \leq 0,05$ ) és a foglalkozások vezetése, a tanulói viselkedés közben tartása esetében ( $F=6,43$ ;  $p \leq 0,005$ ) az első év a kritikus, az abszolút pályakezdők szignifikánsan nehezebb problémaként értékelték ezeket az állításokat, mint a 2-3 éve pályán lévők. A szaktudományi, pedagógiai kompetenciák kialakulásához már legalább két évre van szükség, itt ugyanis az első két és a harmadik év értékelései között kaptunk szignifikáns különbséget ( $F=3,26$ ;  $p \leq 0,05$ ).

### 3.3. Lehetséges megoldási módok értékelése

A problémát jelentő szituációk jellemző megoldási módjának megállapításához hatfokú Likert-skálát használtunk. A válaszadónak az 1-től 6-ig terjedő skálán (ahol az 1-es az egyáltalán nem jellemző, a 6-os a teljes mértékben jellemző) azt kellett eldöntenie, mennyire jellemző rá a megnevezett megoldási mód. Pedagógusképző szemmel megnyugtató, hogy a problémaként értékelt szituációkat a pályakezdők leggyakrabban saját maguk oldják meg, és alig jellemző a tehetetlenség, a „nincs kihez fordulni” érzése. Az eredmények (4. ábra) azt mutatják, hogy leggyakrabban a nevelőtestületben, szakmai munkaközösségben találják meg a pályakezdők a segítséget problémáik orvoslására. Ez újabb érv lehet a pedagógusok tanuló szakmai közösségeinek támogatására, hiszen a közvetlen munkatársak között megvalósuló interakciók nemcsak a pályakezdő pedagógusoknak jelentenek támogatást, szakmai segítséget, de az innovációt is erőteljesen befolyásolják (Bordás, 2016, 2017). A kapcsolati tőke fontosságára hívja fel a figyelmet az a tény, hogy a személyes ismerősök, barátok, volt évfolyamtársak a pályakezdők fontossági listáján messze megelőzik a professzionális tőkét minden bizonnyal erőtejesebben birtokló intézményvezetőt, külső szakembereket vagy a volt tanárokat. Az internetes böngészés mint meglehetősen kedvelt megoldási mód a fiatal generáció cyber-léthez szokottságát jelzi, ugyanakkor az internetes tartalmak megfelelő szűrés, válogatás nélküli alkalmazása aggodalomra is ad okot, és felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusképzés során mindenképpen hangsúlyt kell fektetni a virtuális tartalmak minőségi értékelésére.

Mint azt az előző eredményeknél láttuk, az óvónők átlagosan magasabb pontértékkel látták el a legtöbb felsorolt problémaszituációt. Ugyanakkor a kérdőív adatai azt jelzik, hogy a legtöbb megoldásmódot is gyakrabban használják, mint az tanítónők. Szakmai tudatosságuk magasabb fokát jelzi, hogy ritkábban kéri ki avatatlan barátok, ismerősök véleményét, viszont szignifikánsan gyakrabban keresnek szakkönyvekben, szakfolyóiratokban megoldást kérdéseikre, problémáikra (kétmintás t-próbát alkalmazva  $t=3,03$ ;  $p\leq 0,005$ ). A magasabbra értékelt problémaszituációk és a gyakrabban alkalmazott különféle problémamegoldási módok az óvoda sajátos, szabadabb, spontánabb létmódjából is adódnak. A kevésbé merev keretek és a kevesebb szabály sokkal több spontán, nem várt helyzetet teremt a pedagógus számára, akinek a szituatív tanulási helyzetekben gyorsabban, hatékonyabban fejlődik ki reflektív gondolkodása, tehát kritikusabb lesz önmagával (magasabbra értékeli a problémákat), és több megoldási módot próbál ki. Ily módon a munkakör nagyon is befolyásolja a problémák értékelését és megoldási módját, s ezáltal a szakmai fejlődés folyamatát.

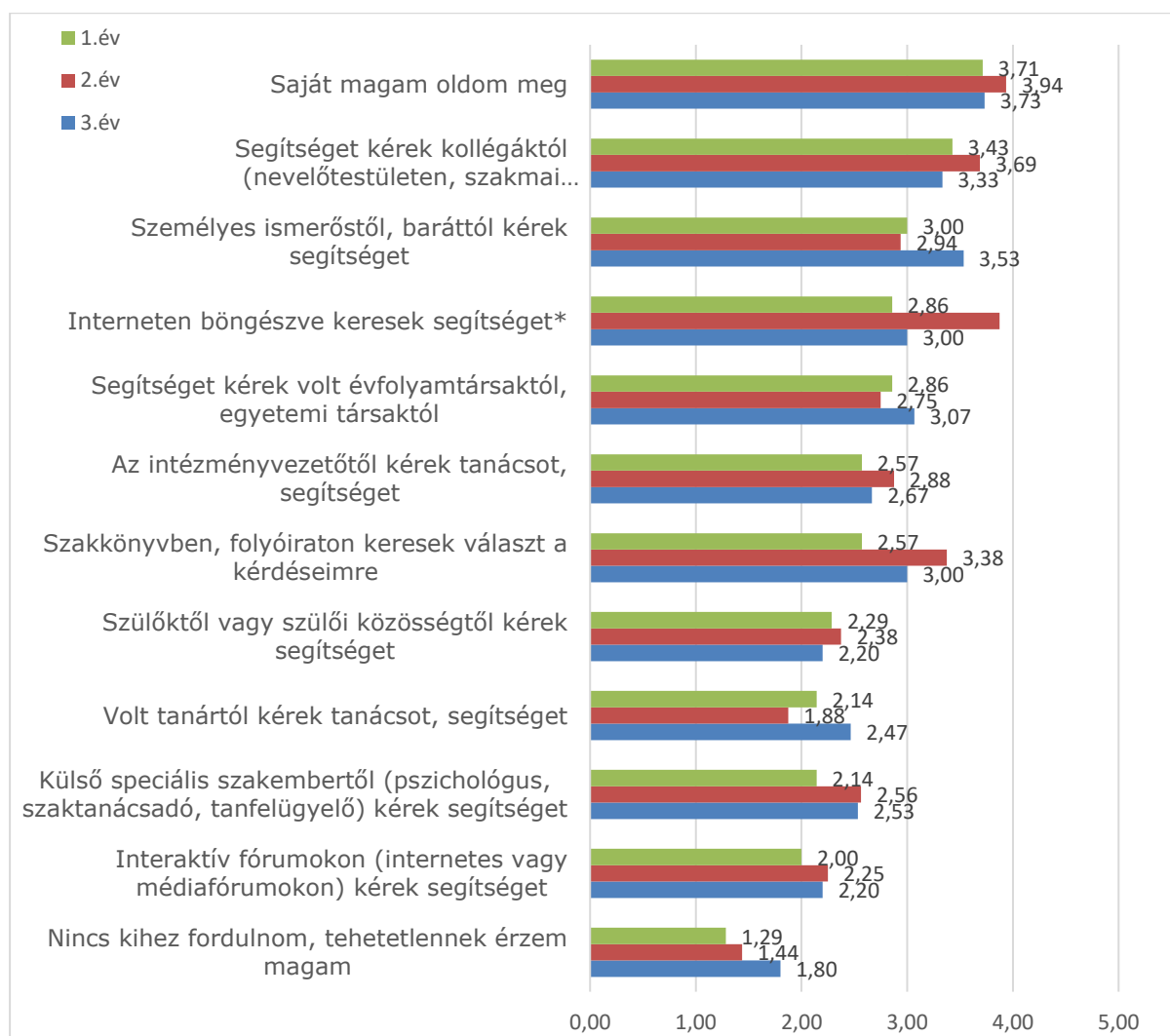


4. ábra Megoldási módok munkakörönként

Összességében szemlélve az 5. ábrán szemléltetett megoldási módok sorrendjét és értékeit a pályán eltöltött évek függvényében, azt mondhatjuk, hogy a két-három éve pedagógusként dolgozók bátrabban kérnek segítséget, keresnek saját maguk megoldást a problémákra.

Míg a problémák észlelése és értékelése során, ha a pályán eltöltött éveket vettük alapul, szépen kirajzolódó mintázattal találkoztunk, a megoldási módok használatát, gyakoriságát, úgy tűnik, más faktorok befolyásolják. Egyedül az „Interneten böngészve keresek segítséget” változónk Anova-tesztes vizsgálatánál sikerült szignifikáns különbséget kimutatnunk a második éve pályán lévők javára ( $f=3,11$ ;  $p \leq 0,05$ ). De ha jobban megfigyeljük, a második éve pályán lévők rendszeresen magasra értékelik azokat a megoldási módokat, amelyek az egyéni információkeresést, a megoldások magányos megtalálását preferálják: „saját magam oldom meg” (3,94), „szakkönyvben, folyóiratban keresek választ” (3,38). Habár ez az évfolyam értékeli legpozitívabban a kollégáktól és az intézmény vezetőségétől való segítségkérést, ezek nagy

valószínűséggel intergenerációs kapcsolatokat fednek. Az intragenerációs kapcsolatokról való társas tanulás az három éve pályán lévőket jellemzi inkább, akik a többiekénél gyakrabban kérnek segítséget személyes ismerősöktől, barátoktól (3,53), volt évfolyamtársaktól (3,07), volt tanároktól (2,47). Ugyanakkor ők azok, akik, talán épp a társas tanulási preferenciáik miatt leggyakrabban érzik tehetetlennek, tanácstalannak magukat. Ezeknek a jellemzőknek a részletes feltárása azonban csak egy kvalitatív vizsgálat során volna lehetséges a hallgatói értelmező közösségek elmélete (Pusztai, 2015) felől közelítve meg a témát.



5. ábra Megoldási módok a pályán eltöltött évek függvényében

#### 4. Következtetések



A szak végzett hallgatói elvárásaink és feltételezéseink fölötti arányban helyezkedtek el a képzettségüknek megfelelő szakmában. Ez az eredmény a romániai viszonyok ismeretében azt is jelenti, hogy a képzés megfelelő felkészülést biztosít, nemcsak a tanítási gyakorlat, de a munkahely elfoglalásához szükséges vizsgák számára is.

Az alapképzésben kiemelt figyelmet kell fordítani bizonyos témákra, illetve továbbképzések formájában lehet/kell fejleszteni a végzettek kompetenciáját ezeken a területeken:

- különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelése,
- különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése,
- agresszió- és konfliktuskezelés
- a román nyelv tanulása és tanítása.

A pályán eltöltött évek a problémák észlelését és értékelését igen, a megoldási módokat viszont nem befolyásolják jelentősen. A gyakran használt, kedvelt problémamegoldási módok valószínűleg inkább személyiségbeli, nézetbeli különbségekkel hozhatók kapcsolatba.

A betöltött munkakör mindne bizonyosan befolyásolja a problémák észlelését és a kezelési módjukat is. Az óvoda szabadabb légköre jobban ráirányítja a pályakezdők figyelmét a nevelési kérdésekre, a fegyelmezési szituációkra, az agresszió- és konfliktuskezelés fontosságára; az iskola zártabb, merevebb világa pedig a pedagógus szaktárgyi, tartalmi tudást helyezi előtérbe. A szituatív tanulás ilyen értelemben már a pályakezdés éveiben meghatározza a pedagógusok szakmai fejlődését.

## **Irodalomjegyzék**

Szabó K. Attila (2004): Magyar neveléstörténeti kronológia különös tekintettel Erdélyre. *Magiszter*, II.(4) p128-148

Szabó-Thalmeiner Noémi (2005): Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. *Magiszter*, 2005. 2. 19-56

Barabási T. (2006): Az erdélyi magyar tanítóképzés történetének főbb állomásai különös tekintettel a pedagógiai, pszichológiai jellegű tárgyakra, valamint a pedagógiai gyakorlatra. *Magiszter*, IV.(1), p60-75

Bordás A. (2017): *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. PhD disszertáció. Kézirat.

Szabó–Thalmeiner Noémi (2017): Felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. *Gyermeknevelés* 2017/3. p65-76

Márton János (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás* 4/1. p9-38

Polónyi István (2004): A pedagógusképzés oktatásgazdasági megközelítésben. *Educatio* 4/3. p343-358

Fábri I. – Horváth T. – Kiss L. – Nyerges A. (szerk.) (2008): *Diplomás pályakövetés I. 1. Hazai és nemzetközi tendenciák*. Budapest, Educatio Kht./OFIK

Némethné dr. Tóth Orsolya – Zsilinszki Noémi (2014): Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata. In: Koós Ildikó - Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja és jelene III*. Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó, Sopron, p105-110

Kovács Edina (2015): A pedagógushallgatók pályaképezésének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban. In: Kozma Tamás – Kiss Virág – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. HERA, p445-456

Bordás Andrea (2018): Partiumi magyar tanító- és óvónők pedagógusszerep értelmezésének alakulása a pályakezdés éveiben. *Kézirat*

Bordás Andrea (2016): [A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében](#). *REGIO* 24/4., p211–239

Pusztai Gabriella (2015): Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In: Kozma Tamás – Kiss Virág – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. HERA, p467-484

# **A LEMORZSOLÓDÁS OKAINAK VIZSGÁLATA A HARMADÉVES ÓVÓPEDAGÓGUS HALLGATÓK KÖRÉBEN**

**Nagy Melinda, [nagym@uj.s.sk](mailto:nagym@uj.s.sk)**

**Szabóová Edita, [szaboovae@uj.s.sk](mailto:szaboovae@uj.s.sk)**

**Horváth Kinga, [horvathki@uj.s.sk](mailto:horvathki@uj.s.sk)**

**Kanczné Nagy Katalin, [kancznenagyk@uj.s.sk](mailto:kancznenagyk@uj.s.sk)**

**Tóth-Bakos Anita, [bakosova.anita@uj.s.sk](mailto:bakosova.anita@uj.s.sk)**

**Orsovics Yvette, [orsovicsy@uj.s.sk](mailto:orsovicsy@uj.s.sk)**

**Strédl Terézia, [stredlt@uj.s.sk](mailto:stredlt@uj.s.sk)**

*Selye János Egyetem, Tanárképző Kar*

*Bratislavská cesta 3322, 94501 Komárno, Szlovákia*

## **1. Bevezetés**

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio Pedagógiai Kutatócsoport célul tűzte ki egy olyan program kidolgozását, amely elősegíti, hogy a tanulmányaikat az óvópedagógus képzésben folytató fiatalok jobban megismerjék az egyetemi életet, a választott szakjukat, a tanulmányi és adminisztrációs követelményeket, az egyetem által kínált lehetőségeket, valamint az elhelyezkedési lehetőségeket. A téma kutatása rendkívül aktuális, hiszen a motiváció a tanulásra és a jövőbeni munkavállalásra az utóbbi időszakban jelentősen megváltoztak a társadalmunkban (Roháčová - Zahatňanská 2011; Zahatňanská 2014).

A SJE-n zajló felmérések folyamatába kérdőívek, tesztek kitöltését és az interjú módszerét is beiktattuk, amelyek hozzájárulnak a hallgatók önismeretéhez, ami által eredményesebben fognak tudni megbirkózni a tanulmányi kötelezettségeikkel. A program célja, hogy jobban megismerve a hallgatók igényeit, az elvárásokhoz alakítsuk a tanulmányi programot illetve a SJE Tanárképző Karának szolgáltatásait, csökkentve ezzel a

hallgatók lemorzsolódását. Mindezek eredményeként a Kar azt várja, hogy javul a hallgatók tanulmányi sikeressége, eredményessége, a választott szakma iránti elkötelezettsége (Tóth, 2018).

## **2. Célok**

Célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk az óvodai- és elemi pedagógia tanulmányi program alapképzésben tanuló (röviden óvóképzős) harmadéves hallgatók hozzáállását a továbbtanuláshoz. Az adatokat a Selye János Egyetem Tanárképző Karán gyűjtöttük elektronikus kérdőív segítségével. A nappali tagozaton három éves óvópedagógus alapképzés ezen az egyetemen két éves tanítóképzéssel folytatható. Az így megszerzett oklevelek dupla esélyt jelentenek az abszolvenseknek a munkaerőpiacon. A felmérés szempontjából ezért lemorzsolódónak tekintünk minden olyan hallgatót, aki nem fejezi be a mesterképzést.

A tanulmány a kérdőíves pilot felmérés és az interjúk eredményeit mutatja be.

## **3. A kérdőív kiértékelése**

### ***3.1. A minta és a módszerek jellemzése***

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának csaknem 900 hallgatója van, melyben két-harmad és egy-harmad arányban vannak nappalis és levelezős hallgatók. A kar harmadéves óvóképzős hallgatói 2018 márciusától májusig töltötték ki a kérdőíveket azaz nem sokkal azelőtt, hogy az alapképzést befejezték.

A kérdőívet 42 levelezős, 4 egyéni tanrendes, és 32 nappali tagozatos hallgató töltötte ki. (Az egyéni tanrendes hallgatókat iskolalátogatásuk jellege miatt a levelezős csoporthoz soroltuk.) A levelezős csoportban 34 szlovákiai és 12 magyarországi hallgató volt, míg a nappalis csoportban 21 szlovákiai és 11 magyarországi.

A hallgatók életkora a nappalis csoportban 21 és 36 között mozgott, a leggyakoribb érték a 23 éves kor volt. A levelezős hallgatók életkor intervalluma 22-46, modulusza pedig 33 volt (1. tábl.).

1. táblázat A hallgatók életkora

A minta elemszáma	Levelező (46)	Nappali (32)
Maximum	46	36
Minimum	22	21
Mintaterjedelem (range)	24	15
Modus (leggyakoribb érték)	33	23
Számtani átlag (arithmetic mean)	34,09	23,44
Variancia, tapasztalati szórásnégyzet	52,04	6,46
Szórás (standard deviation)	7,21	2,54
Medián	33	23

A kérdőív kitöltésére felhasznált idő (2. táblázat) átlaga (21 és 23 perc) nem tért el jelentős mértékben a nappali és a levelezős csoport között.

2. táblázat A kérdőív kitöltésére felhasznált idő

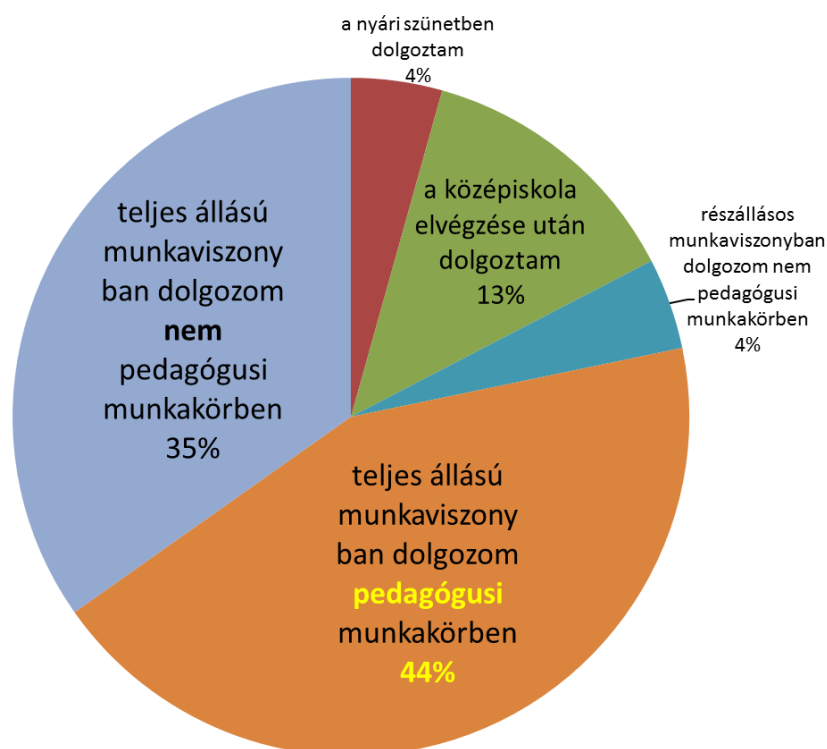
A minta elemszáma	Levelező (46)	Nappali (32)
Maximum	44 perc	33 perc
Minimum	13 perc	9 perc
Mintaterjedelem (range)	31 perc	24 perc
Modus (leggyakoribb érték)	21 perc	17 perc
Számtani átlag (arithmetic mean)	23,11 perc	21,25 perc
Variancia, tapasztalati szórásnégyzet	47,14	26,38
Szórás (standard deviation)	6,87 perc	5,14 perc
Medián	21 perc	21 perc

### 3.2. A kérdőív eredményei

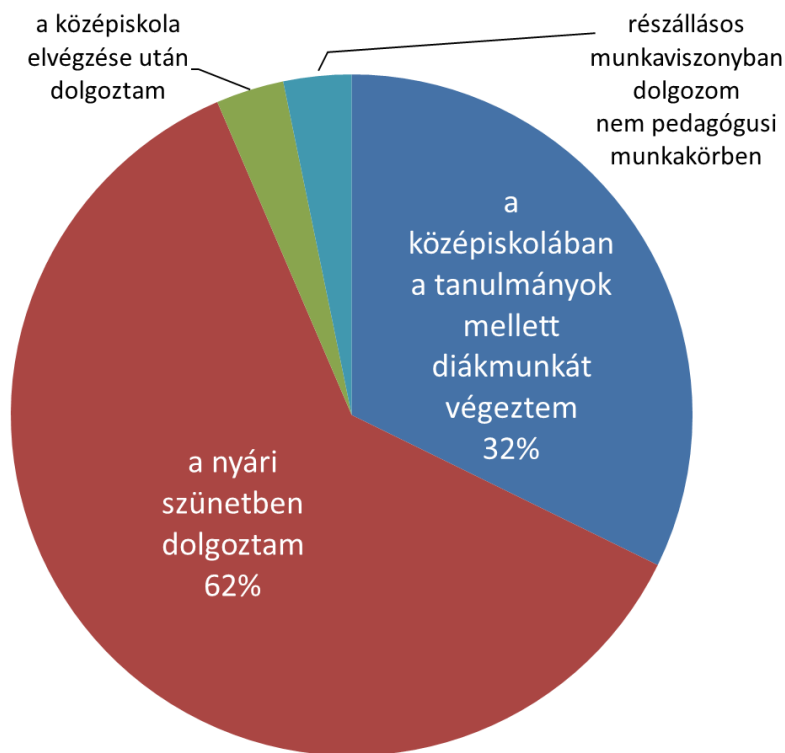
Az elektronikus kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket. A zárt kérdések között rákérdeztünk előző munkatapasztalataira, illetve hogy szeretné-e folytatni tanulmányait magiszteri szinten. A nyílt kérdésekben arra bíztattuk a hallgatókat, hogy soroljanak fel érveket a tanulmányok folytatása mellett, illetve érveket a tanulmányok abbahagyása mellett.

A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többségének van valamilyen munkatapasztalata: a levelezős hallgatók (1. graf.) 79 százaléka jelenleg is teljes állású munkakörben dolgozik, ebből 44 százalék pedagógusi munkakörben. A csoport 21 százaléka viszont nem dolgozik jelenleg, tehát nagy valószínűséggel akár nappali tagozaton is tanulhatna.

A nappali tagozatosok (2. graf.) jellemzően nem dolgoznak teljes állású munkakörben, de a nyári szünetben dolgozott vagy diákmunkát végzett. Azonban senki nem dolgozott még közülük pedagógusi munkakörben.

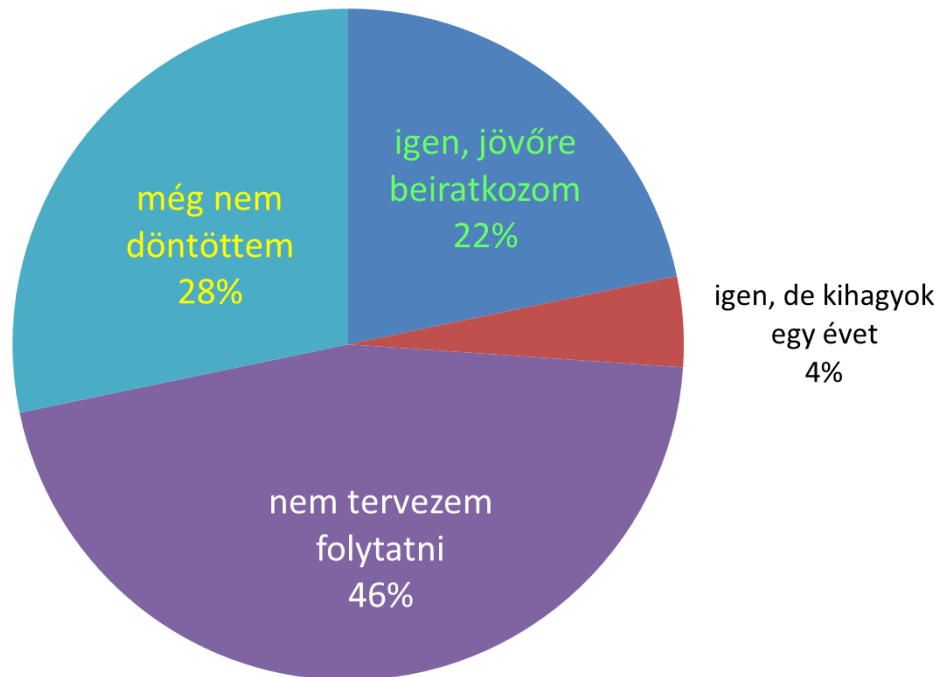


1. grafikon Rendelkezik-e munkatapasztalattal – levelezős

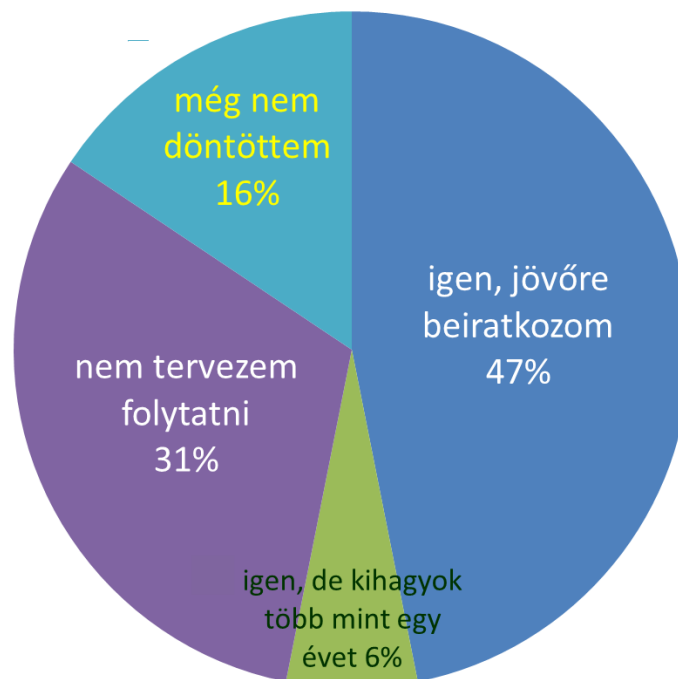


## 2. grafikon Rendelkezik-e munkatapasztalattal – nappali

A levelezős hallgatók 22 százaléka, a nappalis hallgatók 47 százaléka nyilatkozott úgy, hogy tervezi folytatni tanulmányait magiszteri szinten (3. és 4. graf.). A levelezős hallgatók 46 százaléka, a nappalis hallgatók 31 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nem tervezi folytatni tanulmányait magiszteri szinten. A levelezős hallgatók esetében 28 százalékuk még nem döntött, a nappalis hallgatók esetében pedig 16 százalék nem döntött a folytatást illetően, tehát ők még meggyőzhetőek erről. (A TKK dékánasszonya tett is lépéseket annak érdekében, hogy folytassák tanulmányaikat. Szavainak hatását majd a szeptemberi beiratkozások számadatai alapján tudjuk kiértékelni.) A levelezős hallgatók 4 százaléka szeretne majd beiratkozni a képzésre, de kihagy előtte egy évet. A nappalis hallgatók esetében 6 százalék szeretne hasonló módon, e majd csak több mint egy év után beiratkozni mesterfokra.



3. grafikon Szeretné-e folytatni tanulmányait magiszteri szinten – levelezős



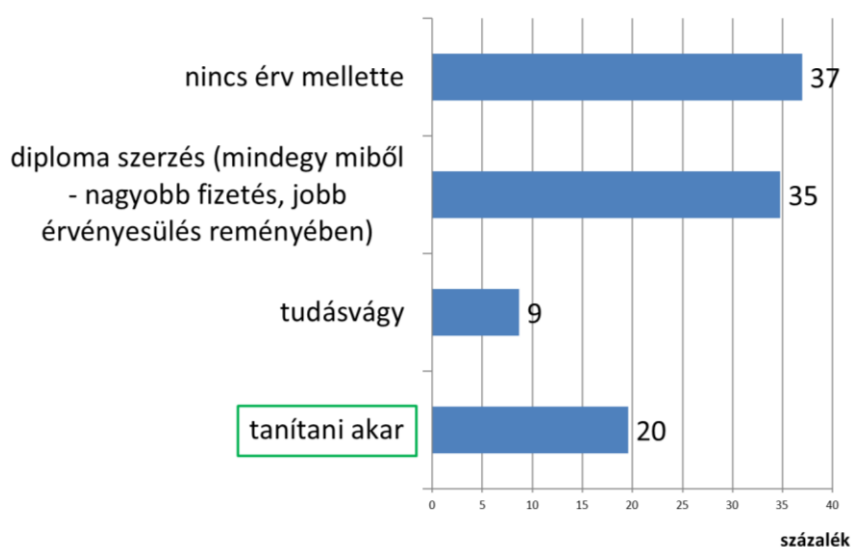
4. grafikon Szeretné-e folytatni tanulmányait magiszteri szinten - nappalis



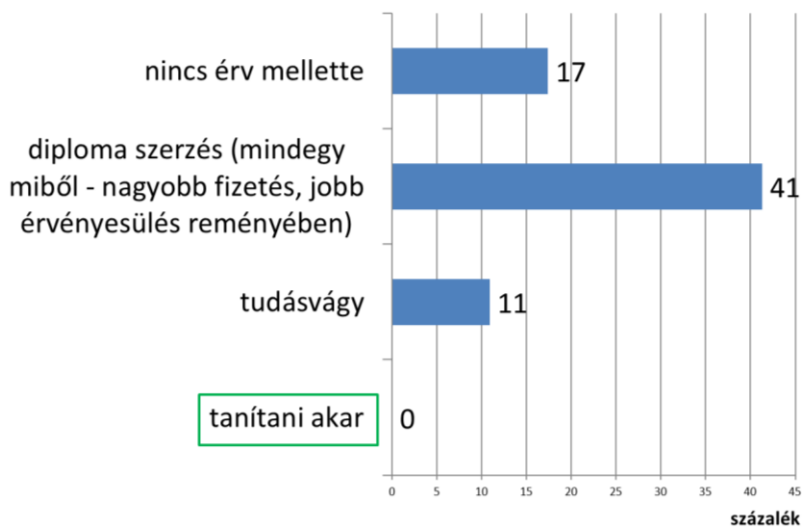
A további nyílt kérdésekben a hallgatóknak lehetőségük nyílt felsorolni, hogy az esetükben milyen érvek szólnak a tanulmányok folytatása mellett magiszteri szinten (5 és 6. graf.): A levelezősök 37 százaléka nem tudott olyan érvet feltüntetni, ami esetében a tanulmányok folytatása mellett szólna. Ez megfelel az előző kérdésben mért arányoknak, ahol jelezték, hogy 46 százaléuk nem kívánja folytatni tanulmányait. A nappalisok esetében 17 százalék nem tudott érvet találni a tanulmányok folytatása mellett, miközben 31 százalék nem kívánja folytatni.

A levelezős hallgatóknak 20 százaléka tüntette fel, hogy az indoka az, hogy tanítani akar. Emellett az első grafikonból láthattuk, hogy 44 százaléuk már pedagógusként dolgozik jelenleg is. Ez a látszólagos ellentmondás tulajdonképpen nem is ellentmondás, hiszen vannak, akik óvopedagógusként dolgoznak, tehát jelenlegi állásuk betöltéséhez megszerezték a szükséges fokozatot. A nappalis hallgatók esetében azonban figyelemfelkeltő, hogy senki sem akar közülük pedagógusként elhelyezkedni (6. graf.).

A levelezősök 35, a nappalisoknak pedig 41 százaléka tüntette fel, hogy a diplomaszerezés a célja, leggyakrabban a jobb érvényesülés vagy a nagyobb fizetés reményében. A nyílt kérdésekben a hallgatók ezt különbözőképpen fogalmazták meg, de kiderült, hogy nem a szak fontos számukra, hanem egy diploma megszerzése. A hallgatók 9 és 11 százaléka írt be olyan választ, amely arra utal, hogy tudásvágyból folytatná a tanulmányait.



5. grafikon Érvek a tanulmányok folytatása mellett – levelezős



#### 6. grafikon Érvek a tanulmányok folytatása mellett – nappalis

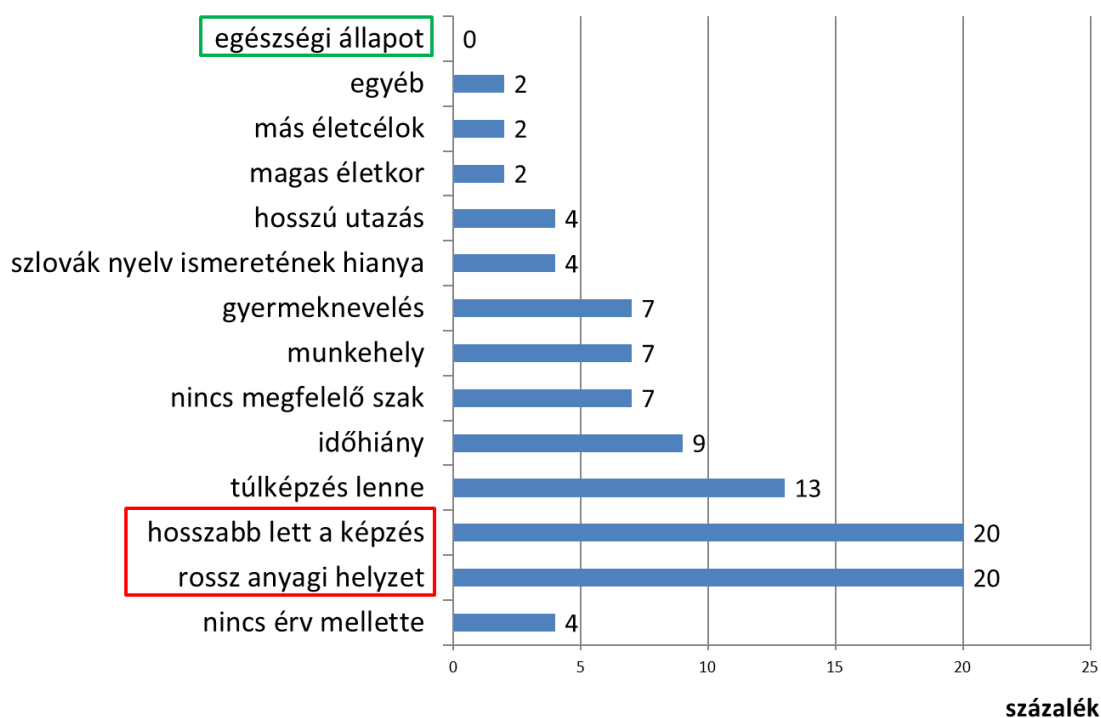
A következő kérdésnél a hallgatóknak lehetőségük nyílt felsorolni érveiket a tanulmányaik abbahagyása mellett (7. és 8. graf.). A levelezős hallgatók esetében a leggyakoribb válaszok a hosszabb lett a képzés és a rossz anyagi helyzet szerepelt 20-20 százalékkal. A 2018-as tanévtől az eddig a levelezősök számára is 2 évesnek hirdetett képzés törvényből adódóan 3 évre módosult. Erre a válaszra tehát számítottunk, hiszen elég demotiváló lehet a hallgatóknak az a tudat, hogy ha egy évvel hamarabb kezdi meg tanulmányait (lehet hogy vacillált és halogatta a jelentkezési lapja benyújtását annakidején), akkor ő is rövidebb idő alatt tudott volna diplomát szerezni. Azt feltételezzük, hogy mihelyt a hallgatók megszokják, hogy a képzés hossza ennyi, ez az érv kisebb arányban lesz majd jelen a válaszokban.

A rossz anyagi helyzet a levelezősök körében tehát a legjelentősebb visszatartó erő. A nappalisok közül mindössze 6 százalék jelölte ezt indoknak, hiszen a nappalisok tanulmányaikat állami támogatással végzik, és napi költségeiket leggyakrabban a szüleik finanszírozzák. A levelezősök esetében viszont további tételként szerepel, hogy tandíjat kell fizetniük.

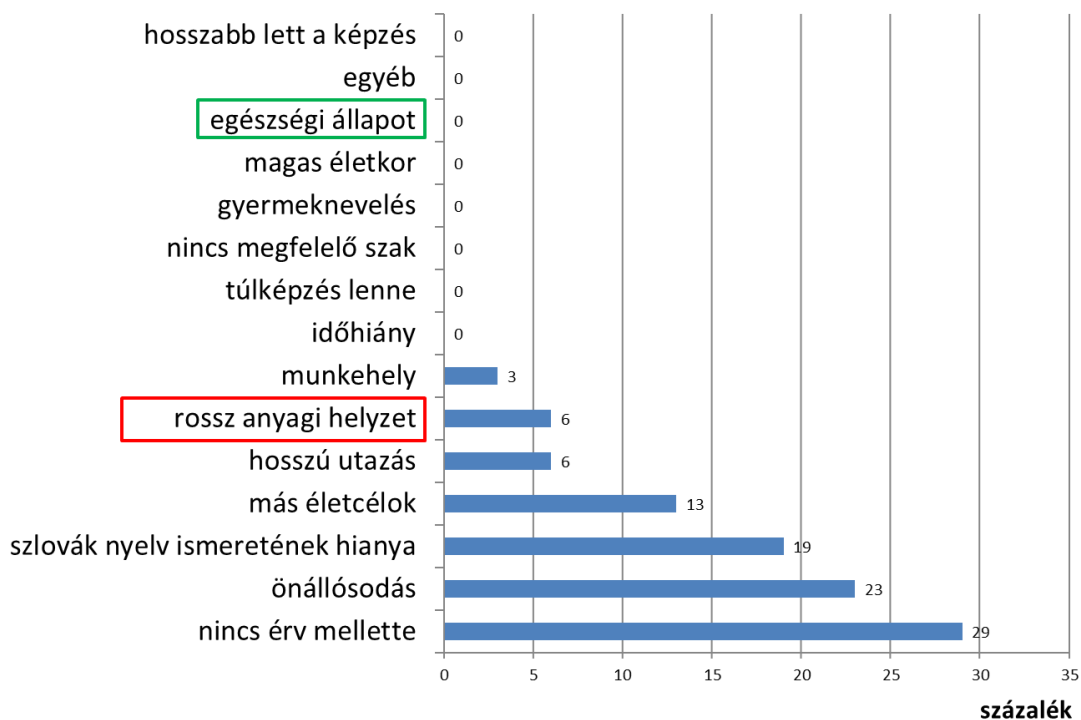
A nappalisok esetében a leggyakoribb ok az abbahagyás mellett az önállósodás igénye – azaz kikerülni a szülők anyagi támogatása és felügyelete alól, családalapítás, pénzkeresés, stb. válaszok jelentek meg a válaszok között.

A válaszok szerint az egészségi állapot nem jelent indokot a tanulmányok abbahagyására. Ez meglepetés volt számunkra, hiszen oktatóként gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók erre hivatkozva próbálnak kibújni bizonyos követelmények vagy feladatok teljesítése alól.

A levelezősök (akiknek 22 százaléka folytatja, 46 százalékuk pedig nem kívánja folytatni a tanulmányait magiszteri szinten (3. graf.),) mindössze 4 százaléka nem sorol fel érvet az abbahagyás mellett (azaz 4 százalékuk gondolja úgy, hogy nem jó abbahagyni). A nappalisoknak ellenben (akiknek 47 százaléka folytatja, 31 százalékuk pedig nem kívánja folytatni a tanulmányait magiszteri szinten (4. graf.),) 29 százaléka gondolja úgy, hogy nincs olyan érv, ami miatt abba kellene hagyni a tanulmányokat.



7. grafikon Érvek a tanulmányok abbahagyása mellett – levelezős



8. grafikon Érvek a tanulmányok abbahagyása mellett – nappalis

#### 4. Az interjúk kiértékelése

A tanulmány előző fejezetére építve kerülnek itt bemutatásra a további kutatási eredmények – az óvodai- és elemi pedagógia tanulmányi program alapképzést befejező hallgatókkal készített tanulmányaik folytatásával kapcsolatos interjúk.

##### 4.1. A minta és a módszerek jellemzése

A kutatás folyamán főleg a kvalitatív kutatómódszertan alkalmazására került sor, amit számbeli és százalékbeli összegzés is követ. A kutatási mintát 63 nappali tagozatos (100 százalék) és 34 (100 százalék) levelező tagozatos, az óvodai és elemi pedagógiai tanulmányi program alapképzésének 3. évfolyamos hallgatói alkották. A kutatási módszer a félig strukturált interjú volt, ahol Gavora (2006, 88. o.) szerint a kutató előkészített kérdéseket tesz fel, de kérdéseit a beszélgetés jellege szerint alakítja. A kutatás folyamán kötetlen beszélgetésre is sor került.

A szóbeli kikérdezés időpontja 2018. április hónapjában valósult meg mindkét célcsoportnál. A válaszok rögzítése diktafon segítségével történt. Az adatok átírása 2018. májusában zajlott. Ezt követte 2018. júniusában az eredmények feldolgozása, összegzése (még az államvizsga időpontja előtt).

#### **4.2. Az interjúk eredményei**

Az eredmények feldolgozása folyamán (a válaszokból kiindulva) 2 fő kategória létrehozására került sor meghatározott alkategóriákkal, mégpedig a következő módon (1, 2 számozás a fő kategóriákat, az 1.1, 1.2., 1.3, 1.4 és a 2.1, 2.2, 2.3 alkategóriákat jelent):

1. Érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán:
  - 1.1 A komáromi Selye János Egyetem erősségei (oktatás, légkör, feltételek, szakirányultság)
  - 1.2 Tudásbővítés lehetősége (bizonyítási vágy)
  - 1.3 Kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése
  - 1.4 Munkavállalás szempontjai (magasabb fokozat megszerzésének lehetősége, több munkalehetőség választása a jövőben, magasabb végzettséggel magasabb fizetési osztályba való besorolás a majdani munkahelyen)
  
2. Érvek a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett (nem folytatja tanulmányait a második fokozaton):
  - 2.1 A tanulmányi szak (irányultság, tanulmányok időszakának terjedelme)
  - 2.2 Családi háttér (lakhely, családi állapot, anyagi forrás)
  - 2.3 Munkaviszony

A megkérdezett 63 nappali tagozatos hallgatóból (100 százalék) előreláthatóan 34 hallgató (53,9 százalék) folytatja tanulmányait mesterfokon (abból 31 hallgató (49,1 százalék a komáromi Selye János Egyetemen és 3 hallgató – 4,8 százalék más – magyarországi egyetemen), 11 hallgató (17,5 százalék) még nem döntött továbbtanulásáról, és 18 hallgató (28,6 százalék) úgy döntött, hogy nem folytatja tanulmányait. Ezen adatokat az 3. táblázat szemlélteti.

A levelező tagozatos 34 hallgató (100 százalék) megnyilvánulása alapján meglepően csupán 10 hallgató (29,4 százalék) jelezte továbbtanulási szándékát, ugyancsak 10 hallgató (29,4 százalék) még nem döntött továbbtanulásáról, és 14 hallgató (41,2 százalék) úgy döntött, hogy nem folytatja tanulmányait. Ezen adatokat az 4. táblázat szemlélteti.

3. táblázat A nappali tagozatos hallgatók tanulmányaik folytatásával kapcsolatos megnyilvánulásának számbeli kimutatása

	Tanulmányait folytatja a komáromi Selye János Egyetemen	Tanulmányait más, (magyarországi) egyetemen folytatja	Tanulmányai folytatását illetően még nem döntött	Tanulmányait nem folytatja	Összlétszám
Létszám	31	3	11	18	63
Százalék	49,1	4,8	17,5	28,6	100

A 63 nappali tagozatos hallgatóból (100 százalék) 34 (53,9 százalék) döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait.

1. *Érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán:*

1.1. *A komáromi Selye János Egyetem erősségei (oktatás, légkör, feltételek, szakirányultság)*

A megkérdezett 34 hallgatóból tehát 31 kívánja folytatni tanulmányait a komáromi Selye János Egyetemen. Mindegyik kivétel nélkül azt erősítette meg, hogy kiváló tapasztaltai vannak a megjelölt egyetemmel, megszokták ezt a rendszert, jó a légkör, kedvelik az oktatókat, a megteremtett feltételeket kielégítőnek találják, és nem kívánnak más felsőoktatási intézményben tanulni. Érdeklődést mutattak a meghirdetett tanítói szak iránt. A megkérdezett 34 hallgatóból 22 hallgató kiemelte a magyar nyelven való tanulás lehetőségét, mint kiváló feltételt. Ezek közül 3 hallgató fő érve az volt, hogy nem tudja elképzelni, hogy ne járna többé erre az egyetemre. 1 hallgató válasza irányult az ingyenes tanulás lehetőségére.

1.2. *Tudásbővítés lehetősége (bizonyítási vágy)*

A 34 továbbtanulni szándékozó hallgató közül 3 döntött úgy, hogy más egyetemen folytatja tanulmányait, mindhárom magyarországi lakos és hazájukban kívánnak tanulni. A háromból két hallgató más irányultságot szeretne választani (1 mozgásterápiát, 1 gyógypedagógiát), mivel egyik sincs a tanulmányi program kínálatában Komáromban, ezért döntöttek így. A háromból egy hallgatónak a szlovák nyelvvel kapcsolatosan vannak aggodalmai, ezért Magyarországon szeretné tudását bővíteni. Közülük 1 hallgató azt is hozzátette, hogy mivel Magyarországon van még 11 államilag támogatott félévre lehetősége, szeretne élni ezzel a lehetőséggel.

A 34 hallgatóból 24 hallgatónál tanulmányaik folytatásának szándékát a tudásbővítés lehetősége is motiválja, mivel magas a tudásvágyuk, szeretnének még több általános ismerethez jutni, és mélyebben foglalkozni kimondottan az alapiskola 1-4 évfolyamát érintő tanítás módszertanával.

Közülük 5 megemlítette a bizonyítási vágyat is és 3 hozzátette azt, hogy szüleinek is szeretne bizonyítani, nem akarnak csalódást okozni nekik. Ebből 1 hallgató hozzátette, hogy szülei elég nehéz anyagi helyzetben vannak, de ennek ellenére támogatják továbbtanulási szándékát, mivel látják, hogy a tanulást komolyan veszi.

### *1.3. Kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése*

A 34 hallgatóból 8 erősítette meg azt, hogy egyelőre kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése motiválja leginkább, még abban az esetben is, ha nem sikerül majd a tanítói szakmában elhelyezkedni. A következő kérdésre (milyen céllal?), amely ezen válaszra épült azt válaszolta 5 hallgató, hogy majd elég gondolkodni a későbbiekben, ha ezen céljukat elérik. 3 hallgató a kérdésre nem adott választ.

### *1.4. Jövőbeli munkavállalás szempontjai (magasabb fokozat megszerzésének lehetősége, több munkalehetőség választása a jövőben, magasabb végzettséggel magasabb fizetési osztályba való besorolás a majdani munkahelyen)*

A 34 továbbtanulni szándékozó hallgatóból 19 azzal is indokolta továbbtanulási szándékát, hogy a mesterfok megszerzésével több lehetősége lesz az elhelyezkedésre valamelyik intézménytípusban.

14 hallgatót a magasabb fokozat megszerzésére majdani pályakezdésükhöz a magasabb fizetési osztályba való besorolás ösztönzi.

A 19 hallgató 10 válaszából az is kiderült, hogy inkább az iskola alsó tagozatán szeretnének tanítani, mint az óvodában. A feltüntetett 10 hallgatóból 1 azzal érvelt, hogy a tanulmányai során végzett pedagógiai gyakorlat folyamán pozitívabb élményei voltak a kisiskoláskorú gyerekekkel való foglalkozás terén, mint az óvodáskorú gyermekek körében.

A 19-ből 2 hallgató jelezte, hogy a településen, ahol élnek, a visszajelzések alapján előnyt jelent a magasabb fokozattal rendelkező óvodapedagógusi végzettség az érvényesülésnél. 1 hallgató válaszából derült ki az, hogy szoros kapcsolat fűzi régiójához, lakhelyéhez (Kelet-Szlovákiában), ahol pedagógushiány van és így szeretne segíteni a helyi családoknak, hogy ne kelljen a kisiskoláskorú gyermekeket utaztani, ezért vállalja a továbbtanulást.

A 63 (100 százalék) megkérdezett nappali tagozatos hallgatóból 11 (17,5 százalék) még nem döntötte el, hogy folytatja-e tanulmányait. Ezen célcsoportnál két irányra terjedtek ki az interjú kérdései: érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán, illetve a következő alkalommal a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett, abban az esetben, ha a végső döntés erre irányulna.

*1. Érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán:*

*1.1. A komáromi Selye János Egyetem erősségei (oktatás, légkör, feltételek, szakirányultság)*

A megkérdezett 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgatóból, abban az esetben, ha folytatná tanulmányait 7 vélekedett úgy, hogy a megszokott egyetemi közeg miatt, ahol minden feltétel adott. Jó a légkör, kedvelik a magyar közösséget, az oktatókat, csoporttársaikat, és ha folytatnák, kizárólag ezen az



egyetemen tennék. Mind a 7 hallgató megerősítette, hogy ha lenne óvodapedagógiai szakirányultság, folytatná tanulmányait.

1 hallgató válasza irányult az ingyenes/államilag finanszírozott tanulás lehetőségére.

1 hallgató jelezte, hogy vonzó számára az a tény, hogy rövidebb ideig tart ezen tanulmányi időszak, mint az alapképzésben (az alapképzés 3 év, a mesterfokú képzés 2 év).

1 hallgató jelezte, hogy abban az esetben, ha folytatná, akkor ezen az egyetemen, de levelező tagozaton, mivel szeretne dolgozni.

### *1.2. Tudásbővítés lehetősége (bizonyítási vágy)*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 5-öt a tudásvágy motiválná, a tanítás módszertanának elsajátítása, mivel inkább a kisiskoláskorú gyermekek tanítása érdekli őket.

6 hallgatót a szülők ösztönzése motivál, és közülük 2 hozzátette azt, hogy szüleinek szeretne bizonyítani, nem akar csalódást okozni nekik.

### *1.3. Kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül senki sem erősítette meg azt a tényt, hogy abban az esetben, ha a továbbtanulás mellett döntene, kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése lenne a célja.

### *1.4. Jövőbeli munkavállalás szempontjai (magasabb fokozat megszerzésének lehetősége, több munkalehetőség választása a jövőben, magasabb végzettséggel magasabb fizetési osztályba való besorolás a majdani munkahelyen)*

A 11 megkérdezett (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 a továbbtanulás mellett azt az érvet jelölte meg, hogy a mesterfok megszerzésével több lehetősége lenne a munkahelyi elhelyezkedésre.

6 hallgatót a magasabb fokozat megszerzésére majdani pályakezdésükhöz a magasabb fizetési osztályba való besorolás ösztönözné.

1 hallgató azzal érvelt, hogy ha folytatná tanulmányait, akkor még nem kellene dolgoznia és több ideje lenne eldönteni, melyik korosztállyal szeretne a jövőben foglalkozni.

1 hallgató jelezte, hogy a kisiskoláskorú gyermekek tanítása jobban érdekli, tehát, ha folytatná tanulmányait, akkor ezért.

*2. Érvek a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett (nem folytatja tanulmányait a második fokozaton):*

*2.1. A tanulmányi szak (irányultság, tanulmányok időszakának terjedelme)*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 hallgató kihangsúlyozta, hogy abban az esetben, ha az egyetemen belül lenne óvodapedagógiai szakirányultság, egyértelműen folytatnák tanulmányaikat a második fokozaton is.

1 hallgató jelezte, hogy már 17 év tanulási idő után úgy érzi, elég a tanulásból.

1 másik hallgató szintén kifejtette, hogy már megunt a tanulást.

1 hallgató elmondása alapján kizárólag a szlovák nyelv miatt nem folytatná tanulmányait

1 hallgató jelezte, hogy kevésnek tartja a pedagógiai gyakorlat időbeli terjedelmét, ezért nem folytatja tanulmányait.

*2.2. Családi háttér (lakhely, családi állapot, anyagi forrás)*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 2 hallgató azon érvét fejtette ki, hogy már nem szeretne Komáromba utazni, mégpedig a távolság miatt (lakhelyük és Komárom között). Ezen hallgatók egyike azt is jelezte, hogy már nem szeretne kollégiumban lakni.

1 hallgató véleménye az, hogy már nincs szüksége ilyen stresszes életre, és családja sem nagyon támogatja a továbbtanulását.

*2.3. Munkaviszony*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 személy jelezte, hogy már szeretnének munkaviszonyba állni. Közülük 6 óvodában szeretne dolgozni, 1 iskolai klubban (napközi

otthon). A megjelölt intézményekben nincs szükség tanítói végzettségre.

1 hallgató megosztotta véleményét, hogy lakhelyén az óvodában magasabb végzettséggel nem lenne esélye elhelyezkednie, pontosan ezért inkább nem folytatja.

1 hallgatónak érdekes meglátása volt, miszerint már most 22 éves, és ha még 2 évet marad, akkor már 24 éves lesz, és még lehet 1 évig kezdő pedagógusként alacsonyabb fizetést kap. Mivel az említett hallgató mielőbb szeretne pénzforráshoz jutni, úgy döntött, hogy meggondolandó, hogy még vállalja a következő 2 évet.

A 63 (100 százalék) megkérdezett nappali tagozatos hallgatóból 18 (28,6 százalék) úgy döntött, hogy nem folytatja a tanulmányi program második fokozatán.

*2. Érvek a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett (nem folytatja tanulmányait a második fokozaton):*

*2.1. A tanulmányi szak (irányultság, tanulmányok időszakának terjedelme)*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 hallgató kihangsúlyozta, hogy abban az esetben, ha az egyetemen belül lenne óvodapedagógiai szakirányultság, egyértelműen folytatnák tanulmányaikat a második fokozaton is.

1 hallgató jelezte, hogy már 17 év tanulási idő után úgy érzi, elég a tanulásból.

1 másik hallgató szintén kifejtette, hogy már megunt a tanulást.

1 hallgató elmondása alapján kizárólag a szlovák nyelv miatt nem folytatná tanulmányait

1 hallgató jelezte, hogy kevésnek tartja a pedagógiai gyakorlat időbeli terjedelmét, ezért nem folytatja tanulmányait.

*2.2. Családi háttér (lakhely, családi állapot, anyagi forrás)*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 2 hallgató azon érvét fejtette ki, hogy már nem szeretne Komáromba utazni, mégpedig a távolság miatt (lakhelyük és Komárom között).

Ezen hallgatók egyike azt is jelezte, hogy már nem szeretne kollégiumban lakni.

1 hallgató véleménye az, hogy már nincs szüksége ilyen stresszes életre, és családja sem nagyon támogatja a továbbtanulását.

### *2.3. Munkaviszony*

A 11 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 személy jelezte, hogy már szeretnének munkaviszonyba állni. Közülük 6 óvodában szeretne dolgozni, 1 iskolai klubban (napközi otthon). A megjelölt intézményekben nincs szükség tanítói végzettségre.

1 hallgató megosztotta véleményét, hogy lakhelyén az óvodában magasabb végzettséggel nem lenne esélye elhelyezkednie, pontosan ezért inkább nem folytatja.

1 hallgatónak érdekes meglátása volt, miszerint már most 22 éves, és ha még 2 évet marad, akkor már 24 éves lesz, és még lehet 1 évig kezdő pedagógusként alacsonyabb fizetést kap. Mivel az említett hallgató mielőbb szeretne pénzforráshoz jutni, úgy döntött, hogy meggondolandó, hogy még vállalja a következő 2 évet.

Az eredmények arra utalnak, hogy a nappali tagozatos végzős hallgatók több, mint fele a továbbtanulás mellett döntött. A többség a komáromi Selye János Egyetemen, ami pozitív visszajelzés, hiszen ha negatív tapasztalataik lennének, más egyetemen kívánnának tanulni (amire lehetősége van bárkinek). Több beszélgetést igényelnek azon hallgatók, akik még nem döntöttek el, hogy tovább tanuljanak-e, vagy sem. Ezen csoport számára még egy beszélgetés valósult meg közvetlenül az államvizsga után (2018 júniusában), de adatok gyűjtése nélkül, meghagyva saját döntési jogukat. A beszélgetésen részt vett néhány hallgató azok közül, akik 2018 áprilisában egyértelmű választ adtak. A döntési jog a tanulmányok folytatása mellett e célcsoportnál is nyitott maradt.

A fejezet az alábbiakban a levelező tagozatos hallgatók eredményeit teszi közzé.

4. táblázat A levelező tagozatos hallgatók tanulmányaik folytatásával kapcsolatos megnyilvánulásának számbeli kimutatása

	Tanulmányait folytatja a komáromi Selye János Egyetemen	Tanulmányait más egyetemen folytatja	Tanulmányai folytatását illetően még nem döntött	Tanulmányait nem folytatja	Összlétszám
Létszám	10	0	10	14	34
Százalék	29,4	0	29,4	41,2	100

A 34 levelező tagozatos hallgatóból (100 százalék) 10 (29,4 százalék) döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait.

*1. Érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán:*

*1.1. A komáromi Selye János Egyetem erősségei (oktatás, légkör, feltételek, szakirányultság)*

Az e csoporton belül megkérdezett 10 hallgatóból az összes a komáromi Selye János Egyetemen levelező tagozatán kívánja folytatni tanulmányait. Mind a 10 hallgató az előző évek pozitív tapasztalatait emelte ki. Közülük 7-et az oktatás erősségei befolyásolták (jó módszertan, gyakorlatban való felhasználás, magyar nyelven folyó oktatás). 3 hallgató inkább a csoporttársakkal való szoros kapcsolatot emelte ki. Az összes továbbtanulni vágyó hallgató a tanítói szak iránt érdeklődik.

*1.2. Tudásbővítés lehetősége (bizonyítási vágy)*

A 10 továbbtanulni szándékozó hallgató mindegyikénél megjelent a tudásbővítés igénye, saját szakmai kompetenciáik továbbfejlesztése révén.

*1.3. Kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése*

A 10 hallgatóból senki sem jelölte meg prioritásként csupán a Mgr. akadémiai titulus megszerzését, elmondásuk alapján inkább a szakirányultság a döntő.

*1.4. Munkavállalás szempontjai (magasabb fokozat megszerzésének lehetősége, több munkalehetőség választása a jövőben, magasabb*

*végzettséggel magasabb fizetési osztályba való besorolás a majdani munkahelyen)*

A 10 megkérdezett hallgatóból 6 jelölte meg, hogy inkább az alapiskola 1-4 évfolyamán szeretne oktatni. Kiderült, hogy 2 hallgató már tanít ezen a fokozaton, így ha meg szeretnék tartani ezen munkájukat kénytelenek továbbtanulni. A 10 továbbtanulni szándékozó hallgatóból 8 azzal is indokolta továbbtanulási szándékát, hogy a mesterfok megszerzésével több lehetősége lesz az elhelyezkedésre e szakterületen. Kivétel nélkül mind a 10 hallgató kiemelte a magasabb fizetési osztályba való besorolás érvét.

A 34 levelező tagozatos hallgatóból (100 százalék) még 10 (29,4 százalék) hallgató nem döntötte el, hogy folytatja-e tanulmányait. Ezen célcsoportnál is (csakúgy, mint a nappali tagozatos hallgatóknál) két irányra terjedtek ki az interjú kérdései: érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán, illetve a következő alkalommal a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett, abban az esetben, ha a végső döntés erre irányulna.

*1. Érvek a tanulmányok folytatása mellett a tanulmányi program második fokozatán:*

*1.1. A komáromi Selye János Egyetem erősségei (oktatás, légkör, feltételek, szakirányultság)*

A megkérdezett 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgatóból, abban az esetben, ha folytatná tanulmányait, akkor mind a 10 kizárólag a komáromi Selye János Egyetemen. A 10 hallgatóból 7 az oktatás minőségét és a magyar nyelven való tanulás lehetőségét emelte ki. Közülük 3 hallgató hangsúlyozta, hogy a szakirányultság miatt döntene így, 7 viszont azért is gondolkodik még, mivel inkább óvodapedagógia szakot tanulna tovább. Következő 3 hallgató azért is választaná, mert közel van lakhelyéhez.

*1.2. Tudásbővítés lehetősége (bizonyítási vágy)*

A 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 8 személyt a magasabb végzettséggel járó tudásvágy is motiválná.

Közülük 4 a tanítás módszertanának elsajátítását igényelné. A 10 hallgatóból 1 kiemelte, hogy lehet a jövőben az óvodapedagógustól is elvárás lesz, ezért döntött így.

### *1.3. Kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése*

A 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül senki sem erősítette meg azt a tényt, hogy abban az esetben, ha a továbbtanulás mellett döntene, kizárólag a Mgr. akadémiai titulus megszerzése lenne a célja.

### *1.4. Munkavállalás szempontjai (magasabb fokozat megszerzésének lehetősége, több munkalehetőség választása a jövőben, magasabb végzettséggel magasabb fizetési osztályba való besorolás a majdani – vagy jelenlegi munkahelyen)*

A 10 megkérdezett (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 8 a továbbtanulás mellett azt az érvet jelölte meg, hogy a mesterfok megszerzésével több lehetősége lenne az elhelyezkedésre. Ezekből 7, amennyiben folytatná tanulmányát, akkor inkább az alapiskola 1-4 évfolyamaiban szeretni tanítani. A következő 2 hallgató arra utalt, hogy lehet a jövőben az óvodapedagógustól is elvárás lesz ezen fokozat megszerzése, ezért döntenének így, s ha nem, akkor is jobb fizetéssel járhat (de jelenlegi munkahelyükön ez nem elvárás).

## *2. Érvék a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett (nem folytatom a második fokozaton):*

### *2.1. A tanulmányi szak (irányultság, tanulmányok időszakának terjedelme)*

A 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül mind a 10 hallgató kihangsúlyozta, hogy a tanulmányi időszak hosszabbítása (2 évről 3 évre) demotiválja őket. Közülük 2 hallgató a szlovák nyelv tudásának hiányát is jelezte, ami indok, hogy ne folytassák tanulmányaikat. 2 további hallgató azt is megjelölte, hogy ha már 3 évig kell tanulnia, akkor inkább más szakot választana.

### *2.2. Családi háttér (lakhely, családi állapot, anyagi forrás)*

A 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 hallgató az anyagi helyzetet jelölte meg oknak, akik közül 4 a tandíj fizetését, 3 az útiköltséget tartja anyagi megterhelésnek. A következő 3 hallgató általánosan a családi okot jelölte meg, ami miatt nem folytatná tanulmányait. Ezek közül 3 a távolságot jelölte meg (hosszú ideig tart az utazás, sokat vannak távol a családtól), 1 hallgató nem kívánta indokolni.

### *2.3. Munkaviszony*

A 10 (még egyelőre döntés folyamata alatt lévő) hallgató közül 7 személy jelezte, hogy inkább óvodában szeretnének dolgozni, ahol nem követelmény a mesterfokú végzettség. A következő 3 hallgató már munkaviszonyban van, és ugyan lehetségesnek tartja, hogy magasabb fizetést kapnának a mesterfok elvégzése után, de garanciát erre nem kaptak, így feleslegesnek tartják.

A 34 levelező tagozatos hallgatóból 14 (41,2 százalék) hallgató úgy döntött, hogy nem folytatja tanulmányait.

*2. Érvék a tanulmányi program első fokozatának befejezése mellett (nem folytatja tanulmányait a második fokozaton):*

#### *2.1. A tanulmányi szak (irányultság, tanulmányok időszakának terjedelme)*

A megkérdezett 14 hallgató közül 12 hangsúlyozta, hogy a tanulmányi időszak hosszabbítása (2 évről 3 évre) az ok, ami miatt úgy döntöttek, hogy nem folytatják tanulmányaikat. Közülük 1 hallgató a szlovák nyelv tudásának hiányát is jelezte. 3 hallgató azt is felhozta indoknak, hogy mivel óvodában szeretnének dolgozni, feleslegesnek tartják a mesterfokon lévő szakirányultság elvégzését, mivel az az alapiskola 1-4 évfolyamának módszertanára fókuszál. A 12 hallgatón kívül 2 hallgató más szakirányultságon szeretne tanulni, közülük 1 gazdasági egyetemen, a másik hallgató még nem tudja, tehát azért döntöttek úgy, hogy nem e tanulmányi program keretén belül folytatják tanulmányaikat.

#### *2.2. Családi háttér (lakhely, családi állapot, anyagi forrás)*



A 14 hallgató közül 13 hallgató az anyagi helyzetet jelölte meg oknak (tandíj, útiköltség). Közülük 7 hallgató az időhiányt is említette – állításuk szerint a család mellett nehezen hangolható össze a szombati napokon való órák látogatása. Következő 1 hallgató egészségügyi problémák miatt nem folytatja tanulmányait.

### *2.3. Munkaviszony*

A 14 hallgató közül 6 óvodapedagógusként tevékenykedik, s mivel e szakterületen nem követelmény a tanítói végzettség, úgy döntöttek, nem folytatják. Közülük 1 hallgató jelezte, hogy túlképzettnek tartanak munkahelyén, így inkább lemond a továbbtanulásról.

8 hallgató úgy vélekedett, hogy munkahelyi elfoglaltságát nehezen hangolná össze tanulmányaival, ezért inkább nem folytatja. Közülük 4 hallgató jelezte, hogy már eddig is problémás volt megoldani (munka után tanulni, szemesztrális munkákat készíteni, szakdolgozatot írni).

Az eredmények arra utalnak, hogy a levelező tagozatos végzős hallgatók többsége előreláthatóan nem folytatja tanulmányait. Azok, akik tanulmányaikat folytatni kívánják, a komáromi Selye János Egyetem mellett döntöttek, ami pozitív visszajelzés, hiszen ha negatív tapasztalataik lennének (csakúgy, mint a nappali tagozatos hallgatók esetében), más egyetemet választanának. Több beszélgetést igényelnek azon hallgatók, akik még nem döntöttek el, hogy folytassák-e tanulmányaikat, vagy sem. Ezen csoport számára szintén megvalósult még egy beszélgetés, közvetlenül az államvizsga után (2018 júniusában), de adatok gyűjtése nélkül, meghagyva saját döntési jogukat. A beszélgetésen részt vettek (saját döntésük alapján) azok a hallgatók is, akik a szóbeli kikérdezés folyamán egyértelmű választ adtak, hogy tanulmányaikat nem folytatják. A döntési jog természetesen e célcsoportnál is nyitott maradt.

## **Összefoglalás**

Célul tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a harmadéves óvóképzős hallgatók hozzáállását a továbbtanuláshoz. Az adatokat a Selye János Egyetem Tanárképző Karán gyűjtöttük elektronikus kérdőív segítségével. A nappali

tagozaton három éves óvópedagógus alapképzés ezen az egyetemen két éves tanítóképzéssel folytatható. Az így megszerzett oklevelek dupla esélyt jelentenek az abszolvenseknek a munkaerőpiacon. A felmérés szempontjából ezért lemorzsolódónak tekintünk minden olyan hallgatót, aki nem fejezi be a mesterképzést.

A felmérés két módszerrel lett elvégezve elektronikus kérdőív segítségével és interjú segítségével. A két módszer eredményei, miközben a módszerek különbözősége természetesen nyomot hagy az eredményeken, nem különböznek jelentősen. A kérdőív gyors adatszerzést és kiértékelést tesz lehetővé, a nyílt kérdések beiktatása pedig lehetőséget adott a szabad véleménynyilvánításra. A kérdőív kitöltése helyhez és időhöz kötöttsége miatt kevesebb hallgató volt vele megszólítható. Az interjú mélyrehatóbb adatokat eredményez, megvalósítása és kiértékelése azonban sokkal időigényesebb volt. Az interjú esetében befolyásoló tényező lehet a kérdező személye, véleménye és meglátásai, amit nagyon nehéz kiküszöbölni.

A kérdőívek eredményei alapján a lemorzsolódás leggyakoribb okai jelentősen különböznek a nappali és levelezős hallgatók esetében. A nappalis hallgatók az önállósodást (munkavállalás, családalapítás) jelölték meg leggyakrabban a tanulmányaik abbahagyása indokaként az alapképzés befejezésével. A levelezősök esetében ezzel szemben a két leggyakoribb indok a rossz anyagi helyzet (ami miatt nem tudják fizetni a tanulmányok költségeit), és a képzés meghosszabbodása (a felsőoktatási törvény változása miatt az alapképzés és mesterképzés együttes hossza 5 évről 7 évre nőtt) voltak.

Az interjúk eredményeinek feldolgozása után is megállapítható, hogy a nappali tagozatos hallgatók részéről van nagyobb érdeklődés a tanulmányok folytatását illetően. A megkérdezett 63 hallgató (100 százalék) közül 34 hallgató (53.9 százalék) kívánja tanulmányait folytatni. Ebből a többség, 31 hallgató (49,1 százalék) a komáromi Selye János Egyetemen tervezi folytatni tanulmányait, amit eddigi pozitív tapasztalataik felsorolásával indokoltak úgy a feltételek megteremtését, mint az oktatás minőségét és a felkínált szakirányultságot illetően. 3 hallgató (4.8 százalék) más (magyarországi) egyetemen kívánja folytatni tanulmányait, mindhárom magyar állampolgár, ami esetükben indokolt. A levelező tagozatos hallgatóknál a megkérdezett 34 hallgatóból (100 százalék) csupán 10 hallgató (29.4 százalék, tehát 24,5 százalékkal kevesebb, mint a nappali tagozatos hallgatóknál) döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait, mégpedig mindegyik a komáromi Selye János

Egyetemen. A tanulmányok folytatásának érvei néhány eltéréssel megegyeznek a nappali tagozatos hallgatók érveivel. Leginkább az előző tanulmányaik pozitív tapasztalatai jelentek meg, a megfelelő feltételek, köztük kiemelkedően a magyar nyelven folytatott oktatás. A levelező tagozatos hallgatók között megjelent a csoporttársakkal való pozitív viszony is, amíg a nappali tagozaton ilyen érv nem szerepelt. Különbséget észleltünk a tudásbővítés területén, amíg a nappali tagozatos hallgatóknál a bizonyítási vágy is megjelent (úgy saját maguk részére, mint a szülők fele), addig a levelező tagozatos hallgatók inkább a szakmai kompetenciáik bővítését emelték ki. Teljes mértékű különbség volt az akadémiai titulus megszerzését illetően, amíg a nappali tagozaton néhány esetben szerepelt a továbbtanulási érvek között, addig a levelező tagozatos hallgatók ezt nem tartották prioritásnak. Azonosságok mutatkoztak a téren is, hogy a jövőben több választási lehetőségük lesz a magasabb fokozat megszerzésével, és érdeklődésük inkább a tanítói szakra irányul. Ugyancsak azonosan vélekedtek a magasabb fizetési osztályba való besorolással kapcsolatosan.

Azon hallgatóknál, akik még egyelőre nem döntöttek tanulmányaik folytatását illetően, a magasabb százalék a levelező tagozatos hallgatók között mutatkozik (levelező tagozatos 29,4 százalék, nappali tagozatos hallgatók 17,5 százalék). Mindkét célcsoportnál a továbbtanulás mellett szóló érveknél a megszokott jó egyetemi légkör, a tudásbővítés lehetősége volt, de megjelent a többségnél az is, hogy tanulmányaikat folytatnák abban az esetben, ha óvodapedagógiai szakirányultság lenne, s nem tanítói. A levelező tagozatos hallgatóknál a leginkább demotiváló tényezőnek a tanulmányi időszak hosszabbítása jelenti (2 év helyett 3 év). A nappali tagozatos hallgatóknál megjelent az is, hogy már nem szeretnének tanulni. A levelező tagozatosok között ilyen indok nem volt. Mindkét célcsoportnál indok volt a távolság lakhelyük és az egyetem között. Értelemszerűen az anyagi terhelés a levelező tagozatos hallgatók között jelent meg, a nappali tagozatos hallgatók ezen csoportjánál ezt az indokot nem jelölte meg egyetlen hallgató sem. Ugyancsak megjelent a családi okok kategóriája, de kizárólag a levelező tagozatos hallgatóknál. Azonosságok mutatkoztak abban is, hogy a munkavégzést helyezik előtérbe a tanulással szemben, illetve a többség ezen csoportból óvodában szeretne dolgozni (a levelezős tagozatosok esetében már dolgozik is), ezért nem tartják szükségesnek az alapiskola 1-4 évfolyamban alkalmazott módszerek elsajátítását, és ilyen jellegű szakképesítést a fenntartó nem igényel.

A tanulmányaikat folytatni nem kívánó hallgatók körében a százalékarányt illetően magasabb a levelező tagozatos hallgatóknál (nappali tagozaton 28,6 százalék, levelező tagozatos hallgatóknál 41,2 százalék). A legtöbb hallgatónál a szakirányultság jelent problémát, mivel inkább óvodapedagógia szakon (néhányan más szakon) tanulnának tovább, a tanítói szak számukra nem vonzó (nappali tagozaton azért, mert inkább óvodában, vagy diákokthozban szeretnének dolgozni, vagy saját vállalkozásba kezdeni, illetve külföldön tervezik életük további részét. A levelező tagozaton már többen óvodában dolgoznak, s néhány helyen a magasabb fokozat megszerzését nem tartják fontosnak – ezen vélemény elhangzott a nappali tagozatosok körében is). Ismét megjelent (ugyan elenyésző százalékban) a szlovák nyelv tudásának hiánya, mint demotiváló tényező. Indokként tüntették fel úgy a nappali, mint a levelező tagozaton a távolságot. A nappali tagozatos hallgatók körében az is megjelent, hogy már nem szeretnének sem diákokthozban, sem albérletben lakni. A levelező tagozatos hallgatók között az anyagi terhelés (tandíj, útiköltség) is befolyásoló tényező, csakúgy, mint az időhiány, munkahelyi elfoglaltság és az egészségi állapot.

Az elvégzett kutatás eredményeinek feltárása után a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán létrejött Ratio Pedagógiai Kutatócsoport a 2018/2019-es akadémiai évben tervezi kidolgozni azon stratégiáit, amelyek alkalmazásával az elkövetkezendő években növekedne azon hallgatók száma, akik folytatnák tanulmányaikat a tanulmányi program második fokozatán is. Előzetesen felvetődött néhány ötlet, amelyek továbbgondolást igényelnek. A kutatócsoport döntése alapján a 2018/2019-es akadémiai évben a nappali tagozatos hallgatók egyes csoportjaiban csoportvezető oktatók tevékenykednek majd, akiknek lehetőségük lesz közelebbi kapcsolatot tartani a hallgatókkal. A részletes stratégiák kidolgozása folyamatban van. A levelező tagozatos hallgatókat illetően szóba került pl. néhány tantárgyat érintve az e-learning képzésforma és a webkamerás oktatás bevezetése, ami enyhítené a képzés időigényességét, és helyhez-kötöttségét.

A kutatócsoport szeretné megvalósítani kutatási tervét az elkövetkezendő években, remélhetőleg olyan kimenetellel, amely erősíti a Selye János Egyetem státuszát a tanulmányait folytatni kívánó hallgatói létszám szempontjából is.

## Köszönetnyilvánítás

Ezt a munkát a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sport Minisztériumának 018PU-4/2018-as számú KEGA projektje támogatta.

## Irodalomjegyzék

Gavoar, P. (2006): *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Pedagogická fakulta UKOPDKN, p88, ISBN 80-88904-46-3.

Roháčová, T. - Zahatňanská, M. (2011): Profesia učiteľa v podmienkach súčasnej spoločnosti. In: *Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese* [elektronický zdroj] : nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií s medzinárodnou účasťou - Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, p253-261, ISBN 978-80-555-0436-0.

Tóth, P. (2018): *A tanulmányi előmenetel háttérváltozói felsőoktatás-pedagógiai nézőpontból*. Kanczné Nagy, K. - Tóth-Bakos, A. (szerk.): A Selye János Egyetem X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Tantárgypedagógia, Selye János Egyetem, Komárno, p105-125, ISBN 978-80-8122-252-8.

Zahatňanská, M. (2014): Motivácia k učeniu a budúcemu povolaniu ako fenomén uplatnenia v spoločnosti [Motivation for learning and future employment as a phenomenon in the society] In: *Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti* : medzinárodné kolokvium organizované Katedrou humanitných vied Stavebnej fakulty STU : zborník vedeckých prác. - Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, ISBN 978-80-227-4277-1.