



TANULÓ TÁRSADALOM OKTATÁSKUTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN

Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika
(szerk.)

IX

HERA ÉVKÖNYVEK

TANULÓ TÁRSADALOM
OKTATÁSKUTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN

Lektorálta:

Boros Julianna

Buda András

Engler Ágnes

Fehérvári Anikó

Forray R Katalin

Hegedűs Judit

Hill Anna

Imre Anna

Jancsák Csaba

Józsa Krisztián

Juhász Erika

Kattein-Pornói Rita

Kozma Tamás

Langerné Buchwald Judit

Lükő István

Mika János

Molnár György

Mrázik Julianna

Nagy Ágoston

Orsós Anna

Podráczky Judit

Pogátsnik Monika

Polónyi István

Pusztai Gabriella

Rébay Magdolna

Tóth Péter

Urbinné Borbély Szilvia

V. Gönczi Ibolya

Váradi Judi

Varga Attila

HERA ÉVKÖNYVEK IX.

**TANULÓ TÁRSADALOM
OKTATÁSKUTATÁS JÁRVÁNY IDEJÉN**

Szerkesztette:

Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika



Debreceni Egyetemi Kiadó



Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest – Debrecen 2022

HERA Évkönyvek sorozat kötetei

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:

a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):

Oktatáskutatás határon innen és túl

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

Tanárképzés és oktatáskutatás

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

Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):

A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):

Innováció, kutatás, pedagógusok

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

Oktatás – gazdaság – társadalom

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):

Prevenció intervenció és kompenzáció

VIII. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás – Tóth Péter (szerk.):

Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban

Borítóterv: Pete Balázs

© Szerzők, 2022

© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2022

ISBN 978-615-5657-10-8

ISSN 2064-6755

TARTALOM

Előszó	9
Herbert Altrichter – Christoph Helm: Austrian schools in the Covid-19 pandemic ERA	11
Polónyi István: A pandémiás oktatás néhány oktatáspolitikai tanulsága	45
I. TANULÁS-TANÍTÁS JÁRVÁNY IDEJÉN	57
Barna Viktor: Online kollégium? „Gyorsjelentés” a kollégiumok működéséről a pandémia időszakában.....	59
Bencéné Fekete Andrea: Módszertani paradigmaváltás az online órákon	71
Hegedűs Judit – Matlári Andrea – Barnucz Nóra: Kihívások a pandémia idején a Rendészeti Főiskolán	79
Karl Éva – Cserkó József – Molnár György: A digitális kor kihívásai és lehetőségei a digitális tanulás során – Fókuszban az élménypedagógiai módszerek	89
Mezei Mónika: Online tananyagok használatának tapasztalatai a távoktatás idején – Az iwitness tananyagairól	106
Módné Takács Judit – Pogátsnik Monika – Kersánszki Tamás: A gamifikáció, a puha készségek fejlesztésének egyik eszköze	117
Balogh Réka – Tóth Csenge – Nguyen Luu Lan Anh – Varga Attila – Huszár Zsuzsanna – Mónus Ferenc: Globális nevelés a magyar pedagógusképzésben	138
Csopák Éva: Írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben a Beregszászi Magyar iskolák példáján.....	152
Dancs Katinka: Pedagógusok vélekedése az állampolgári nevelés céljairól	163
Janeckó Liliána Lenke – Chrappán Magdolna: „Ha több tárgyat tanítok, több fizetés járna” – Tanárok és tanárszakos hallgatók nézetei a komplex természettudományos oktatásról	173
Kiss Gábor Ferenc: Értékátadás történelmi videointerjúk felhasználásával a katonai kiképzés és honvédelmi nevelés területén	184
Kovács Mónika – Suhajda Csilla Judit: Tudásmenedzsment a Vuca-világában.....	194
Krakker Anna: Környezeti nevelési oktatócsomagok alkalmazási lehetőségei online térben.....	205
Langerné Buchwald Judit: Tanulóközösségek a köznevelési törvény módosítása után	218
Mrázik Julianna: Kiürülnek az iskolák! Átrendeződés a köznevelésben – Egy kutatás folytatása öt év múltán	228

Szabó József – Fintor Gábor: A helyi televíziók nézettsége és szerepe a sportra nevelés tekintetében	241
Papp Beáta: Magyar – olasz két tannyelvű oktatás: Fókuszban a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium	250
Szabó József – Buda András: A távolléti oktatás tapasztalatai a Debreceni Egyetemen az oktatók körében végzett kutatások alapján.....	259
Szabóné Mojzes Angelika: A pozitív hibakultúra szerepe a köznevelésben	275
Tankó Veronika Zita: A román nyelv oktatása a romániai magyar tannyelvű elemi osztályokban a tantervi változások tükrében.....	283
Telegdi Attila – Bognár József: Az edzői nézetek szerepe a gyorskorcsolyázók képzésében: különböző szereplők tapasztalatai a hosszú távú felkészítés oldaláról.....	308
Thür Antal – Fügedi Balázs: A fizikai teljesítménymutatók és a tanulói kompetenciák, valamint tantárgyi attitűd összefüggései.....	321
Trembulyák Márta: Fejlesztettünk, avagy - „Szinten tartottunk”?	332
II. KÖZÖSSÉG ÉS INNOVÁCIÓ	339
Kozma Tamás: Közösség és innováció.....	341
Bánkutiné Mihalcsik Márta: Helyi kézműves alkotóközösségek és helyi értéktárak szerepe a Balaton-felvidéki kistélepléseken	349
Benke Magdolna: Közösségépítés okos és nem okos kistélepléseken.....	359
Brinzan-Antal Cristina – Kovács Lilla-Nóra: Az erdélyi magyar civil szervezetek online kommunikációja	366
Dan Beáta Andrea – Kovács Karolina Eszter – Oláh Andrea: A közösségi iskolák, mint élmény, érték és innováció alapú pedagógiai mozgalmak	379
Farkas Julianna – Benkei-Kovács Balázs – Hübner Andrea: A hungarikumok és helyi értéktárak vizsgálata: elméleti alapokra épülő empirikus kutatás eredményei a nemzeti értékek rendszere kapcsán.....	389
Kovács Klára: A sportolói és a tanulmányok melletti kitartás összefüggései Kárpát-medencei hallgatók körében	403
Malatyinszki Szilárd: Generációs különbségek a felnőttképzési módszertanban	414
Sitku Krisztina: Egy tanuló közösséget formáló eszköz: A tefce toolbox	426
Velics Gabriella: „Magunk miatt” – A digitális közösségépítés szakmai és személyes kompetenciafejlesztő hatása.....	437

III. PERSPEKTÍVÁK AZ OKTATÁSKUTATÁSRA	449
Blatt Péterné: Hátrányos helyzetű diákok sportaktivitását meghatározó személyi és tárgyi tényezők	451
Borbély-Pecze Tibor Bors – Suhajda Csilla Judit: Pályaorientációs szolgáltatások a pandémia első évében. Egy hazai és egy globális felmérés közös tapasztalatai	463
Boruzsné Büdi Katinka – Rébay Magdolna: A győri és a soproni bencés gimnázium társadalmi karaktere a dualizmus korában.....	473
Forray R Katalin – Varga Aranka: Egyén és közösség – A roma szakkollégiumok helye és szerepe	490
Hecker Henrietta: Mesélő források – Levéltár-pedagógia gyakorlatok összehasonlító vizsgálata	504
Hegedűs Judit – Fekete Márta: A covid hatása a büntetés-végrehajtási intézetekben élő fogvatartott családdal való kapcsolattartására a szakemberek szemszögéből.....	513
Kóger Yvetta: „Óvoda vagy aggóda?” Ludas Matyi ironikus kérdései az óvodáról.....	523
Meleg Attila: E-tanoda járvány idején	537
Mezeiné Rumpf Anita: A leánynevelés témája az Iskolai Szemle című folyóiratban 1885-1896 között.....	547
Uricska Erna – Molnár Katalin: Az angol nyelvű járványszótár létrehozása szerzői és szerkesztői szemmel	556
Mónus Ferenc – Pribéli Levente – Sipos Flórián: A covid-19 pandémiával kapcsolatos vélemények a környezeti attitűdök és a politikai nézetek tükrében egyetemi hallgatóknál	565
Nóbik Attila: A néptanítói szakmászodás történetének forrásairól.....	585
Rébék-Nagy András: Zenetanulással kapcsolatos tanulói attitűdök vizsgálatának nevelésszociológiai vonatkozásai	595
Réti Tamás: A zenepedagógiai sajtó Magyarországon 1860-1950 között	604
Rosenberg Mátyás: A romani nyelvtankönyvek vizsgálatának néhány lehetséges szempontja	613
Ruzsonyi Péter: A kriminálpedagógiai fokozott büntetőügyi felelőssége és a covid-19 járvány	624
Szekeres Nóra: Sajátos sportélet a Dagesztáni Köztársaság példáján	634

Tóthová Tarová Eva – Himpán Veronika – Nagy Melinda – Darvay Sarolta – Szenczióvá Iveta – Balázs Pál: Az alvásporblémák okainak vizsgálata az alapiskolás korosztály körében.....	645
Varga Andrea: A Híd-ban tanulókkal készült szociabilitás mérés.....	658
IV. ENGLISH LANGUAGE STUDIES	675
Melinda Fűrész-Mayernik: Bilingual and multilingual children: Adapting theoretical knowledge to the practice of public education	677
Ábrahám Gréta: Examining gerdner’s interpersonal and interpersonal intelligences int the light of the continental education system	685
Heléna Endrődi-Kolip: Tracing multiple intelligences in nursery education.....	698
Gabriella Hideg: The added value of sport education is fair play.....	709
Anikó Joó – Viktória Molnár-Tamus – Adrienne Sz. Fodor: Arts education in teacher training	718
Moet Moet Myint Lay – Aniko Kalman: Continuous professional development for teacher educator development in Myanmar education colleges	730
Moses Njenga: TVET teacher continuing professional development in Kenya: A mixed methods research into current practices	740
Myo Sandar: How teacher learn to continue professional development during the covid-19 pandemic	750
Phavadee Sounantha:A review os self-regulated learning and the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ).....	761
Tamás Varga: The innonative use of distance-learning materials combined with virtual reality (VR) in the field of military education and training.....	770
Win Phyu Thwe: Continuous professional development of teacher trainers in Myanmar during the pandemic	784
HERA 2020. évi beszámoló.....	795

Előszó

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) IX. évkönyve – csakúgy, mint a 2013 óta megjelenő kötetek – betekintést enged a szervezet munkájába. A HERA tizenhárom tagszervezetében és tizennyolc szakosztályában több mint ötszáz tag dolgozik, kutatásaik, tevékenységük a neveléstudomány szinte teljes horizontját lefedik.

Jelen kötet központi témája az oktatáskutatás helyzete és produktumai a járvány idején. Mi jellemezte ezt az időszakot? Elsősorban a bezártság, kevesebb gondolatébresztő találkozás, amelyek ötleteket és új innovációt eredményeznének. Több időnk maradt kutatásra, de kevesebb idő az új gondolatok megformálására. A járványhelyzet tanulsága az is, hogy mennyi mindent kell még megtanulnunk, és mit is jelent az élethosszig tartó tanulás, ami ebben az időszakban napi gyakorlattá vált. Ugyanakkor más perspektívák kerültek előtérbe, kitágult a világ, távoli kollégák közelebb kerültek, könnyebb volt részt venni és eszmét cserélni nemzetközi konferenciákon online módon.

Az idei évkönyv hatvanöt tanulmányt foglal magában, négy fejezetet képezve. Az első fejezet a TANULÁS-TANÍTÁS JÁRVÁNY IDEJÉN címet viseli. Ebben a részben kaptak helyet azok a tanulmányok, melyek az online oktatás tapasztalatait vizsgálják tanári és tanulói szemszögből is a különböző iskolatípusokban és képzési szinteken, a közoktatásban és a felsőoktatásban

A második tematikus egység a KÖZÖSSÉG ÉS INNOVÁCIÓ témakört jeleníti meg. Többek között olvashatunk a „TEFCE” toolbox-ról, a kézműves alkotó közösségekről, az „okos” és „nem okos” kistélepülésekről, a digitális közösségépítésről, ahogyan a generációs különbségekről a felnőttképzési módszertanban, de az erdélyi magyar civil szervezetek online kommunikációjáról egyaránt.

A harmadik fejezet a PERSPEKTÍVÁK AZ OKTATÁSKUTATÁSBAN címet kapta. Ennek az egységnek a tanulmányai több témát járnak körbe az egyén és a közösség, a múlt és a jelen vonatkozásában. Az írások lehetőséget biztosítanak, hogy elmélyedjünk a sport, a kriminálpedagógia, romológia és a zene világába. Az utolsó fejezet angol nyelvű írásokat foglal magában, az iskola, az oktatás és a tanítás témaköréből.

BÁTHORY-DÍJ

A díjat 2012-ben alapította a HERA, első elnökére, Báthory Zoltánra emlékezve. A Báthory- díj a HERA életmű díja, azok kaphatják meg, akik a hazai neveléstudományban és az oktatáskutatásban több évtizeden át kimagasló kutatómunkát végeztek, és a pályakezdő kollégák támogatását is életcéljuknak tekintik. A Báthory-díj jelenleg a hazai nevelés és oktatáskutatók egyetlen olyan díja, amelyet az oktatáskutatók közössége ítél oda, alulról jövő kezdeményezésként.

A HERA 2021-es Báthory-díját a Debreceni Egyetem professzora, Polónyi István kapta meg.

Polónyi professzor kezdeti műszaki érdeklődése később a gazdaságtudományok felé fordult. Ugyanakkor mint műszaki tanár ismerős lett az oktatásügyben is. E két érdeklődés házasságából született meg az az oktatásgazdaságtani irányultsága, amelynek az elmúlt két évtizedben fokozatosan a hazai oktatáskutatás kiemelkedő személyiségévé vált. Legismertebb könyvei - több mint háromszáz publikációját tartja nyilván az MTMT - az oktatásgazdaságtan alapkérdéseibe vezetnek be, illetve a felsőoktatás hazai és nemzetközi politikájával foglalkoznak magyar és angol nyelven. A HERA munkájába, mint szakosztály elnök kapcsolódott be, szakértelmére mindig számíthatunk. Kötetünk hagyományosan az új Báthory-díjas tanulmányával indul. Polónyi István a pandémiás oktatás néhány oktatáspolitikai tanulságáról osztja meg gondolatait.

A járvány árnyoldala a közösségek meglazulása volt. Közösség nincs személyes találkozás nélkül, s a járvány épp ezt támadta meg. A személyes találkozást nem helyettesíti a technika; az inkább csak emlékeztet bennünket a személyes találkozásokra. Ez a tudományos közösségre is igaz. Gazdag és visszatérő személyes találkozások erősítheti a technikával támogatott összejöveteleket. Éves konferenciáink a HERA közösségének ünnepi alkalmi. Az Évkönyv, amelyet kezében tart most az olvasó, összejövetelünk egyik eredménye. Nem pótolni akarja a HERA találkozásait. Inkább emlékeztetni arra, hogy a tudomány is csak közösségben művelhető. Ezért is kívánunk hozzá jó olvasást.

Jó olvasást kívánunk!

a Szerkesztők

AUSTRIAN SCHOOLS IN THE COVID-19 PANDEMIC ERA¹

ABSTRACT

Like many other school systems around the world, Austrian schools were crippled by the COVID19 pandemic for an extended period of time. In 2020 and 2021, students in Austria spent between 40% and 60% of their school days in (partial) distance education. After explaining the main features of the Austrian school system, this paper provides a comprehensive overview of Austrian pandemic management in the school sector in 2020, 2021 and early 2022. In a further step, the most important empirical research findings on key effects of school closures and COVID-related changes in learning and teaching on the learning and well-being of children and young people are compiled and summarised. Furthermore, the paper examines how teachers and parents in Austria have coped with this new situation. Finally, the main features of Austrian pandemic management in schools and a number of implications for future school practice and research are discussed.

1. INTRODUCTION

After the first corona cases on February 25, 2020, and the rapid increase in the infection numbers, the Austrian government decided to close all schools starting on March 16, 2020, to stop the virus spreading. Further school closures were to follow towards the end of 2020 and at the beginning of 2021. The school closures were accompanied by a number of additional measures (in particular, protection concepts and testing regimes at schools, gradual reopening of schools with ‘shift education’). All these measures, especially the switch to distance learning at home, brought new challenges for all actors in the school system. Depending on (financial) resources and professional as well as private situations, these challenges were easier to master for some than for others. The situation in spring 2020, which was new and challenging for all, very quickly became a field of investigation for educational researchers all over the world. For Austria, a first small-scale teacher survey appeared already at the end of March 2020 and many more were to follow.

¹ Másodközlés/Reprint. The the CC licence are referred to Tertium Comparationis/Kiadó engedélyével. Original publishing/az eredeti megjelenés helye: Altrichter H. – Helm C. (2022). Austrian Schools in Times of the COVID-19 Pandemic. *Tertium Comparationis*. Permission should be sought from the rights holder to reproduce any substantial part of a copyrighted work A tanulmány tartalmát a szerzői jog védi. Bármilyen másodlagos terjesztés, nyilvános felhasználás kizárólag a kiadó előzetes engedélyével történhet, a forrás megjelölésével.

To date, there is no large-scale assessment study that would allow drawing conclusions on educational losses and increased educational inequality due to COVID-19 in the Austrian education system. In contrast, other effects of the pandemic in the school system are well documented. In the first part, the paper starts with a detailed description of the situation of Austrian schools during the pandemic crisis. Based on this, the second part reviews various studies on the impact of the pandemic on the Austrian school system. Finally, consequences and lessons of the pandemic for the school system and for educational research are discussed.

2. OVERVIEW OF THE AUSTRIAN SCHOOL SYSTEM

Austria is a land-locked Central European country with 8.9 million inhabitants, of which about 1.7 million, or 19.8%, were born abroad (Statistik Austria, 2021a). In the school year 2019/20, 1 135 519 students were enrolled in all Austrian primary and secondary schools (including vocational secondary schools; the percentage of students whose first language was not German (i.e. the language of instruction) was 26.8%, in primary schools it was more than 31.4% (Statistik Austria, 2021b).

Compulsory education lasts nine years, usually from the age of six until the age of 15. Pre-school education is not considered to be part of the education system. Children start their educational career usually at the age of six in a 4-year primary school. The secondary school system is segmented in two streams: After four years of primary school, students are channelled according to their performance either to a four-year ‘Mittelschule’ (acronym: NMS; i.e. lower ‘practical’ secondary school) or to an eight-year ‘Allgemeinbildende Höhere Schule’ (acronym: AHS; an ‘academic’ secondary school). Schooling is compulsory up to the age of fifteen. Since the school year 2016/17, the legal guardians must ensure that their children receive further training after compulsory schooling until the age of 18. Students may attend the Upper Level of the AHS or a Medium or Upper Secondary Technical, Commercial or other Vocational School. Once students have completed nine years of compulsory education, they can also take up an apprenticeship within the dual system of vocational education combining practical training with a part-time vocational school (‘Berufsschule’).

There is an obligatory national *syllabus* for all schools which can be adapted to a minor degree by ‘school-autonomous curricula’. Textbooks must be approved by state commissions which check for conformity with the syllabus and for educational quality. Assessment in Austrian schools is mainly teacher-led. Performance of students is continuously assessed throughout the school year by various instruments, e.g. tests, oral participation, homework, schoolwork, presentations, etc.

The grades at the end of primary school and of lower secondary school (8th year of schooling) are important for promotion to the various types of lower secondary school and of upper secondary education or vocational training respectively. Upper secondary schooling finishes after 12 or 13 years of schooling with a “Matura” which is a special school leaving examination licencing for tertiary education. While these Matura examinations were set by individual schools until recently, since 2015 a new scheme is in place which includes centrally set written examinations, regionally moderated oral examinations, and a ‘research paper’ written by individual students.

For a long time, Austria was considered as a prime example of firmly state-based and bureaucratic governance of schooling (Altrichter, 2020). The central ‘federal ministry’ was responsible for overseeing and organising virtually all areas of school organisation, classroom teaching and learning as well as remuneration and retirement of educational staff. In specific matters laid down in the constitution, the federal parliament set the legal framework, while detailed legislation was implemented by provincial parliaments (Eurydice, 2018). Schools were seen as the last link in a bureaucratic chain with not much room for manoeuvre left for developing different educational offers or different ways of organizing their work.

This resulted in a legalistic, stable, not very dynamic system which was characterized by two main governance mechanisms (‘dual regulation’; Brüsemeister, 2004, p. 5): On the one hand, there was strong *input regulation* by the state (e.g. central legal requirements for assessment and certification, for content specification of curricula, setting of standards for teaching material and textbooks, central funding, central teacher assignment; see Fend 2001, p. 41). Input regulation was traditionally coupled with a high level of *professional self-regulation* (or *teacher autonomy*) in classroom teaching on the other hand (which is reflected by a strong position of teacher unions with respect to all kind of educational decisions).

The Austrian system of school governance has certainly been criticized, e.g. for its mediocre results in international student assessments, for not using the energy and ingenuity of teachers for more autonomous school development responsive to its constituency’s needs, and for its administrative inefficiency resulting from the split of responsibilities between central state and provinces etc. (e.g. Lassnigg & Vogtenhuber, 2015). Over the last twenty-five years, Austrian authorities - as in many European countries - have attempted to ‘modernize’ the governance of their education system (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005). While coordination by state input regulation and by professional self-regulation of teachers was indicative of the previous state of governance, coordination by external output control, by partial autonomy of individual schools, by internal management and by competition became more important.

These governance reforms culminated in the implementation of evidence-based policies after the PISA shock (Altrichter, 2020), most prominently among them: a new system-wide approach of quality management in 2011 (Altrichter, 2021a) and a performance standard policy in 2008. The latter included: (1) the formulation of performance standards in Maths and German for 4th year students and in English, Maths and German for 8th year students. (2) Nation-wide testing of these standards which started in 2012. (3) Performance feedback of test results to actors on all levels of the school system in an aggregated form (Altrichter & Gamsjäger, 2017). In 2018, performance testing has been abolished to be replaced by an ‘improved system’ (BIFIE, 2019; p. 8) which, however, is presently in the process of being developed and implemented (IQS, 2021).

3. STAGES OF THE PANDEMIC AND CONSEQUENCES FOR SCHOOLS

3.1. GOVERNMENTAL SCHOOL POLICIES AUSTRIAN S DURING THE PANDEMIC

On February 25, 2020, the first two Covid 19 virus infections were detected in Austria. On March 16, 2020, a nationwide lockdown was issued which was gradually alleviated after the Easter vacation. In the meantime, the country has seen two more lockdowns (November/December 2020; December 2020/January 2021). The first vaccination was given on December 27, 2020. On February 6, 2022, 72,78 % of the population were fully immunised². Vaccination for children of at least 12 years was approved on 28.05.2021 and for children of at least 5 years on 25.11.2021 by the European Medicines Agency (EMA) and immediately recommended by the Austrian National Vaccination Board. Vaccination opportunities were opened at different speeds in the individual federal provinces. By the beginning of February 2022, 54% of the 12- – 14-year-old students were fully immunised (BMSGPK, 2021).

On-site schooling was suspended several times (see Figure 1; BMBWF GZ 2020-0.748.656³; BMBWF GZ 2020-0.834.1):

(1) From March 16 to May 3, 2020, all schools were closed and were requested to turn to distance learning: "Students are to be provided with work packages via Distance Learning⁴ until the time of their return to school" (BMBWF, 2020a).

While teachers in the beginning were told to introduce no new content through distance learning but to concentrate on “repetition and consolidation of previously taught material” (BMBWF, 2020g) because authorities had obviously envisaged the lockdown as a short intermission of ‘ordinary schooling’ - as a “bridging phase” (BMBWF, 2020g), new

² <https://info.gesundheitsministerium.at/impflage/>; 07.02.2022

³ Ministerial decrees by the Education Ministry (BMBWF) are quoted by the reference number (GZ).

⁴ The English term 'distance learning' is used in the German text.

“guidelines for distance learning” were issued by the ministry at the end of March 2020. Again, teaching of new content was in the focus of the circular: teachers were allowed to teach new content, if only they took care to avoid student overload. Additionally, tests and performance assessments were ruled out “until further notice. The work performed during the bridging phase will be included in the semester or annual assessment” (BMBWF, 2020g). The circular also included checklists for school leaders, class teachers, teachers, and parents which obviously drew these actors’ attention to some of the critical issues experienced during the first weeks of the lockdown, e.g. upholding communication with students and parents and special attention to communication breakdown, student work overload through lack of coordination between teachers, feedback for student work, structuring the student’s day at home (BMBWF, 2020g).

(2) The re-opening followed a stepwise “activation plan for the school system” (BMBWF, 2020a): From May 4, 2020, schools were reopened for older students “who need to obtain school-leaving qualifications” (BMBWF, 2020c) in academic secondary schools (“Matura”) or in vocational education. From May 18, 2020, schools opened for all primary and lower secondary students (6 -14 years), while two weeks later (June 3) face-to-face teaching resumed for all other upper secondary students. The various ministry communications (BMBWF, 2020a; 2020b; 2020f) of this ‘activation plan’ emphasised three major ideas:

(i) *protection and hygiene:*

- Students were to be “taught in shifts to aid social distancing” (BMBWF, 2020c): To increase physical distances in classrooms a system of *shift instruction* was introduced until the end of the school year (July 3 or 10, 2020), i.e. 2-3 days of face-to-face instruction per week for half of each class, while the other half takes part in distance education;); halfway through the week, the two half-groups switch roles.
- Teaching in sports and music was suspended due to infection risks (BMBWF, 2020a).
- A special “Hygiene Manual” was issued by the ministry which among others included (BMBWF, 2020e) specifications for distances in classrooms and school premises, for regular ventilation, room cleaning and disinfection, exact regulations for hygiene during examinations, hygiene measures for buffet operators/caterers and school kitchens. Facemasks had to be worn by all persons in the school premises, however, not during classroom instruction. The manual also included a set of ready-made information posters to be displayed on the school premises.

(ii) *reduction/moderation of performance requirements:* In a letter to parents, school leaders and teachers the Minister issued “curriculum: less is more” as a motto for the

remaining learning period until summer and admonished teachers “to use discretion when assessing performance” (BMBWF, 2020c).

- All afternoon classes were cancelled. Free periods (resulting from suspended lessons in sports and music) “should be used to repeat and reinforce content in other subjects or to complete assignments.” (BMBWF, 2020a)
- No additional formal tests were to be scheduled in the classes. “Achievements made in the course of distance learning and the now following face-to-face lessons are included in the overall assessment. Students who have worked continuously should also have their participation rewarded.” (BMBWF, 2020a)
- Class repetitions in primary schools were suspended at all. Promotion in secondary schools with negative grades were made easier.

(iii) *Exceptions for specific groups* (BMBWF, 2020c): the circular formulated exemptions for risk groups of students and teachers. Students who felt that they were mentally not in the state of attending school were given an exemption, however, had to undergo an examination at the end of the school year.

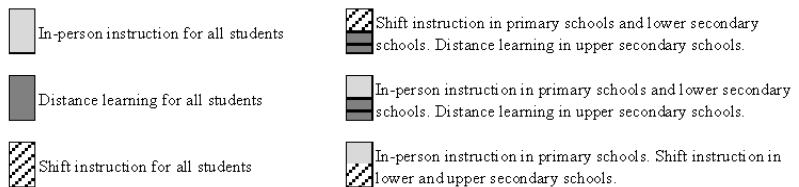
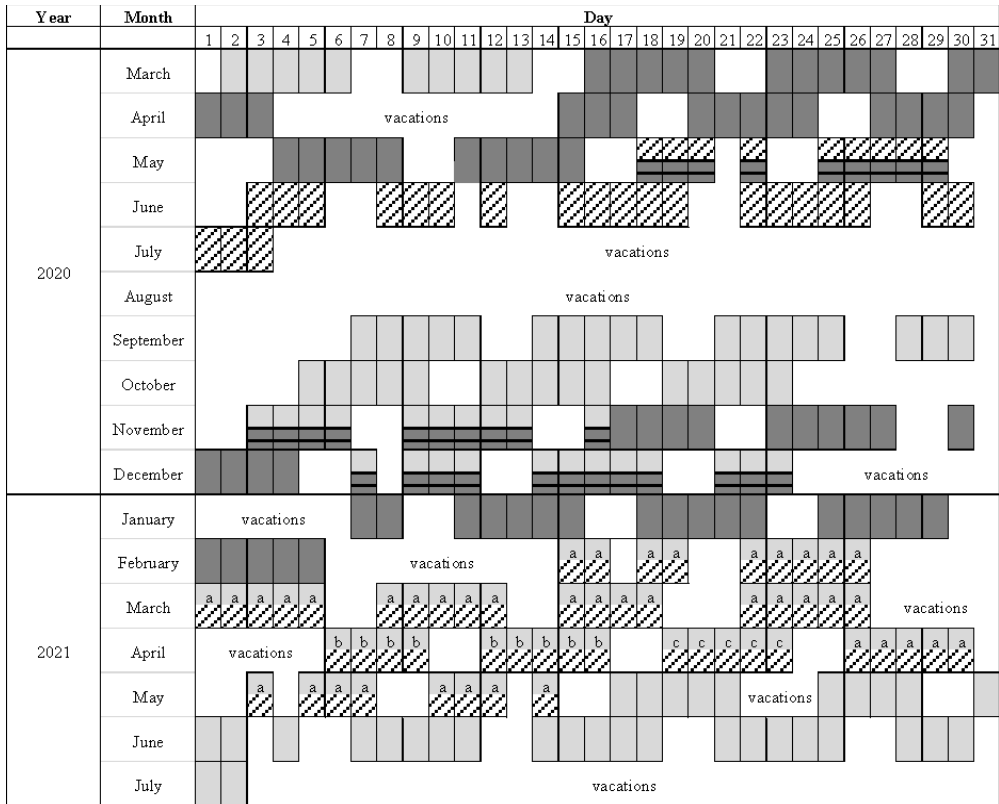
In a letter to parents the Education Minister compared the reopening of schools with “a balancing act. It is the result of weighing the protection of health against our duty to guarantee educational and career opportunities for our children and young people in the medium and long term.” (BMBWF, 2020c)

(3) A second nation-wide school closure took place from November 3 to December 4, 2020 (primary schools and lower secondary schools) and November 14 to December 4, 2020 (upper secondary schools). When schooling resumed after the closure, primary classes were still in shifts until the start of the Christmas break.

(4) Immediately after the Christmas vacations (January 7, 2021), a third period of school closure started which lasted until the semester break (February 1 or 8, 2021, depending on the region). Due to regional infection peaks, in some provinces - and in a few cases: communities - schools were closed or shifted to half-class instruction also later on, e.g. schools closed in Vienna and the east region from April 6, 2021, however with the exception of the 4th grade in primary and lower secondary schools. As of April 26, 2021, the entire country switched back to face-to-face instruction, which was maintained until the end of the semester.

On average, the school closures between March 2020 and January 2021 resulted in a loss of about 40% of regular school days in primary and lower secondary schools, and of approximately 60% on the upper secondary level (Fig. 1). Primary school students spent about 12.5 weeks less in school than originally planned. During the school year, the distance learning periods ranged from 8.5 weeks (majority of provinces) to 11.5 weeks (Vienna and Lower Austria).

Fig 1: Periods of school closure in Austria 2020 and 2021



- a all federal states
- b Distance learning in Vienna, Lower Austria, and Burgenland
- c Distance learning in Vienna and Lower Austria, shift instruction in Burgenland

(source: the authors)

According to the OECD Special Survey (OECD, 2021), Austrian students missed in 2020 significantly more instruction days (52 fully closed and 37 partially closed days in primary and secondary education) than students in Germany (most typical: 25 fully closed and 65 partially closed) or Switzerland (34 fully closed). However, in the first half of 2021, the number of days schools were fully and partially closed was larger in Germany than in Austria.

(5) On August 4, 2021, a “4-point plan” was published by the ministry to prepare for the school year 2021/22 including the following measures (BMBWF, 2021a):

- *An early warning system for schools and preschool institutions:* Through wastewater analyses (possible for 3062 school sites catering for about 75% of students) the virus was to be detected seven days before the infections become detectable by other means. In the event of an increased risk situation, schools and preschool institutions were to be “warned at an early stage and can react regionally (tests, masks) before the infections spread” (BMBWF, 2021a).
- *Regular PCR and antigen testing at all schools:* Testing three times a week was a compulsory requirement for school attendance during the first three school weeks. One of these tests per week had to be a PCR test.
- *Vaccination offers at school through vaccination buses:* For optional low-threshold vaccination of students from age of 12 vaccination buses were to be ready at school locations.
- *Efficient room air cleaners in schools:* Through €10 million support package the education ministry announced to help school owners to purchase air purification equipment where air exchange via windows is not possible.

On one hand, this tight testing regime was successful as a significant number of infected cases were detected. On the other hand, the aspired smooth start of the school year was disrupted more severely than expected. To take the example of the capital city of Vienna: After one week of schooling 603 classes, i.e. about 5% of all classes, in 522 (of the 720) schools had to be closed because of infection cases and all (approximately 12,000) students of these classes were sent into quarantine⁵. The education minister reacted by demanding to reduce the quarantine time from 14 days to 5 days and by limiting K1 quarantine to the immediate seat neighbours of the infected person⁶.

Although the term ‘school closure’ was commonly used, schools were not fully closed but had to offer optional *on-site care for students*. Ministerial regulations stipulated for all three lockdowns that students whose home supervision could not be ensured (e.g. because their families could not remain at home during lockdowns), who needed educational support or who did not have an adequate workplace or access to IT devices could opt to be supervised at school. Hence, instructional time for individual students varied not only between school types, but also *within* schools. A representative parent survey indicates that this care option was well used by parents in the third lockdown. About one-third of the 3,450 parents surveyed reported that their youngest school-age child was cared for at

⁵ <https://wien.orf.at/stories/3121665/> ;07.02.2022

⁶ <https://www.diepresse.com/6033452/neue-regeln-an-schulen-nur-noch-sitznachbarn-in-quarantane> ;07.02.2022

school for more than three hours per day (Helm & Postlbauer, 2021). In addition, one in four families used childcare options during the school closures in early 2021. However, childcare opportunities were much more limited during the first lockdown.

According to TALIS 2018 (OECD, 2019, p. 30), Austrian teachers were clearly below OECD average-31 with respect to digital skills (use of ICT in formal education or professional development, feeling well-prepared for ICT use in teaching, having students frequently using ICT). However, they also did not report a particularly high need for professional development in this field and their principals did not see an inadequacy of the digital equipment in schools. In a school leader survey during the pandemic, Jesacher-Rößler & Klein (2020) found that professional development with respect to distance education was left often to individual teachers, while there were only few school-wide training efforts. In June 2020 an *eight-point improvement plan “Digital School”* was launched by the education minister which promised development by 2024 in the following areas and assigned 250 million Euro for this purpose (BMBWF, 2021b; 2021e). The program was to build up and upgrade the *schools’ basic IT infrastructure*, bundle all applications for learning and administration on a *uniform platform ‘Digital School’*, provide professional development for teachers about blended and distance learning through a Distance-Learning-MOOC and issue *digital devices to students and teachers* in order “to create the pedagogical and technical conditions for IT-supported teaching and to give students equal access to digital education” (BMBWF, 2021b).

Amid the debate of educational losses of disadvantaged students, a *summer school programme* was launched by the education ministry in the summer vacation time of 2020 (and repeated in 2021). Proclaimed as “a milestone in educational policy” by the ministry, the summer school aimed to fulfil “the social mandate of supporting students who need to catch up, enabling them to prepare well for the start of school and raising their level of achievement” (BMBWF, 2021c). The two-week programme offered support for students in German, mathematics, and primary natural and social studies, and in particular, “the consolidation of German as a language of instruction in order to counteract impending educational disadvantages due to different family conditions during the school closures as a result of the COVID 19 pandemic and to enable good preparation for teaching in the coming school year.” (BMBWF, 2021d) Teaching took place four hours a day and was done by student teachers and teacher volunteers. Participation was voluntary, and students with a first language other than German, students with learning deficits, and students at the transition to the 5th or 9th grade were primarily targeted. The programme required remarkably few central resources, as student teachers were rewarded by curriculum credits for their university studies, their training and supervision was organised by universities and universities of teacher education out of their resources, and venues were provided by

the school maintaining bodies. In 2020, about 24,000 students (i.e. 57% of the target group) have participated in this measure according to the ministry (Lassnigg, 2020a, pp. 50).

While summer schools were met with positive resonance in the public, researchers have pointed to the fact that there is no systematic evaluation of the programme⁷ (Lassnigg, 2020a, p. 10) and that a 2-week (40 hours) support programme implemented by not fully qualified teachers (Herzog-Punzenberger & Kart, 2021) may not be sufficient “for long-term learning success” in language learning (Lindner & Schwab, 2021, p. 150) and for making up for 300 hours lost instruction by school closures and partial schooling (Lassnigg, 2020a, p. 10).

3.2. REACTIONS

As the population accepted the first lockdowns comparatively willingly (Lassnigg, 2020a), also most school leaders (about one half to three-quarter) and teachers (about two-thirds) showed great understanding for school closures in the early surveys during the first lockdown in spring 2020 (Huber et al., 2020). A major part of the teaching force felt adequately informed by the school authorities about general aspects of school closures and distance education (for school leaders e.g. Jesacher-Rößler & Klein, 2020, p. 42), however, with respect to leaving exams, grading during distance learning and the duration of lockdowns a substantial number of school leaders and teachers complained about insufficient information (see below).

While parents of school-aged students showed ample understanding for school closures in the first lockdown (Huber et al., 2020), they did not do so after the third lockdown (Helm & Postlbauer, 2021). One third of the parents graded Austria’s educational policy during the second and third lockdown as a „fail“, and another quarter as “just enough” in a representative survey by Helm & Postlbauer (2021). For further policy development, the following issues may be relevant:

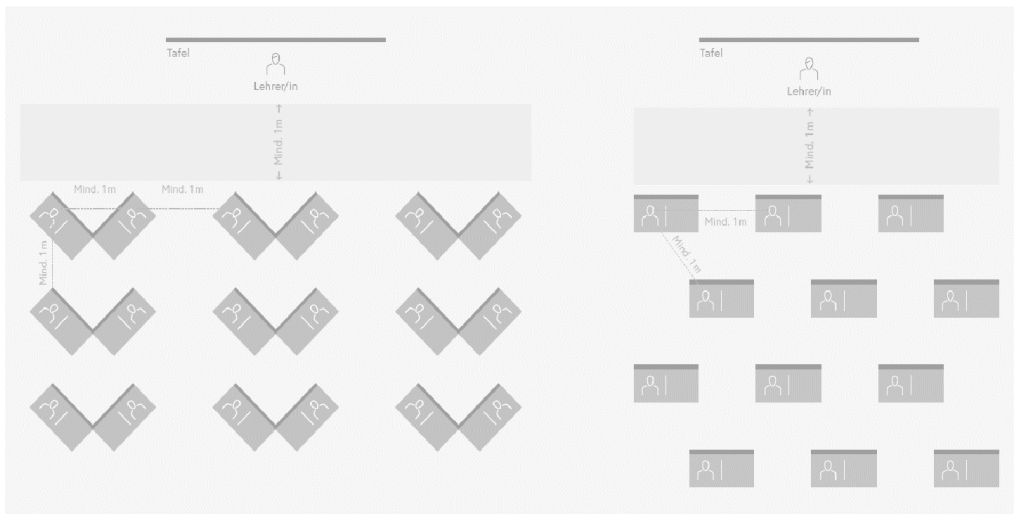
(i) *Communication policy*: In a study by Schober et al. (2021), teachers said that constantly changing conditions and insufficient or short-notice information from the ministry made lesson planning challenging. In an open letter school leaders complained that rules how to handle the pandemic situation were often communicated too late for timely implementation or even communicated first to public media leaving school leaders in uncertainty about the validity of this information and about ways of implementation (VPFA, 2020; Dobler, 2021). Examples for time pressure due to dysfunctional ministerial processes were given (VPFA, 2021); no "understanding of organized time flows" of school practice was attributed to the ministry (Dobler, 2021, p. 153). “

⁷ <https://www.profil.at/oesterreich/was-koennen-die-oesterreichischen-sommerschulen/401473804>

The lockdown and shift to distance education was announced on Friday and had to be implemented over the weekend. The same occurred with the openings, school and teachers had simply to comply with the directives without much information in advance.“ (Lassnigg, 2020a, p. 11) Additionally, some schools and regional offices seem to have reacted to the unclear situation by very restrictive interpretations of these regulations (Lassnigg, 2020b, p. 1).

(ii) *Over-regulation:* While most school leaders were generally keen on getting reliable information, some of the recommendations seemed to be examples of impracticality and over-regulation. E.g. the “hygiene manual” explains to school leaders how to organise breaks (obviously with a very specific layout of the school in mind): “During break: classes with odd class designations (1st grade, 3rd grade, etc.) will remain in the classroom during break, the others will leave.” (BMBWF 2020e, p. 9) The authors of the “hygiene manual” even drew graphic sketches to communicate options for one meter safety distances to school leaders (obviously with teacher-focussed classrooms in mind which will be rather rare in primary schools; see Fig. 2).

Fig. 2: Hints for the positioning of tables



(BMBWF, 2020e, p.10)

(iii) *Dispensation from public schooling*: At the beginning of the new school year 2021/22 the number of students whose parents had asked for *dispensation from public schooling* had nearly tripled from about 2600 in the year before to 7515 (i.e. approx. 1% of the student population⁸). The reasons for dispensation were not recorded,⁹ however, may include both COVID-19 deniers and parents who think that there were too few protection measures for their children (Gaigg, 2021).

As a reaction the ministry announced that the regulations for dispensation will be revised: examinations for dispensation students will take place every semester (instead of every year), examination schools may no longer be freely chosen but will be allocated by the ministry, and mandatory information interviews will take place before application for dispensation¹⁰.

4. RESEARCH ON THE IMPACT OF COVID-19 ON STUDENT LEARNING AND WORK AT SCHOOLS

As in many other countries, Austrian research institutions as well as market research companies (mostly commissioned by unions) reacted quickly to school closures¹¹ with studies analysing the new and complex situation and exploring its impact. Table 1 lists those studies which were identified by a review of 92 quantitative studies (Helm et al., 2021a) and, for most recent additions, complemented by further searches in conference programmes (e.g. digiGEBF, DGS/ÖGS) and research networks (e.g. www.covid19studien.ihs.ac.at, edulead.net/schuba/cover). Selection procedures are explained in Helm et al. (2021a), which examined (virtually all) quantitative studies on the first lockdown in spring 2020 in Germany, Austria, and Switzerland. For the purpose of this paper, we have focussed on studies on Austria, but also included research on the second and third lockdown (see Table 1).

⁸ <https://orf.at/stories/3228947/>; 17.9.2021. By mid-October one of the provinces reported that 5% of the dispensated students had returned to school again; <https://www.derstandard.at/story/2000130353623/dutzende-abgemeldete-kinder-sind-doch-wieder-in-der-schule-zurueck?ref=article>; 04.11.2021

⁹ Austria's legal framework historically includes only very lenient regulations for dispensation from schooling as there is no obligation for attending schools ("Schulpflicht") in the constitution, but only for teaching students ("Unterrichtspflicht"). Thus, it is possible to ask for dispensation from schooling without (nearly) any check of reasons, however, students must prove by annual examinations at a public school that they made appropriate progress through home-schooling (https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110002.html). The dispensation rate in 2019/20 was less than all 0.2% of all students (<https://www.vienna.at/hausunterricht-knapp-2-000-kinder-werden-zuhause-unterrichtet/6479815;%2005.08.2021>)

¹⁰ <https://www.derstandard.at/story/2000129377421/ministerium-ueberlegt-wegen-vieler-schulabmeldungen-verschaerfte-regeln>; 06.09.2021)

¹¹ The first study documented in the German-speaking countries was conducted by "Teach for Austria" already on the 23rd of March 2020 (Seda & Ottacher, 2020).

Table 1.: Research on Covid-19 related distance learning in Austria**Table 1. Research on COVID-19-related distance learning in Austria (**

Authors	Students	Parents	Teachers	School leader	Total	Region	Start	End
First Lockdown in spring 2020								
Berghammer (2020)		230			230	AUT	01.05.20	06.05.20
Bešić et al. (2020)			142		142	AUT	15.06.20	15.07.20
Fejstritzer et al. (2020)		316			316	Vienna	10.04.20	17.04.20
Holtgrewe et al. (2020)	343	417	88		848	AUT	01.04.20	30.06.20
Jesacher-Rößler & Klein (2020)				532	532	AUT	01.06.20	31.07.20
Schober et al. (2020a)		8349			8349	AUT	06.04.20	20.04.20
Schober et al. (2020c)	11118				11118	AUT	27.04.20	11.05.20
Schober et al. (2020b)	2491				2491	AUT	08.06.20	29.06.20
Schönherr & Zandonella (2020a)		2064			2064	AUT	07.10.20	15.10.20
Schreiner et al. (2020)	234				234	Tyrol	29.06.20	10.07.20
Schwab et al. (2020)	263	286	3467		4016	AUT	23.04.20	05.05.20
Seda & Ottacher (2020)			110		110	AUT	23.03.20	24.03.20
Spiel & Holzer (2020)			1759		1759	AUT	01.05.20	14.05.20
Steiner et al. (2020)			3274		3274	AUT	04.05.20	02.06.20
Tengler et al. (2020)		404	417	12	833	AUT	01.04.20	18.05.20
Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen (2020)	433	510			943	AUT	15.07.20	30.07.20
Vollmer et al. (2020)			2317		2317	Tyrol	24.04.20	08.05.20
Weber et al. (2021a/b)	579	579	37		1195	Upper Austria	01.06.20	30.06.20
Second Lockdown in the end of 2020								
Schönherr & Zandonella (2020b)		1662			1662	AUT	01.12.20	10.12.20
Schwab & Lindner (2020)			1819		1819	AUT	15.11.20	28.11.20
S-CLEVER Konsortium (2020)				301	301	AUT	01.09.20	31.10.20
Third Lockdown in the beginning of 2021								
Helm & Postlbauer (2021)		3450			3450	AUT	10.02.21	28.02.21
Lenz & Helm (2021)	2274				2274	AUT	14.04.21	23.06.21
Schober et al. (2021)	1382	1353	1027	169	3931	AUT	06.04.21	21.05.21
Schönherr & Zandonella (2021a)		1233			1233	AUT	11.02.21	21.02.21
Schönherr & Zandonella (2021b)		1035			1035	AUT	04.05.21	17.05.21
Total	27466	13539	14457	1014	56476			

Note. Table 1 adapts and updates information provided by Helm et al. (2021a). There are two further cross-country studies which included Austrian samples but did not report findings exclusively for Austria: Huber et al. (2020; 2152 students, 2222 parents, 1949 teachers, 655 school leaders; start: 24.03.20, end: 06.04.20) and Scheiber et al. (2020; 3015 parents; start: 08.06.20, end: 21.06.20).

Within the German-speaking countries the dimensions most frequently studied are “experience of stress”, “peer- and self-assessed students’ learning success”, “learning effort”, “students’ motivation to learn”, “students’ self-organisation”, “students’ self-directed learning”, “technical equipment at home”, “family support in distance learning”, “quality aspects of distance learning”, “teacher competencies”, and “use of digital media in distance learning” (Helm et al., 2021a). In the following chapters we focus on a few of these dimensions that are well documented by surveys in Austrian schools.

4.1. STUDENTS' LEARNING PROGRESS AND EDUCATIONAL INEQUALITIES

Studies based on standardized student assessments.

While several studies (e.g. Depping et al., 2021; Schult et al., 2021; Tomasik et al., 2020) have studied learning losses and educational inequalities due to school closures using large scale student assessment data in Germany and Switzerland, only a small scale study is available for Austria so far: Using the data of 409 Austrian second graders, Weber et al. (2021a) examined whether social and ethnic disparities in the reading achievement of primary school students have widened during COVID-19-related school closures in spring 2020 and whether disparities were mediated by parental involvement in distance learning. Taking a within-subject design they first compared the effects of social and ethnic family background on reading achievement during a pre-lockdown period with the respective effects during the lockdown period of similar length. They found that low socioeconomic status and non-German language use at home negatively predicted post-lockdown reading achievement even after controlling for pre-lockdown reading differences. This indicates that disparities did grow during the school closures in spring 2020. Secondly, a series of mediation models did not provide any support for the hypothesis that parental involvement explained family background effects on reading achievement during the lockdown period. While at the individual level (i.e. within classes), social inequalities do exist, no such effects were observed at the class level (i.e. between classes) (Weber et al., 2021b). This indicates that students from socially disadvantaged families suffered more strongly from school closures than their peers from privileged families. At the same time, no additional inequality due to the composition of a school class was observed.

Studies based on ratings.

Student ratings. Findings from student surveys point to a substantial group of students (about one-third to one-half) who reported negative effects of school closures on their grades and learning development (Lenz & Helm, 2021; Schreiner et al., 2020; Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020). This contrasts with more optimistic findings showing that about 75% of the students surveyed experienced themselves as competent during distance learning in spring 2020 and almost 50% reported learning gains because of distance learning (Schober et al., 2020a). In addition, there is evidence that in the course of the pandemic, the proportion of students who rated their competence growth as (rather) high increased slightly to 35% during the second and third lockdown.

Parent ratings. Parents' estimation of their children's learning success during distance learning is essentially in line with the findings of student surveys. Depending on the survey, about one-third to slightly more than half of the parents were concerned that school closures would have led to learning losses for their children (Helm & Postlbauer,

2021; Huber et al., 2020; Schönherr & Zandonella, 2020a). At the same time, Schober et al. (2021) found that just over half of the parents surveyed after the third lockdown reported that their child will have no long-term disadvantages in education despite potential learning gaps.

Teacher ratings. From teachers' perspective the findings are more heterogeneous, ranging from one-quarter to two thirds of teachers who feared COVID-19-related negative effects on their students' learning success. After the first lockdown about one-third of the teachers expected that their students would not complete the year's material (Steiner et al., 2020). After the second lockdown about two thirds of the teachers expected that students with a low socio-economic status would develop significantly worse (Schwab & Lindner, 2020). Finally, after the third lockdown half of the teachers believed that almost all students would incur many learning gaps (Schober et al., 2021).

4.2. IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON STUDENTS' LEARNING EFFORTS

Student motivation to learn. One quarter to one third of the students reported enjoying working and learning during school closures (Schober et al., 2020a-c; Lenz & Helm, 2021). The results of the repeated student surveys by Schober et al. (2020a-c) during the first period of the pandemic (spring and summer 2020) yielded a quite stable minority of students who liked distance learning (about a quarter to a third). On the opposite, from parents' perspective almost half of the students (47%) did (rather) not enjoy learning at home (Helm & Postlbauer, 2021). Moreover, about 60% of secondary school students said that the only reason they learned in distance learning was because they had to (Lenz & Helm, 2021).

However, the studies by Korlat Ikanovic et al. (2021), Holzer et al. (2021), and Pelikan et al. (2021) showed that the intrinsic motivation of students strongly depended on the social context and, thus, can be increased in distance education. In line with self-determination theory, they confirmed that supporting basic psychological needs for autonomy, competence, and social inclusion also predicts students' intrinsic motivation in distance education. Another predictor of student motivation is students' socioeconomic background. Helm and Postlbauer (2021) found that parents of lower-performing children reported significantly less often that their children were motivated during distance learning.

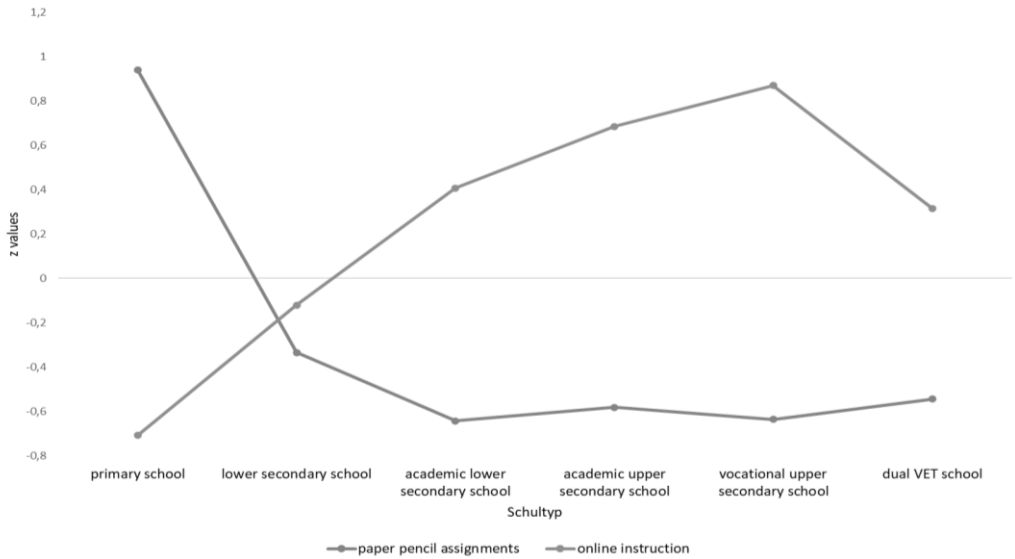
Students' learning efforts in hours. According to parents (Helm & Postlbauer, 2021), children spent an average of approx. 4 hours a day for learning at home in the early 2021 lockdown. Additionally, children spent on average, about 2.5 hours a day in school, i.e. in schools' emergency on-site care. In total, the number of hours per day Austrian school-

age children spent on schooling (emergency school attendance *and* distance learning) decreased from almost 8 hours before the lockdown to 6 hours during the lockdown.

A student survey in upper secondary schools (Lenz & Helm, 2021) showed a drop of weekly hours spent for school attendance *and* learning at home from 40 hours before the pandemic to 28 hours during the first lockdown and to 34 hours during the second and third lockdown. According to Holtgrewe et al. (2020) secondary school students invested 4.5 hours daily in learning. Primary school students reported slightly less learning effort a day, i.e. 3.5 hours.

4.3. USE OF DIGITAL MEDIA AND TOOLS DURING DISTANCE LEARNING

According to a parent survey after the third lockdown, digital learning platforms have replaced more traditional delivery methods such as email as the most commonly used tool in the course of the pandemic. Two-thirds of parents reported that the teachers of their children used digital learning platforms to transmit learning materials, while only 4 in 10 parents had observed the use of emails (Helm & Postlbauer, 2021). In a German study on the spring 2020 lockdown (Wößmann et al., 2020), digital learning platforms still took second place behind other tools such as email or WhatsApp. However, there were large differences between school levels in Austria (Helm & Postlbauer, 2021): While in primary schools, assignments were provided mostly in paper, older students more often experienced synchronous digital teaching (see Figure 3). Nevertheless, almost one third of all students had experienced whole-class lessons (e.g. via video conference) never or less than once a week. Half of the primary school parents even stated that their child had had no lessons for the whole class.

Fig. 3: Use of digital media in distance education (Helm & Postlbauer, 2021)

Increasing digital media use is confirmed by an Austrian teacher survey conducted after the second lockdown (Schwab & Lindner, 2020). In contrast to the findings reported above, teachers say that the use of digital media has also increased in primary schools: About 60% of primary school students were given e-learning tasks.

4.4. PERCEIVED STRESS DUE TO COVID-19 AND DISTANCE LEARNING

In Lenz and Helm (2021), secondary school students' retrospective evaluations show that the perceived stress increased steadily, from one third of students rating (rather) high stress in the first lockdown to two thirds in the second and the third lockdown. In line with the findings from student surveys, parents of school-age children report high psychological stress due to COVID-19. In surveys after the third lockdown, almost every second parent perceived the closure of schools as a great psychological burden and reported being at the limit or never having time for themselves (Helm & Postlbauer, 2021; Schober et al., 2021; similar findings for Germany: Wößmann et al., 2020; 2021). Parents of older and well-performing children reported less often stress due to school closures. Parents of low-performing children more often experienced school closures as great strain (Helm & Postlbauer, 2021). Compared to students and parents, teachers seemed to feel most strongly afflicted by lockdown stress: Two thirds to three quarter of the teachers said that they had been strongly stressed by the first and second lockdown (Schwab et al., 2020; Schwab & Lindner, 2020).

4.5. PERCEIVED CHALLENGES AND GAINS OF DISTANCE LEARNING

4.5.1. Challenges reported by students

Various student surveys (Holtgrewe et al., 2020; Schreiner et al., 2020; Schober et al., 2020a on the first lockdown; Lenz & Helm, 2021; Schober et al., 2021 on the third lockdown) give insight into challenges perceived by secondary school students. The greatest challenge in all lockdowns was the loss of social contacts to friends and classmates (Holtgrewe et al., 2020; Lenz & Helm 2021), e.g. across the surveys about 90% of the students said that they missed their friends. In addition, surveys point to other challenges such as too difficult assignments, distractions while learning and lack of quiet study place, self-structuring of the day, technical problems in online learning (e.g. poor internet connection), lack of parental support, etc., but these are only reported by comparatively smaller groups (about 10%-30% across the surveys).

4.5.2. Challenges reported by parents

Irrespective of the lockdown period, parents experience lack of time and supporting their children's learning as challenges in distance learning (Feistritz et al., 2020; Helm & Postlbauer, 2021). Motivating and guiding their children as well as explaining learning material was challenging for more than half of the parents (Helm & Postlbauer, 2021). Up to one third of parents referred to their lack of knowledge and motivation, unclear assignments, students' lack of motivation, and arguments with the child as further challenges of distance learning (ibd.). However, these challenges seemed to vary according to parents' education and their children's performance (ibd.): For example, parents without an academic degree were significantly more likely than parents with an academic degree to report that helping children completing school assignments and the lack of knowledge and motivation needed to support their children were challenging. Parents of low performing children were significantly more likely to be challenged than parents of high performing children by general assistance to their child, learning support and control, lack of time, knowledge, and motivation.

4.5.3. Challenges reported by teachers

While for many parents it was challenging to find a balance between support for their children, their own home office duties, private obligations (household, caring for parents, ...), and free time (Schober et al., 2021), the main challenge for teachers was in handling the additional workload arising from distance learning. In the teacher surveys, more than 80% of the respondents said that increased time requirements were a challenge (Steiner et al., 2020; Schober et al., 2021; Schwab & Lindner, 2020; Tengler et al., 2020). For instance, more than half of the teachers reported that lesson planning and preparation was

much more laborious than in face-to-face classes (Schwab & Lindner, 2020; Schober et al., 2021). Student support is another major challenge in distance learning. Moreover, for about two-thirds of the teachers guiding their students' learning was challenging, particularly maintaining access to and contact with students as well as understanding whether student work had been done independently (Steiner et al., 2020); this was particularly demanding with respect to students with a low socioeconomic status or little knowledge of German (Schwab & Lindner, 2020; Schober et al., 2021). In addition, many teachers found it difficult to assess how much students could do at home and to provide sufficient support for students with learning difficulties and those with poorer technical skills (Spiel & Holzer, 2020). Technical capacities for web-based teaching-learning formats posed a challenge for about one-fourth of the teachers (Huber et al., 2020). Like parents, teachers faced the challenge of reconciling professional and private duties: Many teachers saw themselves under the multiple burden of increased demands of digital teaching on the one hand and looking after their own children (during lockdown home office) on the other (Schober et al., 2021).

4.5.4. Perceived gains

Schneider, Huber & Berger (2021) coded responses of 2,152 students, 2,222 parents, 1,949 teachers, and 1,242 school leaders in Germany, Austria, and Switzerland to open-ended questions for positive aspects of the first lockdown.

- (1) In line with the findings on increased use of digital media (see section 4.3), students, parents, and teachers highlight that distance learning triggered digitalization in schools. Moreover, teachers argue that the infrastructure needed for digitally based instruction was expanded during school closures. While parents think that their children's digital skills were significantly developed due to distance learning, also teachers say that they have acquired additional competencies in the use of digital media.
- (2) A large group of students say that they experience and appreciate increasing autonomy and independence in distance learning. Particularly, independent time management according to their individual learning rhythm allows them to use the day more efficiently. Hence, more time is left to pursue their own interests, acquire new skills (e.g., play an instrument, learn a language).
- (3) Moreover, many students feel that distance learning has a positive effect on their sleep, since they may get up later and have more energy for schoolwork as a consequence.
- (4) Distance learning seems to offer more opportunities for individualized learning, e.g. a number of students say that learning processes took better account of their individual learning pace. Thus, high-performing students no longer had to wait for

their classmates, and low-performing students were given the opportunity to engage with the learning content more intensively and at their own learning pace (not in the usual rhythm of school hours or subjects). Moreover, distance learning allowed individual students to focus on particularly relevant subject matter (e.g., difficult material or personal interests).

- (5) Many parents mention that family cohesion and life benefited, e.g. by lunching together, and increased insight into their children's school life. Moreover, distance learning gave some parents a better insight into the child's learning status.
- (6) Parents express their increased appreciation for the work of teachers. In addition, they praise the good and increased communication with teachers.
- (7) Moreover, distance learning triggered increased teacher collaboration in some places (e.g. joint lesson planning).

4.6. SCHOOL LEADERS' AND TEACHERS' APPROACHES TO DISTANCE LEARNING

According to Pessl et al. (2021) in a qualitative interview study with Viennese teachers, distance learning led to a shift in teachers' role. Aspects such as personal contact and a role as learning facilitator came to the fore. While this was perceived as positive aspect of the new situation, it was also associated with personal stress and increased workload. Another strategy in the face of distance learning focused on motivating students and on supporting them in planning and structuring their independent learning at home. The interview findings suggest that teachers from 'Mittelschule' tended to react with less demanding teaching in terms of resources and parental support, while teachers in 'academic secondary schools' took better student self-motivation, and self-directed learning skills as well as better technical equipment, and more parental support for children's learning for granted.

In contrast, the majority of school leaders in a quantitative survey by Jesacher-Rößler & Klein (2020), was not prepared to reduce performance standards in distance learning. For the preparation of teachers for the new challenges of distance learning, focused in-service training opportunities were provided only in a small number of schools. In most cases, teachers were given information material and expected to process it individually. Only a small proportion of school leaders stated that they had received additional resources for distance learning from regional school authorities or school-maintaining communities.

4.7. DIFFERENCES IN DISTANCE LEARNING BY SCHOOL LEVEL

As relevant competences, digital and self-regulation skills, develop over time, it may be assumed that there were different practices of distance education for primary and secondary school students. Surveys on school closures in spring 2020 largely confirm this assumption. The most significant difference was observed regarding the extent of digital technology/media used in distance learning. Digital devices and online learning were significantly more pronounced in higher than in lower grades (Helm et al., 2021a). In primary schools, learning material was mainly provided in paper form (Helm & Postlbauer, 2021).

Unsurprisingly, findings indicate that students' self-regulation was more strongly developed in higher grades (Helm et al., 2021a). For instance, Holtgrewe et al. (2020) report that primary school students needed more support in distance learning. Thus, as expected, parents committed most time (Holtgrewe et al., 2020) and found their commitment most challenging at the primary level (Berghammer, 2020). In addition, parents of primary school children were significantly more likely than parents of higher grade students to worry that their child was falling behind academically. Interestingly, at the same time, parents of primary school students said more often that distance learning worked well (Berghammer, 2020) and that their child was less likely to be overwhelmed with online tasks and tests (Feistritz et al., 2020). Less complex subject matter and simpler organization of primary schools are possible reasons.

Despair, sadness, and loss of learning motivation were more likely to be issues among primary school children. In terms of time invested in learning, parents reported that half of the primary school students invested only 1 to 2 hours a day, compared to an average of about 3 to 4 hours for secondary school students. In contrast, parents of primary school students were significantly less likely than parents of secondary school students to report that Corona had reduced their children's learning time (Helm & Postlbauer, 2021).

Finally, teacher-student contact and teachers support of students during distance learning was more positively rated by parents of students in lower school levels (Helm et al., 2021a; Holtgrewe et al., 2020; Feistritz et al., 2020). In contrast, primary parents reported more often than parents of secondary school students that the learning environment at home was suboptimal and – probably for that reason – emergency school care was more often used (Helm & Postlbauer, 2021).

Teacher surveys in Vienna and the Tyrol by Schwab et al. (2020), Schwab and Lindner (2020), and Vollmer et al. (2020) allow for another perspective. They indicate that the majority of primary school students received more paper-pencil tasks and significantly fewer e-learning assignments than in higher grades. Teachers often had problems reaching children digitally, especially among those starting primary school. Primary teachers (in the Tyrol) had significantly less experience with distance learning before Corona than

teachers from higher school levels. In addition, primary school teachers rated their students' technical home equipment significantly lower. It is also interesting to note that the proportion of regular subject matter covered during the lockdown did not differ significantly between primary, lower secondary, and upper secondary schools (Vollmer et al., 2020).

5. DISCUSSION

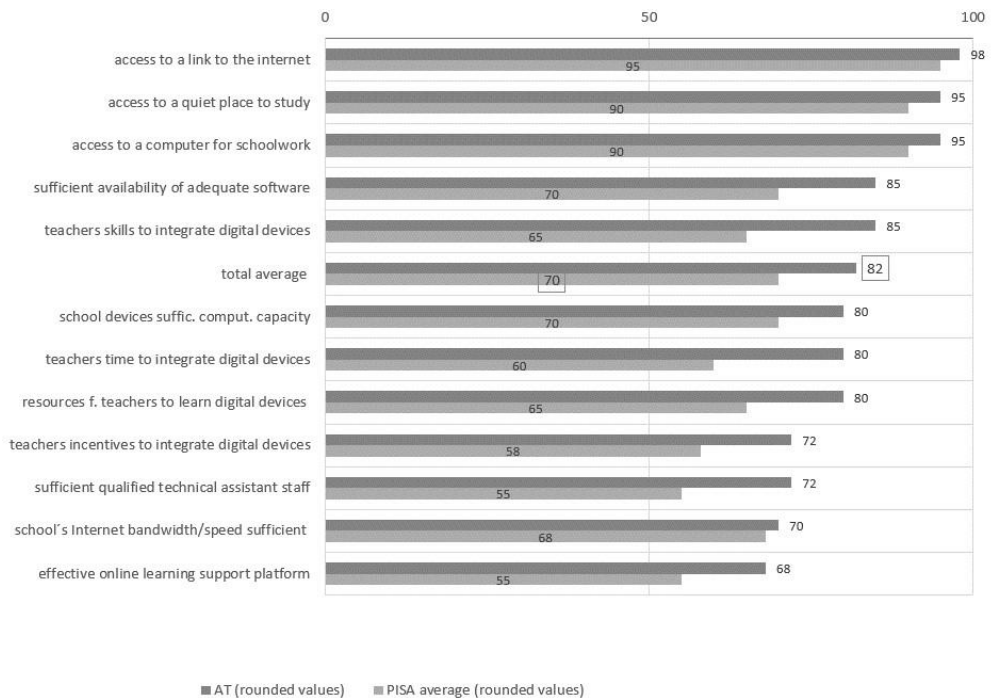
As in many other countries, the pandemic caught Austria by surprise. *Education policy* was clearly *subordinated to health policy*: when public life was locked and unlocked (which, in the beginning, was accepted by the population in high discipline), all other policy areas followed: 'home schooling', home office of staff, masks, distances etc. were introduced accordingly. Education policy contented itself with adapting general regulations and communicating them, first of all, to media (as teachers complained), to schools, and parents (Lassnigg, 2020b, p. 1).

As a consequence, the education ministry also received its share of the general criticism of the Austrian pandemic policy, in particular about *confusing prevention policies and regulations*: too many voices (in too many press conferences) were communicating too many regulations and changes of regulations, too many projections of encouraging or discouraging futures so that more and more citizens did not really know what they were supposed to do with respect to infection prevention. The situation seems to have been – at least initially – very similar in schools, if one goes by teachers' and school leaders' complaints (Lassnigg, 2020a, p. 11; VPFA, 2020; 2021; Dobler, 2021).

The pandemic crisis may have come as a surprise, however (as a number of researchers argued, e.g. Pant, 2020; Lassnigg, 2020a; 2020b; Preußker & Schratz, 2021), it exposed basic structural problems of the school system that were existent before - and indeed visible in the major challenges of the previous years, such as inclusion and or the 'refugee crisis' (Pant, 2020) - but not adequately tackled. An important structural feature most characteristic for the Austrian school system is its *response to unequal learning conditions and results*. The question "How can the different social background conditions for learning be taken into account and how can the necessary acquisition of competencies be ensured even under disadvantageous conditions?" (Lassnigg, 2020b, p. 1) was well known and urgent before. Differences in family resources and support are well known as is their impact on student results. Under pandemic conditions these social inequalities are resonated e.g. by differences in the accessibility of students and their different access to digital devices (Lassnigg, 2020b; Helm et al., 2021b). Educational policy has answered to this challenge by the remedial measure of summer schools, however, there are no long-term strategies in sight.

Another structural problem is *digitalisation*. There have been some policy attempts to push forward with digitalisation since the turn-of-the-century, in particular, in 2010 and 2017. According to OECD data, Austria is in the first quarter of OECD countries with respect to digitalisation (on average rank 18 of 81 countries). The largest negative gaps (about 30 percentage points) refer to effective digital platforms, speed and bandwidth of Internet at schools, availability of technical support persons at schools, and incentives for teachers to integrate digital devices (see Fig. 4). The ministry's recent eight-point programme for digitalisation only partly addresses these gaps, in particular, the question of technical support at schools is left open (Lassnigg, 2020b, pp. 2-4).

Fig. 4: Characteristics of digitalisation in Austria according to PISA 2018



(Lassnigg, 2020b; using data by Reimers & Schleicher, 2020)

Many observers agree that the sheer need of the crisis has produced a remarkable digitalisation push (Lassnigg, 2020b, p. 4). Based on the experiences of the Deutscher Schulpreis 2021, Preußker & Schratz (2021)¹² argued that digital learning has to be complemented by a range of other innovations, such as individual support, caring relationships, and self-organised learning. However, other arguments are more sceptical of the helpful push for innovation through the pandemic conditions. There is certainly a pressure to change practice, and in some places teachers, administrators and other persons find forward-looking solutions, however, the “ad hoc and chaotic” sequence of lockdowns and re-openings has left little room for manoeuvre for educational innovations in other places (Lassnigg, 2020b, p. 4). Much of the system is engaged with mere maintenance of the day-to-day organisation of prevention regulation and teaching under changing conditions (Rotter, 2021), so that not much energy and room for manoeuvre for innovation is available.

Another recurrent theme are the *challenges for student well-being*. Many authors argue that classroom teaching and education at school have to take care to develop students’ resilience more than before (e.g. Exenberger et al., 2021; Rotter, 2021) and to reflect on pandemic experiences which is also an “opportunity to incorporate mental health and opportunity for self-care more fully into the classroom.” (Reiter & Spiel, 2021, p. 138). The themes of unequal learning conditions, digitalisation, and student well-being may just point to special aspects of the inadequacy of the traditional ‘transmission oriented’ learning cultures characteristic of many classrooms in German-speaking countries. Pant (2020; see also Preußker & Schratz, 2021; Altrichter, 2021b) argues that these characteristics have been hindering innovation in schools for a long time, but seemed to have been even reinforced during the pandemic by advice from expert groups and by crisis intervention of school boards, e.g. by the insistence that learning has to take place at the school site, the special attention on testing (see e.g. administrative emergency measures directed to grading practices and maturity exams; Lassnigg, 2020a, 6), the primacy of isolation over cooperation (to which many skilful students resorted even when it is not part of their official learning arrangements; see Helm et al., 2021a); the primacy of subject learning over generic skills that are important for successful self-regulated learning. COVID-19-related *educational research* started very early (Seda & Ottacher, 2020) in Austria and produced a comparably large number of studies based on large scale datasets during the three lockdowns. Austrian educational research on COVID-19 has so far largely focused on the analysis of learning and teaching practices, thereby providing information in a “science to public” format that satisfies the need of the public (media) and the education policy. As a consequence, the research available is mainly descriptive

¹² Some of the arguments discussed in this and the following paragraphs were originally phrased with Germany in mind, however, they are equally valid for the comparable Austrian situation.

(in a statistical sense), while explanatory research using regression analytic designs is still almost non-existent in Austria, with a few notable exceptions (e.g. Korlat Ikanovic et al., 2021; Holzer et al., 2021; Pelikan et al., 2021; Weber et al., 2021a). Therefore, the following aspects should find more attention in future COVID-related educational research in Austria:

- Large scale student assessments that allow investigating learning losses and educational inequality.
- Studies considering domain-specific teaching and learning.
- Studies that take the multi-level structure of schooling into account.
- Further longitudinal studies that allow for investigating trends.
- Studies providing evidence about characteristics and strategies of crisis-resilient schools.

In view of the rapidly growing number of research studies on various aspects of learning during the pandemic, the need for review studies and meta-analyses will increase, not only in Austria, but internationally.

Table 2.: Research on COVID-19-related distance learning in Austria

Authors	Students	Parents	Teachers	School leader	Total	Region	Start	End
<i>First Lockdown in spring 2020</i>								
Berghammer (2020)		230			230	AUT	01.05.20	06.05.20
Bešić et al. (2020)			142		142	AUT	15.06.20	15.07.20
Feistritzer et al. (2020)		316			316	Vienna	10.04.20	17.04.20
Holtgrewe et al. (2020)	343	417	88		848	AUT	01.04.20	30.06.20
Jesacher-Rößler & Klein (2020)				532	532	AUT	01.06.20	31.07.20
Schober et al. (2020a)	8349				8349	AUT	06.04.20	20.04.20
Schober et al. (2020c)	11118				11118	AUT	27.04.20	11.05.20
Schober et al. (2020b)	2491				2491	AUT	08.06.20	29.06.20
Schönherr & Zandonella (2020a)		2064			2064	AUT	07.10.20	15.10.20
Schreiner et al. (2020)	234				234	Tyrol	29.06.20	10.07.20
Schwab et al. (2020)	263	286	3467		4016	AUT	23.04.20	05.05.20

Seda & Ottacher (2020)		110			110	AUT	23.03.20	24.03.20
Spiel & Holzer (2020)		1759			1759	AUT	01.05.20	14.05.20
Steiner et al. (2020)		3274			3274	AUT	04.05.20	02.06.20
Tengler et al. (2020)		404	417	12	833	AUT	01.04.20	18.05.20
Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen (2020)	433	510			943	AUT	15.07.20	30.07.20
Vollmer et al. (2020)		2317			2317	Tyrol	24.04.20	08.05.20
Weber et al. (2021a/b)	579	579	37		1195	Upper Austria	01.06.20	30.06.20
<i>Second Lockdown in the end of 2020</i>								
Schönherr & Zandonella (2020b)		1662			1662	AUT	01.12.20	10.12.20
Schwab & Lindner (2020)		1819			1819	AUT	15.11.20	28.11.20
S-CLEVER Konsortium (2020)				301	301	AUT	01.09.20	31.10.20
<i>Third Lockdown in the beginning of 2021</i>								
Helm & Postlbauer (2021)		3450			3450	AUT	10.02.21	28.02.21
Lenz & Helm (2021)	2274				2274	AUT	14.04.21	23.06.21
Schober et al. (2021)	1382	1353	1027	169	3931	AUT	06.04.21	21.05.21
Schönherr & Zandonella (2021a)		1233			1233	AUT	11.02.21	21.02.21
Schönherr & Zandonella (2021b)		1035			1035	AUT	04.05.21	17.05.21
Total	27466	13539	14457	1014	56476			

Note. Table 2 adapts and updates information provided by Helm et al. (2021a). There are two further cross-country studies which included Austrian samples but did not report findings exclusively for Austria: Huber et al. (2020; 2152 students, 2222 parents, 1949 teachers, 655 school leaders; start: 24.03.20, end: 06.04.20) and Scheiber et al. (2020; 3015 parents; start: 08.06.20, end: 21.06.20).

REFERENCES

- Altrichter H. (2020). The Emergence of Evidence-based Governance Models in the State-Based Education Systems of Austria and Germany. In J. Allan – V. Harwood – C. Rübner Jørgensen (eds.), *World Yearbook in Education 2020: Schooling, Governance and Inequalities* (pp. 72-95). London: Routledge.
- Altrichter H. (2021a). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M.C.M. Ehren & J. Baxter (eds.), *Trust, accountability and capacity: three building blocks of education system reform* (pp. 144-163). London: Routledge.
- Altrichter H. (2021b). Forschendes Lernen in Zeiten der Pandemie: Welterfahrung, Selbstvergewisserung, Verantwortungsübernahme. *Lernende Schule*, 95, 10-12.
- Altrichter H. – Brüsemeister T. – Heinrich M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6-28.
- Altrichter H. – Gamsjäger M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Education Policy* 3(1), 6-20. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2017.1316180> 12.12.2017]
- Berghammer C. (2020). *Wie gut gelingt Homeschooling in der Corona-Krise?* <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog47/> 10.11.2021
- Bešić E. – Holzinger A. – Komposch U. – Wohlhart, D. (2020). *Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen Perspektiven von Lehrpersonen*. <https://www.phst.at/schnellzugriff/aktuelles/detailinformation-zur-nachrichten/article/bildungsforschung-phst/> 10.11.2021
- BIFIE (2019). *Bundesergebnisbericht Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE. file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/BiSt_UE_E8_2019_Bundesergebnisbericht.pdf 02.08.2021.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020a). *Eckpunkte der Aktivierung des Schulsystems* (24.4.2020) file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/corona_etappenplan_2020424.pdf 05.08.2021.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020b). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung* (7.5.2020). file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/corona_etappenplan_info_20200507.pdf 05082021
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020c). *Letter to parents by the education minister* (27.4.2021).

file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/corona_etappenplan_20200427_eng.pdf 05082021

- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2020f). *Hochfahren des Bildungssystems – Eckpunkte* (24.4.2020). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info/corona_etappenplan.html 05082021
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021a). *Sichere Schule im Herbst – der 4-Punkte-Plan des BMBWF* (4.8.2021). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/sichereschule.html> 04.08.2021
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021b). Webpage ‚Digitale Schule‘. <https://digitaleschule.gv.at/vision/> 270921
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021c). Webpage ‚Sommerschule‘. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html> 27.09.2021
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021d). Sommerschule 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html> 04082021
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021e). Start für die Laptop- und Tabletclassen. Unterlage zu der Pressekonferenz am 23. Juni 2021. file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/20210623.pdf 27.09.2021
- BMSGPK [Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz] (2021). Corona-Schutzimpfung – Häufig gestellte Fragen. <https://www.sozialministerium.at/Corona-Schutzimpfung/Corona-Schutzimpfung---Haeufig-gestellte-Fragen/Informationen-zur-Kinderimpfung.html#3-gruende-fuer-die-schutzimpfung-fuer-kinder-und-juendliche> 28.12.2021
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben*. Bern: Haupt.
- Depping D. – Lücken M. – Musekamp F. – Thonke F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickerman – B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie* (pp. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03> 12.11.2021
- Dobler K. (2021). Perspektive einer Schulleiterin. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 152-155
- Eurydice (2018). *National System of Education: Austria*. [Online] Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en 23.09.2018.

- Exenberger S. – Wenter A. – Wolf V. – Sevecke K. (2021). Förderung der Resilienz. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 147-148.
- Feistritzer G. – Schreder L. – Schiff A. (2020). *Nachhilfe und Betreuung von Schulkindern während der Corona Krise: April 2020*. IFES. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Nachhilfe_und_Betreuung_in_Corona-Zeiten_2020.pdf 10.11.2021
- Fend H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 37–48.
- Gaigg V. (2021). Starker Anstieg bei Homeschooling: Bereits 3.600 Kinder von der Schule abgemeldet. *Der Standard* vom 5. August 2021. https://www.derstandard.at/story/2000128682908/bereits-3-600-kinder-von-der-schule-abgemeldet_05082021
- Helm C. – Postlbauer A. (2021). *JKU Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown: 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*. Linz: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1> 12.11.2021
- Helm C. – Huber S. – Loisinger, T. (2021a). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z> 12.11.2021
- Helm, C. – Huber – S. G. – Postlbauer, A. (2021b). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. *DDS - Die Deutsche Schule*, (Beiheft 18), 53–74.
- Herzog-Punzenberger B. – Kart A. (2021). Sommerschulen und andere Aufholprogramme - Internationale Einblicke. *Schulverwaltung aktuell* 4, 106-109.
- Holtgrewe U. – Lindorfer M. – Siller C. – Vana I. (2020). *Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken*. Wien: Zentrum für Soziale Innovation. <https://www.zsi.at/de/object/publication/5698> 10.11.2021
- Holzer J. – Lüftenegger M. – Käser U. – Korlat Ikanovic S. – Pelikan E., Schultze-Krumbholz – A. Spiel – C. Wachs S. – Schober B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International journal of psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763> 12.11.2021
- Huber S. G. – Günther P. S. – Schneider N. – Helm C. – Schwander M. – Schneider J. – Pruitt J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160> 12.11.2021

- IQS [Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen] (2021). Weiterentwicklung der nationalen Kompetenzmessungen – von der IKM zur iKM^{PLUS}. <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus> 16.9.2021.
- Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. D. (2020). *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise: Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtiroloa/content/pageview/5350042> 10.11.2021
- Korlat Ikanovic, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776> 12.11.2021
- Lassnigg, L. (2020a). Covid-19 policies and digitalisation in Austria – some basic information (June 2020, update September 2020). Unpubl. Ms. Vienna: IHS. https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/documents/projects/coronadigi_05_1593_010871.pdf 29.09.2021
- Lassnigg, L. (2020b). Covid-19 und die Herausforderungen der Bildungspolitik. June 2020. Unpubl. Ms. Vienna: IHS.
- Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2015). *Challenges in Austrian educational governance revisited*. Vienna: IHS.
- Lenz, S. & Helm, C. (2021). *Do students from open learning environments perceive advantages in distance learning during Corona-related school closures?* Linz: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education. <https://edulead.net/schuba/factsheets/do-students-from-open-learning-environments-perceive-advantages-in-distance-learning-during-corona-related-school-closures/> 10.11.2021
- Lindner, K.-T. & Schwab, S. (2021). Covid-19 und die Folgen für das österreichische Schulsystem. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 149-151.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> 29.09.2021
- OECD (2021). *The State of School Education. One Year into the COVID Pandemic*. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en> 07.02.2022
- Pant, H.A. (2020). Nicht ein Virus ist schuld. *Bayrische Schule*, 73(2), 23-25.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat Ikanovic, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für*

Erziehungswissenschaft, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
12.11.2021

- Pessl, G., Köpping, M., Leitner, A. & Steiner, M. (2021, August). *COVID-19 and education: What to do so that the health crisis does not become an education crisis?* Paper presentation at the joint congress of the German and Austrian Society for Sociology. https://www.conftool.pro/soziologie-kongress-2021/index.php?page=browseSessions&form_session=43
- Preußker, A. & Schratz, M. (2021). Den digitalen Rückenwind zum Musterwechsel nutzen. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 139-141.
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the Covid 19 pandemic of 2020. Paris: OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 29.09.2021
- Reiter, J. & Spiel, C. (2021). Ich bin ein anderer Mensch: Schule nach drei Lockdowns. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 134-138.
- Rotter, S. (2021). Ein Blick auf die bundesweite Corona-Politik. *Schulverwaltung aktuell*, 5, pp. 130-133.
- Scheiber, P., Müller, L.-S., Stein, F., Krcmar, H., Hein, A., Daßler, L., Paul, L., Exel, S. & Pleger, S. (2020). *eGovernment MONITOR 2020: Staatliche Digitalangebote – Nutzung und Akzeptanz in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. München: Technische Universität München.
<https://initiated21.de/publikationen/egovernment-monitor-2020/> 10.11.2021
- Schneider, J. A., Huber, S. G., & Berger, J. (2021). COVID-19 und Bildung: Chancen und Errungenschaften in der Krise. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021* (S. 245-260). Kronach: Carl Link.
- Schober B. – Lüftenegger M. – Spiel C. – Holzer J. – Ikanovic, S. K. – Pelikan E. – Fassl F. (2020a). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse Schüler*innen*.
https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf 10.11.2021
- Schober B. – Lüftenegger M. – Spiel C. – Holzer J. – Ikanovic S. K. – Pelikan, E. – Fassl F. (2020b). *Was hat sich während der Zeit des Home Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen*.
https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Begfragung_2_SchuelerInnen.pdf 10.11.2021
- Schober B. – Lüftenegger M. – Spiel C. – Holzer J. – Ikanovic S. K. – Pelikan E. – Fassl F. (2020c). *Was hat sich seit den Schulöffnungen verändert? Erste Ergebnisse der dritten Erhebung bei Schüler*innen*.

- https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf 10.11.2021
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Fasching, M., Hager, K., Holzer, J., Korlat Ikanovic S. – Mayerhofer M. – Pelikan E. – Reiter J. (2021). *Wie geht es Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?*
https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_5_final_Update_09_07.pdf 10.11.2021
 - Schönherr D. – Zandonella M. (2020a). *AK-Schulkostenstudie 1. Sonderbefragung "Auswirkungen auf Familien durch Corona"*. St. Pölten: Arbeiterkammer Niederösterreich. <https://noe.arbeiterkammer.at/schulkostenstudie> 10.11.2021
 - Schönherr, D. & Zandonella, M. (2020b). *AK-Schulkostenstudie 2. Sonderbefragung "Belastungen im Lockdown II"*. St. Pölten: Arbeiterkammer Niederösterreich. <https://noe.arbeiterkammer.at/schulkostenstudie> 10.11.2021
 - Schönherr, D. & Zandonella, M. (2021a). *AK-Schulkostenstudie 3. Sonderbefragung "Belastungen im Lockdown III"*. St. Pölten: Arbeiterkammer Niederösterreich. <https://noe.arbeiterkammer.at/schulkostenstudie> 10.11.2021
 - Schönherr, D. & Zandonella, M. (2021b). *AK-Schulkostenstudie 4. Sonderbefragung "Nachhilfe, Sonderförderbedarf und Ausbildungswechsel"*. St. Pölten: Arbeiterkammer Niederösterreich. <https://noe.arbeiterkammer.at/schulkostenstudie> 10.11.2021
 - Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., Berger, F. & Kraler, C. (2020). *Bewältigung des Distanzunterrichts während COVID-19 in der Modellregion Bildung Zillertal*. Innsbruck: ILS. <https://www.mbz-tirol.at/> 10.11.2021
 - Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2021). *Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf> 12.11.2021
 - Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2020). *Schule in Zeiten von COVID-19: Ergebnisse zur Situation von Lehrer*innen in österreichischen Schulen*. https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/Inclusive_Home_Learning_2.0.pdf 10.11.2021
 - Schwab, S., Lindner, K.-T. & Kast, J. (2020). *Inclusive Home Learning – Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling*. <https://docplayer.org/215137365-Inclusive-home-learning-quality-of-experience-of-students-teachers-and-parents-and-current-implementation-of-home-schooling.html> 10.11.2021

- S-CLEVER Konsortium. (2020). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen: Eine trinationale Längsschnittstudie in Deutschland, der Schweiz und in Österreich*. <https://s-clever.org/> 10.11.2021
- Seda, C. & Ottacher, G. (2020). *Homeschooling benachteiligter Kinder*. Wien: Teach for Austria. <https://www.teachforaustria.at/wp-content/uploads/2020/03/Teach-For-Austria-Homeschooling-Survey.pdf> 10.11.2021
- Spiel, C. & Holzer, J. (2020). *Unterrichten unter Covid 19 Bedingungen: Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen*. Wien: Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Ersterggebnisse_Lehrpersonen.pdf 10.11.2021
- Statistik Austria (2021a). *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html 02.08.2021
- Statistik Austria (2021b). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/2*. file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr.pdf 02.08.2021
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A. & Pessl, G. (2020). *COVID-19 LehrerInnenbefragung - Zwischenergebnisse: Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?* <https://www.ihs.ac.at/de/publikationsportal/blog/beitraege/lehrerinnenbefragung-zwischenergebnisse/> 10.11.2021
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 1–37. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24> 12.11.2021
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. Distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728> 12.11.2021
- Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020). Remote schooling during the Covid-19 lockdown in Austria (Spring 2020): *KiDiCoTi National Report*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-1> 12.11.2021

- Vollmer, C., Goreth, S., Mader, R., Platz, M., Oberhauser, C. & Plattner, I. (2020). *Covid-19 Distance Learning Studie – Fragebogenskalen*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13143.29607> 12.11.2021
- VPFA [Vereinigung Pädagogischer Führungskräfte Austria] (2020). Brief an BM Fassmann vom 18.12.2020. <https://www.vpfa.at/wp-content/uploads/2020/12/2020-12-18-Brief-an-BM-FAssmann.pdf> 04.08.2021
- VPFA [Vereinigung Pädagogischer Führungskräfte Austria] (2021). Rückmeldung zu Testkitsübergabe an die Bildungsdirektion vom 12.1.2021. <https://www.vpfa.at/wp-content/uploads/2021/01/Offener-Brief.pdf> 04.08.2021
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021a). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closures?—The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning *Frontiers in Education*, 6:737064. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.737064> 26.04.2022
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021b). Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (pp. 83–99). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.04> 12.11.2021
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *Ifo Schnelldienst*, (9), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/ifo-schnelldienst> 10.11.2021
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, (5), 36–52. <https://www.ifo.de/publikationen/ifo-schnelldienst> 10.11.2021

Herbert Altrichter

Professor Emeritus, Linz School of Education, Department of Educational Research

Johannes Kepler University

herbert.altrichter@jku.at

Christoph Helm

Univ. Prof Linz School of Education, Department of Educational Research

Johannes Kepler University

christoph.helm@jku.at

A PANDÉMIÁS OKTATÁS NÉHÁNY OKTATÁSPOLITIKAI TANULSÁGA

ABSZTRAKT

A tanulmány először a pandémia alatti hazai közoktatás három oktatáspolitikai tanulságát fogalmazza meg. A távolléti oktatásból kiszoruló tanulók nagy arányát, a dekoncentrált oktatásirányításnak a rugalmatlanságát, és a pedagógusok magukra maradását, a szakértői háttér hiánya miatt. A felsőoktatás esetében arra mutat rá tanulságként, hogy az elitista felsőoktatás-politika nyomán a távoktatás rendkívül szűk körű, s emiatt hiányzik mind a szakmai, mind az eszközállomány az egész hallgatólétszámra kiterjedő távolléti oktatás mögül, és az intézmények IKT ellátottsága is erősen hiányos, továbbá hiányoznak a távoktatás módszertani háttérét megeremtő kutatások. Az írás rámutat arra, hogy számos tévhit nehezíti a minőségi táv(olléti)oktatást. Ilyen az a vélekedés, hogy a pedagógusnak IKT szakembernek kell lenni, miközben valójában megfelelő háttérapparátusnak kellene segíteni a távoktatást. Mint ahogy a távoktatási anyagok elkészítése is egy szakértői team munka eredménye kell legyen, s nem a pedagógus házi feladata. Mint ahogy az is tévedés, hogy a távoktatás olcsó és gazdaságos.

Az írás kitér arra, hogy a pandémiás oktatásnak súlyos gazdasági következményei lesznek amiatt, hogy az iskolabezárások nyomán a humán tőkebefektetés csorbult. Ez jelentős gazdasági fejlődési ütem csökkenéssel fog járni, különösen az alacsonyan fejlett országok, és az alacsony iskolázottságú rétegek esetében. A pandémiának a jövőbeli oktatásra gyakorolt hatásáról többek között azt emeli ki az írás, hogy az oktatás várható digitalizálásának következményeként széles rétegek maradhatnak ki az oktatásból.

A pandémiás oktatásnak két oktatáspolitikai tanulságát hangsúlyozza befejezésül a tanulmány. Az egyik, hogy a távoktatás, az e-learning, a digitális oktatás színvonalas megvalósítása olyan iskolai szakértői háttérapparátusokat igényel, ami a kiszolgálja, támogatja a pedagógus munkáját. A másik, ami még ennél is fontosabb, hogy az államnak az elkövetkezőkben lényegesen nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a hátrányos helyzetű tanulók tanulási feltételeinek javítására, hogy jelentősen mérséklődjön a tanulók iskolai teljesítményének a szocioökonómiai háttértényezőktől való függése.

Kulcsszavak: pandémiás oktatás, a pandémiás oktatás nyomán adódó oktatáspolitikai tanulságok, a hátrányos helyzetű tanulók tanulási feltételeinek javítása, a távolléti oktatás szakértői team és eszköz háttérének hiánya

1. BEVEZETÉS

A COVID járvány nyomán a világ mindegyik oktatási rendszere – így a hazai is — váratlan helyzet elé került. Az UNESCO adatai alapján volt olyan időszak, amikor megközelítette a 1,5 milliárdot azoknak a tanulóknak és hallgatóknak a száma, akiket érintett a járvány miatti iskolabezárás¹³. A szakirodalom széles köre elemezte már a pandémiás oktatás következményeit, kiemelve olyan problémákat, amelyek hátráltatják az oktatást, és befolyásolják minőségét, mint

- a gyenge online oktatási infrastruktúra,
 - a tanárok tapasztalatlansága,
 - az otthoni környezettel kapcsolatos nehézségek.
 - Emellett a mentorálás, a tanulók, hallgatók támogatásának hiánya, valamint
 - a tanárok digitális oktatás használatával kapcsolatos kompetenciáinak problémái.
- (Carrillo – Flores 2020)

Ebben az írásban¹⁴ egy újabb aspektusból közelítem meg a korona vírus nyomán kialakult távolléti oktatás tapasztalatait, nevezetesen néhány oktatáspolitikai tanulságot – elsősorban hazai oktatáspolitikai tanulságot — igyekszem megfogalmazni.

Előjáróban hangsúlyozni kell, hogy a pandémiás oktatás pontos elnevezése körül van némi polémia, mert sokak szerint sem a távoktatás, sem a digitális oktatás kifejezés nem igazán helytálló. Számos irodalom a vészhelyzeti távolléti oktatás (emergency remote teaching) vagy online emergency remote teaching, mások a vészhelyzeti e-learning (emergency eLearning) kifejezést használják, megint mások viszont egyszerűen az online tanítás, online teaching, vagy távoktatás, distanc education fogalmat. Én ebben az előadásban pandémiás oktatásról fogok beszélni, de használni fogom mind a távolléti oktatás, mind a távoktatás vagy digitális oktatás fogalmakat is.

Ugyanakkor fontos hozzátenni, hogy nem egyszerűen szóhasználati probléma ez. Több tanulmány (lásd pl. Hodges et al. 2020) rámutat arra, — amiről később még itt is lesz szó —, hogy a távoktatás gondos oktatási tervezés és szervezés eredményeként jön létre, szisztematikus modell felhasználásával, itt viszont egy sietős átállásról van szó, amelyből nemcsak a tervezés hiányzik, hanem a feltételek is erősen foghíjasok, s a szereplők nem kis része felkészületlen. Így a távolléti oktatásnak a távoktatással való összemosása hamis fényt vet a valódi távoktatásra.

¹³ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

¹⁴ A tanulmány a HUCER (A magyar nevelés- és oktatáskutatók egyesülete) 2021. évi konferenciáján elhangzott plenáris előadás szerkesztett változata.

2. KÖZOKTATÁSI ÉS FELSŐOKTATÁSI TANULSÁGOK.

Egyik rendkívül fontos tanulság, hogy a polarizált iskolarendszerek és társadalmak, amelyekben nagy különbségek vannak az egyes iskolák tanulójának szocioökonómiai jellemzőiben, amelyeket az iskolarendszer nem képes kompenzálni, ott nagyon nagy a veszélye egyes rétegeknek a távolléti oktatásból való kimaradásának. Herman a 2017. évi országos kompetenciavizsgálat háttérkérdőíveinek adatai alapján vizsgálta meg, hogy hány tanulóhoz jut el a távoktatás, hány tanulónak van otthon ahhoz megfelelő felszereltsége, hogy a távoktatásba be tud kapcsolódni. Megállapította, hogy: „Miközben a teljes közoktatás online üzemmódra állt át, az általános iskola felső tagozatán közel minden ötödik diák gyakorlatilag nem fér hozzá ehhez.” (Herman 2020)

Hozzá kell tenni, hogy mint arra számos tanulmány rámutat, az e-learning és így a távolléti oktatás a világon mindenhol több súlyos kihívással küzd, ilyenek: az elérhetőség, a megfizethetőség, a rugalmasság valamint a tanulási pedagógia és a megfelelő oktatáspolitikai problémái. (Lásd pl. Murgatroid, 2020-ra hivatkozva Pokhrel - Chhetri 2021) A World Economic Forum tanulmánya – amely már a távoktatás jövőbeli szerepét boncolgatja — rámutat, hogy tekintettel a digitális megosztottságra, az oktatás elmozdulása a távoktatás felé növelheti az egyenlőségbeli különbségeket, mivel a földgömb lakosságának csak körülbelül 60%-a online. (Tam - El-Azar 2020)

Egy következő – a fentivel nem kapcsolat nélküli — tanulság, hogy nem mindegy, milyen az oktatás irányítási rendszere. Nem mindegy, hogy decentralizált vagy dekoncentrált az irányítás. A decentralizált rendszerekben az önkormányzatok lényegesen rugalmasabban és nagyobb felelősséggel tudnak reagálni az iskoláik és azok tanulójának problémáira. Közismert Polányi Mihály gondolata hogy „abszurd az az elgondolás, hogy a központi irányítás helyettesíti az önkormányzati rend funkcióit”. (Polányi 1992:42)

A decentralizált rendszerben a helyi vezetők, az önkormányzatok, ismerve településük, régiójuk lakójának, tanulójának helyzetét gyorsan tudnak reagálni a leszakadók problémáira, éppen úgy, mint az iskolák nehézségeire. A hazai dekoncentrált oktatásirányítási rendszerben az iskolák elszigetelődtek önkormányzati segítség nélkül. A dekoncentrált rendszer felülről vár és kap utasítást, ha van is valami kapcsolata a helyi problémákkal, nem tud azon segíteni a központ jóváhagyása nélkül, ami viszont messze van iskoláktól és tanulóiktól. A központosítás nagy tehetetlenségű, lassú rendszer, és ki van szolgáltatva a csúcson állók informáltságának és képességeinek. Jóllehet a képességek hiányát elvileg lehet törzskarral pótolni, amely törzskarba a legjobb szakértőket lehet felvenni. Azonban a központi vezetés képességei és korlátozott informáltsága ekkor is meghatározóak.

És végül még egy fontos oktatáspolitikai tanulság, hogy a távolléti oktatásban a pedagógusok magukra maradtak. Magukra maradtak a tananyagkészítésben, az IKT technikai problémák megoldásában, az elérhetetlen tanulók bevonásában, az értékelés problémáinak megoldásában stb.

Nem is alapvetően az iskolák digitális felszereltségével volt a gond, (bár azzal is, ha a Kréta rendszer média szerte visszhangzó bajaira gondolunk), hanem a háttér csapat, a kiszolgáló apparátus teljes hiányáról, (amire még visszatérünk). Valamint, amiről volt már szó, a központosított oktatás miatt a helyi önkormányzatok segítőkészségének lanyhaságáról. Ugyanakkor több tanulmány is hangsúlyozza, hogy ez a helyzet számos innováció forrása lett (pl. Forray – Kozma 2021). Azonban ezek kényszer innovációk, a magukra hagyott pedagógusok kétségbeesett kísérletei.

A felsőoktatásban folyó pandémiás oktatásnak is megvannak a maga tanulságai.

A felsőoktatási pandémiás oktatással foglalkozó kutatásoknak, írásoknak is egyre nagyobb tömegével találkozhatunk az interneten. Ezek számos aspektusból elemzik a felsőoktatási távolléti oktatást. Például (Butler-Henderson et al. 2020 Crawford 2020-ra hivatkozva) megállapítja, hogy az egyetem gyorsan át tudtak állni a kényszerű távolléti oktatásra, majd viszonylag gyorsan megkezdődött az adaptált oktatási eljárásoknak az optimalizálása a minőség javítása érdekében, majd ezeknek a folyamatoknak a konszolidálása, s végül a visszatérés a szokásos működéshez. Ugyanakkor nagy különbségek vannak abban, hogy ezek a folyamatok milyen gyorsan és milyen mélységben zajlottak különböző országokban és intézményekben. Széles köre van azoknak a publikációknak is, amelyek a pandémiás oktatással kapcsolatos problémákról írnak, a hallgatók szeparációs zavaraitól, a kontaktus hiányából származó oktatási és szociális nehézségeken át, a hiteles értékelés gondjaitig. (Butler-Henderson et al. 2020) Ismét csak oktatáspolitikai aspektusból nézve a hazai pandémiás felsőoktatást, először is azt kell hangsúlyozni, hogy itt a hallgatók közel 100%-a elérhető. Mind felszereltségük, mind felkészültségük lehetővé teszi a bekapcsolódásukat a távolléti oktatásba, aminek persze az is az oka, hogy azok a rétegek, akiknek ez gondot okozna, azok szocioökonómiai helyzetük nyomán be sem jutnak a felsőoktatásba, kizsorzulnak onnan.

Ugyanakkor azt is látni kell, hogy nálunk a felsőoktatásban a távoktatási hallgatók aránya sosem volt 10%-nál nagyobb, s az utóbbi évek erősen elitista felsőoktatás-politikája nyomán – ami a részidős képzések visszaszorulását eredményezte — ez radikálisan lecsökkent. Magyarországon a távoktatásban tanuló hallgatók aránya a 2010-es évek második felében 2% körül, (a mintegy 250 ezer hallgatóból kicsit több mint 5000 fő) volt. A felsőoktatási intézmények nem voltak és nincsenek felkészülve a hallgatók egészének vagy tömegeinek távoktatási képzésére. Még a legnagyobb egyetemek esetében is mind az eszközeik, hardvereik (szervereik), mind a szoftvereik, platformjaik, tananyagaik legfeljebb néhány száz hallgató távoktatási képzésére volt képes 2020-ban. (Polónyi 2021) Talán meglepő, de aki ismeri az egyetemek IKT felszereltségét, tudja, hogy az nagyon heterogén – különösen bölcsész, társadalomtudományi területeken – nem ritkák a tíz, tizenöt éves számítógépek.

Az egyetemek IKT ellátottsága mellett az oktatók felkészültsége is igen különböző, nem igazán alkalmas a hallgatólétszám egészének távoktatására.

A felsőoktatásban is fontos tanulság a távoktatáshoz szükséges segédzsemyezet hiánya, vagy rendkívíül korlátozott száma.

A hazai pandémiás oktatás vizsgálata során nyilvánvalóvá vált egy sor probléma. A felsőoktatásért felelős minisztérium felmérést készített a felsőoktatási intézmények által, a rendkívíuli helyzetben tapasztalt nehézségekről. A beérkezett kérdőívek alapján az intézmények visszajelzése szerint a képzések 45,6%-a maradéktalanul lezajlott, 52,2%-a részben sikeresen teljesült, 2,2%-a pedig meghíúsult. (Sinóros-Szabó 2020) Lényegében tehát a magyar pandémiás felsőoktatás – ahol a leginkább felkészültek az intézmények, az oktatók és a hallgatók is – (egy nem igazán független vizsgálat tanúsága szerint is) a képzések több mint fele megszenvedte a kényszerű oktatási átállást.

És végül egy fontos oktatáspolitikai tanulság, hogy a hazai felsőoktatásban hiányoznak, vagy meglehetősen periférikusak az olyan a kutatási, fejlesztési programok, amelyek az IKT oktatási alkalmazását, a digitális és távoktatási tananyagfejlesztéseket, a kapcsolódó pedagógiai, módszertani kérdések kutatását céloznák.

3. OKTATÁSPOLITIKAI TANULSÁGOK, ÁLTALÁBAN

Rendkívíül fontos tanulság, a távoktatással és az IKT oktatási használatával kapcsolatos tévedések újragondolásának szükségessége az oktatáspolitikában és az oktatási intézményekben.

Az egyik ilyen általános tévedés, és népszerű téma, — amit számos médiaközlemény, de tanulmány is újra elő- előhozott —, hogy a pedagógusok és felsőoktatók digitális műveltsége milyen hiányos, sok közöttük a digitális analfabéta. Ezek a megközelítések arra az általános tévedésre épíínek, hogy a pedagógusnak IKT szakembernek kellene lenniük.

Nem kell annak lenniük.

Ha megnézzük a minőséginek tekinthető távoktatási képzéssel foglalkozó rendszereket, szervezeteket, akkor azt látjuk, hogy ott a pedagógusok mögött kiépült egy olyan támogató rendszer – szakértők, technikusok és eszközök –, amely a távoktatás megszervezésében, megvalósításában közreműködnek.

Ennek a félreértésnek egy további része az a tévedés is, hogy a távoktatási tananyagok elkészítése magától értetődően a pedagógusok, oktatók feladata, nekik kell azokat „összebütykölni”. Pedig a színvonalas távoktatási tananyagok, szemléltető anyagok „profi munkák”, azok elkészítése az imént említett székértői támogató csoport és a pedagógus közös a munkái, és/vagy erre szakosodott háttérpar termékei.

Egy további tévedés, hogy a távoktatás olcsó és gazdaságos oktatási forma.

Nem olcsó, és vitatható, hogy mennyire gazdaságos.

A színvonalas távoktatás ugyanis drága dolog. Szakértők és eszközök széles körének folyamatos együttműködését kívánja, háttérpári beszállításokat követel. Sok vita zajlik, amely a távoktatás hatékonyságát érinti. Jól lehet, több tanulmány hangsúlyozza a távoktatás hatékonyságát (lásd pl. Hodges et al. 2020), - azonban számos más munka pedig arról ír, hogy a távoktatásban a lemorzsolódás megrendítően magas. A már említett 2015. évi The Global Information Technology Reportban (Behar – Mishra 2015), arra hívják fel a figyelmet, hogy a MOOCs tanfolyamok elvégzési aránya kevesebb, mint 7 százalék, gyakran azért, mert hiányzik a személyes kapcsolat. A tanulók, hallgatók izolációja, a szociális kapcsolatok és a pedagógusokkal való kontaktus hiánya súlyos tanulási teljesítmény problémákat okoz. Kérdéses tehát, hogy a távoktatásnak az a kétségtelen gazdasági előnye, hogy lényegesen kisebb épületinfrastruktúrát igényel, vajon mennyiben jelent valóban gazdasági előnyt.

Mára egyre több olyan tanulmánnyal találkozunk, amelyek az IKT iskolai alkalmazásának gazdaságosságát is megkérdőjelezzik. Például De Witte–Rogg (2014) így ír: „Az oktatási intézmények IKT infrastruktúra beruházásai az egyik legfontosabb prioritása volt az oktatáspolitikának az elmúlt évtizedben. Ugyanakkor az IKT gazdaságosságát vizsgáló kutatások eredményei nem meggyőzőek.” Hasonló konklúzióra jut a nagy tekintélyű World Economic Forum 2015. évi The Global Information Technology Reportjában is, miszerint „az utóbbi évek azon törekvése, hogy egyre több IKT eszközt telepítsenek az osztálytermekben, érthető, de téves. A döntéshozók azt remélték, hogy az IKT elősegíti a hatékonyabb oktatást, de az eredmények csalódást okoztak. A gyerekek több számítógépes ismeretet tanultak meg, de a többi alapvető nevelési és tantervi célokra a pozitív hatás minimális volt.” (Behar–Mishra 2015)

Az általános oktatáspolitikai tanulságokhoz tartozik az is, hogy az oktatás digitalizálásának vannak olyan mítoszai, — amelyek a távolléti oktatás kapcsán ismét lábra kaptak —, amelyek főleg a hardver és szoftver ipar nyomására terjednek. Ilyen mítosz, hogy az új technológia minden alkalommal fejlődést hoz az oktatásban, vagy a gyakran ezzel együtt járó gondolat, hogy a „több jobb”, azaz ha egy kevés technológia használata jó, akkor a több egészen biztosan jobb. Illetve ennek egy másik változata, az ún. „Everest tévedés”: azaz használni kell a technológiát, mert ott van! (Higgins et al. 2012)

De leginkább azok a mítoszok veszélyesek, amelyek a gyermekek tanulásával kapcsolatosak. Nevezetesen, hogy a mai gyerekek, a digitális bennszülöttek, akik másképp tanulnak, mint az idős emberek. Ez hamis feltételezés, mint ahogy az is, hogy diákokat motiválja a technológia, így jobban tanulnak, ha használják. (Higgins et al. 2012) Nyilvánvalóan a pedagógus motiválja a tanulókat, s a jó pedagógusnak számos eszköze van a motiválásra. Azután egy régi mítosz, hogy a tanulás megváltozott, ma már az interneten keresztül hozzáférnek a tudáshoz, a mai gyerekeknek nem kell tudnia dolgokat,

csak azt kell tudnia, hol találja meg azokat. (Ennek egy régebbi változata, hogy csak azt kell tudni, hol van az a könyv, amiben megtalálja.) Ez a hiedelem arra épül, hogy az oktatás egyszerűen ismeretközlés. Pedig messze nem csak ismeretközlés. Összefüggések megismerése, alkalmazása, értékek közvetítése, szocializáció, enkulturalizáció, és így tovább, mint ahogy közismert a pedagógiai irodalomból.

4. ÉS MI LESZ A PANDÉMIA UTÁN?

Rendkívül fontos kérdés, hogy mi lesz a pandémiás oktatás hosszú távú hatása és következménye.

A Világbank egyik 2020 májusi tanulmánya, (amit Psacharopoulos és munkatársai jegyeznek) megbecsülte a COVID-19 iskolabezárások költségeit az élethosszig tartó keresetekre vonatkozóan, és arra a következtetésre jutottak, hogy a járvány miatti oktatásbezárások nyomán bekövetkező veszteségei jelentősek. Ezek a veszteségek az iskolabezárások nyomán a humán tőkebefektetésben bekövetkezett deficit miatt lépnek fel. Mint írják a folyó évi GDP-t tekintve az elkövetkező 35-45 évben a veszteségek az alacsony jövedelmű országokban 29-62 százalék között mozognak, a közepes jövedelmű országokban 10-22 százalék között, a magas jövedelmű országokban pedig 4-9 százalék között. Globális szinten az élethosszig tartó kereseti veszteségek a folyó évi globális GDP 8-18 százalékát teszik ki. Éves szinten ez a nemzeti jövedelem növekedésének évi 0,8 százalékos csökkenésével egyenértékű. (Psacharopoulos et al. 2021) Természetesen a kutatásnak számos korlátja van – amit a szerzők fel is sorolnak. Az írás befejezésül azt hangsúlyozza, hogy „arra számítunk, hogy a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű csoportok rosszabbul járnak a jövedelemveszteségek tekintetében. Valójában a legtöbb veszteséget a szegényebb háttérrel és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők szenvedik el leginkább”. (Psacharopoulos et al. 2021).

A vélemények sokasága szerint a Világ már sohasem lesz ugyanolyan a Covid járvány után, mint előtte volt. Az, hogy miben lesz más az oktatás és a tudomány területén azt találgatni sem lehet igazán.

Alighanem más lesz a tudományos kommunikáció. Sok vélemény szerint a pandémia hatására kiszélesedett a tudományos kommunikáció. A nemzetközi konferenciák, workshopok tömege szerveződött különböző internetes platformokon, ami hosszú távon is maradandóan lebonthatja a távolságot, az utazási és szállás gondokat a konferenciák szervezése előtt. Ugyanakkor – mondják a károgoók, mint és is — ennek áldozatul esik a konferenciák informális kommunikációja, hálózatépítése, a kávézós diskurzusok, a büfé ismerkedések, a hivatalos programokon kívüli spontán kontaktálás, stb. Azaz ez esetben is rombol az izoláció, mint a távolléti oktatás esetében.

És az oktatás jövője?

World Economic Forum már idézett tanulmánya (Tam - El-Azar 2020) három dolgot emel ki azt vizsgálva, hogy a koronavírus-milyen módon alakíthatja át az oktatást:

- A koronavírus-járvány megváltoztatta világszerte milliók oktatását, mert számos innovációt, innovatív megoldást szült, amelyek beépülnek az oktatási rendszerekbe. Hozzáteszem, hogy ezt Forray – Kozma (2021) tanulmánya nálunk is kimutatta.
- Új, a köz szféra és a magán szféra közötti oktatási partnerségek jelentek meg és szélesedtek, amelyek jelentős hatással lesznek a jövő oktatására: pl. konzorciumok és koalíciók a kormányok a kiadók az oktatási szakemberek a technológiai szolgáltatók és távközlési hálózatüzemeltetők között, amelyek befolyásolják többek között a hozzáférhetőséget.
- És ez a hozzáférhetőség rendkívül fontos kérdés, ugyanis a harmadikként említett változás aggasztó. Eszerint a digitális szakadék kibővíülhet — mivel a tanulás minősége nagymértékben függ a digitális hozzáférés szintjétől és minőségétől. Hozzáteszik, amit már idéztem, hogy a földgömb lakosságának csak körülbelül 60%-a online. Hacsak a hozzáférési költségek nem csökkennek és a hozzáférés minősége nem javul minden országban, az oktatás minőségében és így a társadalmi-gazdasági egyenlőségben mutatkozó különbségek tovább súlyosbodnak. A digitális szakadék szélsőségesebbé válhat, ha az oktatáshoz való hozzáférést a legújabb technológiákhoz való hozzáférés szabja meg. (Tam - El-Azar 2020)

5. BEFEJEZÉSÜL

A pandémiás oktatás hazai tanulságait tehát abban foglalhatjuk össze, hogy annak hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbb hátrányban lévő — magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól (Polónyi 2016), ami a gazdasági fejlődés ütemének csökkenését idézi elő.

Az oktatás területén várható hazai változásokat illetően két tanulság van, amit az oktatásirányításnak meg kell fontolnia. Az egyik, hogy a távoktatás, az e-learning, a digitális oktatás színvonalas megvalósítása olyan iskolai szakértői háttérapparátusokat igényel, ami a kiszolgálja, támogatja a pedagógus munkáját. A másik, ami még ennél is fontosabb, hogy az államnak az elkövetkezőkben lényegesen nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a hátrányos helyzetű tanulók tanulási feltételeinek javítására, hogy jelentősen mérséklődjön a tanulók iskolai teljesítményének a szocioökonómiai háttértényezőktől való függése.

Ugyanakkor, kérdés, hogy a nem vészhelyzeti oktatásban a járvány után mekkora teret nyer az e-learning, a digitalizáció, a távoktatás? A felsőoktatásban lehet, hogy nagyobb lendületet kap a pandémia nyomán a távoktatás, - de véleményem szerint inkább a részidős képzésben, a tovább expandáló felsőoktatás újonnan belépő hallgatói tömegei egy részének képzésében. Persze csak ha az egyetemek ráébrednek arra, hogy ennek az egyik alapfeltétele a széles szakértői, támogató háttér kiépítése.

Az oktatás – mint ahogy többször leírtam (Lásd pl. Polónyi 2015) – „kézműves munka”, technológiailag csak nagyon kis részben kiváltható. Mindig meghatározó szerepet fog benne a pedagógus játszani, mert ez nem egyszerűen információközlés, hanem az összefüggések feltárása, megértése, és persze még ennél is sokkal több a pedagógus és tanítványának személyes kontaktusa és persze a tanulók közössége. És ezen a pandémiás oktatás nem változtatott, sőt inkább nagyobb hangsúlyt adott neki.

Befejezésül hadd legyenek szubjektív. Nem hiszem – vagy legalábbis nem szeretném hinni –, hogy unokáinkat mesterséges intelligencia tanítja majd zsinórírásra, énekelni, vagy rajzolni. Sőt jól kiviláglik a kutatásokból, hogy a tanulás felsőbb szintjein is súlyos következményei vannak az e-learning, a távoktatás izolációs hatásának, az oktató, a pedagógus hiányzó személyes mentorálásának és a társas kapcsolatok beszűkülésének.

Azt hiszem tehát, hogy hosszú távon is megmaradnak a kőiskolák és a kőegyetemek¹⁵. Az iskola mindig egy olyan hely lesz, ahol a pedagógus, a tanuló és a tanulók közössége egymásra talál, együtt munkálkodik, és együtt haladnak a tudás felé.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Behar A. – Mishra P. (2015). CHAPTER 1.7: ICTs in Schools: Why Focusing Policy and Resources on Educators, Not Children, Will Improve Educational Outcomes. In: Soumitra, D. – Geiger, T. – Lanvin, B. (eds): *The Global Information Technology Report 2015.*, World Economic Forum, Geneva. Geneva pp. 73-78.
- Butler-Henderson K. – Crawford J. – Rudolph J. – Lalani K. – Sabu K. M. (2020). COVID-19 in Higher Education Literature Database (CHELD V1): An open access systematic literature review database with coding rules. *Journal of Applied Learning & Teaching* Vol.3 No.2 DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.2.11>
- Carrillo C. – Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp 466–487
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

¹⁵ Peter Drucker (1909–2005) – az időközben elhunyt híres menedzsmet tanácsadó, egyetemi tanár és közíró – a 2000-es évek legelején azt jóslta, hogy a nagy kőegyetemek (főleg gazdaságossági okokból) harminc év múlva már csak emlékek lesznek. Ebből már húsz év eltelt, s nem látni, hogy egy is megszűnt volna a távoktatás kizorító hatása miatt.

- De Witte K. – Rogge N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education? *Computers & Education*, 75, pp. 173-184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.012>
- Forray R.K. – Kozma T. (2021). Közösségi tanulás járvány idején. *Educatio*. 30. évf. 1. sz. pp. 36-49.
- Hermann Z. (2020). Hány diákhhoz nem jut el az online távoktatás? MTA KTI, Budapest. <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> (Letöltés 2021.01.20)
- Higgins S. – Xiao Z. – Katsipataki M. (2012). The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation, Full Report. Durham University. [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_FULL_REPORT_\(2012\).pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_FULL_REPORT_(2012).pdf)
- Hodges Ch. – Moore S. – Lockee B. – Trust T. – Bond A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (letöltés 2021.04.05)
- Pokhrel S. – Chhetri R (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*. 8(1) pp 133–141, 2021 DOI: 10.1177/2347631120983481
- Polányi M. (1992). A központi irányítás hatóköre. In: Nagy E. – Újlaki G. (szerk.). Polányi Mihály filozófiai írásai II. Atlantisz Könyvkiadó.
- Polónyi I. (2015). Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*, 24. évf. 1.sz. pp. 30-46.
- Polónyi I. (2016). Emberi erőforrásain 21. százada. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2021). Pandémiás oktatás. *Educatio* 30. évf. 1.sz. pp. 3–21 DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.1
- Psacharopoulos G. – Collins V. – Patrions A. – Vegas E. (2021). The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, vol. 65, no. 2.
- Sinóros-Szabó L. (2020). „A tavaszi digitális átállás tapasztalatai és a jövőbeli ágazati törekvések iránya” Előadás diasor. Tempus Közalapítvány A járványhelyzet hatása a felsőoktatás nemzetköziesítésére” című konferencia 2020. október https://tka.hu/docs/palyazatok/sz_s_laura_tka_jarvanyhelyzet_hatasa_a_felsookt_nemzetkoziesitesere201001.pdf (Letöltés 2021. 03.10.)

ABSTRACT

SOME EDUCATION POLICY LESSONS FROM THE PANDEMIC

The paper first sets out three lessons for education policy in the context of public education in the country during the pandemic: a) The high proportion of pupils who drop out of distance education, b) the inflexibility of deconcentrated educational management, c) and teachers being left to their own devices, as well as the lack of a specialist background in distance education. In the case of higher education, the paper points to the fact that a) distance learning is extremely limited as a result of elitist government policy on higher education, b) and therefore lacks both the professional team and the resources to support distance education for the whole student population, c) the ICT provision in institutions is also severely lacking, d) and there is a lack of research into the methodological underpinning of distance learning. The paper points out that many misconceptions make quality distance education difficult. These include the belief that teachers must be ICT specialists, when in fact schools should have the right team of experts and back-up to support distance learning. Just as the preparation of distance learning materials should be the result of the work of a team of experts, not the 'tinkering' of the teacher at home. Just as it is a misconception that distance learning is cheap and economical. The paper points out that pandemic education will have serious economic consequences because of the loss of human capital investment due to school closures. This will lead to a significant loss of economic growth, especially in low-developed countries and low-educated groups. As regards the impact of the pandemic on future education, the paper highlights, among other things, the possibility that the expected digitalisation of education will result in large sections of the population being excluded from education. The paper concludes by highlighting two lessons for education policy in the context of pandemic education. One is that the high-quality implementation of distance learning, e-learning and digital education requires teams of experts and back-ups in schools that can serve and support the work of teachers. Secondly, and even more importantly, the state will have to make significantly greater efforts in the coming years to improve the learning conditions of disadvantaged pupils, so as to significantly reduce the dependence of pupils' school performance on socio-economic background factors.

Keywords: pandemic education, lessons for education policy in the wake of pandemic education, improving learning conditions for disadvantaged pupils, the lack of an expert team and resources for distance education

Prof. Dr. Polónyi István, egyetemi tanár
Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
istvan.polonyi@arts.unideb.hu

I. TANULÁS-TANÍTÁS JÁRVÁNY IDEJÉN

Barna Viktor

ONLINE KOLLÉGIUM? „GYORSJELENTÉS” A KOLLÉGIUMOK MŰKÖDÉSÉRŐL A PANDÉMIA IDŐSZAKÁBAN

ABSZTRAKT

A tanulmány azokat az információkat elemzi, amelyeket a témában – két pécsi középiskolai kollégiumban végzett – mikro kutatás során szereztünk.

A kutatás alapkérdése: lehet-e szerepe középiskolai kollégiumokban folyó nevelésnek a távolléti oktatás időszakában.

A kutatás két területre irányult. Egyrészt felmértük azokat a körülményeket, amelyek a tantermen kívüli, digitális munkarend következtében a kollégiumi lakhatással kapcsolatban alakultak ki, másrészt a kollégista tanulók véleményét kértük ki az online nevelés-oktatás során felmerült nehézségekről, azok kezeléséről, az ebben az időszakban megtapasztalt pozitív és/vagy negatív benyomásairól.

Az írással igazolni kívánjuk, hogy a középiskolai kollégium – a pandémia alatt ideiglenesen beszűkült és megváltozott tevékenységrendszerben is – fontos eleme a köznevelés intézményrendszerének.

Kulcsfogalmak: kollégiumi nevelés, tantermen kívüli digitális munkarend, pandémia

Szakosztály: közoktatási kutatások

1. BEVEZETÉS

A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja 1. és 2. fejezete részletesen kifejti a köznevelési rendszer szakmailag önálló intézménytípusának sajátos feladatait: „Alapfeladata, hogy biztosítsa a megfelelő lakhatási és tanulási feltételeket azon tanulók számára, akiknek a lakóhelyén nincs lehetőség a tanuláshoz, a szabad iskolaválasztáshoz való jog érvényesítésére..., illetve akiknek a családja nem tudja biztosítani a tanuláshoz szükséges körülményeket. ... A kollégium a bentlakásos intézmény sajátos eszközeinek és módszereinek felhasználásával hozzájárul a nevelési-oktatási rendszer egészére kitéűzött célok megvalósulásához...”

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok

Ez a szabályozás rögzíti és indokolja, hogy a középiskolai kollégiumok egyik fő jellemzője a „bentlakás”. A tapasztalatok szerint a kollégiumokba történő jelentkezéseknél is ez a fő szempont. A tanulók, de még inkább a szülei azt a közeget látják benne, ahol a diákok számára biztosított a tanuláshoz és pihenéshez szükséges élettér, és ahol biztonságban, felügyelet alatt vannak. Másképpen: a kollégiumok ún. otthonpótló funkciói jelentik a prioritást.

Ilyen aspektusból valóban ellentmondásosnak tűnhet, hogy a kollégiumi nevelés az online térbe helyeződik át, vagyis kényszerűen lezajlik a „digitális transzformáció” (Jakab, 2020, 65.), a tanulók úgy kollégisták, hogy közben otthon laknak, étkeznek, tanulnak, tehát látszólag (ideiglenesen) feleslegessé válik a kollégiumi ellátás. Ha azonban a folyamatok mögé nézünk, akkor egyértelmű lesz, hogy a kollégium szakmai oldalról megjeleníthető „hozzáadott értéke” az ilyen különleges helyzetekben felértékelődik.

Ebben a tanulmányban nem vállalkozhatunk mélyebb elemzésekre, célunk az, hogy a pandémia miatt új helyzetbe került kollégisták körében végzett online felmérés alapján a tanulók közvetlen tapasztalatait rögzítsük, és azokból megpróbáljunk olyan következtetéseket levonni, amelyek egy hasonló helyzetben eligazodást nyújthatnak az abban érintettek számára.

2. KUTATÁSMÓDSZERTANI PARAMÉTEREK ÉS STATISZTIKAI JELLEMZŐK

Az online adatfelvétel 2021. február-április között zajlott két pécsi középiskolai kollégium¹⁶ diákjai között.

A felmérésben való részvétel önkéntes volt. Így a Kodály Kollégiumban 190 tanuló töltötte ki a kérdőívet, a Hajnóczy Kollégiumban pedig 144 válasz érkezett. Ez összességében 63,4%-os részvételi hajlandóságot mutat, ami kifejezetten jó érték a két kollégiumra vonatkoztatott reprezentativitás szempontjából.

Valamennyi kérdés feleltválasztós volt, egy vagy több válaszlehetőséggel, és ahol szükséges volt, az „Egyéb” válaszadás beiktatásával.

3. A TANULÓI VÉLEKEDÉSEKET BEFOLYÁSOLÓ HÁTTÉR-TÉNYEZŐK

A kollégiumok a 2020-21-es években két alkalommal is több hónapra „bezártak”, mert az egészség- és életvédelem érdekében meghozott intézkedések között kiemelten fontos volt a kontakt kapcsolódások minimális szintre szorítása.

¹⁶ Pécsi Hajnóczy József Kollégium, Pécsi Kodály Zoltán Kollégium

Nehezítette a helyzethez való alkalmazkodást az is, hogy a kollégisták visszaköltözésének időpontja tekintetében nagy volt a bizonytalanság. Az első „hullám” idején (2020. március-június) az addig soha meg nem tapasztalt veszélyhelyzetből adódó félelmek határozták meg mind a pedagógusok, mind a tanulók attitűdjeit. A távolléti oktatás második szakaszában (2020. november-2021. május) pedig leginkább az bonyolította a helyzetet, hogy a visszaköltözés dátumát többször is el kellett halasztani.

Ugyanakkor mindkét időszakban lehetőség volt rövidebb-hosszabb ideig történő bentlakásra, amit az intézményvezetők – méltányolható személyes indokok alapján – saját hatáskörükben engedélyezhettek.

Jelentős eltérések voltak a kollégisták iskoláinak elvárásai között is. A legtöbb intézményben tisztán digitális oktatás valósult meg. Ugyanakkor voltak olyan szakképzéssel foglalkozó középiskolák, ahol a kötelező gyakorlatokon való részvétel szigorú elvárás volt.

Egy másik speciális nevelési-oktatási „ágazat”, az Arany János Tehetséggondozó Program is közvetlen hatással lehetett a kollégiumi bentlakásra. A programba bekerülő tanulók jelentős hányada hátrányos helyzetű, a kollégiumi ellátás az ő esetükben a hátránycsökkentés fontos szegmense.

4. A FELMÉRÉS SORÁN SZERZETT ADATOK ELEMZÉSE

A kutatói kérdés (*Lehet-e szerepe az alapvetően kontakt tevékenységrendszerre épülő középiskolai kollégiumokban folyó nevelésnek a távolléti oktatás időszakában?*) megválaszolásához két területre kellett fókuszálni. Egyrészt fel kellett mérni azokat a körülményeket, amelyek a tantermen kívüli, digitális munkarend következtében a kollégiumi lakhatással kapcsolatban alakultak ki, másrészt a kollégista tanulók véleményét kellett kikérni az online nevelés-oktatás során felmerült nehézségekről, azok kezeléséről, az ebben az időszakban megtapasztalt pozitív és/vagy negatív benyomásairól.

Az első három kérdés statisztikai jellegű volt (*évfolyam, nem, kollégiumi csoport*), ezek a jelen tanulmány szempontjából irrelevánsak, de természetesen az adott kollégiumban az adatok differenciált elemzésekor felhasználásra kerülnek.

4.1. A KOLLÉGIUM ÉS A TANULÓK KÖZTI KAPCSOLAT ALAKULÁSA

A 4. kérdés (*A digitális oktatás alatt igénybe vette-e a kollégiumi lakhatást?*) kapcsán felmerült a két intézmény pandémia alatti gyakorlata közti különbség. A kollégiumi lakhatás igénybevétele a Hajnóczy Kollégiumban 5,6%-os volt. A válaszadók zömének családi háttere nem indokolta a bentlakást, egyetlen ilyen méltányossági kérelem sem

érkezett az intézményvezetőhöz. Az alkalmankénti lakhatást kérők mindegyike a szakmai gyakorlati napjaira ment vissza a kollégiumba, és étkezést sem kértek.

Ezzel szemben a Kodály Kollégium válaszadóinak negyede alkalmanként, és közel ugyanannyian rendszeresen igényelték a teljes kollégiumi ellátást. Köztük döntő többségben a kollégium létszámának jelentős részét kitevő művészeti szakgimnazisták és az AJTP-s tanulók voltak. Előbbiek a kontakt szakmai foglalkozásokon való kötelező részvétel miatt vették igénybe a kollégium szolgáltatásait, utóbbiak viszont a korábban említett hátrányos helyzetük kompenzálása érdekében maradtak a kollégiumban. Erre a következő kérdésre (*5. Miért költözött vissza a kollégiumba?*) adott válaszokból lehetett egyértelműen következtetni.

A 6. kérdésnél (*Ki biztosította a digitális oktatásban szükséges eszközöket?*) kisebb mértékben ugyan, de ismét visszaköszönt a már említett különbség. A Hajnóczyban 95%-ban a szülők biztosították ezeket az eszközöket, ez az arány a Kodályban 75% körül volt, ahol kollégiumi eszközök használatát a tanulók 9%-a tartotta nélkülözhetetlennek.

Részben hasonló volt a helyzet a 7. kérdésnél is (*Milyen segítséget kapott a kollégiumtól a távoktatás ideje alatt?*), bár ennek oka eredendően a bentlakás igénybevétele közti különbség. Nem véletlen tehát, hogy a Kodályból legtöbben (tanulók több mint egyharmada) a lakhatást jelölte meg segítségként, miközben a Hajnóczyban az ilyen válaszok teljességgel egybevágtak a 4. kérdés adataival. Ugyanígy az eszközbiztosítás és az online oktatásba a kollégiumból történő bekapcsolódás is csak a Kodályban volt jellemző (11 és 25%).

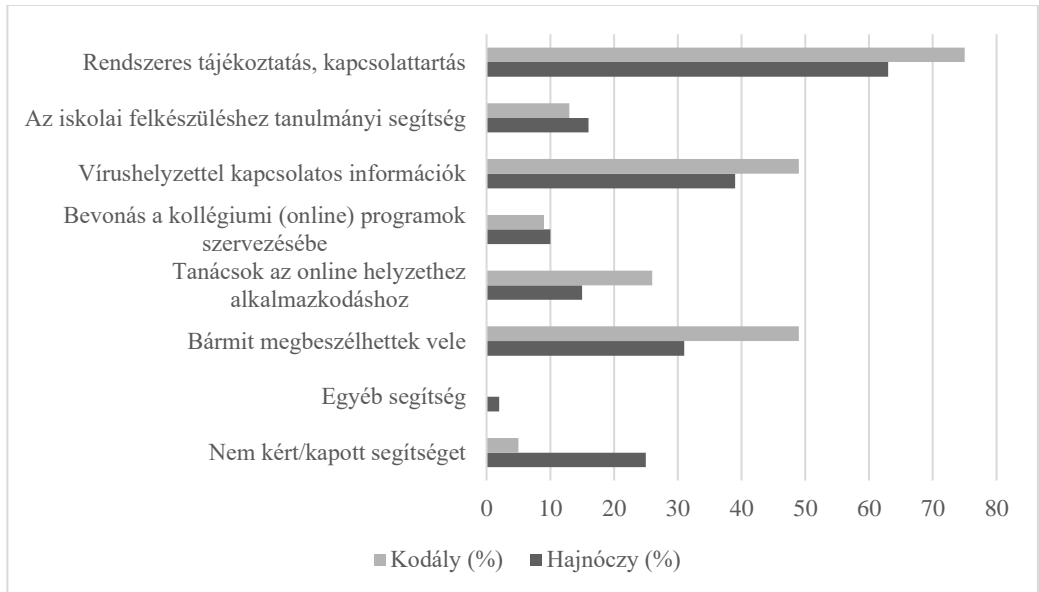
Kiseb volt az eltérés a szaktárgyi korrepetálást segítségként említők aránya között (Hajnóczy 14%, Kodály 23%).

A legnagyobb különbség a „nem kértem/kaptam segítséget” válaszlehetőségénél jelentkezett, habár részben ez is a bentlakásra vezethető vissza (Hajnóczy: 110/144 fő; Kodály: 39/190 fő).

Ennél a kérdésnél jelent meg az AJTP speciális szempontjai is: a hátrányos helyzet kompenzálását, vagyis egyszeri szociális támogatást említett 8 fő, az étkezési térítési díj átvállalásáról 15 fő nyilatkozott.

A kollégiumi segítségnyújtás központi figurája a csoportvezető nevelőtanár, hozzá kapcsolódott a 8. kérdés is (*Milyen segítséget kapott a csoportvezetőjétől a digitális oktatás időszakában?*). A tanulók válaszait az 1. sz. ábrán mutatjuk.

1. ábra: Milyen segítség érkezett a csoportvezetőtől a digitális oktatás időszakában?



Saját szerkesztésű ábra

A négy leggyakoribb válasz arra utal, hogy a csoportvezető és a hozzá tartozó tanulók kapcsolatában az általános nevelési elemek dominálnak.

A „Nem kért/kapott segítséget” válaszlehetőségnél a Hajnóczy Kollégiumban sok bejelölés érkezett. Az ezt választók körének áttekintése során megállapítható volt, hogy döntő többségük egy „elit” gimnázium magasabb évfolyamain tanul. Az ő kollégiumi aktivitásuk a jelenléti nevelés-oktatás során is alacsonyabb, döntően a tanulásra fókuszálnak, és kevésbé igénylik a kollégium különböző „szolgáltatásait”.

A 9. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók *milyen módon, milyen digitális vagy egyéb platformon (platformokon) tartották a kapcsolatot a kollégiummal, a csoportvezetővel vagy más kollégiumi tanárokkal*. Mindkét intézményben a messenger használatát jelölték a legtöbben (Hajnóczy:87; Kodály: 94%), ezt a facebook követte (54 és 46%). Ezekon kívül – jóval kisebb mértékben – több online csatornát is megjelöltek (pl. Meet, Zoom, Discord).

Elgondolkodtató, de érdemben indokolható, hogy a KRÉTA felületet alig használták (2-3%). Az alacsony szám azzal magyarázható, hogy ez a „hivatalos” platform kevésbé kollégium-kompatibilis, és habár van külön kollégiumi része, az abban folytatható tevékenységek többsége formális, esetenként idegen a bentlakásos szisztémától.

A két kollégium közti különbségek jellemzően a hagyományos kapcsolattartási formákban nyilvánulnak meg. A visszaköltözés eleve determinálta, hogy a Kodályban

22% volt a személyes kapcsolatot említők aránya, míg a Hajnóczyban ez mindössze 2%-os volt, ami nagyjából egybevág a bentlakást igénybe vevők számával.

A telefonon/mobilon folytatott kommunikációnál viszont nagyságrendileg közelítő arány mutatható ki (Kodály: 22%; Hajnóczy: 15%). Ennél az adatnál inkább az meglepő, hogy az modernebb elektronikus kommunikációs csatornák mellett még most is viszonylag magas volt a „kétrésztvevős” hangalapú kommunikáció alkalmazása.

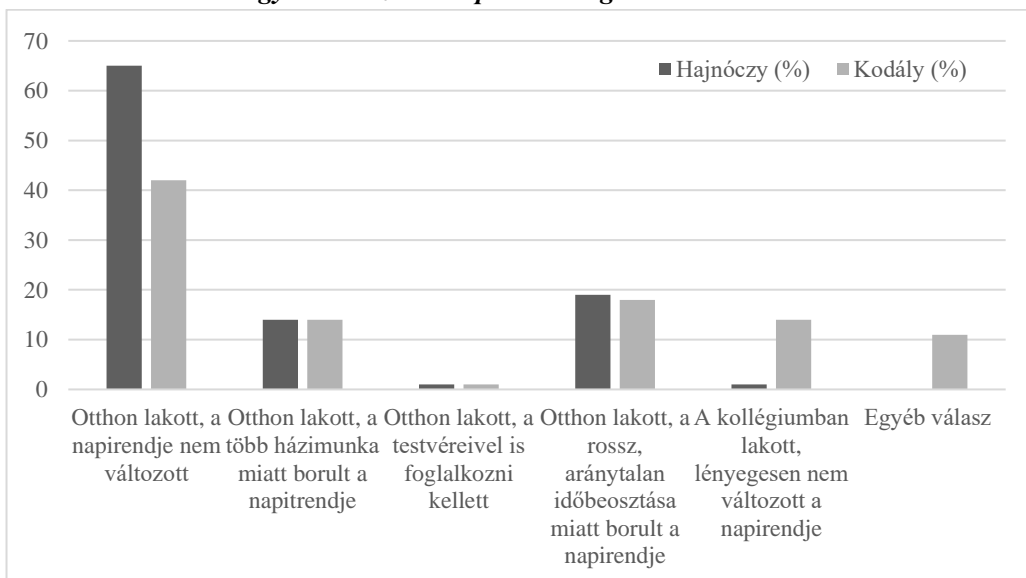
A digitális platformok használatának ellentmondásai rávilágítanak arra a körülményre, hogy habár a ma is rendelkezésre álló digitális eszközök lehetővé teszik a tapasztalatszerzést és a tudásbővítést, az interaktív módszerek alkalmazását (Csépe, 2016), még a „digitális bennszülöttek” sem tudják azokat minden esetben célirányosan használni, nem beszélve a legjobb esetben is „Y-generációs” pedagógusokról (vö: Molnár, 2011).

4.2. TANULÓI VÉLEKEDÉSEK A DIGITÁLIS MUNKAREND HATÁSAIRÓL

A kutatás másik fő irányával kapcsolatos adatok inkább a tanulók szubjektív benyomásait tükrözik, de immár nem kizárólag a kollégiumi vonatkozásokra szorítkozva.

A 10. kérdésnél (*Hogyan változott a napirendje a digitális munkarend alatt?*) az egyéni napirendek alakulásáról kaphattunk információkat (ld. 2. sz. ábra).

2. ábra: *Hogyan változott a napirend a digitális munkarend alatt?*



Saját szerkesztésű ábra

Feltűnő, hogy a válaszadók több mint egyharmadának felborult az otthoni napirendje.

A házimunkára hivatkozónál valószínűsíthető, hogy számos olyan tevékenységet maguknak kellett elvégezniük, amit a kollégiumi ellátás során nem (pl. étkezésnél a kiszolgálás és a mosogatás, a hulladéktároló ürítése).

Közel minden ötödik kollégista a saját felelősségét is kiemelte, habár az nem derült ki a válaszokból, hogy emiatt valóban magukat vagy a „körülményeket” okolják.

A napirend témakörében a Kodály Kollégiumban még egy kérdést is vizsgáltak: a kollégium házi- vagy napirendjének vannak-e olyan pontjai, amelyeket a távoktatás során másképp kellene alkalmazni.

A módosítást szükségesnek tartók (25 fő) többsége a reggeli ébresztést tartotta feleslegesnek. Kétségtelen, hogy a tanulásra fordítandó „bruttó idő” különböző mértékben, de minden tanulónál csökkenthető, aminek közvetlen pozitív hatása lehet a tanulmányi tevékenységekre.

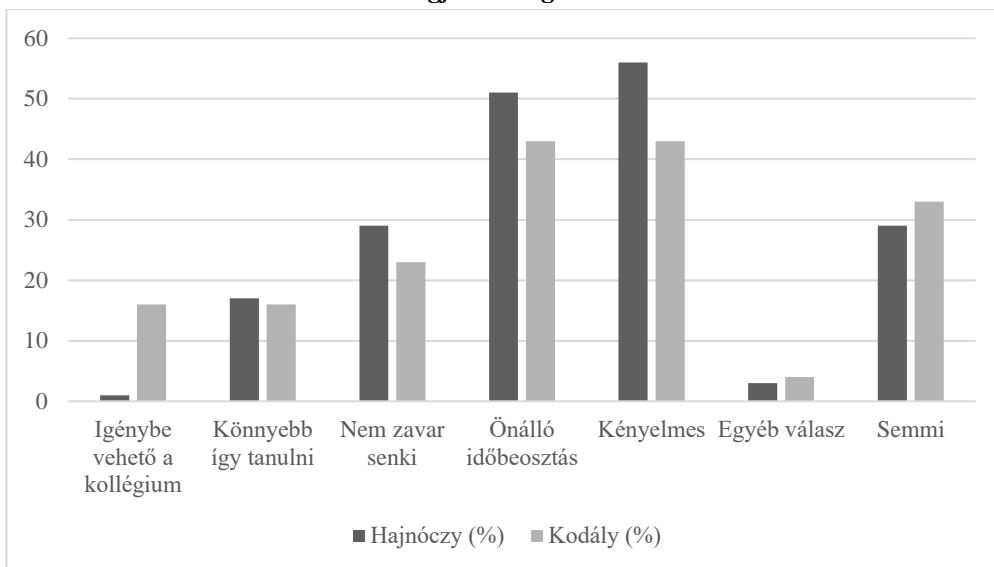
Szintén csak a Kodály Kollégiumban kérdeztek rá a kollégiumi tanulási körülményekre, konkrétan voltak-e olyan problémák, amik nehezítették az online órákon való részvételt. A legtöbben a lassú és megbízhatatlan wifi hálózatot jelölték meg a legnagyobb problémaként.¹⁷

A két utolsó kérdésnek látszólag alig van (közvetlen) kollégiumi relevanciája. Ugyanakkor a válaszok elemzésekor mégis ebből az aspektusból, a kollégiumi nevelés-oktatás szemszögéből kell a tanulságokat levonni.

Először egy pozitív közelítésű kérdést tettük fel: *Véleménye szerint mi volt a legjobb a digitális oktatásban?* A kitöltőknek lehetősége volt több válaszlehetőséget is megjelölni. A beérkezett adatokat a 3. sz. ábra mutatja.

¹⁷ Igaz, hogy az iskolai internethálózat-fejlesztésekbe a kollégiumokat is bevonták, de úgy tűnik, nem sikerült olyan belső hálózatokat kiépíteni, amik a fókuszált tanulási időszakokban kellő lefedettséget és sebességet biztosítanak a kollégiumok tanulásra használt helyiségeiben.

3. ábra: Mi a legjobb a digitális oktatásban?



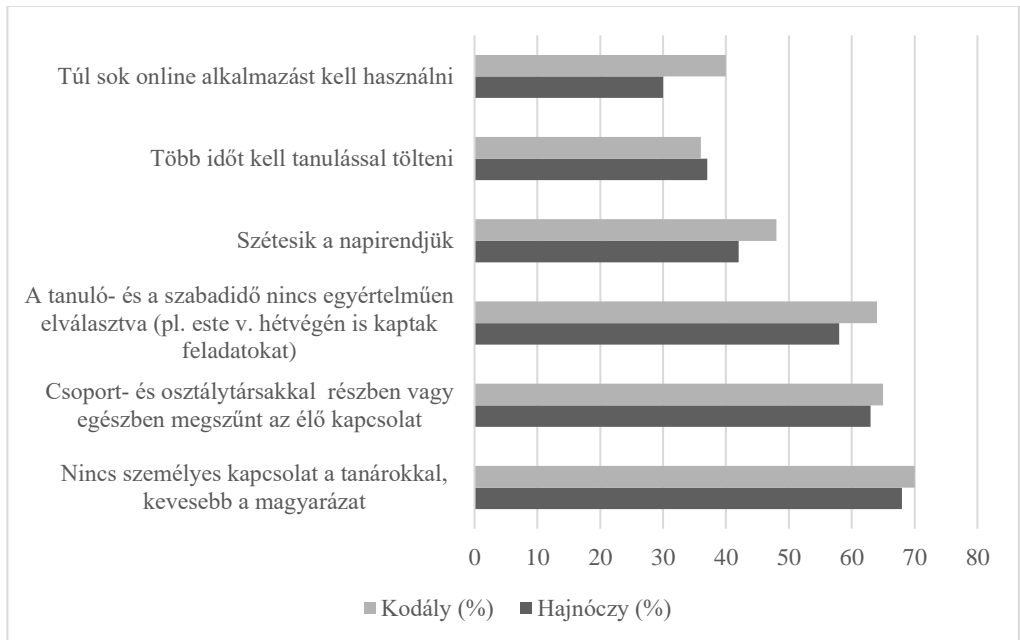
Saját szerkesztésű ábra

Az első szempont kivételével a válaszok mindkét kollégiumban hasonló trendet mutatnak, de az ábrából az is kitűnik, hogy a Hajnóczyban magasabbra értékelték az egyes előnyöket, egyedül a kollégiumi lakhatás esetében – az ismert objektív okból kifolyólag – a Kodály tanulóinak volt jobb véleménye.

Ami szintén szembetűnő, hogy a tanulás „puha paramétereit” (3-5. oszlopok), vagyis a tanulóhoz kapcsolódó körülmények pozitív voltát magasabbra értékelték, mint a közvetlenül a tanulásra irányuló szempontot (2. oszlop).

A *Mit nem szeret a digitális oktatásban?* kérdésre mindkét kollégiumban hasonló arányban érkeztek válaszok, ami azt mutatja, hogy a problémás helyzeteket a kollégiumi és társadalmi státusztól függetlenül ítélik meg a tanulók. A részletes adatokat az 4. sz. ábra mutatja.

4. ábra: Mit nem szeret a digitális oktatásban?



Saját szerkesztésű ábra

A két legtöbbek által említett körülmény a személyes kapcsolatok hiányára utal, de más-más aspektusból. A tanárokkal kapcsolatos hiányérzet a tananyag „átadásához” kötődik. A másik kedvezőtlen fejleményként viszont egyértelműen a kollégiumban (és részben az iskolában) létrejött kapcsolati háló gyengülését említették¹⁸. A kollégiumpedagógia egyik fő törekvése a tanulók közti tartós kapcsolódások kialakítása (közösségfejlesztés). Ezeket a kapcsolatokat a digitális térben meglehetősen nehéz pedagógiai eszközökkel és módszerekkel fenntartani. Ugyanakkor indirekt pozitívumként értékelhetjük, hogy a tanulók fontosnak tartják a meglévő közösségeik megtartását.

A szerteágazó tanulmányi elfoglaltságok, az iskolák által előírt kötelező online-kontakt órák időbeni szóródása, valamint a tanulók eltérő tanulási szokásai és egyéni otthoni napirendje közti ütközések és/vagy átfedések miatt a kollégiumi online foglalkozások koordinációja is nehézkessé vált. Erre a problémára világít rá az témával kapcsolatos kutatás eredményeit bemutató tanulmány is, miszerint sok esetben „a közoktatásban... részt vevő diákoknak nagyon szoros határidővel (esetenként hétvégén korán reggel vagy késő este) kell elküldeniük a számukra előírt feladatokat – amelyek mennyisége sok

¹⁸ Ez a körülmény egybevágh az online oktatás tapasztalatairól lefolytatott vizsgálat eredményeivel (N. Kollár, 2021. 44.)

esetben meghaladja a személyes oktatási keretek között kiadottét –, a határidő elmulasztása esetén elégtelen osztályzat... terhe mellett” (Fekete – Porkoláb, 108).

5. ZÁRÓ GONDOLATOK

A már említett további adatszerzés mellett érdemes lehet más kapcsolódó részterületekkel is foglalkozni.

Az egyik irány a hazai kollégiumok pandémia alatti támogatási gyakorlata. A digitális térben kutakodva egyelőre igen kevés olyan tartalmat találhatunk, amelyekből kiderülhet, az egyes kollégiumok milyen segítő megoldásokat alkalmaztak (pl. a Deák Ferenc Középiskolai Kollégium szaktantárgyi ajánlásai, ld. <http://deakteszt.imsinvent.hu/digitalis-oktatas/>).

Sajnos a kollégiumpedagógusok szakmai támogatására irányuló intézményspecifikus segédanyagok – mint például a Babus Jolán kollégium honlapján olvasható Módszertani ajánlás (http://www.babusj-koll.hu/sites/default/files/dokumentumok/Modszertani_ajanlas_koll.pdf) – száma sem jelentős.

Érdekes lehet egy látszólag távoli területtel is összevetni a kollégiumok digitális munkarendben szervezett gyakorlatát. A pandémia alatt jelentősen elterjedt home office munkavégzés (távmunka) előnyei és hátrányai többnyire egybevágnek a kollégiumi tanulók által jelzett körülményekkel, de előfordulnak kisebb-nagyobb különbségek is.

Pozitívként jelenik meg a *rugalmasság*, ami azonban feszes időmenedzsmenttel kell párosuljon, mind a tanulók, mind a pedagógusok vonatkozásában.

Alapesetben előny az ún. „*nettó munkaidő*”, ami viszont a kollégistáknál azt is jelentheti, hogy a kevesebb tanulmányi feladat elszórta igényli a kollégium részéről igényelt támogatást, ezzel rontva a nevelőtanárok és a diákok közti kapcsolatok rendszerességét, kiszámíthatóságát.

A távmunka egyértelműen kedvező hozadéka lehet, hogy *nem vagyunk helyhez kötve*. Ez a kollégiumi tanulóknak is hasznos lehet, amennyiben a „munkavégzéshez” szükséges tárgyi feltételek adottak. Akiknél ez nem áll fenn, szükségképpen rá vannak szorulva a kollégium által biztosított szolgáltatások igénybevételére.

A negatív mozzanatoknál szinte teljesen egyezik a „*magány*”, azaz a közösségben dolgozás/tanulás hiánya, beleértve annak minden közvetlen és közvetett előnyét (ld. személyes kooperáció, kommunikáció, baráti kapcsolatok, szakmai konzultációk). Ez azonban előny is lehet azoknak a kollégistáknak, akiknél az egyéni tanulás hatékonyabb, a kollégiumi közeget egyfajta „zavaró, de szükséges” közegként élik meg. (Szerencsére ez csak egy viszonylag szűk kisebbségre igaz.)

Végül a folyamatos tanulás, pontosabban az adott *körülményekhez való igazodás* kényszerét is említhetjük. Itt az lehet a közös, hogy ezen a téren akkor lehetünk sikeresek, ha folyamatos és hatékony segítség érkezik a munkáltatótól, a tanulók esetében a kollégium tanáraitól, makroszinten az oktatáspolitikai centrumból.

A tanulmányban bemutatott kutatás valóban csak „gyorsjelentés”, a mélyebb elemzéseket több kollégium tapasztalatára építve és hosszabb idő távlatából lehet korrekt módon elvégezni, kiegészítve egyéni vagy fókuszcsoportos interjúkkal.

A tanulói válaszok alapján kirajzolódó kép így is jól mutatja, hogy a kollégisták többsége a digitális oktatási környezetben is igényelte a kollégium különböző szolgáltatását. Ezek fajtáját és mértékét alapvetően a tanulók szociális helyzete, ill. az iskolai elvárások determinálták. Előbbinél egyértelműen a kollégium hátránykompenzáló funkciójának szükségessége igazolódott

FELHASZNÁLT FORRÁSOK

- Csépe Valéria (2016): A 21. századi iskola feladatai – kihívások és lehetőségek <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/9-kiadvany-2016/96-2016-prof-dr-csepe-valeria-1-a-21-szazadi-iskola-feladatai-kihivasok-es-lehetosegek> (utolsó letöltés: 2021.06.05.)
- Fekete Tamás – Porkoláb Ádám (2020): Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 2020/9. 97-112. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33491/33178> (utolsó letöltés: 2021.06.05.)
- Jakab György (2020): ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 2020/9. 64-76. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33971/33176> (utolsó letöltés: 2021.06.05.)
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172, 9, 1038–1047. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/03.htm> (utolsó letöltés: 2021.06.05.)
- Módszertani ajánlás – Babus Jolán Középiskolai Kollégium, Vásárosnamény (2020. április) http://www.babusj-koll.hu/sites/default/files/dokumentumok/Modszertani_ajanlas_koll.pdf (utolsó letöltés: 2021.06.07.)
- N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 2021/02. 23-53.
- Digitális oktatás <http://deakteszt.imsinvent.hu/digitalis-oktatas/> (utolsó letöltés: 2021.06.07.)
- Kollégiumi nevelés országos alapprogramja https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (utolsó letöltés: 2021.06.07.)
- A távmunka előnyei és hátránya <https://www.profession.hu/cikk/a-tavmunka-elonyei-es-hatranya> (utolsó letöltés: 2021.06.07.)

ABSTRACT

ONLINE DORMITORY? „FLASH REPORT” ON DORMITORY OPERATION DURING THE PANDEMIC

This report analyses the information that was obtained from a micro research on the topic-conducted in two high school dormitories in Pécs.

The main question of the research is whether education in secondary school dormitories, which is mainly based on a system of contact activities, can play a role in the period of online education.

The research focused on two areas. On one hand we researched the conditions that developed in connection with dormitory housing as a result of the digital work schedule outside the classroom. On the other hand we asked dormitory students for their opinions on the difficulties they encountered during online education, their coping techniques and their positive and / or negative impressions on this period. We also discuss the differences between the data obtained in the two dormitories.

The research is based on the processing of the data of the online questionnaire filled in by the students of the two dormitories, but in explaining the topic we took into account the opinions of the dormitory teachers on the one day convention and the dormitory teachers' reports covering the given period.

We want to prove in this paper that the high school dormitory - even in a system of activities that was temporarily narrowed and changed during the pandemic - is an important element of the institutional system of public education.

Key terms: dormitory education, digital extracurricular work schedule, pandemic

dr. **Barna Viktor**, univ. kollégiumigazgató, kutatótanár
Pécsi Hajnóczy József Kollégium
drbarnaviktor@yahoo.com

MÓDSZERTANI PARADIGMAVÁLTÁS AZ ONLINE ÓRÁKON

ABSZTRAKT

Az IKT eszközök fejlődésének köszönhetően a digitális eszközök alkalmazása sok intézményben a tanítás részévé vált, ez azonban nem alakította át a hagyományos óra didaktikai felépítését. Az általános iskola feladata továbbra is az alapkészségek, a tanulási képesség, a fantázia fejlesztése, a motiváció, a praktikus ismeretek átadása, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, valamint a jellemformálás (K. Nagy, 2013). A pedagógus elsődleges feladata a digitális iskolában a diákok önálló tanulásának irányítása. A jelenlegi kutatás célja az, hogy az új oktatási környezetben rávilágítson arra, hogy milyen módszertani eszköztár szükséges ahhoz, hogy hatékony online órát lehessen tartani. A vizsgálat során tanítókat kérdeztem meg fókuszcsoportos interjú keretében arról, hogy mik a tapasztalataik, SWOT analízis segítségével feltártam az online oktatás előnyeit, nehézségeit, valamint a benne rejlő lehetőségeket és veszélyeket. A tanulmányban bemutatásra kerül, melyik online platformokon lehet együtt dolgozni a tanulókkal, illetve hogyan lehet filmeket alkalmazni, új ismeretet feldolgozni, illetve gyakorolni és eredményesen mérni a teljesítményt.

Kulcsszavak: digitális, oktatás, paradigmaváltás

Szakosztály: Közoktatási

DOI: 10.13140/RG.2.2.15275.36647

1. BEVEZETÉS

Nehéz helyzetbe került az oktatás minden szereplője a pandémia kezdetén, mivel új helyszínen, új eszközökkel, a hagyományos tantermi oktatástól eltérő módon kellett az új ismereteket közvetíteni, feldolgozni, elsajátítani. A digitális oktatás feltétele a megfelelő eszközök mellett a pedagógiai módszertani paradigmaváltás. Egészen váratlanul jött a váltás, a digitális oktatásra történő átállás, annak ellenére, hogy sok kutató és pedagógus igazolta már korábban a létjogosultságát. Az iskolapadban ülő generáció új tanulói attitűdje és az infokommunikációs technológia fejlődése egyre növelték az igényt, hogy a pedagógusok az IKT eszközöket segítségével tegyék hatékonyabbá az oktatást (Engler 2020).

A 21. században megjelent a „digitális szülő” fogalma is, amely arra hívta fel a figyelmet, hogy a szülőknek is kell rendelkeznie digitális kompetenciával annak érdekében, hogy a gyerekekkel lépést tudjanak tartani (Sárkány 2019).

A digitális tanulás a tanárok és diákok esetén hol azonos, hol különböző digitális kompetenciákat követel meg. Mindegyik félnek nyitottnak kell lennie az új dolgok befogadása iránt (Benedek 2013).

A tanítás-tanulás folyamata 2020 tavaszán online szintérré került át, ahol az eddig alkalmazott módszerek nem minden esetben bizonyultak hatékonyak. A diákok feladatai is átalakultak az online iskolában, hiszen a tanulási stílusok, módszerek is folyamatos változáson mentek át a digitális környezethez való alkalmazkodás során. A mai gyermekekre jellemző, hogy egyre felületesebben olvasnak, de egyidőben, párhuzamosan több feladatot is képesek elvégezni, multitaskingolnak. Érdeklődők, információt keresnek a világhálón, a kíváncsiság vezérelti őket, de inkább a képi, videó- és hangalapú anyagokat részesítik előnyben (Sárkány 2019).

2. ÚJ SZEREPEK A DIGITÁLIS VILÁGBAN

Az elmúlt tanévben a pedagógusoknak - annak ellenére, hogy nem feltétlenül rendelkeztek elegendő digitális tudással - saját otthonukból úgy kellett tanítaniuk, hogy családjukat is el kellett látni, és diákjaik szüleit is meg kellett ismertetniük a digitális iskolával.

A diákoknak „csak” tanulniuk kellett, de hogyan? Saját szobájukban szívesebben játszottak volna. Önállóan kellett a gép elé ülniük, nézni az órát, várni a feladatokat és sok csábító tevékenység mellett mégis a tanulás mellett kellett dönteniük.

A szülőknek is át kellett állniuk egy teljesen új helyzetre, választaniuk kellett, hogy munkájukat home office-ban látják el napi nyolc órában, vagy a gyermeküket otthon hagyva dolgozni mennek. Nem bizonyult egyszerű feladatnak az otthoni digitális tanítás/tanulás határainak kijelölése sem (Engler 2020).

A Kopp Mária Intézet reprezentatív kutatást végzett 2020 áprilisában, melynek célja a családok helyzetének feltárása volt a karantén idején. A megkérdezettek 42%-a, 422 fő nevelt otthonában gyermekeket, így az oktatáshoz kapcsolódóan az ő válaszaikat tartalmazzák az eredmények. A legsúlyosabb problémák egzisztenciális és egészségügyi irányultságúak voltak, a család ellátása, az otthoni tanulás támogatása csak a 4., illetve az 5. helyre kerültek (Engler 2020).

Matyinszki (2020) a szülőket kérdezte meg (N=900) két héttel a digitális oktatás kezdetét követően. A családok 40%-a 0-2 órát, a 30%-a 2-3 óra, 20% 3-5 óra közötti időt töltött a gyerekekkel együtt tanulással. A megkérdezettek 9%-a naponta több, mint 5 órát tanult gyermekével. A legnagyobb nehézséget az általános iskolásokkal, főként az alsó tagozatos gyermekekkel történő tanulás rótták a családokra (Matyinszki, 2020).

Egy korábbi, nem reprezentatív, feltáró kutatás (Bencéné 2020) célja annak vizsgálata volt, hogy miként alkalmazkodtak az alsó tagozatos gyerekek szülei (N=113) az általános iskola új elvárásaihoz. A legtöbb esetben a diákoknak önállóan, szülői segítséggel kellett tanulniuk; a tanító kijelölte a tankönyvben és a munkafüzetben a megtanulandó tananyagot. Ennél a módszernél nagyon sok feladat hárult a szülőkre, főként az első és második osztályos diákok esetében, akik még olvasásból nem biztos, hogy olyan szinten álltak, hogy önállóan tudják értelmezni a feladatokat.

Adorján (2020) hatodiktól tizenkettedik osztályig, a diákok szemszögéből (N=274) vizsgálta a Covid-19 hatására kialakult iskolai helyzetet. A diákok közül sokan úgy érezték, hogy lényegesen több volt a tananyag a digitális oktatás idején, elsősorban az elméleti tananyagot találták soknak. Ennek ellenére azonban a többségüknek mégis jobban tetszett, mint a hagyományos iskola.

3. A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI

A jelenlegi, nem reprezentatív, feltáró kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy a pedagógusok az első iskolabezárást követően hogyan vélekednek a digitális oktatás sikerességéről, eredményeiről, valamint a nehézségeiről. Matyinszki (2020) kutatása szerint a pedagógusok 90%-a rendelkezett otthonában a megfelelő eszközökkel, de 15%-uk egyáltalán nem vett részt semmilyen oktatáson, ahol a digitális eszközök alkalmazását elsajátíthatta volna. A kutatási kérdések arra irányultak, hogy milyen előnyei, eredményei voltak a digitális oktatás során a pedagógusoknak, illetve milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük, és miben tért el az online tanóra didaktikai felépítése a tantermi foglalkozásokétól. Fókuszba került, hogyan próbálták meg a közösséget összetartani a virtuális térben, milyen módon és mennyire eredményesen tartották a kapcsolatot a szülőkkel, illetve az első tapasztalatok tükrében, hogyan látják a jövő iskoláját.

4. ADATGYŰJTÉS, AZ ELEMZÉS MÓDSZEREI

Az adatfelvételre 2020 novemberében került sor, online fókuszcsoportos interjú keretében. A részvétel az interjúban önkéntes volt. Az alsó tagozaton tanító pedagógusokat előzetesen tájékoztattam a kutatás részleteiről, 43-an vállalkoztak arra, hogy jelen lesznek az interjúban. A probléma feltárására a SWOT analízist választottam, annak érdekében, hogy minden oldalról, reálisan körüljárjuk a témát. A módszer a pedagógiai gyakorlatban a minőségbiztosítási rendszer bevezetését követően vált ismerté. A gyengeségek olyan dolgok, amelyek nem jól működnek, de lehet rá befolyásunk, hogy hatékonyabbá tegyük a folyamatot. Az erősségek pozitív dolgok, amelyek jól működnek. A lehetőségek olyan külső tényezők, adottságok, amelyeket nem tudunk befolyásolni, de kedvezőek, és rájuk építve kihasználhatjuk az erősségeinket. A veszélyek is külső

tényezők, olyan korlátok, amelyeket nem tudunk befolyásolni, csökkentik a siker esélyét (Chikán 2003). A Google Meet Street felületén készítettük el a SWOT analízist.

5. EREDMÉNYEK

A pedagógusok egyetértettek abban, hogy a legnagyobb nehézséget az alsó tagozatos tanulók és a hátrányos helyzetű gyermekek tanulásának irányítása okozta a tantermen kívüli digitális oktatás során. A számos nehézség ellenére azonban sok erösséget is fel tudtak sorolni, amelyekről úgy gondolják, hogy a későbbiekben is be lehet majd építeni a tantermi oktatásba.

5.1. ERŐSSÉGEK

Úgy vélték, hogy a diákok sokkal önállóbbak lettek, elkezdtek gondolkodni és könnyebben vállalnak felelősséget saját munkájukért. A pedagógusok véleménye szerint az egyéni időbeosztás szerint működő iskolában sok lehetőség rejlik, teret enged az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő tanulási utaknak. Az online iskola előnyének tartják a rugalmasságot, mert nincsenek térbeli és időbeli korlátok.

Előnynek számít, hogy a pedagógusok által összeállított tananyag, és a hozzá kapcsolódó segédanyag bármikor visszakereshető, így a lassabban haladó tanulónak lehetősége van a megértésre és az önálló feladatmegoldásra. Valós idejű online tanulás esetén a diákoknak lehetősége nyílik egyéni segítség kérésére is a chat felületen.

A digitális oktatás erössége a „kényszer” fejlődés, az új, az ismeretlen felfedezése, kipróbálása. Megerősödött a szülő-pedagógus kapcsolat, rendszeressé vált a kommunikáció, olyan szülők is bekapcsolódtak a közös munkába, akik korábban nem mentek be az iskolába.

Az online iskola a szülők számára nagyobb betekintést engedett a gyermekeik, az iskola világába, a tanítás tanulás folyamatába, melynek eredményeként jobban értékeli a tanítók tevékenységét.

Az önálló tanulásra képes, a világ felfedezése iránt fogékony diákok számára érdekes, színes, változatos lehetőségeket nyújtanak az online felületek. Az anyagok folyamatosan bővíthetők, cserélhetők, átalakíthatók. A teljesítmény is objektíven naplózható, így folyamatosan nyomon követhető és visszakereshető, segíti a határidők betartását is. A karantén idején nagyon hasznos oktatóvideók (tutorál) készültek mind a pedagógusok, mind pedig a diákok közreműködésével.

Nagy eredménynek tartják a pedagógusok, hogy tér- és időbeli akadályok nélkül elindult, elsősorban Facebook csoportokban a szakmai kommunikáció a kollégákkal, és esti online tanfolyamon is lehetőségük nyílt önkéntesen részt venni, amelyre korábban az iskolai munka mellett nem adódott alkalom. A pozitívumok mellett azonban sok nehézséggel is meg kellett küzdeni a karantén iskolában.

5.2. GYENGESÉGEK

Annak ellenére, hogy Matyinszki (2020) kutatása szerint a pedagógusok 90%-a a digitális oktatás kezdetén már rendelkezett a megfelelő eszközökkel, az általam megkérdezett tanítók a gyengeségek között elsőként említették a megfelelő infrastruktúra és a digitális eszközök hiányát, valamint az internetkapcsolat bizonytalanságát. A digitális eszközöket azonban csak megfelelő módszertan segítségével lehet hatékonyan alkalmazni, melyet mindannyiuknak önállóan kellett felfedezni. Az online órátartás sokkal több felkészülést követelt meg a pedagógusoktól.

Gondot okozott, hogy nem minden családban volt megfelelő technikai tudása a szülőknek/gyerekeknek, a hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkező családok nem tudtak megküzdeni az új feladatokkal. Szülői segítség nélkül alsó tagozaton nem ment a tanulás. A diákok számára az is problémát okozott, amikor a szülők átvették az irányítást. Néhány gyerek viselkedése a pedagógusok elmondása szerint nem volt természetes az online találkozások alkalmával, feltehetően a szülői jelenlét miatt.

A tanítók véleménye szerint kihívások elé állította a családokat, hogy gyakran egy osztály esetében az egyes pedagógusok nem egységes felületeket használtak az oktatásra. Az önálló tanulás kultúrája sem alakult még ki. Nehézséget okozott a megértés ellenőrzése, sok volt a bizonytalanság ezen a téren. Az online tudásmérés esetében sem biztos, hogy a feladatok megoldása a gyerekek valós tudását tükrözte.

A dolgozó szülők számára megterhelő volt a munka után/előtt/közben még a gyerekek feladataiban segíteni, ellenőrizni, elküldeni.

A digitális iskola személytelenebb, kevesebb benne az érzelmi töltet, főleg a legkisebbek esetében, akik nem rendelkeznek a megfelelő digitális kompetenciával, így ők csak a szülőkre támaszkodhattak.

A tantermen kívüli digitális oktatás idején a szorgalmas diákok túlterheltek lettek, állandóan a képernyő előtt ültek, amely mozgáshiányból, rendszertelen időbeosztásból adódóan az egészségüket is károsította.

A karantén idején a közösségi kapcsolatok színtere is átkerült a virtuális térbe, amely nem pótolhatta a valós közösségi élményt.

5.3. LEHETŐSÉGEK

Az előbbieken bemutatott nehézségek ellenére is látnak a pedagógusok olyan lehetőségeket, amelyek hatékonyabbá tehetik az oktatást a későbbiekben. Véleményük szerint folyamatosan lépést kell tartani a kor fejlődésével. Az iskolák most már rendelkeznek a megfelelő eszközökkel, de a tanulók és tanáraik digitális kompetenciáját tudatosan fejleszteni kell, és új alapokról kell indulni a tantermi oktatás esetében is, beépítve a hagyományos tanítás folyamatába a digitális eszközök segítségével történő önálló tanulást is, amelyet a gyermek saját érdeklődési körének megfelelően kell alakítani.

A tanítók úgy gondolják, hogy nagyon hasznosak a karantén idején született oktatófilmek, melyeket a hiányzó gyermekek esetében alkalmaznának a továbbiakban is. A tanóra a digitális eszközök segítségével pontosabban, precízebben előkészíthető és filmekkel, online játékokkal, kvizekkel, sokkal színesebbé tehető.

A szülőkkal történő kapcsolattartás során is meg kell tartani az online alkalmakat, ez sok szülőnek segítség, aki így tud csak jelen lenni a szülői értekezleteken. A kooperáció viszont együttműködésre serkent, a közös cél összehozza a tanárt, a diákot és a szülőt.

A szakmai konferenciák határtalanságában is jó lehetőségeket látnak a pedagógusok, mert így új szakmai kapcsolatokra tudnak szert tenni.

5.4. VESZÉLYEK

Természetesen a digitális világnak is vannak veszélyei, és ez az oktatás esetében is megmutatkozhat. A diákok túl sok időt töltenek a képernyő előtt, és tanulásnak álcázva játszanak, vagy esetleg veszélyes felületeken kalandozhatnak, ezért nagyon nagy hangsúlyt kell fektetni az internetbiztonsági ismeretek tanítására.. A képernyőn keresztül történő oktatás egészségkárosító hatására is oda kell figyelni, mert a mozgáshiány, a gép előtt történő folyamatos nassolás elhízással járhat.

A digitális eszközök hiánya a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében további veszélyeket jelent, hiszen növelheti az esélyegyenlőtlenséget. A digitális kompetencia hiánya mind a tanár, mind a tanuló, mind a szülő részéről lehetetlenné teszi a tanulást.

Az alapismeretek tanítása lehetetlen online körülmények között, nagyon sok a pontatlan elsajátítás. Egymás megismerése - különösen első osztályban - a szociális kompetencia fejlesztése, a szokások kialakítása is nehézséget okozhat.

A képernyő mögött a tanuló teljesítőképesége visszaeshet, mert a digitális térben kisebb az önbizalma, nehezebben kommunikál – ennek azonban az ellentéte is előfordulhat.

Az online világ megnehezíti a tanulók közötti interakciókat, de van olyan gyermek, akinek az esetében teljesen meg is szűnt a kapcsolat az iskolatársaival. A bullyingra hajlamos gyerekek ezzel szemben nagyobb teret kapnak a garázdálkodásra, és függőség is könnyebben, észrevétlenül kialakulhat, de megjelenhet az agresszív viselkedés is.

6. ÖSSZEGRÉS

A digitális oktatás hatékony megvalósításának érdekében meg kell teremteni a megfelelő infrastruktúrát, fejleszteni kell a résztvevők digitális kompetenciáját, és ki kell dolgozni az online óra hatékony módszertanát. Ahhoz, hogy jól működjön az iskola sok türelemre, szeretetre és empátiára van szükség, a szereplőket előzetesen fel kell készíteni az új feladatok ellátására.

A digitális iskola nem gép előtt töltött 45 percek végnélküli sora, ahol a pedagógus előadásokat tart, hanem a tanárok által online irányított önálló tanulás, tevékenykedés tapasztalatszerzés, saját élményen alapuló tanulás. Az óra kezdetén a tanítóknak meg kell ismertetni a gyerekeket az új ismeretekkel, el kell indítani a munkát, meg kell beszélni a lehetséges egyéni utakat. Érdemes ehhez a részhez videót készíteni, vagy az online órának ezt a részét felvenni, hogy bármikor, többször is visszanezhető legyen. Az első részt követően hagyni kell a gyermekeket dolgozni, de biztosítani kell számukra a kérdésés lehetőségét, akár chat felületen keresztül is. Végül közös megbeszéléssel, eredmények értékelésével zárul az óra, melyet pedagógus által kijelölt, gépmentes, pihenési idő követ kis mozgással, levegőzéssel, esetleg étkezéssel annak érdekében, hogy a diákok egészségesen éljenek. Sok érdekes feladatot kell adni, ahol a munkamenetet a tanulók okostelefonnal dokumentálják, olyan tevékenységeket kell a tananyaghoz kapcsolni, amelyek segítségével élmény lesz a tanulás, a diákoknak pedig sikerélményt okoz.

A gyerekeket előzetesen fel kell készíteni az önálló tanulásra, és a szülőket a segítés módjára.

A digitális iskola két szakasza lezárult, nem lehet szélsőségesen értékelni, nem volt egyértelműen sem sikeres, sem sikertelen. Eredménynek tekinthető azonban az, hogy sok új digitális módszer sikeresen bekerült az oktatás rendszerébe. A jövő feladata, hogy elemezzük a két korszak tapasztalatait, és építsük be az online tudáselsajátítás hatékony elemeit az iskola hétköznapijaiba annak érdekében, hogy még hatékonyabb, a fiatal generáció attitűdjeit figyelembe vevő módszerekkel történjen az oktatás.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adorján Balázs (2020): A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején. Képzés és gyakorlat Neveléstudományi Folyóirat. 18. 2020/3–4. szám 2013-225.p. DOI: 10.17165/TP.2020.3-4.22
- Benedek András (2013): Digitális pedagógia 2.0. Budapest, Typotex Kiadó, 264 p.
- Chikán Attila (2003): Módszer-tár. A SWOT-analízis. (online) Sulinet honlapja <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/modszer-tar-a-swot-analizis> [2020.10.27.]
- Engler Ágnes (2020): Távolléti oktatás a családok szemszögéből. Civil Szemle. Különkiadás 117-132. p. (online) <https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/uploads/FlowMare%20publikaciok/CSz%20k%C3%BC1%C3%B6nsz%C3%A1m%20e1%20C5%91lappal.pdf> [2021.04.29]
- K. Nagy Emese (2013): A tanulók személyreszabott differenciálásának lehetséges módjai. In. Podráczky Judit (szerk.) Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához. Budapest., Bethlen Gábor Alapkezelő ZRT, 13-40-p-

- Matyinszki Szilárd (2020): A digitális oktatás megélése. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.36400.38408>
- Sárkány Kinga (2019). Digitális oktatási tér. Új Köznevelés. 5(3-4) (online) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/digitalis-oktatasi-ter> [2020.12.19.]

ABSTRACT

METHODOLOGICAL PARADIGM SHIFT IN THE ONLINE EDUCATION

Thanks to the development of ICT technologies, the application of digital tools had become part of the educational process in many institutions, however, it did not change the general didactical setup of the lessons. The general role of the primary school is still the transmission of basic skills, practical knowledge, learning skills, development of fantasy, motivation, individual thinking and creativity and personality (K. Nagy, 2013). In the digital school the primary task of the pedagogue is the direction of the students in the individual learning process. The aim of the current research is to reveal the necessary methodological toolbar among the current circumstances, in order to be able to make online classes efficient. During the research I asked pedagogues about their experiences in focus group interviews and revealed the strenghts, weaknesses, opportunities and threats of online education with the help of SWOT analysis. Int he study I will introduce the platforms through which one mqay work with students efficiently, how movies may be applied in education and how processing new knowledge, practicing and measuring performance may be successful.

Key words: digital, education, paradigm shift

Bencéné dr. Fekete Andrea

egyetemi docens, oktatási intézetigazgató-helyettes

MATE Neveléstudomány Intézet

bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

KIHÍVÁSOK A PANDÉMIA IDEJÉN A RENDÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Hazánkban a felsőfokú rendészeti képzés egyetlen intézményben valósul meg, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán (a továbbiakban: NKE RTK). A képzés speciális jellege alapvetően a hivatásos életpályára való felkészítésben, az úgynevezett rendészeti szocializációban mutatkozik meg. A Karon tanuló hallgatók sajátos jogállásba kerülnek tanulmányaik kezdeteikor: az egyetemi tanulmányaik teljesítése mellett a tisztjelölti jogviszonyból eredő speciális feladatokat is el kell látniuk. A koronavírus-helyzetből adódóan hallgatóink 2020 márciusától határszolgálati feladatokat is elláttak a tanév végéig – ekkor egy másfajta pedagógiai feladat hárult a Kar oktatóira, majd a rövid jelenléti oktatást követően mind a hallgatók, mind pedig az oktatók a digitális átállással és a távolléti oktatással kapcsolatos kihívásokkal szembesültek. A tanulmányban e kihívásokat tekintjük át egy minikutatás segítségével, melyet az NKE RTK oktatói között végeztünk 2021 tavaszán. Kutatásunk nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen csupán 20 főt kérdeztünk meg egy félig strukturált interjú keretein belül. Azt feltételeztük, hogy az oktatók a távolléti oktatás kihívásaira kevésbé voltak felkészültek, a legtöbb problémát a technikai ismeretek hiánya okozta. Az eredmények alapján a kollégák kevésbé érezték magukat felkészültnek a digitális átállásra, leginkább autodidakta módon igyekeztek „megfelelni a feladatnak”. Oktatás-módszertani szempontból kihívást jelentett számukra a hallgatók motiválása, aktivizálása.

Kulcsszavak: rendészeti felsőoktatás, rendészeti szocializáció, digitális oktatás, Kreatív Tanulási Program

1. BEVEZETÉS

A gazdasági, társadalmi, kulturális és ebben a felsőoktatást is érintő változások kikényszerítik a tanítási – tanulási folyamat újragondolását. Egy olyan hallgató víziója jelenik meg előttünk, aki képes saját tanulási folyamatát tudatosan szabályozni (metakognitív, motivációs és viselkedéses önszabályozás aspektusában); személyes tanulási környezetét kialakítani és menedzselni; kapcsolatokat építeni és tudását, kapcsolatait hálózatokba szervezni; hatékonyan és eredményesen tanulni; megosztani másokkal tudását közben reflektálva önmagára és a tanulási folyamatra.

A felsőoktatás nem kevesebbet tűzhet ki célul, mint ennek a támogató tanulási környezetnek a megteremtését

Az oktatás minőségének középpontba helyezése komoly, elkötelezett és felelősségteljes munkát kíván mind az oktatók mind a hallgatók részéről a digitális átállástól függetlenül is. Úgy gondoljuk, hogy a tanulás főként akkor lehet eredményes és hatékony, ha célul tűzzük ki a tanulási eredmények alapú tanítást, ami „az oktatóközpontú kultúrával szemben a tanulást és a hallgatót helyezi a középpontba, és ebben az értelemben maga a tanulási folyamat, valamint a hallgató által elért kompetenciafejlődés a lényeges” (Farkas 2019: 4). Ezek a kompetenciaelemek jó, ha artikulálódnak az egyes képzési és kimeneti követelményekben, a tantárgyi tematikákban és az egyes tanórák szintjén is. Ugyanakkor ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztéséhez tisztában kell lennünk elsősorban saját oktatói kompetenciáinkkal, azzal, hogy akár egy speciális helyzetben is miként tudjuk alkalmazni saját pedagógiai tudásunkat. Kutatásunk az RTK-s kollégákkal készített félig strukturált interjúk alapul, melynek fő fókuszja a digitális átállással, távolléti oktatással kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtése volt.

2. A RENDÉSZETI FELSŐOKTATÁS SPECIÁLIS JELLEGE

A rendészeti felsőoktatás kutatása az utóbbi években egyre inkább előtérbe került (lásd például Christián – Erdős 2020, Erdős et al. 2019, Borszéki 2021, Kovács 2016, Fekete 2019, Mácsár – Bognár 2020, Barnucz–Uricska 2020; Uricska 2020) – már ez a tény is arra utal, hogy a rendészeti képzés képviselői egyre inkább szeretnének a felsőoktatás-pedagógiai diskurzusban helyet kapni. A rendészeti felsőoktatás speciális jellegét három tényezővel szoktuk magyarázni:

1. a hallgatók speciális jogállása – a tisztjelölti jogviszony: a tisztjelölt tisztjelölti szolgálati jogviszonyban teljesít szolgálatot, melyet a 2015. évi XLII. törvény és a 20/2016. (VI. 9.) BM rendelet szabályoz.
2. a rendészeti szocializáció erőteljes szerepe a képzésben – a Karon belül a Rendvédelmi Tagozat feladata, hogy megismertessék rendészeti szocializáció alapjait, a hivatásos léthez kapcsolódó alapvető szabályokat.
3. a hallgatók speciális viszonya az oktatókkal – tekintettel arra, hogy számos kolléga hivatásos, így a klasszikus oktató-hallgató viszony mellett megjelenik a rendészetre jellemző hierarchikus viszony is.

Jelen tanulmányban abból indultunk ki, hogy ha a hallgatók kompetenciafejlesztése áll a középpontban, akkor a tanulásközpontúság erősítése lényeges elemként kell, hogy megjelenjen, ehhez pedig egy olyan tanulási környezetre van szükség, ahol érvényesül a) a tanulóközpontúság, azaz a hallgatók előzetes tudására építünk, b) a tudásközpontúság, mely alapvetően a probléma-megoldó gondolkodásukat támogató tudást jelenti, c) a fejlesztő értékelést középpontba helyező értékelésközpontúság, d) közösségközpontúság, mely alatt ebben az értelemben az egymástól való tanulást és a tanulói aktivitást értjük (Bransford et al. 2004). Ezen alapelvekkel összhangban van a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Intézményfejlesztési Terve (2020-2025) (a továbbiakban: IFT), mely az oktatásfejlesztés stratégiai irányaként a Kreatív Tanulás Programot jelölte ki. A Kreatív Tanulás Program az oktatás lényegének a hallgatók képességeinek hatékony fejlesztését és értékelését, az egyéni tanulási utak mentorálását és a személyességen alapuló szakmai közösségek építését tekinti¹⁹, valamint hangsúlyt fektet az élménypedagógia alkalmazására is (pl. Dominek 2021). Ehhez kapcsolódóan a fejlesztés irányait az alábbiakban határozta meg: az önálló tanulás támogatása; az e-tanulási formák fejlesztése; a képességközpontú záróértékelés; az egyéni, kreatív feladatokra épülő oktatás; a magas színvonalú, IKT alapú oktatástechnológiai képesség²⁰. A pandémiás helyzet e folyamatokra komoly hatást gyakorolt, hiszen az oktatóknak oktatás-módszertani szempontból is szinte egyik pillanatról a másikra kellett reagálniuk a megváltozott körülményekre.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

Kutatásunk során arra vállalkoztunk, hogy rövid áttekintést adjunk a minikutatásról, melyet 2021 tavaszán végeztünk az RTK-s oktatók, tanárok, kiképzők között. Célunk az volt, hogy tematikusan fókuszált, félig strukturált interjúk segítségével választ kapjunk az alábbi kérdésekre:

- Hogyan élték meg a digitális oktatásra való átállást?
- Milyen kihívásokkal, nehézségekkel kellett szembesülniük?
- Hogyan változott meg a hallgatókkal való kapcsolat?

Feltételezésünk szerint a kezdeti nehézségeket, elbizonytalanodást követően a kollégák jelentős százalékánál a probléma-megoldó stratégia érvényesül: a szakmai megújulás kerül előtérbe, azonban a hallgatókkal való kapcsolattartás területén komoly elakadásokról fognak beszámolni.

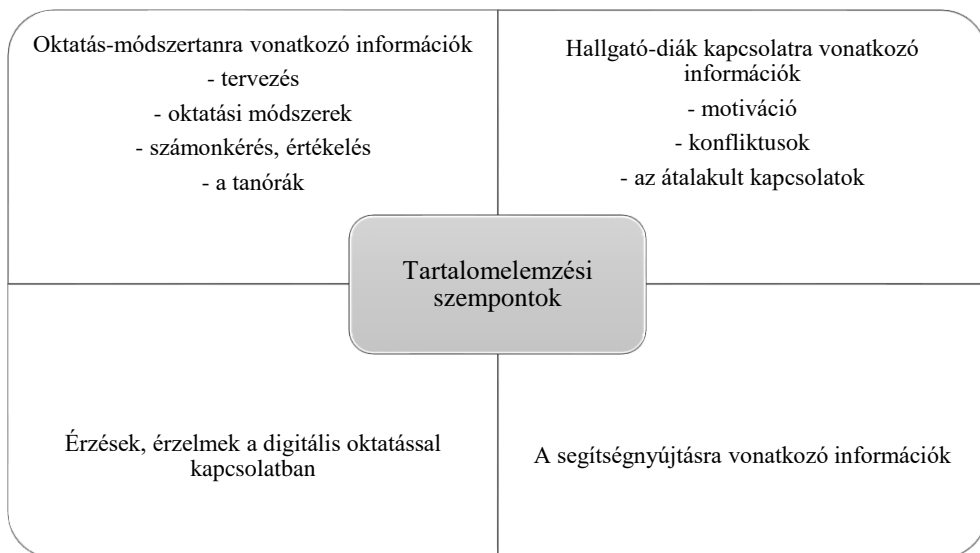
¹⁹ <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/projekt> Letöltés ideje: 2021. 06. 30.

²⁰ <https://www.uni-nke.hu/egyetem/strategiai-fejlesztes/strategiak/ift-2020-2025> Letöltés ideje: 2021. 06. 30.

A mintaválasztásnál tudatosan törekedtünk a heterogenitásra, oktatói, tanári és kiképzői beosztásban dolgozó kollégákat egyaránt megkérdeztünk, illetve fontosnak tartottuk, hogy önkéntesen, saját motivációjukból vegyenek részt a beszélgetésen. Összesen 20 interjút vettünk fel, az interjúk hossza átlagosan 85 perc volt. Úgy tűnt, hogy a kollégák örömmel beszélgettek velünk, többen kifejtették, hogy mennyire jólesett nekik az érdeklődésünk. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy interjúalanyaink közül 2 fő rendelkezett pedagógus végzettséggel, a többiek nem – eltekintve a tanév elején a Karon zajló oktatás-módszertani kétnapos felkészítéstől.

Az interjúk szövegét legépeltük, majd 9 tartalmi kategóriát határoztunk meg az alábbi ábra szerint:

1. ábra: A tartomelemzés kategóriái és alkategóriái



Forrás: saját szerkesztés

Nagyon fontos kiemelni, hogy kutatásunk inkább egy nagyobb, komplexebb kutatás nulladik lépése, melynek során a további vizsgálódási irányokhoz kaptunk segítséget. Az alábbiakban összefoglaljuk a négy tartalmi kategória mentén a legfőbb következtetéseinket.

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Ha a folyamatos szakmai fejlődés modelljéből (továbbiakban SZFSZ modell) indulunk ki (Vámos et al. 2020), akkor egyértelmű számunkra, hogy hangsúlyos szerepet kap az egyéni, a szervezeti és a rendszerszintű elemek kölcsönössége. Azonban fontos kérdésként merül fel, vajon a felsőoktatásban dolgozó oktatók mennyire tartják a pedagógiai-oktatás-módszertani tudásukat fontosnak a szakmai fejlődésük szemszögéből – e kérdésre bár kutatásunk során nem kérdeztünk rá konkrétan, ugyanakkor az elmondott interjúk alapján azt mondhatjuk, hogy a digitális oktatásra való átállás számukra inkább pedagógiai szempontból jelentett kihívást, ahogy azt az egyik kolléga ki is emelte, „*most szembesültem azzal, hogy itt nem a szakmámra van szükség, hanem módszertanra.*”

4.1. OKTATÁS-MÓDSZERTANI DILEMMÁK

Az oktatás-módszertan kategóriába azokat a válaszokat soroltuk, melyek a tervezéssel, az oktatási módszerek alkalmazására, az értékelésre és magára a tanórák tartására vonatkoztak. Számunkra érdekes tapasztalat volt, hogy interjúalanyaink közül két fő hangsúlyozta, hogy az oktatási folyamat tervezése során más szempontokat kellett figyelembe venni: „el kellett fogadnom, hogy nagyon sok mindent nem lehetett megvalósítani az online térben, ebből adódóan mást kellett terveznem. Szinte felülírtam az egész eddigi gyakorlatomat: más feladatok, más megközelítés stb.” A tervezéssel kapcsolatban kiemelten fontosnak tartották, hogy a feladatok időigénye eltérő volt a digitális világban mint a jelenléti oktatásban: „az első időben folyamatosan rosszul terveztem meg az időkeretet – nem tudtam eldönteni, hogy mi hogyan működik online. Például egy-egy esetfeldolgozásnál a jelenléti oktatásban több időre van szükség, itt pedig alig volt kérdés.” A tervezéssel kapcsolatban az oktatási módszerekre is kitértek a kollégák: voltak olyan kollégák, akik megmaradtak a „bevált hagyományos módszereknél” (azaz előadás, magyarázat, szemléltetés), ugyanakkor 17 kolléga arról számolt be, hogy új módszereket, interaktivitást segítő eszközöket próbáltak ki: „Autodidakta módon elkezdtem nézegetni minden online programot, mert úgy éreztem, hogy nagyon unalmas vagyok – csak a gép előtt ültem és beszéltem a sötét képernyőnek.” Ezeket az eszközöket azonban inkább funkcionalitásában használták a kollégák, nem annyira az oktatási folyamat tervezett részeként. Jól láthatóvá vált a válaszokból, hogy több interjúalanyunk kihívást jelentett az oktatási módszerek széleskörű használata a digitális világban.

A kollégák számára talán az egyik legnagyobb nehézséget a számonkérés és a pedagógiai értékelés okozta – ennek egyik oka az is lehet, hogy „a jelenléti oktatásban sem értékeltünk olyan sokféleképpen. Emlékszem arra, hogy augusztusban volt egy előadás a fejlesztő értékelésről. Én akkor szembesültem azzal, hogy nemcsak osztályozni kell és lehet.”

A számonkéréssel kapcsolatban többen számoltak be arról, hogy nehéz volt kimozdulni a megszokott kollokváltatás gyakorlatából, illetve a tesztkérdések és ahhoz rendelt idő kiszámolása is nehézséget okozott, ugyanakkor az alternatív számonkérés formáiról is beszámoltak kollégák: „Nem akartam tesztet íratni, nem akartam beadandót sem kérni. Valami mást akartam, és a végén minden órán adtam nekik feladatokat és azokat gyűjtöttem össze egy mappába. Most már tudom, hogy ezt akár hívhatjuk portfóliónak is.” Az órartartással kapcsolatos problémák felsorolása igen bőséges volt, melynek főbb tematikai pontjait egy táblázatban foglaltuk össze idézetekkel szemléltetve a pontokat:

1. táblázat: Az órartartással kapcsolatos problémák

Probléma	Idézet
Informatikai tudás minősége	„Nem vagyok egy nagy számítástechnikai zseni. Nagyon nehéz volt az első időkben, hogyan kell kezelnem a gépet, a programot.”
Eszközök hiánya, az internet problémái	„A leginkább az nehezítette a munkámat, hogy nem volt minden hallgatónak jól működő eszköze – ezt főleg a levelezős hallgatóknál érzékeltem. No meg a hálózati problémák is közrejátszottak.”
A közvetített tudás, ismeret jellegzetességei	„Azért a rendészeti képzésben vannak olyan területek, amiket nem szívesen oktatok az éterben. Vagy gondolhatunk az intézkedéstaktikára, vagy a lövészetre.”
A hallgatók motiválása	„Talán a legnehezebb az volt nekem, hogy motiváljam a hallgatókat. Jobban elfáradtam én is az órák tartása alatt és szerintem rájuk is kevésbé sikerült hatást gyakorolnom.”

A hallgatóinknak a 2019/2020-as tavaszi és a 2020/2021-es őszi félév során a tanulmányaikkal párhuzamosan tisztjelölti jogviszonyukból adódóan szolgálati feladatokat is el kellett látniuk – ez újabb kihívást jelentett mind az oktatók, mind a hallgatók számára, ugyanakkor egyben lehetőségként is szolgált, hogy a gyakorlatban szerzett tapasztalatokra a képzés során reflektáljunk, ahogy az egyik kollégánk is tette: „A tavaszi félévben a hallgatók a határon szolgáltak, végre kipróbálhatták magukat rendőri szerepben, megtapasztalhatták, hogy milyen nehéz határozottnak és emberinek lenni. Én az őszi félévben tudatosan figyeltem arra, hogy ezeket a tapasztalatokat visszaforgassam.”

Összességében véve elmondható, hogy a kollégák a kezdeti kihívást követően egyfajta saját tanulási folyamatként értelmezték a digitális oktatást – ez a pozitív átkeretezés inkább jellemezte interjúalanyainkat minden nehézség ellenére is.

4.2. HALLGATÓK – OKTATÓ KAPCSOLAT

Számunkra talán az egyik legizgalmasabb terület a hallgatók és oktatók közötti kapcsolat alakulása volt. A hallgató – oktató közötti viszonytal kapcsolatos kérdésre reagálva arról számoltak be az interjúalanyok, hogy az online tér nehezítette az egymás közötti kommunikációt – az órák közötti szünetek, a folyosón való informálisabb találkozások hiányoztak: „Az, amit legkevésbé szerettem az online oktatásban, a hallgatókkal való kapcsolattartás átalakulását. Én mindig is szerettem látni a folyosón a hallgatókat, az aulában az életet, azt, hogy egyenruhában járnak-kelnek. És ez most elmaradt. És valahogy az online tér engem is visszafogottabbá tett: nem mertem azokat a személyesebb beszélgetéseket kezdeményezni, ami a jelenlétben simán ment.” A hallgatókkal való távolságtartóbb magatartást többen is kiemelték, illetve mint ahogy arra mások is rámutattak az elsős és a végzős hallgatókért aggódtak leginkább a kollégák: az elsősök esetében az egyetemi életbe való beilleszkedést, a tisztjelölti vizsgára való felkészítést, a szakaszok (csoportok) kialakulását nevezték meg kritikus pontnak, míg a végzős hallgatók esetében a záróvizsgára, a kinevezéshez szükséges fizikai alkalmasságira való felkészülés miatt aggódtak.

Több kolléga kiemelte, hogy számára azért volt tanulságos az online oktatás, mert itt kiderült az, hogy a hallgatók mennyire képesek az önszabályozó tanulásra, milyen belső motivációval rendelkeznek, mennyire tudják önmagukat irányítani, kontrollálni.

Utolsó elemként érdemes még megemlíteni azt a kettősséget, mely az interjúkból is kiderült: egyrészt láthatunk egy eltávolodást egymástól, másrészt pedig egyfajta közeledést is, hiszen megismerhették egymás intim környezetét, akár egy-egy háttérben lévő családtagot – ennek megélése pedig sokféle mintázatot adott: volt, akit segített abban, hogy árnyaltabb kép alakuljon ki a hallgatóról, míg mások arról számoltak be, hogy kicsit kellemetlen volt számukra ez a szituáció.

4.3. ÉRZELMEINK A DIGITÁLIS OKTATÁSSAL KAPCSOLATBAN

Az interjúk felvétele során mi magunk is azzal szembesültünk, hogy igen komoly érzelmeket, érzéseket indukáltunk – ahogy az egyik interjúalanyunk fogalmazott: „ez a beszélgetés olyan volt nekem, mint egy mentálhigiénés gondozás. Végre kibeszélhettem kétségeimet, dilemmáimat, félelmeimet. Otthon ezt azért sem tudtam, hiszen ott szülőként kellett azt közvetítenem, hogy meg tudjuk oldani.” Ha az érzelmeket kategorizálni szeretnénk, akkor három fő kategóriát láthattunk:

1. Félelmek, aggodalmak csoportba azokat az állításokat soroltuk, ahol arról számoltak be a kollégák, hogy tartanak attól, hogy nem képesek a feladatot megoldani. Szinte mindegyik interjúalanyunk megfogalmazta aggodalmait, mely leginkább az ismeretlen helyzetből, a bizonytalanságból, valamint a kiszámíthatatlanságból eredt.
2. Kíváncsiság, kihívással kapcsolatos érzelmekről is beszámoltak: a kezdeti sokk után többen jelezték, hogy „megráztam magamat és átkereteztem a történetet. Lehet itt sírni, hogy nem tudom megcsinálni, attól nem lesz jobb.”
3. Fáradtság, leterheltség érzései is megjelentek nemcsak önmagukkal, hanem a hallgatókkal kapcsolatban is. Ennek hátterében – ahogy azt interjúalanyaink elmondták az alábbiak álltak:
 - a. munkamegosztás hibái: „Itt eléggé nagy hibát követtem el, csak adtam a feladatot, a hallgatókat is leterheltem, de magamat is. Szinte tripla feladatot adtam magunknak”
 - b. a digitális órartartás terhe: „Engem nagyon lefárasztott az, hogy egész nap gép előtt ülök, egyhelyben, nem mozgok, csak egyfelé fókuszálok.”
 - c. az otthoni környezet: „Nemcsak oktatóként, hanem anyaként is kellett működnöm párhuzamosan. Segítenem kellett a gyermekeimet is az online oktatásban, közben a háztartást ellátni, logisztikázni, hogy ki melyik szobában tanít, tanul stb.”
 - d. a bizonytalanság: „Nekem ez a bizonytalanság volt a legnehezebb, ami lecsapódott nálunk is – vajon meddig tart ez az egész, hogyan tervezzem, rendezem át a tananyagot, hátha visszamegyünk meg ilyenek.”

Interjúalanyaink abban mindannyian egyetértettek, hogy nagyon nehéz élethelyzet volt ez, ami érzelmileg megterhelte őket, éppen ezért is tartottuk fontosnak, hogy a segítségnyújtás lehetőségeire is kitérjünk.

5. ZÁRSZÓ, AVAGY A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI

Láthattuk, hogy a vizsgálódásunkban résztvevő kollégáknak is számos kihívással, nehéz helyzettel kellett megküzdeniük, ehhez viszont alapvetően fontos elemként jelenik meg a családi segítségnyújtás mellett a kollegiális támogatás. Számunkra megnyugtató volt, hogy interjúalanyaink mindegyike talált olyan kollégát, akihez fordulhatott. Emellett 2020 májusában az Egyetemünkön megalakult mentálhigiénés és pedagógiai támogatói csoporthoz is fordulhattak kollégák és hallgatók egyaránt. A támogatói csoport munkatársai online tanácsadás keretein belül segítették a hozzájuk fordulókat. Zárszóként álljon az egyik kollégánk visszajelzése e csoport munkájáról: „Nekem nagy segítséget jelentett az, hogy valaki segített ebben a nagyon bonyolult digitális világban – igazán nem a technikai tudás megszerzése volt a lényeg, hanem a szemléletmód megismertetése, hogy lehet a komfortzónán is túlmenni.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barnucz Nóra – Uricska Erna (2020): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvtanításban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Rendvédelem*. 2020a/2. szám 4-48. p.
- Borszéki Judit (2021): Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*. 2021/5. szám 751-780. p. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3>
- Bransford, J. D et. al. (2004.): *How People Learn. Mind, Brain, Experience and School*. Washington, National Academy Press. 384. p.
- Christián László - Erdős Ákos (2020): Vészharang és jubileum? A rendészeti felsőoktatás kilátásai, a tisztjelöltek toborzásának és életpályára állításának nehézségei. *Belügyi Szemle*. 2020/12. szám 11-42. p. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2020.12.1>
- Dominek Dalma Lilla (2021): Andragógia-pszichológia - FLOW típusú módszer a felsőoktatásban. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – reflektorfényben az innováció kihívásai*. Pécs, „MELLearn - Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület, Debreceni Egyetem, 209-217. p.
- Erdős Ákos et al. (2019): Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In: Gaál Gyula – Hautzinger Zoltán (szerk). *Gondolatok a rendészettudományról*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság, 89-102. p.
- Fekete Márta (2019). A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In: Hegedűs Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 19-32. p.
- Kovács G. (2016). A Nemzeti Közszolgálati Egyetem alapképzésben végzett rendőrtisztekkel szemben támasztott követelmények változásai. In: Hautzinger Z. – Gaál Gy. (Szerk.), Pécsi Határőr Tudományos Közlemények XVII. (pp. 263–268). Magyar Hadtudományi Társaság
- Mácsár Gábor – Bognár József (2020): Rendészeti egyetemi hallgatók pályacéljai. In: Hideg G. et al. (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. HERA Évkönyvek, Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 276 – 285.
- Uricska E. (2020): Proper interactive communication of the police as a (ne-) trust-building strategy. Introducing the term policing digilect. *Kosice Security Revue*, 10(2), 185-195.
- Vámos Ágnes, Kálmán Orsolya, Bajzáth Angéla, Rónay Zoltán, Rapos Nóra (2020): A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*, 2020/1. szám 7-27.

ABSTRACT

CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION FOR LAW ENFORCEMENT DURING THE PANDEMIC

In Hungary, the higher education for law enforcement is provided in a single institution, the Faculty of Law Enforcement of the University of Public Service (hereinafter: UPS FLE). The particular feature of the training is basically reflected in the preparation for the professional career, and the so-called law enforcement socialization. Students – studying at FLE – are given a special legal status when they start their studies: in addition to their university studies, they must also perform special tasks arising from the legal status of an officer candidate. Due to the coronavirus situation, our students were assigned to perform border duties from March 2020 until the end of the academic year – when the teachers of the Faculty had different pedagogical tasks and after a short period of offline teaching, both students and teachers faced with the challenges of digital education. In this study, these challenges are reviewed through a mini-survey carried out among teachers of UPS FLE in the spring of 2021. Our research cannot be considered representative, as only 20 teachers were asked in a semi-structured interview. It is assumed that teachers were less prepared for the challenges of distance teaching, the majority of the problems were caused by the lack of technical knowledge. The results showed that colleagues felt less prepared themselves for the digital switchover and mostly they were tried to comply with this challenge by educating themselves. From a teaching-methodological point of view, it was a challenge for them to motivate and activate students.

Keywords: higher education for law enforcement, law enforcement socialization, digital teaching, Creative Learning Programme

Dr. Hegedűs Judit, egyetemi docens
Nemzeti Közszerológati Egyetem RTK
Rendészeti Magatartástudományi Tanszék
hegedusjudit@uni-nke.hu

Matlári Andrea, főreferens
Nemzeti Közszerológati Egyetem RTK
Kriminálpszichológiai Tanszék
Rendészeti Magatartástudományi Tanszék
matlari.andrea@uni-nke.hu

Barnucz Nóra, tanársegéd
Nemzeti Közszerológati Egyetem RTK
Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus
barnucz.nora@uni-nke.hu

**A DIGITÁLIS KOR KIHÍVÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI A
DIGITÁLIS TANULÁS SORÁN – FÓKUSZBAN AZ
ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK**

ABSZTRAKT

A digitális oktatás kontextusában az internetes digitális platformok, alkalmazások, valamint az infokommunikációs eszközök és rendszerek az oktatás folyamatában jelentős szintet léptek előre, az oktatástechnikai megoldásokon, a technológiai megközelítésű tanulásemelétté nőttek ki magukat, módszertani és technológiai kultúra részévé válnak (Benedek, 2013). A folyamatosan változó gazdasági, társadalmi környezet eredményeként világosan kirajzolódnak a pedagógiában bekövetkező paradigmaváltás szükségszerű új jelenségei, innovációs irányai. A pedagógusi kompetenciák közül kiemelt fontossággal bír a mai információs társadalom által predestinált életvitelhez szükséges digitális kompetenciák területe (Molnár, 2018). E kihívásokkal teli digitális világunkban ebben vannak segítségünkre a legkorszerűbb IKT alapú interaktív technológiák, virtuális osztálytermek (google class, classcraft), a digitális, interaktív tananyag tartalmak, a fordított oktatási módszerek (Buda, 2017) és élménypedagógia módszertani megoldások (Fromann, 2017). Előadásunkban bemutatunk néhány a pedagógiai gyakorlatban jól működő, korszerű, élménypedagógia módszereken alapuló oktatási módszereket és technológiát (játék alapú tesztek), amely különösen eredményesnek mutatkozott a digitális munkarendű oktatás során. Célunk a hagyományos és a gamifikált tesztek hatásának vizsgálata volt. Eredményeinket az oktatói tapasztalatokon kívül egy kvantitatív alapú nagymintás (N=119) felméréssel is alátámasztjuk, melyet 2020 őszén végeztünk a tanulók körében, amely egyértelműen rámutatott a gamifikáció kedvező alakítására, a tanulási folyamat hatékonyabbá tételére.

kulcsszavak: digitális tanulás; élménypedagógiai módszer; digitális platformok; digitális oktatási módszerek

Szakosztály: IKT szakosztály

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.22120.08966

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedben a körülöttünk lévő világ számos területét nagymértékben meghatározta a rohamosan fejlődő technológia, ezen belül különösen az Ipar 4.0 és a hazai és nemzetközi digitális stratégiák koncepciói. A minket körülvevő információs technológiák, digitális platformok, eszközök, korszerű környezet nagymértékű térnyerésének következtében egyfajta digitális életvitel van kialakulóban, az információs társadalomban. Olyan társadalomban, ahol egyre inkább elterjednek a vezető nélküli járművek, a repülő autók, az intelligens otthonunk, az életünk digitalizálását szolgáló távolról irányítható rendszerek, a mesterséges intelligencia, az okostelefonok, okosórák és még sorolhatnánk. Természetesen az oktatás területét sem hagyja érintetlenül ez a fejlődési folyamat, gondoljunk csak az elektronikus naplóban történő értékelésekre, az elektronikus tanulási környezetek vagy éppen a virtuális és augmentált valóság eszközrendszerének beintegrálására.

2. INFORMÁCIÓKÖZPONTÚ TÁRSADALOM ÉS HATÁSA

2.1 AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM JELENTÉSTARTALMA NAPJAINKBAN

Az információs társadalom kifejezés napjainkra vitathatatlanul és visszavonhatatlanul teljes mértékben beépült a köztudatba. Bár a fogalom pontos meghatározása időről időre változhat, - attól függően, hogy éppen milyen az adott kor technológiai fejlettsége és ki az a személy, szervezet vagy kormány, aki éppen definiálja, - mégis mindenki pontosan tudja és „érzi” mennyire szerves részévé vált ez a jelenség a mindennapi folyamatoknak.

Az információs társadalom kérdéskörével a '70-es évek végén foglalkoztak először igazán átfogóan, amikor az akkori francia elnök Giscard d'Estaigne kérésére olyan munkacsoport alakult, amelynek célja volt, hogy feltérképezze a számítógépek, hálózatok, távközlési rendszerek társadalmi fejlődésre gyakorolt pozitív és negatív hatásait. A végeredmény nagy visszhangot kapott, hiszen az elemzés a teljes társadalom átfogó és alapos analizisét végezte el az informatika alkalmazásával összefüggésben: nemcsak a gazdasági és pénzügyi, hanem a szociológiai, a nemzeti identitással és a munkanélküliség kérdéseivel is foglalkozott. Természetesen azóta a technika óriásit fejlődött, új technológiák jelentek meg, az informatikai eszközök és szolgáltatások területén mérőföldköves változások történtek, amely a mindennapi életre is komoly hatást gyakorolt.

Az Európai Unió 1994-es megállapítása szerint az információs társadalom az emberi tudás tükröződése különböző információs formákban. A társadalom legfontosabb mutatója tehát az, hogy a társadalom résztvevői számára költséghatékony módon biztosítva legyen az információk gyors elérése, feldolgozása, tárolási és visszakeresési lehetősége.

Az „információs szupersztráda” biztosítja azt az információs infrastruktúrát, amelyben a számítógépek, távközlési hálózatok, szolgáltatások és alkalmazások összeköttetése és kapcsolata megjelenik, és amely segítségével mindezen lehetőségek elérhetővé válnak. Amikor az információközpontú társadalomról, illetve magáról az informatikáról beszélünk, sokszor leegyszerűsítve csupán arra gondolunk, hogy különböző digitális eszközöket használva oldunk meg bizonyos gyakorlati problémákat, pedig e definíciók vetülete a társadalomra nézve felettebb összetettebb és mélységeiben jóval gazdagabb többletet jelent. Sőt, a jövőre előrevetítve valószínű, hogy egyre több részlet fog megjelenni és helyet szerezni magának ebben a digitális folyamatban (Novák, 2012).

2.2 INFORMÁCIÓKÖZPONTÚ TÁRSADALMUNK JELLEMZŐI

Az információközpontú társadalom legfőbb jellegzetességét a digitális szegmensek kirakós darabkáiból felépülő precíz, mindenre kiterjedő, komplex rendszere adja. A technológia fejlődésének köszönhetően a digitalizáció az élet mindennapi folyamatait érinti, mondhatni annak szerves részévé vált, amely egyre inkább érezhető napjainkban. Elfogadható tehát az a kijelentés, hogy nem lehet élesen elkülöníteni az egyes folyamatokat érintően, hiszen jelenleg egyre több területen kap egyre inkább jelentősebb szerepet, a folyamatok pedig rendszerint összekapcsolódnak. Legszenbetűnőbb megjelenési formáit, különös tekintettel az oktatáshoz kapcsolható területeket figyelembe véve, megkísérelhetjük csoportokba foglalni. Ezek alapján jelen tanulmányunkban az alábbi csoportokat emeljük ki:

Telematika

A telematika rendszere elsősorban a logisztika – azon belül is a szállítóipar – területét érinti, ahol az AEMP szabványra épülő műholdas navigációs rendszer segítségével a fuvarozó cégek azonnali és rendszeres visszajelzéseket kaphatnak járművük vagy flottájuk helyzetéről, fogyasztásáról, illetve a programozás során beállított paramétereikről (Csósz, 2020). Jellemző kulcsfogalmaink ebben a csoportban a helymeghatározás, nyomkövetés és pozicionálás.

Számítástechnika

A számítástechnika eszközei az automatikus adatfeldolgozás feladatát hivatottak ellátni. Tömören összefoglalva számítástechnika alatt érthetjük az ezen eszközökkel – beleértve a különböző területeken történő felhasználásukat is - foglalkozó elméleti és alkalmazott műszaki tudományt. Ide tartozik természetesen a hardver- és szoftverelemek tanulmányozása, a működést segítő szervezési, alkalmazási, illetve szolgáltatási összetevők rendszere.

A számítástechnika szoros kapcsolatban van az informatikával – akár tekinthető annak egy részterületének is -, ugyanis az informatika az információ keletkezését, továbbítását, feldolgozását és hasznosítását vizsgáló tudományág. Természetesen ennél azért jóval bővebb a repertoárja, gondoljunk csak a híradástechnikai eszközök tanulmányozására, és így tovább. Mindenesetre, amikor számítástechnikai eszközökről, PC-ről, laptopról, telefonokról beszélünk, mindenféleképpen ebben a csoportkörben gondolkodunk (Wiki, 2020).

Információtechnológia

Az információtechnológia (IT) mint fogalom, tulajdonképpen kiegészíti a számítástechnika, informatika fogalomtárát, hiszen a számítástechnikai – informatikai eszközök megértésén, működtetésén, használatán túl, leginkább a személyes érintettségre és élményre helyezi a hangsúlyt, ahonnan egyre inkább a szórakoztatás, mint célelem emelkedik előtérbe. A szabad enciklopédia meghatározása szerint az IT az infokommunikáció (IKT) része, egy olyan számítógépes rendszer - beleértve az összes hardvert, szoftvert és perifériás berendezéseket -, amely információs és kommunikációs lehetőséget biztosít egy meghatározott létszámú felhasználói csoport számára. Mindez segíti, támogatja az információk közvetítését, kódolását, dekódolását, tárolását (Molnár, 2008). Könnyen belátható, hogy a felhőszolgáltatások, illetve a különböző szoftverkönyezetek ennek a csoportnak a halmazkörét gazdagítják.

Tudás

Eddig a digitalizációs folyamatokat biztosító eszközökről, a hozzájuk tartozó szolgáltatásokról és szoftverekről volt szó. A következő csoportokban azokat a lehetőségeket tekintjük át, amelyeket az eddig bemutatott egységek meglehetősen képesen biztosítani. Az oktatás aspektusát tekintve elsődlegesen meghatározhatjuk magának a tudásnak a csoportját. Itt beszélhetünk a formális – azaz az iskolarendszerű intézményekben megvalósuló, a tanulási eredményt bizonyítvánnyal elismerő – tanulásról; informális - a mindennapi élet természetes velejárója, ami sokszor nem is tudatosul – tanulásról, illetve továbbképzések útján szerezhető továbbképzésekről (Kővári, 2019).

Információ

Az információ az az új ismeret, amelyet egy kiválasztott témában, érdeklődési körben meg kívánunk szerezni. Megemlíthetjük itt többek között az érdeklődésünket felkeltő legújabb híreket, vagy akár bármely döntésünket segítő új információkat. Fontos, hogy az információ csak akkor fog számunkra új tudást nyújtani, ha az értelmezéséhez szükséges tudás már a birtokunkban van.

Kommunikáció

Az elmúlt évtizedben az online térben számos olyan felület jött létre, amely az emberek közötti kapcsolattartást, kommunikálást segíti. Ezeket az oldalakat közösségimédia-oldaloknak nevezzük, ahol az oldalra regisztrált felhasználók hálózatot alkotnak. Mindegyik oldal eltérő funkciókat biztosít a regisztrált felhasználók számára: ismerőseinkkel megoszthatunk képeket, videókat, szöveges bejegyzéseket (Lénárd et al. 2020).

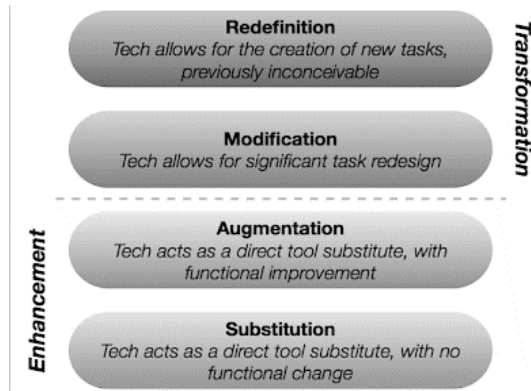
3. DIGITÁLIS PARADIGMAVÁLTÁS JELENTŐSÉGE

Az előzőekben bemutatott folyamatok hatása nem csupán a 20. században, hanem a 21. században is jelentősen értékelhetőek, a folyamat nem állt meg, így a tanítás-tanulási folyamat területén is jelentős paradigmaváltások észlelhetőek, amely erőteljesen meghatározhatja a pedagógiai folyamatok sikermutatóját (Szűts, 2020). Az oktatás területére begyűrűző paradigmaváltás értéke és jelentősége felbecsülhetetlen. Ezt az Európai Unió, illetve más nemzetközi szervezetek keretei között megvalósuló programokra hivatkozva Antoni Alfonz, a SZÁMALK Oktató és Konzultációs Központ munkatársa is külön kiemelte. Elmondása szerint a Globális Információs Infrastruktúra Bizottság rámutat, hogy *"az új évszázadban minden nép és minden ország számára a legfontosabb tényező az emberi erőforrások minősége. Egy nemzet szellemi tőkéje és tudása máris fontosabbá vált, mint természeti erőforrásai vagy pénzügyi tőkéje. A tudás biztosítja az ország versenyképességét egy globalizálódó világban. Az oktatás minősége minden másnál fontosabb tényezővé válik. A tudás megszerzése és az új ismeretek elsajátítása, az információk hatékony elérési lehetősége jelenti majd a társadalomban a legfontosabb erőt."* (Alfonz, 2009:1) Mindezek mellett a COVID-19 időszakában egyre több digitális szakadék illetve paradigmaváltásnak lehettünk tanúi.

Technológia-módszer-környezet (SAMR-TPACK) modell szerepe

A SAMR (Substitution & Augmentation, Modification & Redefinition) technológia esetében leginkább a tanulási folyamatok gazdagítására gondolhatunk, amelyet a digitális technológia vívmányainak segítségével érhetünk el. A modell használatának az a kulcsa, hogy ne egy strukturális folyamatként gondoljunk rá, amelyen kötötnen végig kell menni. Itt az a cél, hogy a tanulás hagyományos módjait újragondolva, újratervezve olyan gazdagabb tanulási élményt biztosítson, amely a fejlett technológia használata nélkül egyébként lehetetlen lenne. Gondolhatunk itt például egy olyan megosztott dokumentumra, amely a nap 24 órájában online elérhető, így olyan közös írási és ismeretszerzési lehetőséget kínál, amelyre másképp egyáltalán nem lenne lehetőség. A következő ábra a SAMR modellt mutatja.

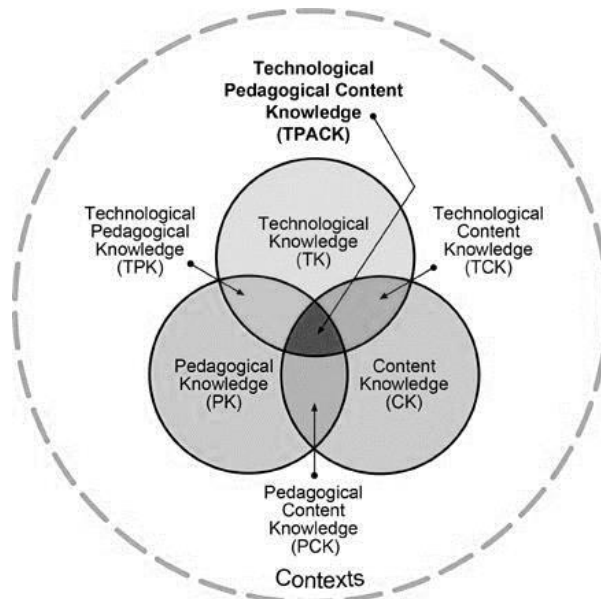
1. ábra: SAMR-modell



Forrás: Design for Learning - SAMR & TPACK

A TPACK-modell egy úgynevezett keretet biztosít, ahol a tanítás komplex folyamatában produktívan integráljuk a technológia (ki)használásához szükséges megfelelő szintű tanári tudást. A technológiai tudás akkor a leghatékonyabb, ha mély tartalmi tudással, és gazdag pedagógiai tudással párosul.

2. ábra: TPACK-modell



Forrás: Design for Learning - SAMR & TPACK

4. GAMIFIKÁCIÓ SZEREPE AZ ELLENŐRZÉSBN ÉS ÉRTÉKELÉSBN

A pedagógiai folyamatokban definiált didaktikai célokban szerves egésként kezelt ellenőrzést és értékelést, mint tevékenységeket célszerű elkülöníteni egymástól, hiszen bár klasszikus pedagógia célok és módszerek tekintetében egy egységet alkotnak, kölcsönösségi viszonyuk nem egyenrangú. A szöveges vagy írott formában történő szummatív értékelés általában a tanulási folyamat végén jut szerephez, míg a formatív és diagnosztikus ellenőrzés célja a jelenlegi tudásszint, a nehezebben érthető anyagrészek és a szükséges korrekciók feltárása. Célszerű minél nagyobb hangsúlyt fektetni az ellenőrzésre, ugyanis ez az egyik leghatékonyabb módja a tananyag és a tanítási technikák továbbfejlesztésének, emellett segít abban, hogy a következő tanulási folyamat gördülékenyebbé és eredményesebbé válhasson.

4.1 A HAGYOMÁNYOS PEDAGÓGIAI ESZKÖZTÁR

A hagyományos pedagógiai eszköztár egyik legelterjedtebb eleme az írott formában történő ellenőrzés, mint minden módszernek, ennek is meg vannak az előnyei és hátrányai. Problémát okozhatnak az íráskészség különféle zavarai, illetve a helytelen szövegértés, értelmezés, mégis ez az ellenőrzési módszer előnyösebb az introvertált tanulók esetében. A szóbeli ellenőrzési forma jóval több időbeli ráfordítást igényel, ezért nagy létszámú csoportok esetén a tananyag átadás feszített tempójához igazodva gyakran nem kivitelezhető eljárás. Ezzel együtt jóval pontosabb visszajelzést adhat a tanuló jelenlegi tudásáról abban az esetben, ha nincs jelen gátló, zavaró, blokkoló tényező. Ezek miatt ez a forma leginkább az extrovertált tanulók számonkérését segíti.

A szóbeli ellenőrzéshez kapcsolódó egyik lehetőség a kiselőadás. Számos készséget, képességet fejleszt, úgy mint az önálló feladatmegoldást, a lényeg megragadását és kiemelését, az előadás felépítésének kidolgozását, a szemléltetés eszközeinek megismerését és használatát, és még sorolhatnánk. Legtöbbször azonban idő hiányában elmaradnak ezek az előadások, ráadásul itt fokozottan számolnunk kell a "lámpalázzal", ami egy osztályszinten tartott bemutatónál minden tanulóban jelen van a tanuló típusától függően különböző mértékben.

4.2 A GAMIFIKÁLT MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA

A digitális világ napi rutinjában élő tanulók számára a kizárólag hagyományos pedagógiai módszerek alkalmazása eredményeképpen csökkenhet a tanulási folyamatokhoz kapcsolódó lendületük, elkötelezettségük az adott tananyagok iránt. A gamifikáció - azaz a játékosítás - egy nagyon hatékony eszköz arra, hogy a tanulók számára újra kialakuljon és folyamatosan fenntartható legyen az érdeklődésük, az elkötelezettségük a jobb eredmények elérésére.

A módszer lényeges eleme a pontos cél meghatározása, hiszen a kiadott feladatnak jól strukturálnak és szórakoztatónak kell lennie, ahol a tanulók szintekről szintekre haladva érik el a végcélt. A célok meghatározásával együtt járó tevékenység magának a projektstruktúrának a kidolgozása, ahol világossá válnak az útvonalak, a megoldási lehetőségek, az esetleges hibák, vagy éppen zsákutcák, utóbbi esetekben “újratervezés” szükséges.

A gamifikációhoz szükséges eszközök igencsak eltérhetnek egy-egy különböző projektstruktúra esetén, hiszen más és más megoldás bizonyulhat hatékonynak például egy matematikai, informatikai, vagy éppen a nyelvtani terület ellenőrzése során. Sajnos Magyarországon jelenleg az eszközválasztást segítő magyar nyelvű segédanyagok nem állnak nagy számban rendelkezésre ugyanakkor az ilyen típusú linkgyűjtemények és adatbázisok egyre inkább bővülnek a digitális oktatás elterjedésének köszönhetően.

A megfelelő gamifikációs eszköz kiválasztásánál több szempontot is figyelembe kell vennünk. “Az alkalmazott módszerek kiválasztásánál figyelembe kell venni a tanítás tartalmát, a megoldandó didaktikai feladatot, valamint a tanulók sajátosságait” (Karl – Molnár, 2021). Gondolnunk kell tehát többek között a megcélozni kívánt korosztályra, az ott számonkérhető ismeretek, képességek halmazára a már rendelkezésre álló készségek és tananyag tükrében. Mindemellett érdemes olyan megoldást választani, amely egy-egy szükséges változtatás esetén is megfelelő kényelemmel és rutinnal kezelhető. Természetesen ebben az esetben is a legjobb megoldást végül mindig egy saját gamifikált projekt fejlesztése jelenti, amelyet az elérni kívánt célnak megfelelően, az adott korosztályhoz leginkább illeszkedő egyedi tartalommal tölthetünk fel.

Következtetéképpen megfogalmazhatjuk, hogy igazán jó gamifikációt több szempont egyidejű figyelembe vétele mellett specifikusan tanulóra-intézményre szabottan szükséges kialakítani annak érdekében, hogy elérje tényleges célját: a “szórakoztató” eredményességet. Egy projektmunkát nemcsak egy-egy különálló tanulási folyamathoz, hanem komplett egyéni nevelési célokhoz is igazíthatunk, például a környezeti nevelés témaköréhez az elérhető forrásanyagok segítségével az “Environmental education in light of the digital culture” című tanulmányt felhasználva (Karl, Molnár 2020).

A következőkben bemutatunk egy saját gamifikált módszer koncepcióját, felépítését valamint az általa szerzett tapasztalatokat.

4.3 A GAMIFIKÁLT MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA

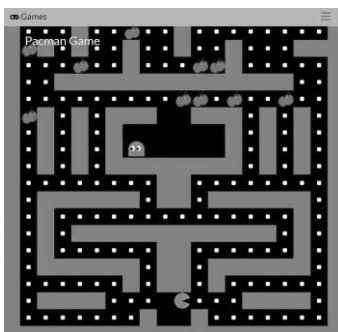
Vizsgálódásaink során célunk elsősorban az volt, hogy egy olyan előre kidolgozott és ellenőrzött űrlap alapú ellenőrzési módszert ültessünk át gamifikált környezetbe, amely megfelel a pedagógia értékelés alapelveinek, azaz egyidejűleg tárgyilagos, érvényes és megbízható.

4.3.1. A Játék

A játék alapjául a választás a közismert Pacman játékra esett. A játék célja, hogy a saját szereplőnkkel minél több élelmet gyűjtsünk össze miközben elkerüljük a szellemekkel való ütközést, amelyeket megfelelő logika alapján egy gépi algoritmus irányít.

Kiszolgáló oldalról a Firebase online adatbázis szerver nyújtott erre jó megoldást, amellyel megoldottuk a felhasználók azonosítását, az adatok tárolását, az állományok kiszolgálását, emellett csökkent a helyi erőforrás igény is.

3. ábra: Az alkalmazott Pacman Játék



Forrás: saját képernyőkép

4.3.2. A játék folyamata

Véletlenszerűen “jutalom almákat” helyeztünk el a játéktérben, melynek felvétele esetén a felhasználó egy négy válaszlehetőségből álló kvízkérdést kap egy felugró (“pop-up”) ablakban. A lehetőségek közül egyet kiválasztva tud tovább haladni a játékos, majd a választás után a szoftver két másodpercig megmutatja a helyes választ, majd bezárja a kvízkérdés ablakát. A bemutatott eljárás által megvalósul az azonnali ellenőrzés, illetve a helyes válasz esetén a pozitív megerősítés is.

4.4 A TESZTELÉS FOLYAMATA – EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

A kutatásunkhoz kapcsolódó empirikus vizsgálatunk során a hagyományos pedagógiai módszerekkel, és a gamifikációs módszerekkel kapott feladatmegoldások hasonlítottuk össze, majd megvizsgáltuk az így szerzett tapasztalatokat, megmutatva a kettő közötti eltéréseket, viszonyokat. A tesztelés folyamata során a résztvevő tanulók egy űrlap tesztkérdéseit töltötték ki, majd egy gamifikált tesztsorozaton haladtak végig.

4.4.1. Űrlap alapú teszt

A tesztelésre szánt űrlap alapú online kérdéssort a pedagógiai alapelveket szem előtt tartva úgy szerkesztettük meg, hogy annak eredménye legyen független a mérést végző személytől, tárgytól, és környezettől. A mérés területe az informatikai témakör volt, amelyben tíz kérdésre kellett választ adni. A felület sajátossága az azonnali visszacsatolási lehetőség volt, amely várákozás nélkül megmutatja a tévesztéseket és az eredményeket.

4.4.2. Gamifikált teszt

A gamifikált felmérés során a játék segítségével teszteltük a tanulók ismereteit. A kérdéssor egy az egyben megegyezett az előzőleg bemutatott űrlap itemeivel, biztosítva ezáltal a pedagógiai alapelvek ismételt érvényesülését. Ennél a módszernél is megtörtént az azonnali visszajelzés a résztvevők számára, akik így azonnal tudomást szereztek a hibás vagy eredményes válaszadásokról.

4.4.3. A tapasztalatok felmérése

Az empirikus vizsgálat utolsó elemeként megkértük a résztvevőket, hogy számoljanak be az élményeikről, hasonlítsák össze a két ellenőrzési formát, illetve adják meg az összehasonlításhoz szükséges alapvető szociometriai adatokat. Az ekvivalensebb eredmények érdekében lehetőség szerint hatos skálát alkalmaztunk a neutrális válaszok elkerülésének érdekében.

Az első blokkban a lakhelyre, az életkorra, a foglalkozásra, illetve a legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó demográfiai adatokat kértük el a résztvevőktől, ügyelve az adatvédelmi irányelvekre. A megadott válaszok kiváló alapot képeztek a további vizsgálatokhoz.

A második blokk kizárólag a legfontosabb kérdéskörökre összpontosított, itt szintén tesztjellegűen, vagy előre megadott skála alapján kellett a leginkább jellemző választ megjelölnie a résztvevőknek.

A megszerkesztett kérdéssor az alábbi elemekből állt:

- *Szereted az Űrlap alapú tesztek?*
- *Nagyon izgulok, amikor űrlapot kell kitölteni?*
- *Az oktatás során milyen gyakran kell Űrlapokat kitöltened?*
- *A feleletválasztós, vagy a szabadszavas válaszadást szereted jobban?*
- *Milyen gyakran játszol számítógépes játékokkal?*
- *Mennyire tetszett a játékos felmérő?*
- *Mennyire izgultál a játékos felmérő közben, hogy jó lesz-e az eredményed?*
- *Jobban, vagy rosszabbul teljesítetél a játékos teszten, mint az űrlapon?*
- *Mennyire tetszene, ha a jövőben több ilyen játékos felmérés is lenne?*
- *Szerinted változtatni kell a jelenlegi értékelési módszereken az oktatásban?*

A harmadik blokk lehetőséget szolgáltatott arra, hogy a felmérésben résztvevők hosszabban is ki tudják fejteni személyes véleményeiket.

A tapasztalatok felmérésének céljából létrehozott blokkok kitöltését - ahogy a naplófájlok is mutatták - csupán kis számban nem vezették végig a résztvevők. Felmérésünk során összesen N=119 értékelhető válasz született a teljes tesztsorozatra.

4.5 AZ EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

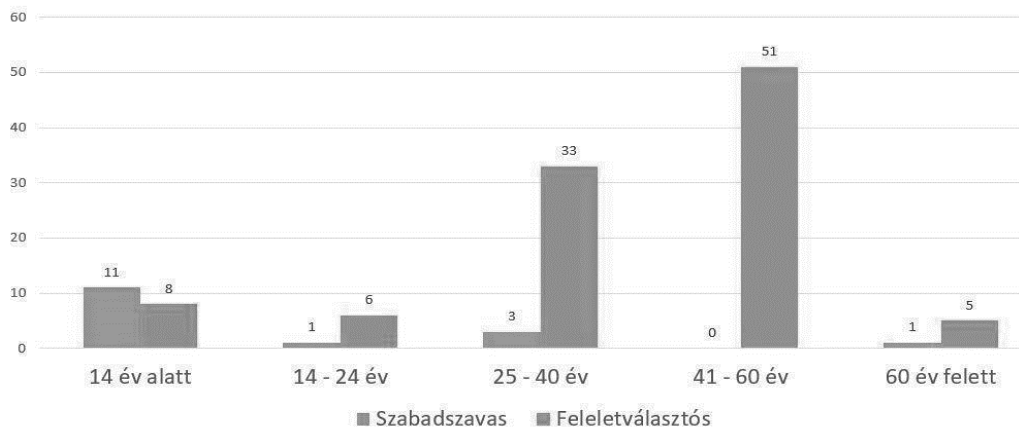
A Pandémia okozta járványügyi intézkedések figyelembevételével a teljes kutatási folyamat online formában valósult meg, amelyen legnagyobb arányban a szerzőkkel egy közösségbe tartozó tanulók vettek részt.

A következőkben ismertetjük a legbeszédesebb kutatási eredményeinket a területi korlátokat is figyelembe véve.

4.5.1. Szabadszavas, vagy feleletválasztós tesztek

Az informatikai témát érintő szabadszavas, vagy feleletválasztós tesztelési módszerek tekintetében - ahogy azt az alábbi diagram is mutatja -, az életkorhoz köthető érdekes és sajátos összefüggés bontakozott ki.

4. ábra: A tesztelési módszert kedvelésének megoszlása



Forrás: saját képernyőkép

A teljes létszámot tartalmazó vizsgálati minta végeredménye azt mutatja, hogy a résztvevők 87%-a a kvíz jellegű feleletválasztós kérdéssort részesítette előnyben. Az eredmények alapján egyértelmű, hogy az említett válaszadók az X generáció tagjai közül kerülnek ki, ahol leginkább a gyors, gyakorlatias, lényegre törő válaszadás volt a jellemző.

Mindebből arra következtethetünk, hogy az informatika említett témakörére vonatkozóan ennél a korosztálynál a reál beállítottság egyértelműen megmutatkozik, háttérbe szorítva a humán oldali attitűdöt. Itt kell megemlítenünk, hogy lehetőségünk volt külső bírálóként részt venni informatikai területet érintő szakdolgozatok értékelésénél, ahol szintén azt tapasztaltuk, hogy a leadott munkák tartalmi szempontból kiválóan megfeleltek, viszont a kidolgozás már nem feltétlenül érte el ezt a szintet.

A legfiatalabb, ún. Alfa generáció többsége mindezekkel ellentétben a szabadszavas, esszé jellegű válaszadást kedvelte jobban. A következtetéseket levonva azt tapasztalhatjuk, hogy az általános iskolai oktatásban jellemzően kisebb mértékben használnak informatikai eszközöket, illetve űrlapokat, melynek köszönhetően a 14 év alatti korosztály lehetőség szerint inkább választja a kifejtés lehetőségét.

A kapott eredmények alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy a kvíz jellegű, azaz a feleletválasztós módszerrel történő ellenőrzést az életkor növekedésével a résztvevők egyre inkább előnyben részesítik a szabadszavas megoldással szemben, különösen a műszaki képzési területeken.

4.5.2. A két tesztelési forma kedvelése

A két tesztelési módszer kedvelésének mértékére irányuló tárgykör elemzéséhez az első és harmadik oszlop (5. ábra) összevetése nyújt segítséget számunkra. Igaz, hogy a legnagyobb - azaz 26% - eltérés a 14 – 24 éves korosztályban található, azonban közülük került ki a legkevesebb válaszadó, emiatt ezt az eredményt elhanyagolhatjuk. A többi korosztály esetén mindössze 10%-on belül van az eltérés, tehát ez alacsonynak tekinthető. A pontok összegzésével készített teljes összevetés szerint 546 pontot ért el az űrlap kérdéssora, míg ugyanezen kérdéssor gamifikált változata 531 pontot szerzett. Ebből a szempontból vizsgálva kijelenthetjük, hogy a válaszadók skáláján az űrlap és a gamifikált teszt közel egyenlő helyen végzett. A generációs jellemzők szempontjából megközelítve a kapcsolódó kérdést arra a következtetésre jutunk, hogy a játékos teszt a résztvevők 73%-ánál pozitívabb, az űrlap alapú teszt pedig 84%-ánál pozitívabb megítélést kap a negatív szemlélettel szemben.

4.5.3. Mennyire stresszes számukra a munka a kétfajta tesztel?

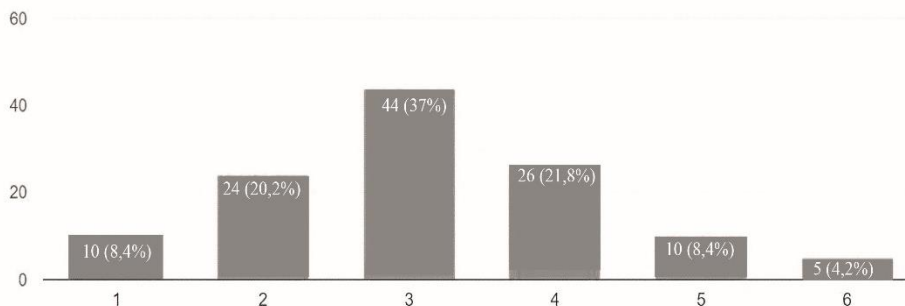
A válaszadások vizsgálatánál elsősorban azt az oszlopot tanulmányoztuk (lásd 5. ábra), amely megmutatja, hol fordult elő legnagyobb arányban a gamifikáció, hiszen ez azt is jelenti, hogy itt volt a legkevésbé stresszes ez a számonkérési forma. Az adatok azt mutatják, hogy a 0 – 14 éves korosztályban volt a legnagyobb a különbség a két módszer között, itt 15% az eredmény a játék alapú teszt javára, ami azonban nem jelentős eltérés. Amennyiben a pontokat vesszük összehasonlítási alapul, úgy azt az eredményt kapjuk, hogy az űrlap 363 pont erejéig, míg a gamifikáció 382 pont mértékben stresszeli a résztvevőket.

4.5.4. Hol értek el jobb eredményt?

5. ábra: A kedvelt tesztelési módszerek megoszlása

12. Jobban vagy rosszabbul teljesítettél a játékos teszten, mint az űrlapon?

119 válasz



Forrás: saját képernyőkép

Az elemzések során utánajártunk annak, hogy a gamifikált kérdéssor esetében jobban, vagy rosszabbul teljesített-e a résztvevő az űrlap tesztzorához viszonyítva. Az adatok tanulmányozása alapján elmondható, hogy a kitöltők 65%-a érezte rosszabbnak az általa nyújtott teljesítményt a játékos teszten. Az eredmények pontok formájában is a rendelkezésünkre álltak, ami azonban azt mutatja, hogy a gamifikációval átlagosan 6.7, míg az űrlappal 7.4 pontot értek el a résztvevők, tehát a különbség csekély mértékű, amiből az következhet, hogy a teljesítményben csak minimálisan volt eltérés. Ennek ellenére - ahogy azt az előzőleg említett százalékos eredmény is mutatja - mégis úgy érezték a résztvevők, hogy a játékban rosszabb teljesítményt nyújtottak. Az okokat tekintve a kitöltők válaszaiból arra lehet következtetni, hogy szokatlan volt számukra a játékos környezet. Ez azonban előfordulhat minden új, a megszokottól eltérő munkamódszer alkalmazásánál is, ami a kellő rutin megszerzésével többé már nem jelent problémát.

A kutatásunk eredményei azt mutatták tehát, hogy a két különböző típusú ellenőrzési módszerrel elért eredmény hasonló volt, tehát egyik esetben sem volt egyértelműen jobb vagy rosszabb a tanulók teljesítménye. Az előfeltevésünk alapján a gamifikációs módszer esetében erőteljesebb pozitív különbségi eltérésre számítottunk, azonban a gamifikációs módszerek bevezetése így is sikeresnek tekinthető, hiszen egy alapvetően ismeretlen eljárás alkalmazása már elsőre sem hozott rosszabb eredményt, mint a jól ismert űrlapos rendszer.

4.5.5. Tanulások

Összefoglalva az eddig bemutatott kérdésekre adott válaszok végeredményeit elmondhatjuk, hogy

- az informatikai témát érintő szabadszavas, vagy feleletválasztós tesztelési módszerek tekintetében az életkor növekedésével a résztvevők egyre inkább a kvíz jellegű kérdéssort részesítették előnyben a szabadszavas megoldással szemben.
- a két tesztelési módszer kedvelésének mértéke nem tért el jelentősen egymástól, a válaszadók ranglétráján az űrlap és a gamifikált teszt közel egyenlő helyen végzett.
- a két számonkérési technika közül elhanyagolhatóan kis eltéréssel a gamifikáció stresszeli jobban a résztvevőket.
- a különböző eljárások során elért végeredmény hasonló volt, tehát egyik teszt esetében sem volt egyértelműen jobb, vagy rosszabb a tanulók teljesítménye.
- a gamifikáció egyértelműen sikeresnek mondható, hiszen ebben az esetben egy előzőleg teljesen ismeretlen számonkérési eljárás került alkalmazásra, ami már elsőre sem hozott rosszabb eredményt, mint a jól ismert űrlapos rendszer.

Az eredmények szakképzési vetületét tekintve elmondhatjuk, hogy amíg a gimnáziumi oktatásban kizárólag elméleti képzés folyik, addig a szakképzésben az elméleti ismeretek mellett kiemelkedően fontos elem a szakmai készségek, képességek kialakítása, a szakmához szükséges gyakorlati tudásbázis megszerzése is. A munkaerőpiaci érdekeknek megfelelően ennél a képzési formánál az elsődleges cél az, hogy a tanulók az iskolai tanulmányaik befejeztével alkalmasak legyenek az önálló munkavégzésre. A gamifikált tesztek jól szimulálják a valós élethelyzetet, amikor nem egy steril környezetben kell számot adni a tudásról, hanem számos egymástól eltérő, néhol zavaró behatás mellett is a megfelelő döntéseket kell hozni.

A résztvevők többségével sikerült személyes interjút is készíteni, hosszabban elbeszélgetni a kutatásban szerzett tapasztalataikról. Néhányan kiemelték, hogy zavaró őket a játék a koncentrációban, nem tudtak egyszerre többfelé figyelni. Vannak, akik csak úgy tudnak megfelelőképpen teljesíteni, ha a koncentrációjukat nem zavarja semmi, tehát számukra feltétlenül szükséges a csend, a nyugalom, a komfortos környezet. Megint mások könnyebben függetlenítik magukat a környezeti hatásoktól, azok nem befolyásolják az elért eredményeiket.

Az alkalmazás fejlesztése során a munkába bevontunk egy aktív felnőttképzésben résztvevő csoportot is, akik nagyon szívesen vettek részt velünk a közös munkában és maga a program létrehozása is egy játékos tanulási folyamattá vált.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban kísérletet tettünk az élménypedagógiához kapcsolódó új technikai és módszertani pedagógia vívmányok feltárására és bemutatására. Kutatómunkánk eredményeként kijelenthetjük, hogy a gamifikált ellenőrzés megközelítőleg ugyanolyan eredményt adott, mint a hagyományos módszerekkel történő számonkérés. Figyelembe véve a válaszadók eredményeit és indoklásait, a gamifikáció még új, ismeretlen terület számukra, ami azonban hamar megszokottá válhat, és hozhatja magával azokat az előnyöket, amely a hagyományos számonkérési rendszerekből hiányzik.

Generációs jellemzők szempontból is érdekes megállapításokat tehetünk. Ahogy elvárható volt, a fiatalabb generációk nyitottabbak voltak az új technológiákra, azonban a kitöltött kérdőívek eredményei alapján az X generáció is szívesen kipróbálja az új módszereket. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy kérdéskörünket kifejezetten informatikai oktatás keretein belül mértük fel, így talán nem meglepő, ha az informatikával támogatott gamifikációs fejlesztések nagyobb nyitottságra találtak.

A gamifikációs alkalmazás fejlesztése önmagában is egy kihívással teli informatikai feladat, amelybe be lehetett vonni egyes tanulókat is. Ez az eljárás számos előnyt vont maga után, hiszen azáltal, hogy tevékenyen hozzájárultak a rendszer fejlesztéséhez, sokkal motiváltabbak voltak, magukénak érezték és ötleteikkel is segítették a munkát. A gyakorlati projektfeladat során természetesen nagy hangsúlyt fektettünk a résztvevők visszajelzéseire is, amelynek segítségével folyamatosan javítottunk, változtattunk a felmerült igényeknek megfelelően.

Jelenleg a szakképzésben is, illetve a középfokú oktatási intézményekben is szinte ugyanazokat az eszközöket, módszereket alkalmazzuk, holott a szakképzésben sokkal nagyobb létjogosultsága van a gyakorlati, korszerű technikáknak. Élménydúsabbá, játékosabbá, érdekesebbé tehetjük az ellenőrzéseket a gamifikáció által. Eddigi tapasztalataink szerint a duális szakképzés más megközelítést igényel, mint az egyszerű elméleti képzések. Ezért hasznos, ha nem csak a konkrét szakmai tárgyak esetén, hanem az ellenőrzés vagy akár az értékelés terén is törekszünk az új technológiák, mint például a gamifikáció alkalmazására, amely egy hatékony jövőbeli irányvonalat biztosít napjaink digitális kihívásokkal teli oktatási rendszerében.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benedek András (szerk.) (2013): Digitális pedagógia 2.0, Budapest, Typotex Kiadó, ISBN: 9789632798073
- Buda András (2017): IKT és oktatás: Együtt vagy egymás mellett? Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged, 206 p.
- Csósz Géza (2020): Telematikai alapok 1. rész, Letöltés: <https://trans.info/hu/mi-az-a-telematika-es-mire-jo-telematikai-alapok-81823> (2020.06.07.)
- Fromann Richárd (2017): Játékoslét – A gamifikáció világa, Typotex kiadó, Budapest, 243 p.
- Lénárd András – Abonyi-Tóth Andor – Túrzó-Sovák Nikolett – Varga Péter (2020): Digitális kultúra 5. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Karl Éva – Molnár György (2020): Environmental education in light of the digital culture. JOURNAL OF APPLIED TECHNICAL AND EDUCATION SCIENCES 10 : 3 pp. 76-103. , 28 p.
- Kővári A. (2019): A felnőttoktatás 4.0 és az az Ipar 4.0 kihívásai az életem át tartó tanulásban. PEDACTA, 9(1), 9–16.
- Karl Éva – Molnár György (2021): A digitális kompetencia fejlesztésének igénye és lehetőségei a szakképzésben, napjaink reformterhelt világában, Új Pedagógiai Szemle 71 : 05-06 pp. 55-68., Paper: 14, 14 p.
- Molnár György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák) MTA-BME NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KUTATÓCSOPORT KÖZLEMÉNYEK 4 : 1 pp. 1-70., 70 p.
- Molnár György (2008): Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei, SZAKKÉPZÉSI SZEMLE 24 : 3 pp. 257-278., 22 p.
- Novák Géza Máté (2012): A felnőttkor pedagógiája, Letöltés: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_felnottkor_pedagogiaja/TANANYAG/04_1.html (2020.06.07.)
- Oktatás és információs társadalom - Kőrösné Mikis Márta beszélget Antoni Alfonzsal (2009), Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oktatas-informacios> (2020.06.05.)
- Szűts Zoltán (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. Iskolakultúra. 7 pp. 76-90.
- Wikipédia: Számítástechnika Letöltés: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sz%C3%A1m%C3%ADt%C3%A1stechnika> (2020.06.07.)

ABSTRACT

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF THE DIGITAL AGE IN DIGITAL LEARNING - FOCUS ON EXPERIENTIAL LEARNING METHODS

In the context of digital education, digital platforms, applications, and infocommunication tools and systems have advanced significantly in the educational process, moving beyond instructional technology and growing into a technology-approach learning theory, becoming part of methodological and technological culture (Benedek, 2013). As a result of the ever-changing economic and social environment, the necessary new phenomena and innovation directions of the paradigm shift in pedagogy are clearly emerging. The area of digital competences, which are necessary for the way of life predestined by today's information society, is of particular importance among the competences of teachers (Molnár, 2018). In this challenging digital world, the most modern ICT-based interactive technologies, virtual classrooms (google class, classcraft), digital, interactive curricular content, flipped teaching methods (Buda, 2017) and experiential pedagogy methodological solutions (Fromann, 2017) are helpful in this regard. In our presentation, we will introduce some modern teaching methods and technologies (game-based tests) based on experiential pedagogical methods that work well in pedagogical practice and have proven to be particularly effective in digital work-based learning. We aimed to investigate the impact of traditional and gamified tests. Our results are supported by a quantitative large sample survey (N=119) of students conducted in autumn 2020, which clearly showed the positive impact of gamification in making the learning process more effective.

Keywords: digital learning; experiential learning; digital platforms; digital teaching methods; digital learning methods

Karl Éva, mérnökstanár, informatikus
Várkerti Általános Iskola és Tagiskolái
karl.eva@mikrobisuli.hu

Cserkó József PhD hallgató
Széchenyi István Egyetem
j.cserko@gmail.com

Dr. habil Molnár György, egyetemi docens
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
molnargy@eik.bme.hu

**ONLINE TANANYAGOK HASZNÁLATÁNAK
TAPASZTALATAI A TÁVOKTATÁS IDEJÉN – AZ IWITNESS
TANANYAGAIRÓL**

ABSZTRAKT

Tanulmányomban az elmúlt év távoktatásban szerzett tapasztalatairól szeretnék beszámolni, különös tekintettel azokra az online tananyagokra, amelyek videóinterjúk feldolgozására épülnek. A tananyagokban használt videóinterjúk a Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának Vizuális Történelmi Archívumából származnak. Az oktatási anyagok elsősorban az emberi jogok, a diszkrimináció, a tolerancia és az állampolgári felelősség témáját járják körül.

A tananyagokat abból a szempontból vizsgálom, hogy egyrészt a multimédiás eszközök használata mennyiben bizonyul hatékonynak az aktív állampolgárságra nevelésben. Ahogyan az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport kereteiben megvizsgáltuk előzetes és utólagos kérdőívekkel, illetve fókuszcsoporthozos beszélgetésekkel, a multimédiás tananyagok kiválóan alkalmasak az empátia, a szolidaritás, a tolerancia és más, demokratikus értékek fejlesztésére.

Másrészt a multimédiás eszközök felhasználása mellett fontos kérdés, hogy az online tanulási folyamatok megkönnyítik, vagy éppen megnehezítik-e a komplex és érzékeny témák elsajátítását. Ezért beszámolok az IWitness tananyagok tapasztalatairól, pedagógiai kihívásairól, a tantermi és az online térben történő oktatás különbözőségeiről. A tanulságok leginkább diákok visszajelzéseire és értékeléseire támaszkodva vonhatók le, amelyeket nyitott mondatos kérdőíveken kértem tőlük; ezek alapján az online tanulásnak számos olyan előnye van, amelyek kiválóan érvényesülhettek a távoktatás ideje alatt.

Kulcsszavak: multimédiás, online, távoktatás, aktív állampolgárság, IWitness

Szakosztály: Állampolgári nevelés, oktatási jogok

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt 1,5 tanév igazi kihívást jelentett a pedagógusoknak és a diákoknak, amikor a járványhelyzet miatt az oktatás az online térbe szorult. Mindez rengeteg kérdést és problémát vetett fel, megváltoztatta az oktatói-nevelői munkáról alkotott felfogásunkat, megkérdőjelezte a pedagógiai célokat, az eddig használt módszereket. A helyzet kihívást jelentett mentálisan, hiszen az oktatás alapvetően a személyes interakciókra épül; technikailag, hiszen új szoftverekkel kellett váratlanul megismerkedni, és nem mindenkinek álltak rendelkezésére megfelelő eszközök, vagy internet; szociálisan, hiszen az amúgy is leszakadó rétegek még hátrányosabb helyzetbe kerültek; és végül módszertanilag, hiszen ha esetleg minden szereplőnek volt eszköze és motivációja a távoktatásban való részvételhez, akkor is ismeretlen terepen kellett mozogni. Ráadásul más lehet a hatása annak, amikor egy amúgy átlagos helyzetben, tantermi keretek között oktattunk, és egyszer-egyszer, érdekességképpen online tanulási módszereket próbálunk ki a diákokkal, mint amikor maga az online tanítás az oktatás egyetlen terepe (Pokhrel – Chhetri 2021).

Ebből is látszik, hogy az online távoktatás eredményeit rengeteg szempontból lehet vizsgálni, és mindegyik szempont megérdemelné több tanulmányt. Ebben az írásban azonban csak az online tananyagok során használt módszertani lehetőségeket, illetve ezek feltételezett hatásait vizsgálom, mivel abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy egy fővárosi gimnázium tanáraként általában nem jelentett gondot a résztvevők hozzáférése az internethez és a tananyagokhoz. További szűkítésre is szükség van azonban, mivel a távoktatás során a bőség zavaráról is beszélhetünk: élő tanórákra és kapcsolattartásra használhattuk a Google Classroom Meet linkjeit, vagy éppen a Zoomot, számos online kvízoldalt lehetett találni, ami valamennyire pótolta a dolgozatokat, a diákok órai aktivitását segítette a Jamboard vagy más Google Drive felület használata, stb. Az órák megtartásának tapasztalatai is megérdemelnének tehát egy külön elemzést, az alábbiakban azonban egy olyan online digitális platformra fogok fókuszálni, amelynek a használata egyre több magyarországi pedagógus tanár számára ismeretes, és amelynek használata igen csak felértékelődhetett a távoktatás idején.

2. AZ IWITNESS

Az IWitness online digitális platform az Dél-kaliforniai Egyetem Soá Alapítványának (USC SF) oktatási felülete, amely, többek között, egyrészt népirtások szemtanúival, túlélőivel készült interjúkat tartalmaz (válogatásként a Soá Alapítvány Videó Archívumából), másrészt online tananyagokat, amelyek mind a videóinterjúkból kivágott klipek köré épülnek, vagyis multimédiás tanulási eszközként funkcionálnak.

A tananyagoknak több típusa van, ezek közül a legnépszerűbbek a Lesson, a MiniQuest, az Info Quest és a Video Activity. A Lesson videóklip köré épülő, letölthető, tantermi, a többi azonban online tananyag, ahol a diákok egyénileg dolgoznak: videóinterjú részleteket hallgatnak meg, vagy szöveges és képes forrásokat tekintenek meg, majd kérdésekre válaszolnak. Válaszaikat kizárólag a tanár látja, aki reagálni is tud ezekre. A tananyagok többféle tanórán is alkalmazhatók: történelem, irodalom, idegen nyelv, etika, média, osztályfőnöki, informatika, hogy csak a legfontosabbakat említsem; a bevezető leírásokban az is szerepel, hogy a tanterveknek mely részeihez kapcsolódnak.

Azonban ezeknek a tananyagoknak nem elsősorban az a pedagógiai célja, hogy a lexikális tudást, hanem hogy a kritikai gondolkodást, a társadalmi érzékenységet, az empátiás készségeket fejlesszék. Mindegyik tananyag a konstruktivista pedagógia szerint épül fel, a diákok előzetes ismereteik és tapasztalataik felhasználásával, források elemzésével konstruálják meg végül saját tudásukat és értelmezésüket (Richardson 2003, Nahalka 2013). A tananyagok négy szakaszból állnak, a Consider (Ráhangolódás) részben a diákok megismerkednek a téma mibenlétével, és ráhangolódnak a feladat elvégzésére, a Collect (Gyűjtőmunka) részben források segítségével új információkhoz jutnak, a Construct (Jelentésteremtés) részben összegzik a tanultakat, következtetéseket vonnak le, majd a Communicate (Reflektálás) szakaszban reflektálnak a tanultakra, bizonyos feladattípusoknál osztálytársaik reflexióját (szófelhő vagy videóösszé formájában) is megismerhetik.

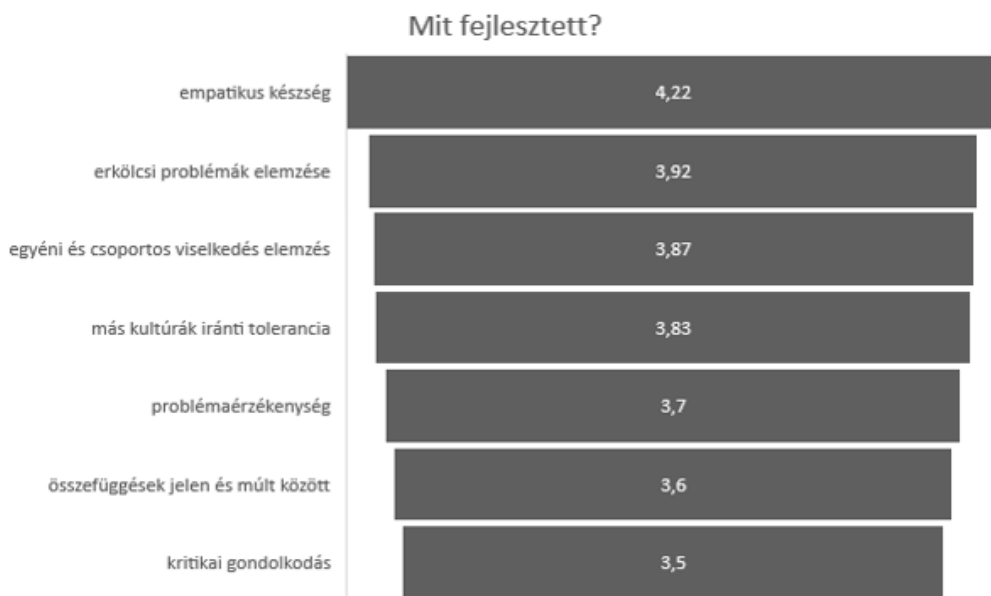
2.1. AZ IWITNESS HASZNÁLATÁNAK TAPASZTALATAI A TÁVOKTATÁS IDEJÉN

Bár az IWitness hatékonysága a felhasználók körében (erről lásd később) egyértelmű, tantermi keretek között a nem projekt alapú oktatási rendszerekben nehézkes lehet a használata, mivel a tananyagok időtartama általában 1,5-2 óra, illetve a legtöbb iskolában csak 1-2 számítástechnika terem van. Tanárok bevallása szerint ezért általában évente csak 1-2 alkalommal végeztenek IWitness feladatot a diákjaikkal, és gyakran azt sem órarendi tantárgy keretében, hanem inkább szakkörön, fakultáción, iskolai projektnapon. A távoktatás idején azonban a feladatokat ki lehetett adni házi feladatnak, és így kifejezett segítséget jelenthetett abban, hogy az online órákon történő tananyag feldolgozását ily módon megtámogassuk. Az általam megkérdezett tanárok szerint legalább háromszor-négyszer gyakrabban használták az IWitnesset a távoktatás idején, az oldal számlálója szerint Magyarországon a távoktatás idején háromszor annyian regisztráltak az oldalra, mint az eddigi évek átlaga. Jómagam az elmúlt egy évben kilenc tananyagrészt dolgoztattam fel az IWitnessen keresztül diákjaimmal a dualizmus társadalmától az örmény népirtáson és a holokauszton keresztül az 1956-os forradalomig.

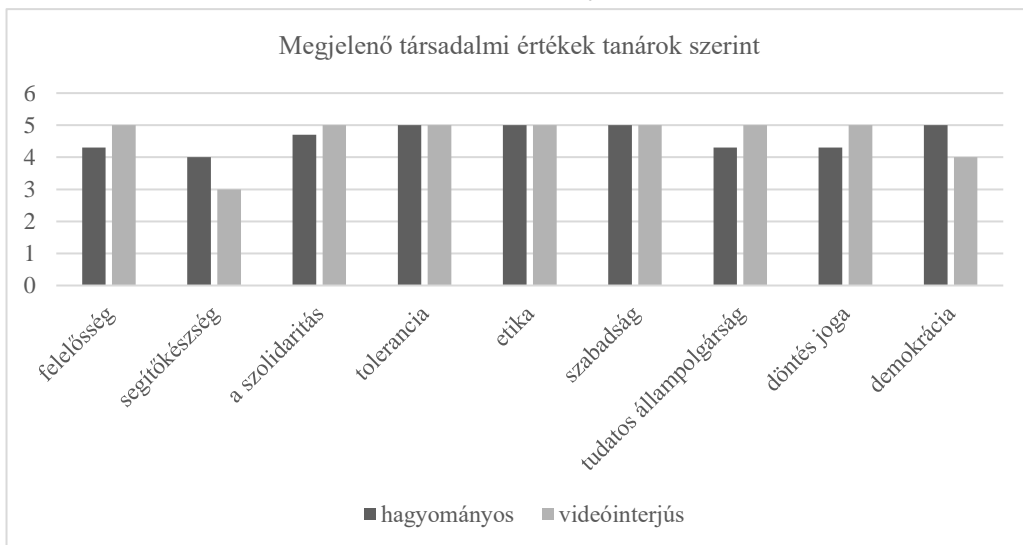
Mivel az IWitness tananyagok lényegi részét a videóinterjúk képezik, ezért érdemes kitérnünk általában a multimédiás tananyagok hatékonyságának kérdésére. A videóinterjú mint történelmi forrás az oral history műfajába tartozik (Vértesi 2004). Ezek nem csak színesítik a tananyagokat azzal, hogy a diákok nagy érdeklődéssel fordulnak olyanok beszámolóira felé, akik valóban átéltek az adott történelmi eseményt, de alkalmazásuk során megtaníthatjuk diákjainknak a forráskritika módszereit, megismerkedhetnek a mikroperspektívával, tudatosítják magukban, hogy a történelem hogyan hat az egyének életére, felismerik a múlt és a jelen közötti összefüggéseket, és nem utolsósorban fejlődik toleranciájuk és érzékenységük, hiszen a személyes visszaemlékezések segítenek az empatikus készségek fejlődésében, nem mellesleg a történelem is közelebb kerül hozzájuk.

Mindezt alátámasztani látszanak azok a kutatások, amelyeket az MTA-SZTE Elbeszélő Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport folytatott az elmúlt években. A kutatás során a multimédiás tananyagok hatékonyságát vizsgálták három 20. századi történelmi trauma tanításán (a második világháború, a holokauszt és 1956) keresztül. A kutatásban részt vevő középiskolákban a pedagógusok egy hagyományos, illetve egy multimédiás órát tartottak osztályaik egy-egy felének. Az órákat kvantitatív pre- és posztkérdőívek, illetve a diákok esetében kvantitatív fókuszcsoporthoz beszélgetések egészítették ki. A diákok értékelése alapján a multimédiás tanórák magas értékeket értek el például a demokratikus társadalmi értékek, az empátiás készségek fejlesztése tekintetében, míg a pedagógusok kifejezetten megerősítették, hogy sok társadalmi érték fejlesztésére kiváló eszköz a videóinterjúk köré épülő tanóra.

1. ábra: Milyen készségeket fejlesztett a diákok szerint a videóinterjú tanóra
Diákok értékelése a multimédiás tanóráról 1-5-ös skálán. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK



2. ábra: A videóinterjú és a hagyományos holokauszt órán megjelenő társadalmi értékek a tanárok szerint



Multimédiás órán megjelenő társadalmi értékek tanárok szerint 1-5-ös skálán. Adatok forrása: MTA-SZTE ETTK

A két diagramon felfedezhetjük azt a különbséget, hogy a pedagógusok általában magasabb értékeket adtak számos társadalmi érték megjelenésének a videóinterjúk tanórákon. Mivel a diákok csak egyik vagy másik típusú tanórán vettek részt, így ők nem tudták összehasonlítani a kettőt, a tanárok viszont mindenképpen úgy érezték, hogy ezeknek az attitűdöknek a megtanítására nagyon jó eszköz a multimédiás tananyag (Jancsák – Szőnyi – Képiró 2019, Mezei 2020).

2.2. AZ ONLINE MULTIMÉDIÁS TANANYAGOK HASZNÁLATA A TANÁROK SZEMSZÖGÉBŐL

Az MTA SZTE ETTK Kutatócsoport kutatásában szereplő multimédiás tananyagokhoz képest az IWitness tananyagok előnye, vagy legalábbis különlegessége abban is rejlik, hogy ezek nem csupán multimédiás, de online tananyagok. Így azt is érdekes lehet megvizsgálni, hogy hogyan dolgoznak a diákok önállóan videóinterjúkkal.

Saját tapasztalataimon kívül az ország különböző iskoláiban oktató tanárkollégáim tapasztalataira is rákérdeztem. A felmérés természetesen egyáltalán nem reprezentatív, mindenesetre érdekes, hogy mennyire egybevágnak a tapasztalataink. Az online multimédiás tananyagok előnyeit a pedagógusok meglátása szerint több kategória szerint csoportosíthatjuk. Az egyik ilyen kategória a videóinterjúk használatához kapcsolódik, és az elmondottak megfelelnek az MTA-SZTE ETTK eddigi kutatási eredményeinek: vagyis hogy a videóinterjúk fejlesztik az empátiát, a reflexiós készségeket, a kritikai gondolkodást. Egyikük azt is kiemelte, hogy mivel az interjú autentikus forrás, amelyben sokszor hangzanak el vélemények, személyes meglátások, ezért eleve hatékonyabb abban, hogy a diákokat is reflektív gondolkodásra serkentse.

A másik kérdéskategória az IWitness tananyagok online mivoltához kapcsolódott. Itt a tanárok azt az előnyt emelték ki, hogy a diákok a saját tempójukban dolgozhatnak, tehát nem kerül hátrányba az a diák sem, aki lassabban gondolkodik. Az is előny, hogy mivel a feladatok során elsősorban a diákok véleményére, szubjektív értelmezésére vonatkozó kérdések szerepelnek, nem pedig lexikális adatokra kérdezzük rá, ezért tulajdonképpen nincsenek jó vagy rossz válaszok. Sok olyan diákunk van, aki osztályzatok tekintetében nem teljesít olyan jól, és ez befolyásolhatja az órákon való aktivitását negatív irányban, hiszen nincs sikerélménye. Ezekben a tananyagokban viszont gyakran fény derül arra, hogy ezeknek a diákoknak a többsége sokszor igen magas szintű érzékenységgel, ha úgy tetszik, érzelmi intelligenciával rendelkezik, és ezt meg tudja mutatni a feladatok során. Tehát a saját tempóban, önállóan végzett, szubjektív látásmódot igénylő feladatok előnyei között említették a pedagógusok, hogy ez esetben a diákjaik motiváltabbak voltak, mert a feladat elvégzése és kimenetele nem függött össze az iskola által amúgy értékelt képességeivel.

Ami az esetleges hátrányokat illeti, előkerültek a technikai nehézségek (például ha otthon nem elég nagy a sáv szélesség, vagy ha egy diák csak okostelefonról tud dolgozni), illetve a távoktatás során többször emlegetett „belefásulás”. Ha az IWitness feladatokat a normális jelenléti oktatásba illesztjük be, akkor valóban különlegességnek hat egy online feladat. A távoktatás vége felé azonban a diákok egyre inkább nyűgnek érezték, hogy egész nap a gép előtt kell ülniük, és hogy mind a tanulás, mind a szórakozás, mind a szociális kapcsolatok színterévé az online világ vált. Még így is jobban sikerült azonban a tanárok szerint az IWitness feladatok elvégzésére motiválni a diákokat, mint más online házi feladatokéra.

A kihívás a tanárok számára inkább abban rejlett, hogy az IWitness feladatoknál igencsak ajánlott reflexiók, összegző órát is online kellett megtartani. Magam is úgy éreztem, hogy nagyon nehéz műfaj a diákok figyelmét fenntartani a kamerán keresztül, függetlenül az órák témájától. Az online tanóra sokkal személytelenebb, sokan nem tudják vagy akarják bekapcsolni a kamerájukat, nem látjuk, vagy rosszul egymás pillantását, mimikáját, testbeszédét. Ilyen körülmények között olyan érzékeny témákról beszélgetni, mint például a jogfosztottság, vagy az áldozatiság, vagy egyáltalán csak személyes véleménycsereét lefolytatni, esetleg vitázni sokkal nehezebb, mint az osztályteremben. Sok diák még jobban visszahúzódik, mert zavarja az online tér, kevésbé kötetlen a reflektálás, nehézkes a tanulók felszólítása, nem lehet rögtön egymásra reagálni.

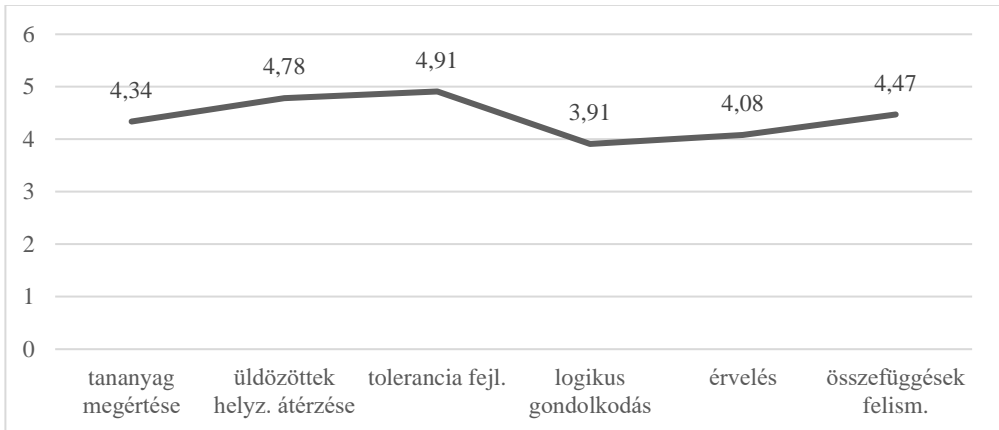
A tanárokkal való beszélgetés végső kicsengése mégis az volt, hogy az IWitness használata nagy segítséget jelentett a távoktatás során, mert újszerű módszereket kínált, támogatta a hivatalos tananyag elvégzését, miközben a tanulók fontos készségeit és társadalmi attitűdjeit fejlesztette.

2.3. A DIÁKOK ÉRTÉKELÉSE AZ IWITNESS TANANYAGOKRÓL

A tanárok véleménye mellett talán még fontosabb maguknak a diákoknak a véleménye. Reprezentatív adatokkal itt sem tudok szolgálni, legalábbis konkrétan a távoktatás idejéből. Saját tanítványaim körében végeztem egy kis kutatást – ők éveken keresztül számos multimédiás tantermi, illetve IWitness tananyagot végeztek el. Tanulmányaik végeztével számszerű értékeléssel, illetve nyitott mondatok befejezésével értékelték az IWitness feladatok hatékonyságát.

A szociális értékek tekintetében például 4-hez közeli, illetve jóval afeletti osztályzatokat adtak:

3. ábra: Diákok értékelése az IWitness feladatokról



Az IWitness feladatai mennyiben segítették az alábbiakat? Értékelj 1-5-ig! Diákok válasza.

Látszik, hogy a legmagasabb értéket a tolerancia fejlesztése kapta, illetve az, hogy a feladatok elvégzése hozzásegítette őket az üldözöttek helyzetének átéréséhez, vagyis az empátia készségük növekedéséhez (hiszen a tananyagok túlnyomó többsége népi történetekkel, jogfosztással függött össze). Szintén magas értékeket kaptak a kognitív készségek, mint például az összefüggések felismerésének, a logikus gondolkodásnak, az érvelésnek a fejlesztése. A 4,34-es osztályzatból pedig az látszik, hogy a „hagyományos” tananyag elsajátítását is segítik az IWitness feladatok.

Az IWitness felületével 2013 óta több száz pedagógust és diákot értünk el eddig Magyarországon. Nem csak a pandémia idejéből, hanem az azt megelőző évekből is vannak tehát visszajelzéseink a feladatokat végző diákoktól (a Zachor Alapítvány végzett kutatásokat e téren 2018-2020 között Történelemtanári módszerek és eszközök hatékonyságának vizsgálata gimnazisták körében címmel). A kérdőívekben leginkább nyitott mondatokat kell befejeznie a tanulóknak. Ezek alapján is igen pozitív kép rajzolódik ki az IWitness online tananyagairól.

A visszajelzések egy része a videóinterjúkra vonatkozik:

(A videóinterjúk hozzásegítettek ahhoz, hogy...) könnyebben befogadjam a tanultakat, mert sokkal közelebb hozzák az emberhez a tanultakat az ilyen emberi, valóságos történetek (11-es diák)

.... jobban megértsem, elképzeljem és átérezzem az emberek akkori helyzetét. (11-es diák)

Az IWitness mint online feladattár előnyei is megmutatkoznak a diákok válaszaiban:

(Az tetszett a legjobban az IWitness feladatokban, hogy.....) kötetlenül, egy jól működő felületen dolgozhattam és magamnak oszthattam be az időmet. (12-es diák)

...Nem tud passzív lenni a diák, hanem ki kell fejtenie a nézőpontját/ véleményét és ezáltal, hogy leírja sokkal jobban megmaradnak benne az érzések, gondolatok. (12-es diák)

Kitűnik a válaszokból, hogy a diákok izgalmasnak, érdekesnek találják a feladatokat, egyrészt a témák miatt, másrészt könnyebbséget jelent számukra a saját tempóban, saját időbeosztással végezhető tananyag.

Sok diák azt is érzékeli, hogy az IWitness feladatok másféle gondolkodást kívánnak meg, sok szempontból kell megvizsgálniuk egy adott kérdést, ez erősíti a logikai készségeiket és érvelési technikáikat, mivel a saját véleményre rákérdezésnél is mindig meg kell indokolni a választásaikat. A diákok maguk is úgy látják, hogy ezáltal nem csak egy történelmi helyzetet ismernek meg jobban, de saját magukról, saját érzéseikről, viszonyulásaikról is sokat tanulnak:

(Az IWitness feladatok abban különböznek a tantermi órától, hogy...) nem csak egyszerű készséget meglétét követeli meg, mint alapból a sima tantervi órák. (...) ezek a feladatok sokszor fontos önismereti kérdéseket is felvethetnek a feladatot elvégzőkben. (12-es diák)

Ami a negatívumokat illeti, ahogyan fentebb utaltam rá, sok diák szóvá teszi, hogy a feladatok túl hosszúak (ugyanakkor általában nem élnek azzal a lehetőséggel, hogy több részletben oldják meg őket). Figyelemreméltó, hogy ugyan nem sokan, de mégis panaszkodnak arra, hogy túl sok véleménykifejtős, sok gondolkodást igénylő feladat van, miközben éppen az a célunk, hogy rávegyük a diákokat az elmélyedésre. Ezzel a jelenséggel pedagógusként mindenképpen feladatunk van, hiszen az online felületeken a diákok sokszor hozzá vannak szokva a görgetéshez és a kattintgatáshoz, ezek a témák viszont feltétlen odafigyelést és bevonódást kívánnak, különben nem érik el céljukat.

3. ÖSSZEGZÉS

A távoktatás ideje alatt megnövekedett az IWitness online oktatási platform használata a magyarországi pedagógusok körében. Az IWitnessen található feladatok segítették az online térben folyó oktatást, mert több tantárgy és téma esetében lehetett alkalmazni, másrészt olyan módszertani igényeket elégített ki, amelyek felmerültek az online oktatás során. A távoktatásban nem lehet egyben a tantermi oktatás módszereit alkalmazni.

Az online órák alatti interaktivitás, vagy a csoportmunka nem lehetetlen, de jóval nehezebb, így nagyobb kihívás fent tartani a tanulók figyelmét, motivációját. Az online időszakban az bizonyult a leghatékonyabbnak, ha önálló tanulásra és tevékenységre tudtuk rávenni a diákokat, ha minél inkább ők maguk konstruálták meg a tudásukat. Az IWitnessen található tananyagok pontosan megfelelnek ezeknek az elvárásoknak, hiszen a tanítványaink a feladatok során gyakorolják a forrásértelmezést, önálló véleményt fogalmaznak meg, következtetéseket vonnak le, fejlődik kritikai gondolkodásuk, érvelési technikájuk. Mindemellett a videóinterjúk köré épülő oktatási anyagok segítik a reflektív, kritikai gondolkodást, az empátia fejlődését.

Az elmúlt év nem volt könnyű sem a tanároknak, sem a diákoknak (és a szüleiknek), a többség most döbbsen rá igazán, milyen fontosak az oktatási folyamatban a személyes kapcsolatok, a tanórai interakciók. Azonban az IWitnessen található multimédiás tananyagok sok más mellett valamennyire pótolják a személyességet és segítették a tananyaghoz való érzelmi kötődést. A nehézségek ellenére az elmúlt év tapasztalatai közül sok módszer beemelhető a tantermi oktatásba, és úgy tűnik, az IWitness felülete mindenképpen érdemes az oktatásban való széleskörű használatra.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Hamme Rhonda – Douglas Kellner (2000): Multimedia pedagogy and multicultural education for the new millennium. *Religious Education*. 2000/95. szám. 474-489. p. DOI: 10.1080/0034408000950408
- Jancsák Csaba – Szőnyi Eszter – Képiró Ágnes (2019): The Impact of Video Testimonies in Holocaust Education in Hungary. *International Journal of Research on History Didactics History Education and History Culture*. 2019. 161–179. p.
- Mezei Mónika (2020): Teaching about the Holocaust using video testimonies – pedagogical aims and research results of the impact and efficacy of lessons. *Belvedere Meridionale*. 2020/4. szám. 34-49. p. DOI 10.14232/belv.2020.4.3
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*. 2013/4. szám. 21–33. p.
- Pokhrel Sumitra – Chhetri Roshan (2021): A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*. 2021/8/1. szám. 133-141. p. DOI 10.1177/2347631120983481
- Richardson Virginia (2003): Constructivist Pedagogy. *Teachers College Records*. 2003/105. szám. 1623–1640. p. DOI:10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x
- Vértesi Lázár (2004): Oral history – A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas*. 2004/1. szám. 158-172. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- <https://iwitness.usc.edu/SFI/default.aspx>
- <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mtaszte-elbeszelt-tortenelem-es-tortenelemtanitas-kutatocsoport-107238>
- <https://www.zachor.hu/kutatas>

ABSTRACT

ONLINE IWITNESS EDUCATION MATERIALS DURING THE PERIOD OF DISTANCE LEARNING

The present paper talks about the experiences of last year's distance learning, especially that of the educational materials based on multimedia sources and video testimonies from the University of South California Shoah Foundation's Video History Archive. These lessons mainly touch the topic of human rights, discrimination, tolerance, and active citizenship.

Analysing the efficacy of multimedia tools in education, research conducted in the frame of MTA-SZTE Oral History and History Education Research Group was considered as a starting point. The qualitative and quantitative questionnaires and discussions indicated that lessons based on the usage of testimonies can develop certain skills such as empathy and tolerance.

It is an important question how and to what extent online educational materials (such as the IWitness platform) can teach such sensitive and complex topics. Relying upon Hungarian students' and teachers' answers to open ended questions it can be said that online learning has many advantages which were fruitful during Covid-19.

Keywords: multimedia, online, distance learning, active citizenship, IWitness]

dr. Mezei Mónika, PhD
Berzsényi Dániel Gimnázium
mezei.monika@berzsényi.hu

A GAMIFIKÁCIÓ, A PUHA KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK EGYIK ESZKÖZE

ABSZTRAKT

A gamifikáció (Deterding et al., 2011) túllépett a szórakoztatáson és megjelent az oktatás különböző szinterein, így a felsőoktatásban is. Pilot kurzusokat indítottunk azzal a céllal, hogy a hagyományos oktatásban elhanyagolt készségeket fejlesszük. Hipotézisünk az volt, hogy ez az új típusú, gamifikációs módszereket alkalmazó kurzus sikeresebb lesz a puha készségek megerősítésében, és jobban motiválja a hallgatókat az online tanulási időszakban. A kísérletben 3 programozási kurzus hallgatói vettek részt, 76 műszaki egyetemista a 19-23 éves korosztályból.

A gamifikációs módszer tervezésénél elengedhetetlen tudni, hogy ki és hogyan közelíti meg a játékot. A Bartle-tesztet (Bartle, 2015) alkalmaztuk tanulóink játékhoz való hozzáállásának elemzésére. A második elem a résztvevők tanulási motivációjának mérése (Borbély-Botos-Turcsik, 2011). Kvantitatív kutatásunk harmadik része egy a hallgatók véleményét vizsgáló kérdőív.

A pilot kurzusok a 2020–2021-es tanévben zajlottak. A visszajelzések igazolták a hipotézisünket, látványosan csökkent a hiányzás, a hallgatók folyamatosan figyelték a pontrendszert, sokukat motiválta a jutalom, és figyelemmel kísérték egymás eredményeit, fejlődött a hallgatók kommunikációs, csapatmunka- és prezentációs készsége. Magabiztosabban kerestek és dolgoztak fel információt, a csoportfeladatokkal jól haladtak, meglepően sok energiát fektettek a feladatokba, és felhúzták az elmaradt diákokat. Az órák alatt vidám a légkör, és folyamatos visszacsatolásra is volt lehetőség.

Kulcsszavak: gamifikáció, puha készségek, mérnökképzés, motiváció

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.11795.40487

1. BEVEZETÉS

A mérnökképzés megújításának szükségességét számos tény indokolja. A 21. század változó ipari igényei miatt a nem kognitív készségeket igénylő feladatok aránya és jelentősége jelentősen megnőtt (Khine, Areepattamannil, 2016), a szociális készségeket és a másokkal való sikeres együttműködést igénylő feladatok egyre meghatározóbbak.

A változás a Z generáció fiataljainak, valamint az Alfa generáció gyermekeinek új szükségletei, hiányosságai, erősségei és gyengeségei miatt is elengedhetetlen. A világvárvány alatti online oktatás gyökeresen megváltoztatta a feltételeket, ebben az időszakban az új, motiváló módszerek használata kulcsfontosságú volt.

A digitális technológiából kialakult gamifikációs módszert hatékonyságnövelő eszköznek tekinthetjük, a frontális oktatás alternatívájaként alkalmazva. A Z generáció tagjai készségszinten használják az online alkalmazásokat és a közösségi médiát, így a gamifikációs platformok értékes kiegészítői lehetnek számukra az ismeretátadásnak és személyre szabott pozitív megerősítésnek (Seemiller, Grace, 2017). Az egyéni vagy csoportos feladatok nagyobb hangsúlyt fektetnek a hallgatók önálló munkájára, kreativitására és fejlődésére. A diákok aktivizálása mellett a csoportmunka lehetőséget nyújt az együttműködési készségek és a kommunikáció képességének fejlesztésére is. A csapatmunka pozitív hatással van a kognitív képességekre, és szorongásmentes, stresszmentes környezetet teremt.

Kísérleti kurzusokat dolgoztunk ki azzal a céllal, hogy fejlesszük azokat a készségeket, amelyeket a hagyományos oktatásban elhanyagoltak, és hogy a diákokban olyan belső motivációt ébresszenek fel, amely a pandémia idején elveszettnek tűnt. Hipotézisünk az volt, hogy ezek az új típusú, gamifikációs módszereket alkalmazó kurzusok sikeresebbek lesznek a puha készségek fejlesztésében, és jobban motiválják a hallgatókat az online tanulási időszakban. Kutatásunk során arra kerestük választ, hogy milyen készségek fejlődnek a hagyományos és a gamifikált oktatásban. Mennyivel tudja jobban motiválni a gamifikáció alkalmazása a hallgatókat az órai teljesítményükben, és az ismeretek elmélyítésében. A hallgatók személyiség típusai mennyire befolyásolják a motivációt és az elvárt készségek fejlődését ezeken a pilot gamifikációs kurzusokon egy hagyományos módszereket alkalmazó kurzushoz képest.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

A COVID19 pandémia időszaka megerősítette Lee és Hammer (2011) tíz éve született azon megállapítását, hogy az oktatás előtt álló egyik legnagyobb kihívás a tanulók motiválása és figyelmének lekötése. 2011-től terjedt el szélesebb körben az új módszertani megközelítés, melyben játék elemeket építettek a képzési anyagokba, és amely igen gyorsan elterjedt a vállalati szektorban a loyalty programok révén.

A gamifikáció mint a játéktervezési elemek nem játékbéli kontextusban történő használata (Deterding, et al., 2011) már túllépett a szórakoztatási kereteken és megjelent a reguláris oktatás különböző szinterein is. A játékelemek beépítése a képzésekbe megváltoztatja a régi jól bevált folyamatokat, a szórakozást és az élmények szerzését felhasználva produktivitásra ösztönöz (Chou, 2015, Landers et al., 2018).

Jó példa erre a badgekkel történő jutalmazás, ami hatásos motiváló erőt jelent a hallgatók részére, és aktivizálja őket a feladatok elvégzésére (Pirker, Riffnaller-Schiefer, & Gütl, 2014). A gamifikációval foglalkozó kutatások jelentős része azzal foglalkozik, hogyan lehet hatékonyan játékos elemeket beépíteni az oktatás különböző szintjeire és ezzel motiválni a tanulókat és növelni teljesítményüket és elköteleződésüket (Kovisto és Hamari, 2019, Majuri et al., 2018).

Míg az oktatásban a játékszerű gondolkodás és a játékméchanizmusok a tananyag elsajátításában és beépülésében nyújtanak alternatív lehetőséget a klasszikus módszerek mellett (Zichermann és Cunningham, 2011), addig a vállalati közegben a játékelményeket előtérbe helyező egyfajta szolgáltatásfejlesztési folyamatként jelenik meg, amely támogatja a munkavállalók általános értékteremtését (Huotari és Hamari, 2012) és egyben bevonódásukat a cég stratégiai és tervezési folyamataiba (Markets and Markets, 2016). A különböző értékelési és jutalmazási módszereket áttekintve megfigyelhetjük, hogy a teljesítménytől függő jutalmak növelik a motivációt és az elkötelezettséget az oktatásban (Park et al., 2019). A gamifikáció beépítése az interaktív tanulási környezetbe segítséget nyújt a motiváció fenntartásában, támogatja a csoportmunkát és a kommunikáció kialakítását (Subhash et al., 2018).

A hallgatók motivációja és az általuk felvett szerep még kevésbé kutatott területe a gamifikációnak. Az online játékok területén történtek már ilyen jellegű vizsgálatok (Bontchev et al., 2018) a játékos stílusa, motivációja (Magerko et al., 2008), más játékosokhoz való viszonya (Bartle, 1996), pszichológiai profilja (Bateman és Boon, 2005; Nacke et al., 2013) és a játéktípusok preferálása területén (Kirriemuir és McFarlane, 2004). Az egyetemi hallgatók esetében a tanórákon alkalmazott gamifikáción belül preferált cselekvések felmérése, közelebb vihet bennünket ahhoz, hogy hallgatókra szabott játékokat tudjunk beépíteni az előadásokba erősítve ezzel a motivációjukat és az ismeretek aktívabb elsajátítását (Kapp, 2012; Bartel, 2015; Dicheva, 2015.).

3. A KUTATÁS MÓDSZERE, ESZKÖZEI, A VIZSGÁLT MINTA

A gamifikációs módszerekkel pilot kurzusokat terveztünk, amelyek több különböző tantárgyat és több korosztályt is lefedtek a 2020/2021-es tanév második félévében. Vizsgálatunkban 76 diák vett részt, a 19-23 év közötti korosztályból. A kísérleti kurzusokon résztvevő csoportok a következők voltak:

- Nappali tagozatos mérnökinformatikus (BSc), elsőéves alapképzés: 54 hallgató.
- Levelezős villamosmérnöki (BSc), másodéves alapképzés: 12 hallgató.
- Szakirányú továbbképzés ipari robotizálási szakmérnök képzés: 10 hallgató.

A gamifikált tantárgyak különböző programozási nyelvek elsajátítását célozták, eltérő korábbi programozási ismeretekkel rendelkező résztvevőkkel. A cél továbbá a ma elvárt puha készségek fejlesztése és a tantárgy teljesítése magasabb motivációval az online oktatásban, a gamifikáció segítségével.

A gamifikáció tervezésénél elengedhetetlen tudni, hogy ki hogyan közelíti meg a játékot. Ennek felmérésére alkalmazott módszerünk a vállalati és oktatási világban alkalmazott Bartle-teszt, amely kategorizálja a játékos típusokat (Bartle, 2015). Ezt a tesztet alkalmaztuk hallgatóink játékszemszélletének kategorizálására.

Fontos tudni azt is, hogy a résztvevők milyen tanulási motivációval bírnak. Ennek értékeléséhez a tanulási motivációt mérő tesztet használtunk (Borbély, Botos, Turcsik, 2011), amely 6 kategóriát különít el. Ezeknek a teszteknek az alkalmazása segíthet az oktatónak a gamifikáció összeállításában, növelve annak hatékonyságát és alkalmazhatóságát a kurzusok során.

Kvantitatív kutatásunk harmadik része egy felmérés volt, amely a kísérleti kurzusok résztvevőinek véleményét mérte. A résztvevőknek értékelniük kellett a kurzus során tapasztalt előrehaladást gamifikációs módszerekkel egy hagyományos kurzushoz képest a következő területeken: motiváció, kommunikációs készségek, csapatmunka, prezentációs készség, logikai gondolkodás, kreativitás, problémamegoldás, megértés és a tanterv általános elsajátítása.

A kérdőíveket online töltötték ki a kutatásban részt vevő hallgatók.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

4.1. A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ VIZSGÁLATA

A kutatás első fázisában a fejlődéshez, megfelelő tanulási viselkedésmintához szükséges motivációs tényezőket vizsgáltuk meg. A vizsgálatban résztvevők egy 30 kérdésből álló tanulási motivációs kérdőívet töltöttek ki. Ennek az eredményét meg is osztottuk a hallgatókkal, hogy tudatosítani tudják a saját tanulási motivációjukat, ezáltal támogatva saját tanulási folyamataikat.

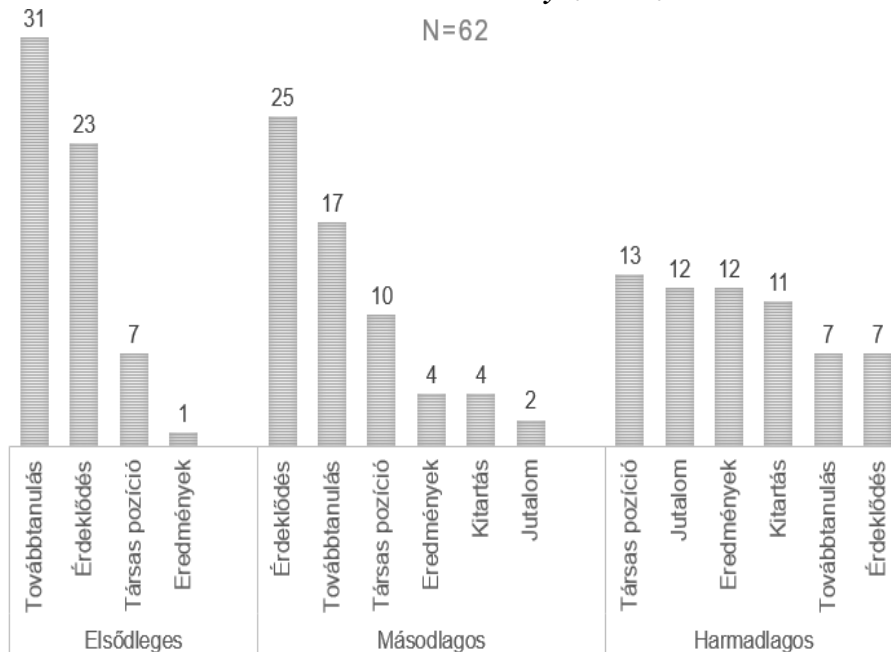
A kérdőív 6 tényezőt különböztet meg, melyek a következők (Borbély, Botos, Turcsik, 2011):

- továbbtanulás, mely a jobb lehetőségekhez, ideális munkahelyhez jutás miatt motivál.
- érdeklődés, mint belső motivációs tényező, természetes kíváncsiságként jelenik meg.
- kitartás, mely szorgalmas, kitartó személyiséget is jelöl, ezzel válik motivációs tényezővé.

- eredmények, mely motiváló tényezőnél a magasabb pontszámok, a jó jegyeket válnak fontossá.
- társas pozíció esetén az egyénnek a csoportban betöltött hely, pozíciója, mások elismerése és dicsérete a motiváló.
- jutalom, melyet motivációs eszközként értelmezhetünk, amikor valaki jutalmat kap a jó, elvárt teljesítményért.

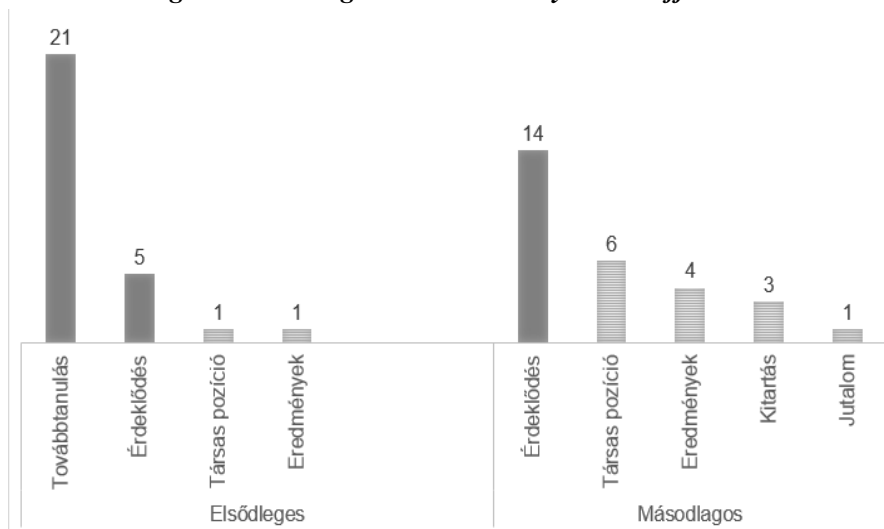
A kérdőív kiértékelés során megállapítottuk, hogy sok esetben több motivációs tényezővel rendelkeznek az egyének. A nem differenciálható értékek miatt 3 fő csoportot alakítottunk ki. Összességében a hallgatók fő motivációs tényezője a továbbtanulás, az érdeklődés és a társas pozíció (1. ábra). Tehát a tanuláshoz való motivációban azok a szempontok játszanak fő szerepet, mely által a későbbiekben a kívánt munkahely megszerzése elérhetővé válik. Akkor motiváltak a tanulásban, ha az érdeklődési körüknek megfelel. Illetve a tanulási motivációjukat befolyásolhatják a szociális kapcsolataik formálása is.

1. ábra: Tanulási motivációs tényezők összesítése



Ezen vizsgálaton belül, ha eltekintünk azoktól az esetektől, amikor nincs differencia a motiváló tényezők között, akkor már csak a továbbtanulást és az érdeklődést emelhetjük ki (2. ábra).

2. ábra: Elsődleges és másodlagos motivációs tényezők 0 differencia esetén N=28

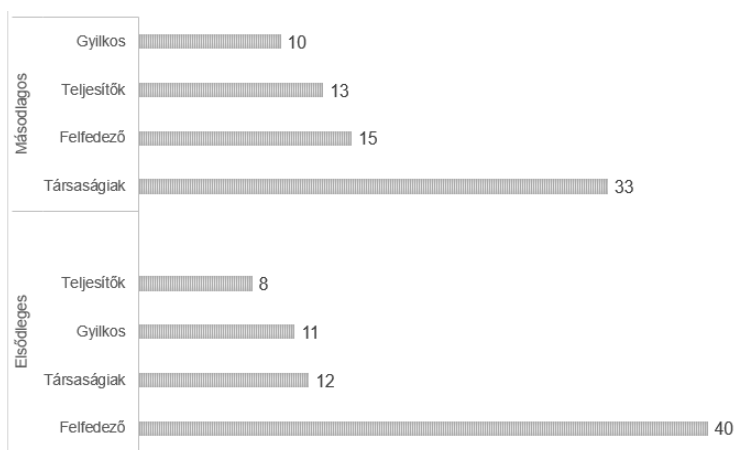


4.2. BARTLE FÉLE – JÁTÉKOS TÍPUS VIZSGÁLAT

Az egyének játékos típusba sorolását Richard Bartle 1978-tól kezdődő munkássága ihlette, ahol a többszereplős online játékok megalkotásában vett részt. Bartle megalkotott egy olyan 30 kérdésből álló tesztet, mely a játékosokat 4 kategóriába, játékos típusba sorolja. Megfigyelései alapján 4 dolgot különböztetett meg, melyet az emberek élveztek a játékok során (Bartle, 2015).

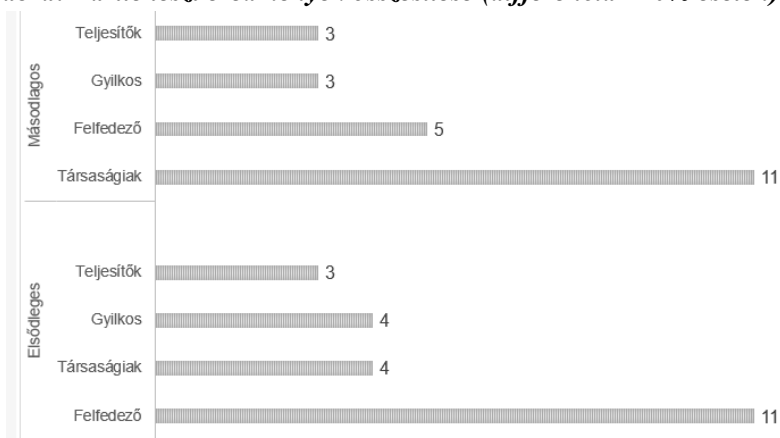
- **Teljesítők:** őket a játékban elért eredmények teszik boldoggá. A játékosok az általuk kitűzött célok megvalósítására koncentrálnak és tesznek nagy erőfeszítéseket. Motivációjuk főleg a ranglistákon elért helyezések, pontokat és jutalmakat gyűjtése és a szinteket mihamarabbi teljesítése. Számukra a cselekvés a legfontosabb.
- **Felfedező:** őket a játék feltárása, feltérképezése, megértése hajtja. Motivációjuk főleg a titkok megfejtése, rejtvények és feladatok megoldása, az ismeretlen felfedezése. Számukra a megismerés a legfontosabb.
- **Társaságiak:** őket a szociális kapcsolatok érdeklik. Főként a játékokon belüli kommunikáció, ismerkedés motiválja. A különféle szerepjátékokon belül az interakció a fontos másokkal. Nem a játék a fontos, inkább a játékosok. Számukra a kapcsolatok a legfontosabbak.
- **Gyilkosok:** akiknek a másokra való hatás a fontos. A játék során szeretnek másokat legyőzni, elpusztítani, stresszt okozni (ritka esetben segíteni), vagy másokon uralkodni. Motivációjuk a hatalom fitogtatása, provokálás, bosszantás. A személyek közötti harcokat részesítik előnybe. Számukra a mások legyőzése a legfontosabb.

3. ábra: Bartle teszt összesített eredménye N=71



Az összesített eredmény alapján elmondható, hogy az elsődleges és a másodlagos típuson belül kiemelkedően a felfedezők és a társaságiak vannak az első helyen (3. ábra). Tehát őket a megismerés, az új dolgok felfedezése, illetve a csapatban betöltött szerep motiválja.

4. ábra: Bartle teszt eredmények összesítése (differencia <10% esetén) N=22

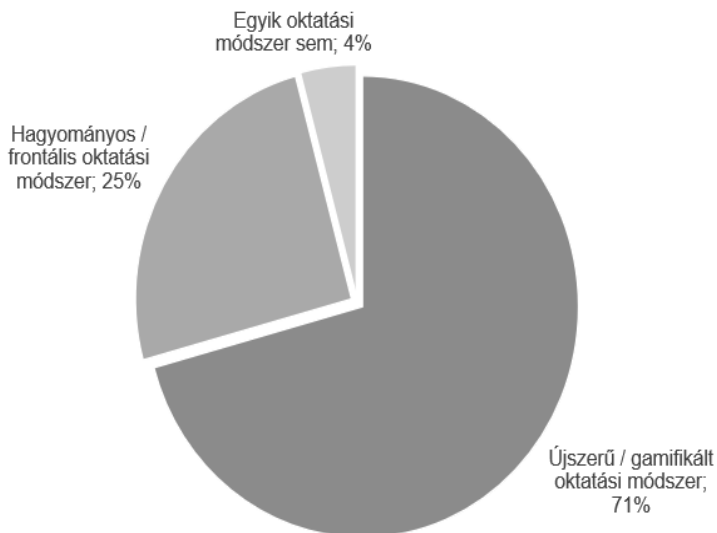


Kiemelten vizsgáltuk azon hallgatókat, akiknek az elsődleges és másodlagos játékos típusuk nem differenciálható egyértelműen, tehát a százalékos eredményük kisebb mint 10%. A válaszadók harmada esik ebbe a kategóriába. Az eredmény nem mutat különbséget a típus dominanciában nem differenciált esetben sem. Tehát ugyanúgy a felfedezők és társaságiak vannak az első helyen (4. ábra).

4.3. PUHA KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK TÁMOGATÁSA KÜLÖNBÖZŐ OKTATÁSI MÓDSZEREKKEL

A felmérésben megkérdeztük a hallgatókat, hogy a kiemelten vizsgált puha készségeken belül, mely módszerek alkalmazásával érznek nagyobb fokú fejlődést magukon. A következő készségeket vizsgáltuk, melyek fejlesztésére nem irányul semmilyen tárgyon belül különös figyelem az oktatásuk során, viszont a munkaerőpiac elvárt és sok esetben hiányolt készségei közé tartoznak. Ezek a következők: információ feldolgozási, tudásszerzési, és tanulási készségek, melyek a jelenlegi információkommunikációs eszközök nagymértékű használata mellett elengedhetetlenek. Gondolkodási, logikai és problémamegoldó készségek, melyek az önálló, sikeres munkavégzés alapvető feltételei. A kommunikációs és prezentációs készségek, illetve együttműködési és konfliktuskezelési készségek fontossága kiemelkedő a megváltozott munkastílus, a csapatmunka, illetve projektmunka jelentősége miatt.

5. ábra: Puha készségek fejlődésének támogatása a különböző módszerekkel N=56



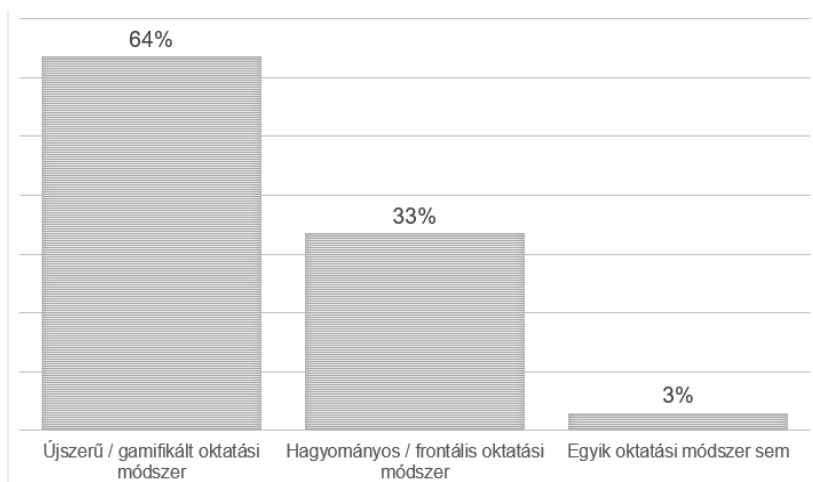
A válaszadók kétharmada érzi úgy, hogy az újszerű oktatási módszer nagyobb mértékben támogatja a vizsgált készségek fejlesztését, míg egynegyedük a hagyományos módszer mellett is biztosítva érzi a képzését. Nem szignifikáns azon hallgatók száma, akik szerint egyik módszer sem ad támogatást. (5., 6. ábra)

6. ábra: A hallgatói visszajelzések a puha készségek fejlesztéséről módszerenként
N=56

	Újszerű / gamifikált oktatási módszer	Hagyományos / frontális oktatási módszer	Egyik sem
prezentációs készség	96%	5%	4%
együttműködési / kooperációs készség	88%	20%	2%
problémamegoldó és alkotó készség	82%	21%	4%
gondolkodási készség	89%	30%	0%
logikai készség	86%	38%	4%
konfliktuskezelési készség	71%	23%	20%
kommunikációs készség	73%	30%	5%
információfeldolgozási készség	79%	38%	4%
tudásszerzési készség	80%	43%	0%
tanulási készség	71%	41%	7%

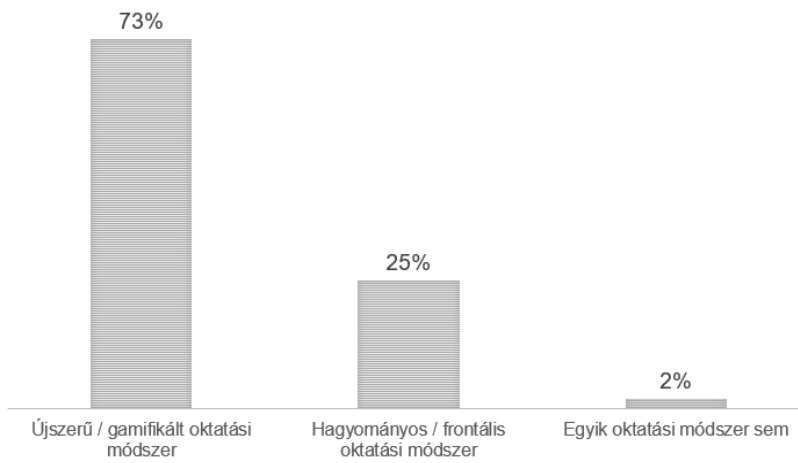
A tanulástámogató készségek fejlődését kétszer annyian gondolják biztosítottnak a gamifikált oktatási módszerrel (7. ábra). Ez a többi készség támogatásánál kisebb mértéket mutat, de így is jelentős a differencia. Ez az eredmény azért is fontos, mivel az itt felsorolt készségek fejlesztésére mindkét módszer alkalmas és jól használható, a hallgatók visszajelzése alapján mégis a gamifikált oktatási módszert részesítik előnyben. A felmérés elején ezeknél a készségeknél az ellenkező eredményre számítottunk. A nem várt eredmény oka valószínűleg a többi készség fejlődésének nagyobb mértékű támogatása lehet ezzel a módszerrel.

7. ábra: Információfeldolgozási/tudásszerzési/tanulási készség fejlődésének támogatása
N=56



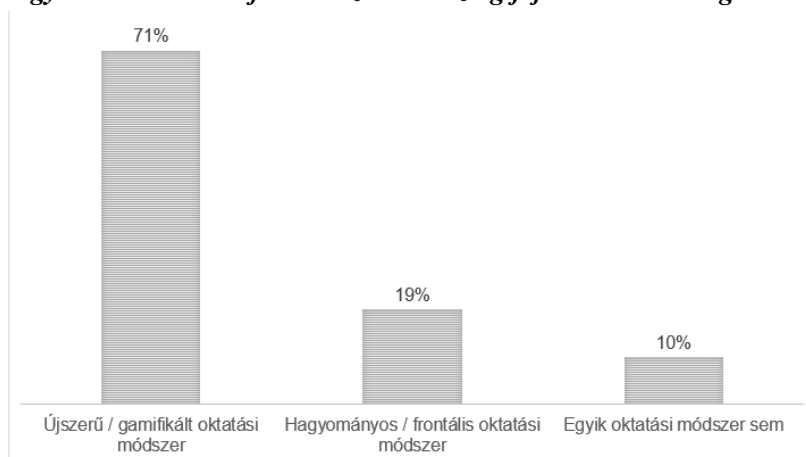
A következő készcsgcsoport a gondolkodási, logikai és problémamegoldó készcsgék fejlesztésére irányult. Az újszerű oktatási módszer ezen készcsgék esetén is kiemelkedő eredménnyel jelenik meg a hallgatók visszajelzéseiben, mint preferált módszer (8. ábra). A játékosítás során használt feladattípusok, tananyag elemek jobban illeszthetők ezen készcsgék fejlesztéséhez, valamint az eltérő kompetenciákkal rendelkező hallgatók igényeihez.

8. ábra: Gondolkodási/logikai/problémamegoldási készcsg fejlődésének támogatása
N=56



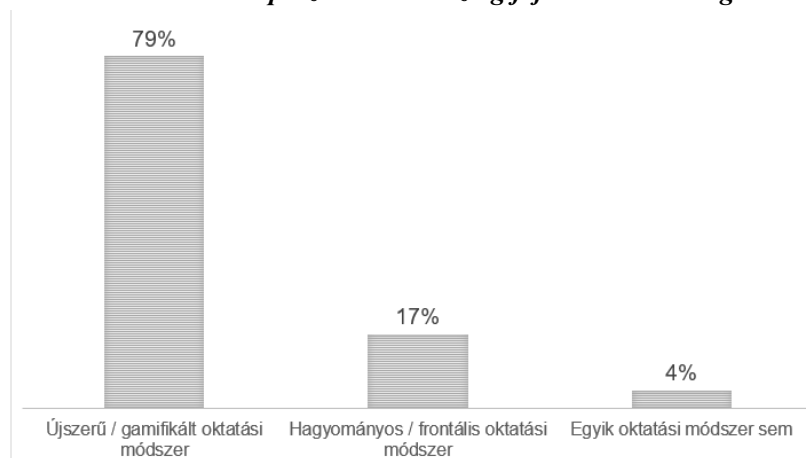
Az együttműködési, konfliktuskezelési készcsgék igazán a csapatmunka során fejleszthetők hatékonyan (9. ábra). A válaszadók ezért is preferálták jobban a gamifikált oktatást ugyanis a frontális oktatási módszer mellett kevés, vagy semennyi lehetőségük sincsen a társaikkal együttműködve dolgozni. Viszonylag magasabb értéket kapott azon nézőpont, miszerint egyik módszer sem fejleszti ezen készcsgéket. Ennek oka az oktatás során is tapasztalt, erősen introvertált típusú hallgatók válaszait tükrözi, akik kényelmetlenül érezték magukat a csapatmunka során. Az ő készcsgéiknek fejlesztése külön figyelmet igényel a későbbiekben.

9. ábra: Együttműködési/konfliktuskezelési készség fejlődésének támogatása N=56



A legszignifikánsabb eltérést a kommunikációs és prezentációs készség csoport vizsgálata során tapasztaltunk (10. ábra). A hallgatók közel 80%-a egyértelműen ezen készségekben érezte a gamifikációs módszer alkalmazása során a fejlődés támogatását. Ennek okai egyrészt a gyakori csapatmunka, másrészt a célzott feladatok - prezentációs gyakorlatok voltak. A frontális oktatás során az ilyen típusú feladatok az egyénre vonatkoztatva nagyon kis mértékben jelennek meg a tanév során.

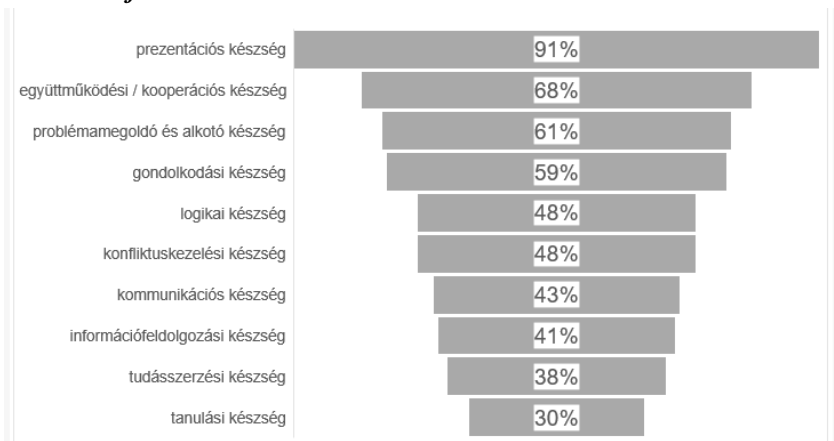
10. ábra: Kommunikációs/prezentációs készség fejlődésének támogatása N=56



Összességében a kiemelkedő készségek a gamifikált módszer esetén a prezentációs készség, de ide sorolható az együttműködési, problémamegoldási és a gondolkodási készségek is. Ezen készségeket sokkal jobban támogatja az újfajta, hagyományostól eltérő

oktatási módszer. De a többi készség esetén is elég nagy a differencia a hallgatók megítélése szerint is. Tehát sokkal eredményesebbnek mondható az összehasonlítás során minden vizsgált készség tekintetében. (11. ábra)

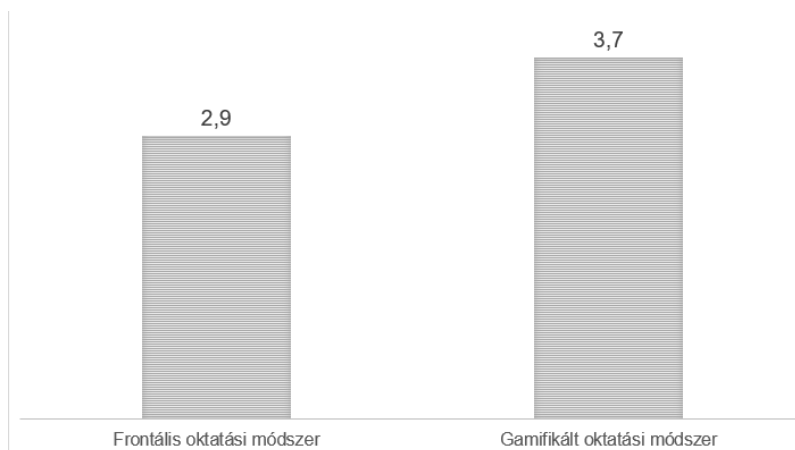
11. ábra: Gamifikált módszer választási differenciája a készségek fejlesztési támogatásában a frontális módszerrel szemben N=56



4.4. A GAMIFIKÁCIÓS MÓDSZER ÉS A FRONTÁLIS TANÍTÁSI MÓDSZEREK ÖSSZEHA-SONLÍTÁSA, A TANULÓK ÉRTÉKELÉSE ALAPJÁN

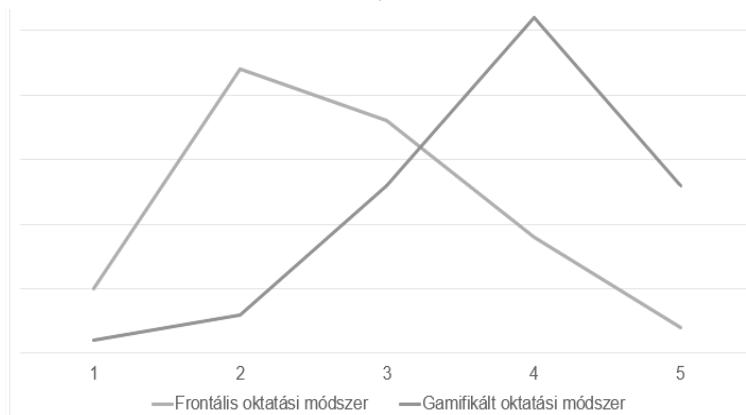
A hallgatók értékelték az eltérő módszerrel történő oktatást a tanórai aktív részvétel, a tanórákra történő készülési idő és a tanórai motiváltság alapján. Ennek a hallgatók által adott értékelésnek az átlagát mutatja be a következő diagram. Összesítve körülbelül közepesre értékelik a hagyományos oktatást, amely viszonylag jónak számít, illetve jó minősítést kapott a gamifikált oktatás. Átlagjegy alapján nem mutatkozik, olyan kimagasló különbség a két módszer vizsgálata során, mint a készségek fejlesztésére gyakorolt hatás vizsgálatakor.

12. ábra Résztétel, órákra való készülés és motiváltság mértékének összesített értékelése
N=56



A következő diagram (13. ábra) a tanórán való aktív részvétel mértékét mutatja be 1-5 skálán. A frontális oktatás kimagasló arányban 2-es értékelést kapott, míg a gamifikált kimagasló arányban 4-es értékelést. Ez a különbség a két módszer összehasonlításának várható eredményét hozta, hiszen míg a frontális oktatás aktív résztvevője az oktató, addig a gamifikált oktatás aktív résztvevője inkább a hallgató.

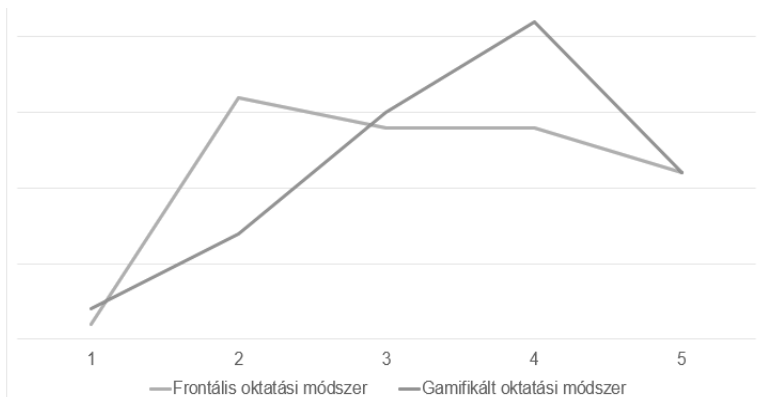
13. ábra: Tanórán való aktív részvétel mértékének értékelése N=56



A tanórákra való készülés mondhatni nem különbözik a két oktatási módszer vizsgálatakor hallgatói szemszögből, hiszen mindegyik módszer ugyanazt a mennyiségű tananyagot dolgozza fel, illetve ugyanolyan mennyiségű gyakorlófeladatot vár el a hallgatóktól (14. ábra). A kérdés ugyan nem tér ki erre a pontra, de a lényeges különbség

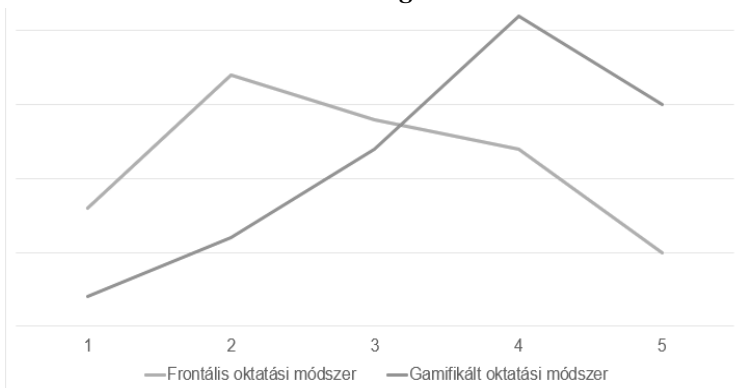
talán nem is a mennyiségen múlik, hanem a minőségen és a módon. Hiszen a gamifikált oktatásban sokkal több a csoportmunka, tehát nem egyedül kell megbirkóznia a feladatokkal, hanem a tanuló társakkal. A csoportban való munka, pedig eleinte akár lehet időigényesebb is, amíg a csoport nem hangolja össze a munkáját megfelelően.

14. ábra: Tanórákra való készülés mértékének értékelése N=56



A tanórán való motiváltság mértékének értékeléséből több dolog is megállapítható (15. ábra). Egyrészt magasabb értékelést kapott a gamifikált oktatás egyértelműen. Másrészt a hagyományos oktatás motiváltsága megosztotta a csoportot, hiszen azon hallgatók, akiknek nehézséget okozott a csoportban való munka, a mások előtt szereplés, illetve a folyamatos aktivitás, nekik a frontális munka nyugodtabb, motiválóbb légkört biztosít.

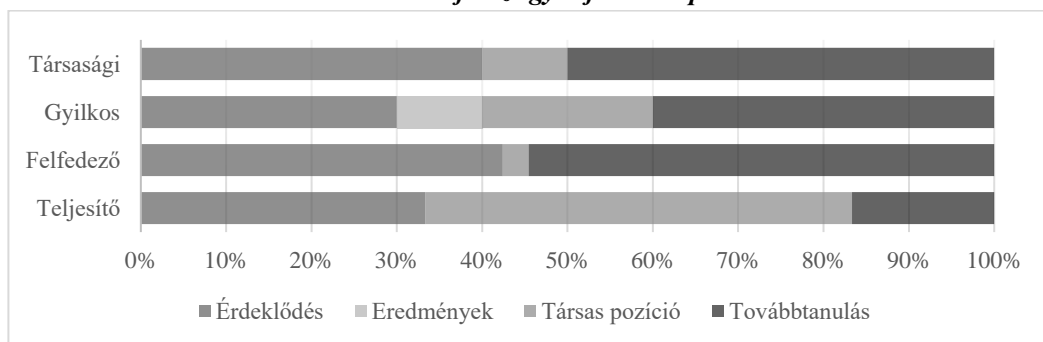
15. ábra: Tanórán való motiváltság mértékének értékelése N=56



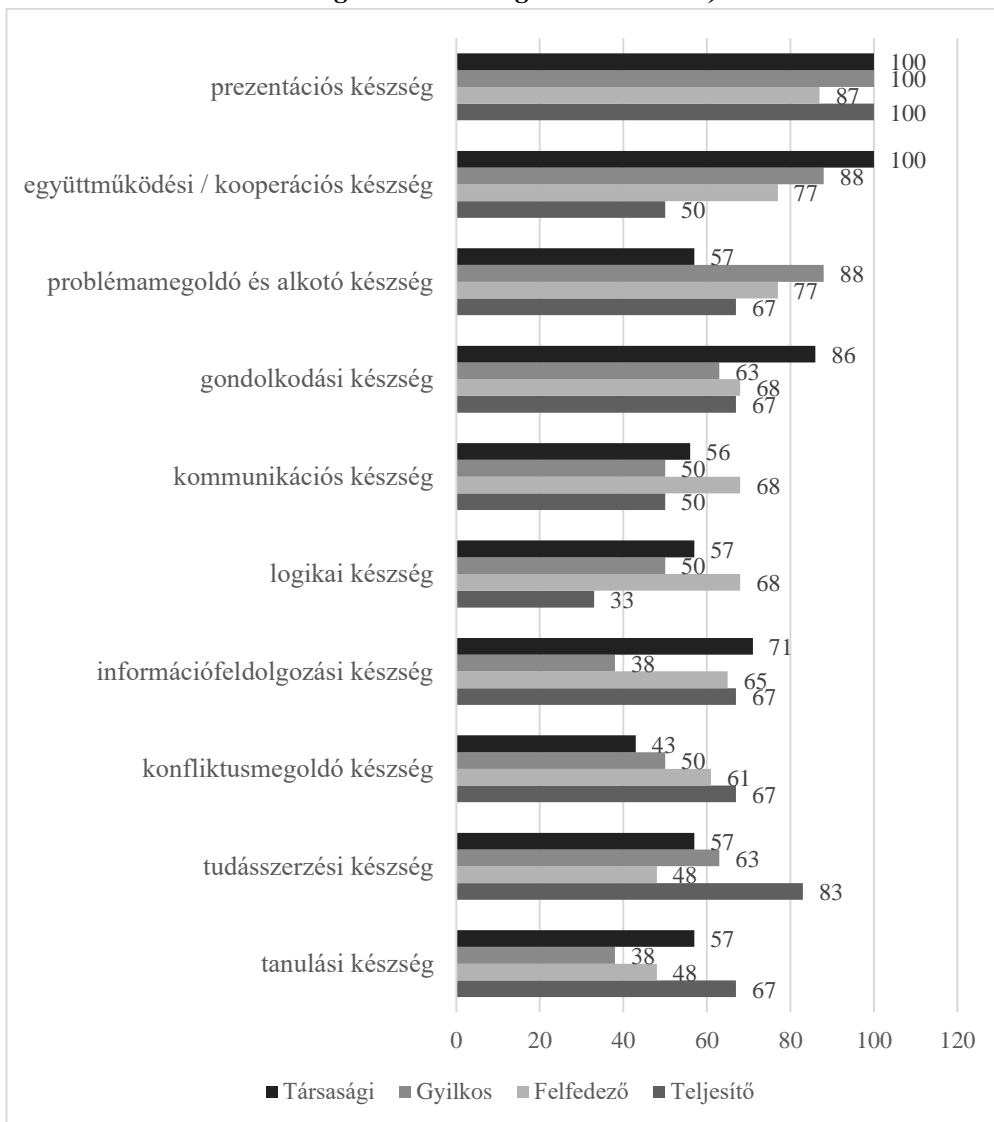
4.5. AZ EGYES JÁTÉKOSTÍPUSOK MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS A PREFERÁLT OKTATÁSI MÓDSZEREK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az egyes játékos típusokra más-más motivációs tényező hatott erőteljesebben. A társaságiak és a felfedezők esetén az érdeklődés felkeltése és a tanulás folytatása jelent meg legdominánsabb motivációs tényezőként. A gyilkos játékos típusok esetén sokféle motivációs tényező hasonló súllyal szerepelt, a teljesítő játékos típusok esetén pedig a társas pozíció volt a fő motivációs elem (16. ábra). Egyéb motivációs tényezők, mint az eredmények és a kitartás, egyik játékos típus esetén sem volt az elsődleges motivációs tényező.

16. ábra: Mi motiválja az egyes játékos típusokat?



17. ábra: Mi a véleményük a gamifikáció soft skill fejlesztő hatásáról az egyes játékos típusoknak? (Az újszerű gamifikált oktatás hatását jobbnak ítéli az egyes típusú hallgatók ábrán megadott százaléka.)



Megkérdeztük a hallgatókat, hogy mi a véleményük a gamifikáció puha készségeket fejlesztő hatásáról (17. ábra). A teljesítő típusú játékosok a gamifikációt tartották a hasznosabbnak a prezentációs készségek (100%) és az ismeretszerzési képességek (83%) fejlesztésében. A felfedező és a gyilkos típusú játékosok a gamifikációt tartották a

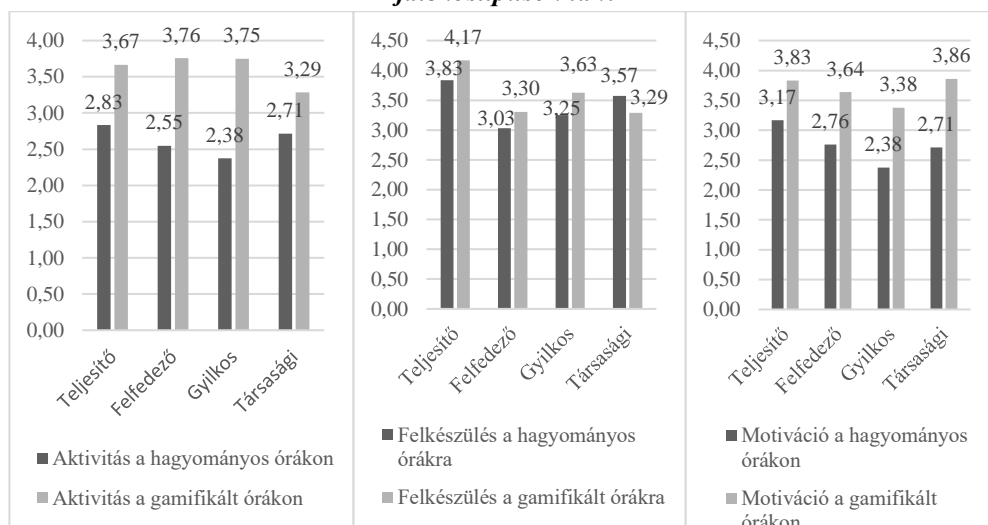
leghasznosabbnak a prezentációs készségek (87%, 100%), a problémamegoldó és kreatív készségek (77%, 88%), valamint az együttműködési készségek (77%, 88%) fejlesztése szempontjából.

A társasági típusú játékosok a prezentációs készsége (100%), a problémamegoldó és a kreatív készségei (100%) is a gamifikáció révén fejlődtek a legjobban, de emellett a gondolkodási készségek fejlődését (86%) is jobbnak ítélték az ilyen típusú oktatásban.

A teljesítők többsége szerint a logikai képességeket mind a hagyományos, mind a gamifikációs tanítási módszerek fejlesztik. A vélemények megoszlanak a gyilkos játékos típusok között a tanulási készségfejlesztő hatásról. 38% -uk úgy véli, hogy a gamifikációs módszer előnyösebb, míg egyesek szerint mindkettő, vagy inkább a hagyományos tanítási módszer alkalmasabb e készség fejlesztésére.

Minden játékos típust aktivizálta a gamifikált kurzus. A felfedező és a gyilkosok érzékelték a legjelentősebb különbséget a hagyományos és a gamifikált kurzusok között. A társaságiak kevesebbet készültek a gamifikált órákra, a többi játékos típus valamivel többet készült, de nem kiemelkedően. Minden játékos típus motiválóbbnak találta a gamifikált órákat, mint a hagyományos órákat. A társaságiak és a teljesítők a gamifikált órák motivációs hatását valamivel magasabbra értékelték, mint a többiek. Az itt felsorolt összefüggéseket a 18. ábra szemlélteti.

18. ábra: Mi a véleményük a hagyományos és a gamifikált órákról az egyes játékos típusoknál?



A hallgatói visszajelzések egy része nagyban reflektál a kialakult online helyzetre, ami megerősíti azt, hogy oldottabb légkörben a hallgatók ösztintén meg tudták osztani az ezzel kapcsolatos érzéseiket, javaslataikat, így teret engedtek a tananyaghoz és feladatokhoz szorosan nem kötődő, de az előadások keretétől szolgáló online oktatásról megfogalmazott gondolataiknak, érzéseiknek. Az újszerűség és a korábitól eltérő órai munkák, a számonkérés az első alkalmakkor bizonytalanságot és feszültséget okozott, ami gyorsan elmúlt a második és harmadik alkalommal. A hallgatók pozitívként élték meg a csapatmunka motiváló hatásait, az órába épített játékos feladatokat az egy-egy feladathoz rendelt információgyűjtés fontosságát. A reguláris online oktatással szemben előnyben részesítették a gamifikált online oktatást, mely motiválólágg hatott rájuk és ösztönözte őket a közös munkára és a folyamatos jelenlétre, mely az online oktatás egyik legnagyobb kihívása volt.

5. ÖSSZEGZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

A gamifikációban rejlő potenciál, mint például a helyzetfüggő ösztönző variánsok használata hatással van az egyetemi hallgatók órai aktivitására. Motiváló hatása van annak, ha egy feladat érdekes, valós problémát vet fel, versenyhelyzetet teremt, nyugodt légkört biztosít. Az elérendő célok pontos ismerete és az elért eredmények folyamatos visszajelzése ösztönzően hat a hallgatók teljesítményére, a pozitív megerősítés segíti az ismeretek rögzülését, a siker pedig növeli a hallgatók önbizalmát és elkötelezettségét a tanulás iránt.

Hipotézisünk az volt, hogy ez az új típusú, gamifikációs módszereket alkalmazó tantárgy sikeresebb lesz a puha készségek fejlesztésében, és jobban motiválja a hallgatókat az online tanulási időszakban. Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen készségek fejlődnek a hagyományos és a játékos oktatásban. Mennyivel jobban tudja motiválni a tanulókat az osztálytermi teljesítményben, az ismeretek elmélyítésében. A hallgatók személyiség típusai mennyire befolyásolják a motivációt és az elvárt készségek fejlődését ezen a kísérleti gamifikációs tantárgy tanulásában egy hagyományos tantárgyhoz képest.

Számos olyan korábbi kutatás volt, amely megerősítette hipotézisünket, azonban szembevetve volt a hagyományos tantermi és online oktatási módszerekkel szemben, hogy a megszokottnál kevesebbet hiányoztak az előadásokról, a pontrendszert a hallgatók folyamatosan figyelték, sokukat motiválta a jutalom, és figyelemmel kísérték egymás eredményeit. Látványos volt a felmérés alatt vizsgált félévben (2020–2021-es tanév, tavaszi félév), hogy mennyire fejlődött a hallgatók kommunikációs, csapatmunka- és prezentációs készsége. Tudatosabban keresték az információkat és magabiztosabban építették be a kiadott feladatokba. A kiadott feladatokkal együtt is jól felkészültek, egyes csapatok meglepően sok munkát fektettek a közös feladatokba, és motiválták a lemaradó

társaikat. Az egyetemi órák alatt oldott volt a légkör, folyamatos visszajelzésre volt lehetőség a kisebb feladatok ellenőrzésével, így szinte észrevétlenül történt a tananyag ismétlése, beépülése. A hallgatók nem mechanikusan oldották meg a feladatokat, hanem átgondolták, kreatívan, problémamegoldásra fókuszálva teljesítették őket, így a logikus gondolkodás is nagyban fejlődött.

Az egyéni képességek feltárásával és fejlesztésével elősegíthettük a tananyag által nyújtott új információk felhasználható tudássá alakítását. A képességek önmagukban nem működnek motiváció nélkül. Célunk az volt, hogy az egyéni személyiséget sokféleképpen fejlesszük, az egyéni differenciálás mellett megismerjük és együtt dolgozzunk különböző személyiségtípusú egyénekkel. Arra összpontosítottunk, hogy a 21. században elvárt kompetenciákat erősítsük, és azok gamifikált elemek felhasználásával integrálódjanak a tantervekbe, amelyek kiválóan támogathatják ezeket a törekvéseket.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bartel A. – Hagel G.: Gamifying the learning of design patterns in software engineering education. In: 2016 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Abu Dhabi, pp. 74-79, (2016).
- Bartle R.: Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs. (1996) <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>, last accessed: 2021/03/28.
- Bartle R.: MMOs from the Inside Out: The History, Design, Fun, and Art of Massively multiplayer Online Role-playing Games. Apress. p. 478. (2015).
- Bontchev B. – Vassileva D. – Aleksieva-Petrova A. – Petrov M.: Playing styles based on experiential learning theory. *Computers in Human Behavior*, Vol. 85, pp. 319-328. (2018).
- Borbély A. – Botos R. – Turcsik K.: Tanulásmódszertan (Learning methodology). (2011). https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanulasmodszertan/tananyag/MELLEKLET/1_3_teszt1_tanulasi_motivacio_kerdoiv.pdf, last accessed: 2021/03/23.
- Chou Y.-K.: Actionable Gamification: beyond points, badges, and leaderboards. Octal-ysis Media, California (2015).
- Deterding, S. M. Sicart – L. Nacke K. – O'Hara – D. Dixon, 2011. Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. DOI: 10.1145/1979742.1979575
- Dicheva C. – Dichev G. – Agre – G. Angelova: Gamification in education: a systematic mapping study, *Educ. Technol. Soc.*, 18 (3), pp. 75-89. (2015.)
- Kapp K. M.: *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons. p. 132. (2012).

- Khine M.S. – Areepattamannil S.: Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment. Rotterdam, Sense Publishers, 443. p. (2016).
- Koivisto J. – Hamari J.: The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management* Vol. 45, 191-210. (2019).
- Landers R. N. – Auer E. M. – Collmus A. B. – Armstrong M. B.: Gamification science, its history, and future: definitions and a research agenda. *Simulation & Gaming* 49(3). pp. 315-337. (2018).
- Lee J. – Hammer J.: Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly* 15(2), 146. (2011).
- Majuri J. – Koivisto J. – Hamari J.: Gamification of education and learning: A review of empirical literature, In: Koivisto, J., Hamari, J. (eds.) *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference* vol 2186. pp. 11-19. (2018).
- Markets and Markets, 2016. *Gamification Market by Solution (Consumer driven and Enterprise driven), Applications (Sales and Marketing), Deployment Type (On-Premises and Cloud), User Type (Large Enterprise, SMBs), Industry and Region - Global Forecast to 2020*. [Online]
- Nacke L. E. – Bateman, C. – Mandryk R. L.: BrainHex: A neurobiological gamer typology survey. *Entertainment Computing* 5(1), pp. 55-62. (2013).
- Park J. – Kim S. – Kim A. – Yi, M. Y.: Learning to be better at the game: performance vs. completion contingent reward for game-based learning, *Comput. Educ. Computers & Education*, Vol. 139. pp. 1-15. (2019).
- Pirker J. M. – Riffnaller-Schiefer – C. Gütl: Motivational active learning: Engaging university students in computer science education. In A. Cajander et al. (Ed.), *Proceedings of 19th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE '14)* (pp. 297–302). Uppsala, Sweden: ACM., (2014.)
- Seemiller C. – Grace M.: Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus* 22(3), 21-26. (2017).
- Subhash S. – Cudney E.: Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, Vol. 87, pp. 192-206. (2018).
- Zichermann G. – Cunningham C.: *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media Inc., Sebastopol, Canada (2011).

ABSTRACT

GAMIFICATION, ONE OF THE TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS

Gamification (Deterding et al., 2011) went beyond entertainment and appeared in various areas of education, including higher education. We launched pilot courses intending to develop neglected skills in traditional education. We hypothesized that this new type of course using gamification methods will be more successful in reinforcing soft skills and better motivating students in the online learning period. The pilot courses were attended by students of 3 programming courses, 76 technical students from the age group of 19-23. When designing a gamification method, it is essential to know who and how you approach the game. The Bartle test (Bartle, 2015) was used to analyze our students' attitudes to play. The second element is the measurement of participants' learning motivation (Borbély-Botos-Turcsik, 2011). The third part of our quantitative research is a questionnaire examining the opinions of students.

The pilot courses took place in the 2020-2021 school year. The feedback confirmed our hypothesis, absences were dramatically reduced, students were constantly monitored by the scoring system, many were motivated by rewards and monitored each other's results, and students' communication, teamwork and presentation skills improved. They sought and processed information more confidently, put a surprising amount of energy into assignments, and pulled back on lagging students. The atmosphere during the lessons was cheerful and there was also the possibility of continuous feedback.

Keywords: gamification, soft skills, engineering education, motivation

Módné Takács Judit, tanársegéd
Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar
modne.t.judit@amk.uni-obuda.hu

Dr. Pogátsnik Monika, PhD, egyetemi docens
Óbudai Egyetem, Alba Regia Műszaki Kar
pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

Kersánszki Tamás, igazgató
Óbudai Egyetem, Pályázati és Tudáshasznosítási Igazgatóság
kersanszki.tamas@uni-obuda.hu

**Balogh Réka – Tóth Csenge – Nguyen Luu Lan Anh – Varga Attila
– Huszár Zsuzsanna – Mónus Ferenc**

GLOBÁLIS NEVELÉS A MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

Kutatásunk a globális felelősségvállalásra nevelés és a globális problémakörök oktatásban való megjelenését vizsgálta a magyarországi pedagógus szakos egyetemi hallgatók körében. A kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Debreceni Egyetem hallgatói körében zajlott online kérdőíves adatgyűjtés keretein belül, aminek adaptációját a 2012-ben Nguyen Luu Lan Anh és Hain Ferenc által végzett A globális nevelés tematikája és szemlélete a pedagógusképzésben című kutatás alapján készítettük el. A kutatás egyik fő célja az volt, hogy a két vizsgálat eredményeinek összevetésével közel tíz év távlatában tájékoztató jellegű képet kapjunk a globális nevelés tartalmi hangsúlyainak alakulásáról a magyarországi pedagógusképzésben a hallgatói válaszok tükrében. A kérdőíves felmérés azt vizsgálta, hogy a hallgatók saját megítélése szerint milyen mértékben tájékozottak bizonyos globális témakörök kapcsán, mennyire érdekesek és fontosak számukra ezek a kérdések, milyen formában jelennek meg ezek a mindennapi életükben, illetve a pedagógusképzés során. A 2021-es vizsgálat kiegészült módszertani ismeretekre vonatkozó kérdésekkel is. Az eredmények alapján a válaszadó hallgatók globális témakörökben való tájékozottságának önmegítélésében bizonyos különbségek mellett sem találtunk jelentős eltéréseket a 2012-es adatokhoz képest. A hallgatók többsége továbbra is úgy látja, hogy alkalmanként vagy egyszer-egyszer találkoznak a képzésük során és az iskolai gyakorlatukban globális problémaköröket érintő témákkal. A hallgatók általában ismernek a globális nevelés terén hatékonynak bizonyuló pedagógiai módszereket, ugyanakkor az új, szintén hatékony módszerek még kevésbé ismertek a körükben.

Kulcsszavak (max. 5): globális felelősségvállalásra nevelés, globális nevelés, globális problémák, pedagógia, pedagógusképzés

Szakosztály: Környezetpedagógia

1. BEVEZETÉS

1.1. A KUTATÁS HÁTTERE

A tanulmányban ismertetésre kerülő kutatás kezdeményezője a 16 nemzetközi fejlesztéssel valamint fenntarthatóságra és globális felelősségvállalásra neveléssel foglalkozó civil szervezetet tömörítő HAND Szövetség. A Szövetség olyan szakmai műhelyként működik, amely hazai és nemzetközi partnereivel együttműködve szemléletformáló, kapacitásépítő és kutatási tevékenysége keretében szeretné elősegíteni, hogy a globális gondolkodásmód és megközelítések a formális, nem-formális és informális tanulási környezetben minél átfogóbb módon megjelenjenek. A Szövetség és tagszervezetei által kezdeményezett kutatások többek között a globális nevelés mindenkori hazai helyzetét vizsgálják (HAND Szövetség 2009, Galambos - Láng 2010, Németh 2019). A Szövetség aktuális kutatási célja, hogy beazonosítson olyan tényezőket, amelyek akadályozzák, illetve elősegítik, hogy a globális nevelés szempontjai és tartalmi szélesebb körben érvényesüljenek a magyar egyetemi szintű pedagógusképzésben. Ennek érdekében a Szövetség egy pedagógus szakos egyetemi hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálat lefolytatására kérte fel az Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember-Környezet Tranzakció Intézetének, a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének, a Nyíregyházi Környezettudományi Intézetnek, illetve a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának munkatársait. A kutatásban a felsorolt egyetemek pedagógia szakos hallgatói vettek részt kitöltőként, illetve az ELTE PPK pszichológia BA szakos hallgatói működtek közre az adatok feldolgozásában.

A kutatás közvetlen előzménye egy 2012-ben pedagógushallgatók körében végzett vizsgálat: A globális nevelés tematikája és szemlélete a pedagógusképzésben című kutatás (Hain – Nguyen 2012). A kutatás egyik fő célja az volt, hogy a két vizsgálat eredményeinek összevetésével közel tíz év távlatában tájékoztató jellegű képet kapjunk a globális nevelés tartalmi hangsúlyainak alakulásáról a magyarországi pedagógusképzésben a hallgatói válaszok tükrében. A kérdőíves felmérés közelebbről azt vizsgálta, hogy a hallgatók saját megítélése szerint milyen mértékben tájékozottak bizonyos globális témakörök kapcsán, mennyire érdekesek és fontosak számukra ezek a kérdések, milyen formában jelennek meg ezek a mindennapi életükben, illetve a pedagógusképzés során.

A kérdés aktualitásához hozzájárul, hogy a globális felelősségvállalásra nevelés és oktatás iránti politikai elkötelezettség demonstrálásának és megerősítésének szándékával zajlott le 2021. június 14-én az a nemzetközi online fórum (A new European Declaration on Global Education to 2050), amelyen a Global Education Network Europe²¹ (GENE), az európai kormányzatok globális neveléssel foglalkozó hálózata, egy új európai globális nevelési nyilatkozat kidolgozását és a hivatalos folyamat beindítását jelentette be.²² Az esemény során számos ország oktatásért felelős minisztere osztotta meg tapasztalatait, országuk jó gyakorlatait a kapcsolódó nemzeti és nemzetközi kötelezettségvállalások fontosságára és néhány területére is kitérve. Az esemény egy másfél éves konzultációs folyamat kezdetét jelöli, melynek keretében minden érdekelt fél és szakterület bevonásával dolgozzák ki a nyilatkozat tartalmát.

1.2. GLOBÁLIS NEVELÉS

A globalizáció korában fontos képesség a világunk működését befolyásoló tényezők és az ezek közötti összefüggések felismerése. A globális nevelés célja ennek a szemléletnek, a kapcsolódó képességeknek és tudástartalmaknak a továbbadása a jövő generációi számára, hogy elősegítse boldogulásukat egy globalizált világban, méghozzá oly módon, hogy ez ne mások (akár az utánuk következő generációk) és a földi környezet kárára történjen.

A globális nevelés fogalmi körülhatárolása során Hain – Nguyen (2012) értelmezését alkalmaztuk, amely az Európa Tanács globális neveléssel foglalkozó Észak-Dél Központja globális nevelési útmutatójának meghatározását vette alapul (Carvalho da Silva 2008, 2019). E szerint a globális nevelés két főbb területe a társadalmi igazságosságra nevelés és a fenntartható fejlődésre nevelés. A várt eredményei felől tekintve, a globális nevelés a globális dimenziókra való nyitottságot feltételez; tájékozottságot a humanitás univerzális fogalmára vonatkozó történeti és filozófiai megközelítések, a különböző kultúrák hasonlóságai és eltérései, valamint a globalizációs folyamatokra és társadalmi fejlődésre vonatkozó ismeretek terén. A globális nevelés olyan készségek elsajátítását is elősegíti, mint a kritikus gondolkodás, többszemponú megközelítés, együttérzés, együttműködés stb., és olyan értékeket és attitűdöket hivatott megerősíteni, mint a nyitott gondolkodás, társadalmi és környezeti felelősségvállalás, szolidaritás és pozitív önértékelés.

²¹ <https://www.gene.eu/>

²² <https://www.gene.eu/ge2050>

2. MÓDSZERTAN

A pedagógusjelöltekre irányuló kutatás fő célja az volt, hogy feltárja, egyrészt, hogy adott globális kérdések mennyire fontosak a hallgatók számára, másrészt, hogy véleményük szerint az adott témakörök mennyiben jelennek meg a saját pedagógusképzési programjukban.

Ennek felderítésére online kérdőíves vizsgálatot végeztünk a már említett Hain – Nguyen (2012) kutatásban alkalmazott kérdőív aktualizált és módszertani kérdésekkel kibővített változatával. Ennek segítségével viszonylag nagyszámú hallgatót tudtunk elérni. 2012-ben összesen 205 hallgató töltötte ki a kérdőívet, míg a jelen kutatásban 320 fő.

Az online adatfelvétel 2021. április 1. és május 15. között zajlott. A résztvevők kiválasztása hozzáférési alapú volt, a kérdőív kitöltésére a kutatásban résztvevő egyetemek pedagógus hallgatóit kértük fel. A diákok részvétele a válaszadásban önkéntes és anonim volt.

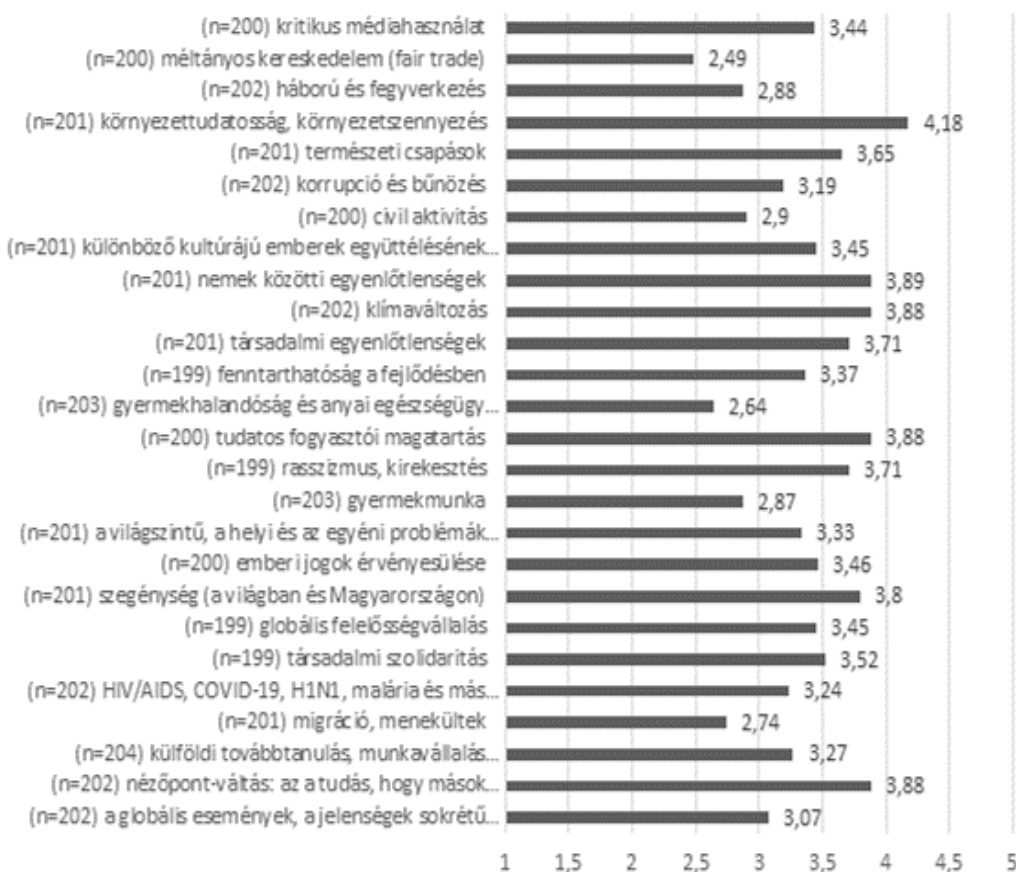
A kérdőív összesen hét kérdéscsomagot foglalt magába, amiből hatot változtatás nélkül emeltünk át az eredeti kutatás kérdőívéből. Kivételt képez ez alól a „Pedagógiai módszerek” kérdéscsomag, ami egy teljesen új blokkot képez a kérdőívben, mivel fontosnak tartottuk annak feltárását, hogy a válaszadó pedagógusjelöltek milyen módszereket ismernek, és a globális neveléshez melyeket tartják megfelelőnek. Ez a kérdésblokk Lozano – Barreiro-Gen (2021) tanulmánya alapjául szolgáló kérdőív magyar változatának (Mónus 2021) adaptálásával született.

Az első kérdésblokkban önmegítéléses módon vizsgáltuk a hallgatók tájékozottságát a különböző globális témakörökben. A „Globális szempont fontossága” kérdésblokkban egy vagy több probléma részletesebb kifejtésére kértük a kitöltőket. A „Bevonódás, globális felelősség a mindennapokban” blokk részeként a hallgatók megfogalmazhatták, mennyire érzik, hogy a mindennapjaik részét képeznék a globális problémák, és ők maguk mennyire tesznek azért, hogy mérsékeljék ezeket. A következő kérdésblokkban azt igyekeztünk feltárni, hogy a globális szempontokat, illetve tartalmakat mennyiben látják a képzésükben megjelenni. Az „Pedagógiai módszerek” új kérdésblokkban a kitöltőket arról kérdeztük, hogy mennyire ismernek és tartanak eredményesnek a globális nevelés tanítására bizonyos pedagógiai módszereket. A „Kérdések a kitöltő számára fontos értékekről” blokkban a hallgatóktól Schwartz (2003) skálája alapján bizonyos értékek (pl. egyetemesség, hedonizmus) megítélését kértük abból a szempontból, hogy azokat mennyire érzik magukénak. Az utolsó kérdésblokkban pedig az alapvető demográfiai háttéradatokat vettük fel.

3. EREDMÉNYEK

A „Tájékozottság” blokk első kérdésében ötfokú Likert-skálán kérdeztük a hallgatókat arról, hogy mennyire gondolják magukat jártasnak bizonyos témakörökben egy 26 elemű szempontrendszer alapján. A 26 elemből 2012-ben a hallgatók önmagukat a “környezettudatosság, környezetszennyezés”, a “nemek közötti egyenlőtlenségek”, a “klímaváltozás”, a “tudatos fogyasztói magatartás” és a “nézőpont-váltás” (az a tudás, hogy mások szemével vagyunk képesek látni a világot) esetében ítélték a legtájékozottabbnak. A legkevésbé ismert témakörök közt pedig a „méltányos kereskedelem (fair trade)”, a „gyermekhalandóság és anyai egészségügy”, a “migráció, menekültek”, a “gyermekmunka”, és a “háború és fegyverkezés” témakörei szerepeltek (ld. 1. ábra).

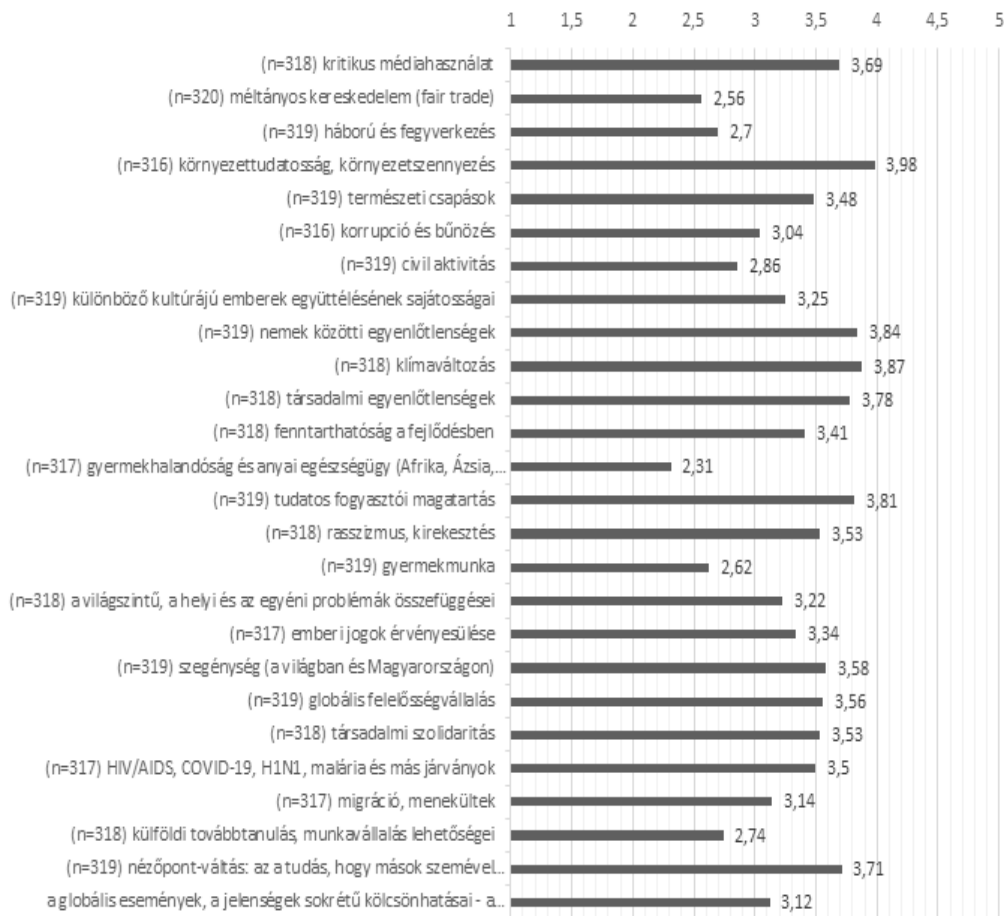
1. ábra: Hallgatói tájékozottság a globális nevelés témaköreiben, 2012



Forrás: saját szerkesztés Hain – Nguyen (2012) alapján

A 2. ábra a jelen kutatásban mért adatokat ábrázolja. Fontos kiemelni, hogy a kitöltők száma átlagosan százal több volt 2021-ben, mint 2012-ben. A hallgatók számára 2021-ben is az első öt legismertebbnek ítélt téma közé került a „környezettudatosság, környezetszennyezés” (noha alacsonyabb átlagpontszámmal, mint 2012-ben), a “nemek közötti egyenlőtlenségek”, a “klímaváltozás”, illetve a “tudatos fogyasztói magatartás”, kiegészülve új elemként a “társadalmi egyenlőtlenségek” kérdésével. Az öt legalacsonyabb értékkel rendelkező témakör között pedig megtalálhatók továbbra is a „gyermekhalandóság és anyai egészségügy”, a “méltányos kereskedelem (fair trade)”, a “gyermekmunka”, a “háború és fegyverkezés”, témakörök, míg a “migráció, menekültek” témakör helyett, amely esetében nem meglepő módon számottevő javulás állt be, a “külföldi továbbtanulás és munkavállalás lehetőségei” kérdéskör került be.

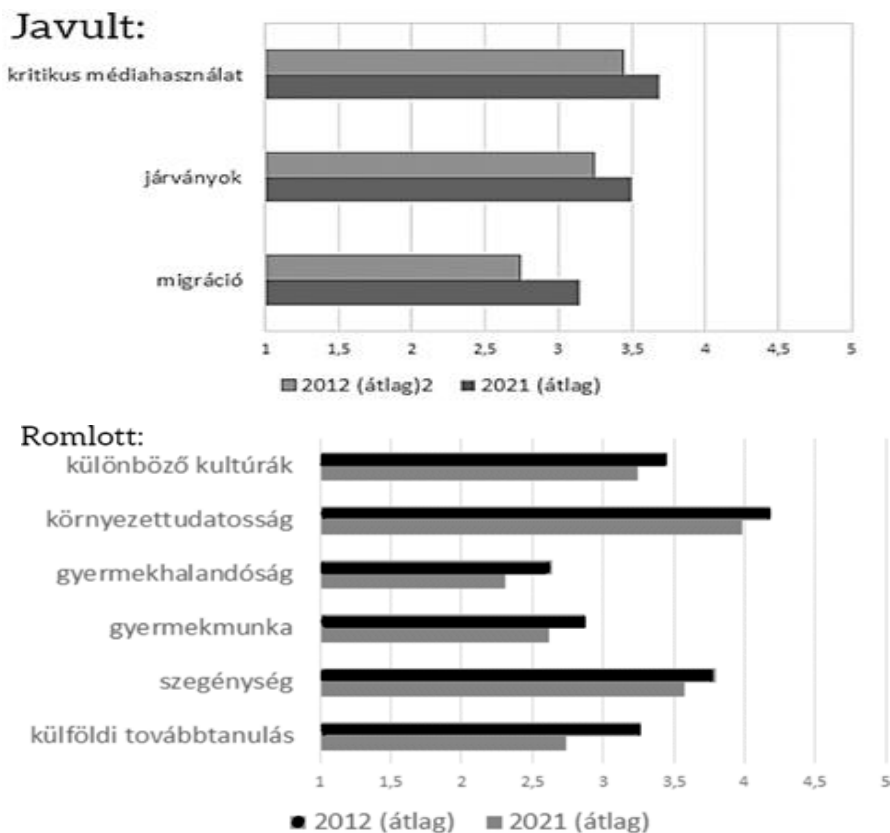
2. ábra: Hallgatói tájékozottság a globális nevelés témaköreiben, 2021



Forrás: saját szerkesztés

Összességében megállapítható a diagramok alapján, hogy a kitöltők tájékozottsága hasonló mintázatot mutat a két vizsgálat időpontjában. Azonban néhány témakörben felfedeztünk jelentős különbségeket (ld. 3. ábrát). “Javult” például a kritikus médiahasználat, a járványok és a migráció témakörökben a hallgatók tájékozottsága az önmegítélésük alapján a 2012-es adatokhoz képest (Mann-Whitney U-teszt: $p < 0,007$; $Z < -2,684$; mindegyik esetben). Más témakörökben viszont a mai válaszadók kevésbé érzik magukat tájékozottnak, mint a 2012-es adatfelvétel során; a különböző kultúrákról, a környezettudatosságról és környezetszennyezésről, a gyermekhalandóságról és az anyai egészségügyről, a gyermekmunkáról, a szegénységről, valamint a külföldi továbbtanulási és munkavállalási lehetőségekről való tájékozottság tartoznak ide (Mann-Whitney U-teszt: $p < 0,026$; $Z < -2,231$; mindegyik esetben).

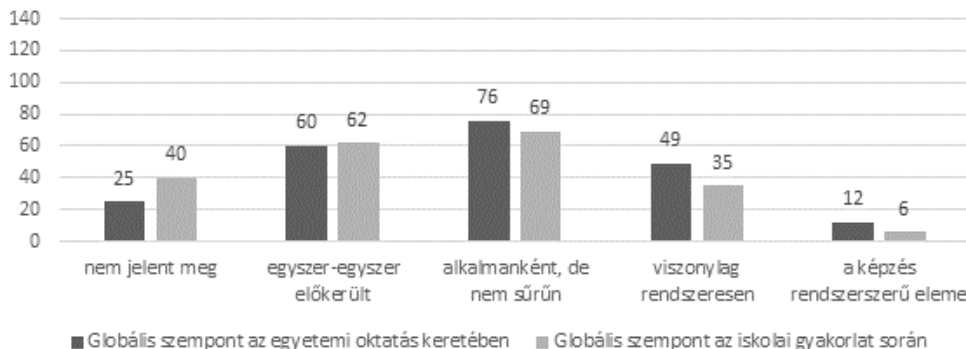
3. ábra: Témakörök, amelyek esetében a hallgatói tájékozottság önmegítélése javult, illetve romlott



Forrás: saját szerkesztés

Az 4. ábra azt mutatja be, hogy a hallgatók milyen mértékben találkoztak globális témakörökkel az ő megítélésük szerint az egyetemi oktatás keretében, illetve az iskolai gyakorlat során. Ezt egy ötfokú Likert-skálán mértük. Az ábrán az oszlopok a kitöltők számát jelölik. A hallgatók válasza alapján leginkább „alkalmanként, de nem sűrűn”, illetve “egyszer-egyszer kerültek elő” ilyen kérdések mind az egyetemi oktatás, mind az iskolai gyakorlat keretében. A legkevesebben „a képzés rendszerszerű eleme” opciót választották.

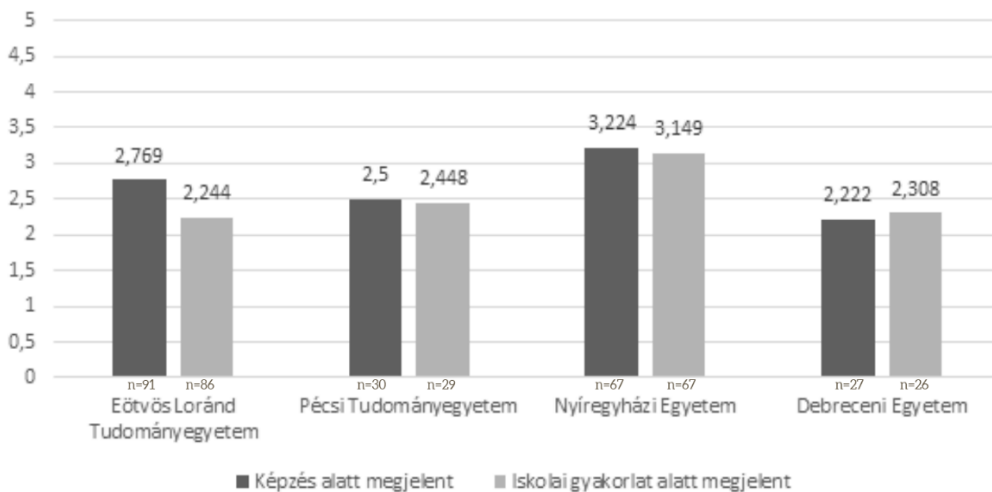
4. ábra: Globális témák megjelenésének hallgatói érzékelése a képzésben és az iskolai gyakorlatokon



Forrás: saját szerkesztés

A vizsgálatban részt vevő négy egyetem között számottevő különbség mutatkozik annak mértékében, hogy a hallgatók hogy látják, milyen gyakran találkoznak globális szempontokkal a képzés ($H = 22,303$; $df = 3$; $p < 0,001$) és az iskolai gyakorlat során ($H = 33,671$; $df = 3$; $p < 0,001$; ld. még 5. ábra).

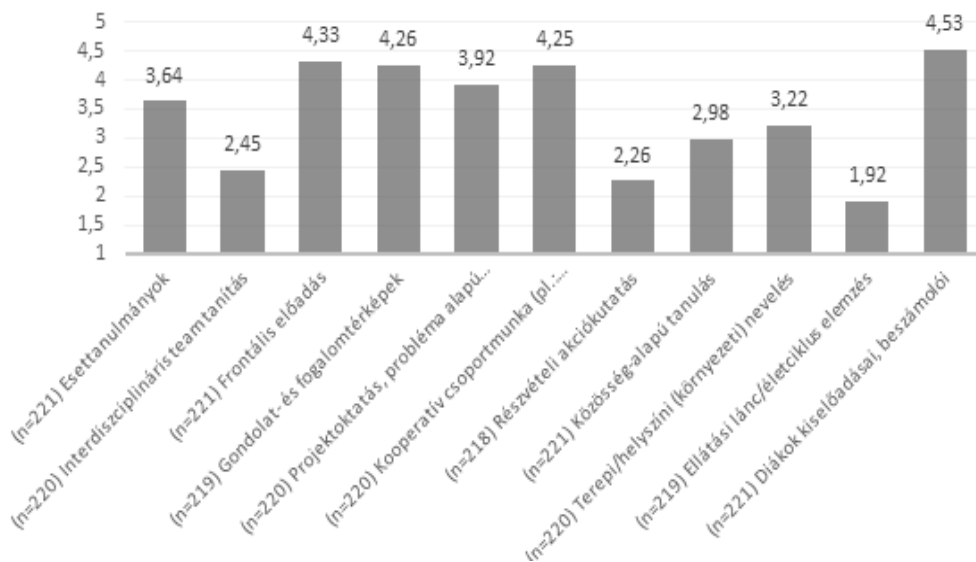
5. ábra: Globális témák megjelenésének hallgatói érzékelése a képzésben és az iskolai gyakorlatokon a vizsgált egyetemeken



Forrás: saját szerkesztés

A pedagógiai módszerek kapcsán a hallgatóknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük, hogy mennyire ismerik a 6. ábra x-tengelyén felsorolt pedagógia módszereket.

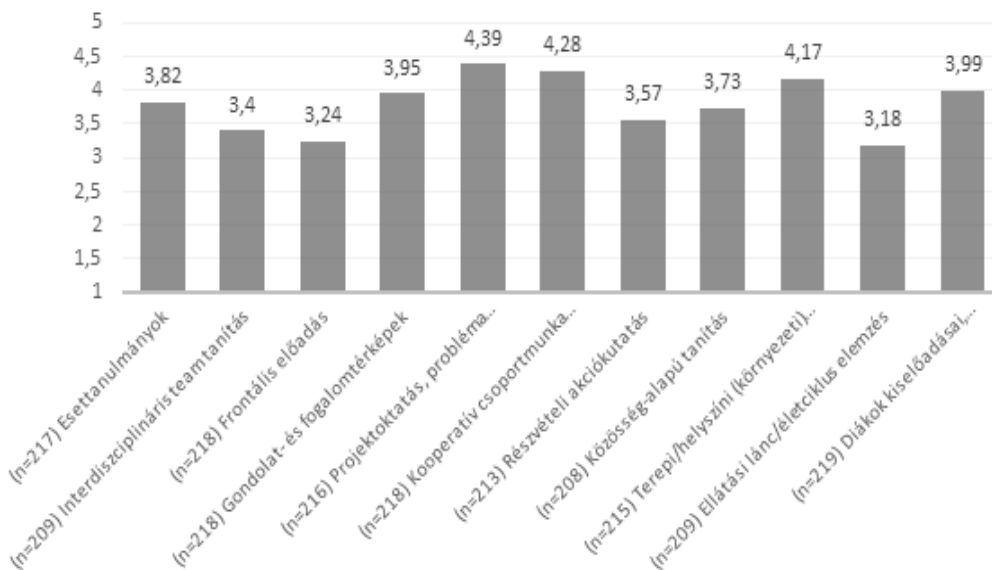
6. ábra: A pedagógiai módszerek ismerete



Forrás: saját szerkesztés

A fentiek közül az öt legismertebb pedagógiai módszer a diákok kiselőadásai, beszámoló; a frontális előadás; a gondolat- és fogalomtérképek; a kooperatív csoportmunka; a projektoktatás, problémaalapú tanítás. Az öt legkevésbé ismert módszer pedig az ellátási lánc-, ill. életciklus-elemzés; a résztvételi akciókutatás; az interdiszciplináris team tanítás; a közösség-alapú tanulás és a terepi/helyszíni (környezeti) nevelés. A pedagógiai módszerek közül a hallgatók lényegében ugyanazt az öt módszert ítélték a globális nevelés számára a legmegfelelőbbnek, mint amelyekkel kapcsolatban a legtájékozottabbnak is érzik magukat (ld. 7. ábra). Kivétel ez alól a frontális oktatás, ami, bár a második leginkább ismert módszer a válaszadó diákok számára, mégsem tekintik ezt megfelelőnek a globális neveléshez.

7. ábra: Pedagógiai módszerek alkalmasságának hallgatói megítélése



Forrás: saját szerkesztés

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A válaszadó pedagógushallgatók globális témakörökben való tájékozottságának önmegítélésében nem találtunk jelentős eltéréseket a 2012-es adatokhoz képest. Ezekből az adatokból azonban nem következik feltétlenül az, hogy a hallgatók valóban tájékozatlanabbak vagy jártasabbak lennének ezekben a témákban. A válaszadói csoportok hozzáférés alapú kiválasztása eredményeinket nem teszi a hazai pedagógusképzés egészére nézve általánosíthatónak. Eredményeink a válaszadói csoportokra vonatkoznak. Az összehasonlítás maga is csupán tájékozódó, tájékoztató jellegű. Az értelemzésünket árnyalja, hogy az évek során a globális problémakörök egyre komplexebbé váló megközelítése befolyásolhatja azt, hogy a hallgatók mennyire szigorú szempontok alapján ítélik magukat jártasnak egy-egy témában.

Egyes aktuális globális folyamatok láthatólag hatással voltak a hallgatók tájékozottságra. Így a nemzetközi menekülthullám, illetve aktuálisan a COVID19-járvány minden valószínűség szerint hozzájárult, hogy a legjelentősebb „javulás” a tájékozottság megítélésében a migráció és a járványok témakörei esetében voltak. Ezzel szemben elgondolkodtató, hogy a két kutatás között eltelt 9 év során a nemzetközi közösség tagjaként 2015-ben Magyarország is elfogadta Fenntartható fejlődési célokat, 2014-ben pedig, a nemzetközi célokat is megelőzve a magyar országgyűlés jóváhagyta a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégiát, azonban ezeknek a hatása nem észrevehető az adatokban.

A kitöltők többsége, mintegy 60%-a szerint alkalmanként vagy egyszer-egyszer találkoznak a képzésük során és az iskolai gyakorlatukban globális problémaköröket érintő témákkal. Azt a hallgatók nagyon kis hányada, kb. 5%-a gondolja, hogy a pedagógusképzés rendszerszintű része lenne a globális kérdések tárgyalása. Ezzel szemben kétszer annyi hallgató, a kitöltők 11%-a úgy gondolja, hogy egyáltalán nem jelenik meg a globális szempont a képzésük során. Az eredmények az iskolai gyakorlat keretében még alacsonyabb arányokat mutatnak a globális szempont érvényesülésére.

Szintén látható, hogy a hallgatók általában ismernek a globális nevelés terén hatékonyak bizonyuló pedagógiai módszereket, ugyanakkor az új, szintén hatékony módszerek (mint amilyen az életciklus elemzés vagy a részvételi akciókutatás) még kevésbé ismertek a pedagógushallgatók körében.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a kutatáshoz nyújtott segítségükért Hain Ferencnek a Budapesti Metropolitan Egyetem oktatójának, Kolosai Neddának az ELTE TÓK oktatójának és Szabó Dórának a Debreceni Egyetem doktorandusz hallgatójának. A tanulmány létrejöttét az ELTE Tématerületi Kiválósági Program 2020 – Intézményi Kiválósági Alprogram – TKP2020-IKA-05 és a Nemzetközi Visegrádi Alap támogatta.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Carvalho da Silva Miguel (2008): Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers, Lisszabon, North-South Centre of the Council of Europe
- Carvalho da Silva Miguel (2019): Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers, Lisszabon, North-South Centre of the Council of Europe
- Galambos Rita – Láng Zsófia (2010): Globális Nevelés. A globális nevelés helyzete és lehetőségei Magyarországon, Budapest, Anthropolis Egyesület
- Hain Ferenc – Nguyen Luu Lan Anh (2012): A globális nevelés szemlélete és tematikája a pedagógusképzésben: Kutatási beszámoló, Budapest, Anthropolis Egyesület
- HAND Szövetség Globális Nevelés Munkacsoport (2009): A globális felelősségvállalásra nevelés fejlesztésének lehetőségei a közoktatásban, Budapest, HAND Szövetség
- Lozano Rodrigo – Barreiro-Gen Maria (2021): Developing Sustainability Competences Through Pedagogical Approaches. Experiences from international case studies, Springer DOI:10.1007/978-3-030-64965-4

- Mónus Ferenc (2021). Sustainability Competences and Pedagogical Approaches at the University of Nyíregyháza. In: Lozano, Rodrigo - Barreiro-Gen, Maria (szerk.): Developing Sustainability Competences Through Pedagogical Approaches. Experiences from International Case Studies, Springer, 143-157. p. DOI:10.1007/978-3-030-64965-4
- Németh Szilvia (2019): Globális nevelés. A válaszadó pedagógusok szemével, Budapest, Anthropolis Egyesület
- Schwartz Shalom H. (2003): Vannak-e egyetemes aspektusai az emberi értékek tartalmának és szerkezetének. In: Nguyen Luu Lan Anh – Fülöp Márta (szerk.): Kultúra és pszichológia, Budapest, Osiris Kiadó, 97–122. p.

ABSTRACT

GLOBAL EDUCATION IN HUNGARIAN TEACHER TRAINING

Our research explored the topic of how education for global responsibility (or global education) and global issues are represented in Hungarian teacher training according to the opinion of university students at teacher training institutions. Data collection was performed through an online questionnaire distributed among students of Eötvös Loránd University of Sciences, University of Pécs, University of Nyíregyháza and University of Debrecen. The research methodology and the questionnaire were adapted from a 2012 research on thematic issues and certain aspects of global education in Hungarian teacher training carried out by Ferenc Hain and Lan Anh Nguyen Luu. One of the main goals of the research was to compare the results of the two studies being almost a decade apart to gain insight on the trends of global education in teacher training from the viewpoint of students. The survey examined the degree to which students felt that they were aware and informed about certain global topics, how interesting and important these issues were to them, and to what extent these played a part in their everyday lives and in their teacher training. The 2021 questionnaire was supplemented with questions on methodological knowledge and preferences. Based on the results, we did not find significant differences in the self-assessment of the respondents' awareness of global issues compared to the 2012 data, despite some differences. The majority of students continue to encounter only occasionally or once in a while topic related to global issues in their training and school practice.

Students are generally familiar with pedagogical methods that have proven to be effective in the field of global education, however, new, also adequate methods are less well known among them.

Keywords: education for global responsibility, global education, global issues, pedagogy, teacher training

Balogh Réka szakpolitikai munkatárs

HAND Szövetség

reka.balogh@hand.org.hu

Tóth Csenge pszichológia BA szakos hallgató

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet

thcsenge@student.elte.hu

Nguyen Luu Lan Anh, PhD, habil, egyetemi docens

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai
Intézet

lananh@ppk.elte.hu

Varga Attila, PhD, habil, egyetemi docens

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Ember–Környezet Tranzakció Intézet

varga.attila@ppk.elte.hu

Huszár Zsuzsanna, PhD egyetemi adjunktus

Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet

huszar.zsuzsanna@pte.hu

Mónus Ferenc, PhD, főiskolai docens

Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet

monusf@science.unideb.hu

ÍRÁS- ÉS OLVASÁSTANÍTÁS TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN A BEREGSZÁSZI MAGYAR ISKOLÁK PÉLDÁJÁN

ABSZTRAKT

Jelen kutatás az írás és olvasás tanításának folyamatát, módszereit mutatja be a beregszászi magyar tannyelvű iskolák első osztályainak példáján keresztül. A kutatás folyamatát tekintve két lépcsőfokból állt. Első körben kérdőívek segítségével mértük fel az érintett iskolák módszertani ellátottságát és a pedagógusok által használt módszereket az olvasás és az írás tanítását illetően. A kérdőívek két nyelven kerültek kiküldésre: az anyanyelven oktató pedagógusoknak magyarul, az ukrán nyelvű írást és olvasást tanító pedagógusoknak pedig ukránul. Célunk ezzel az volt, hogy össze tudjuk hasonlítani a módszertani ellátottságot, és a módszereket a két nyelv oktatása során. Második lépésként interjúkat készítettünk a már korábban megkeresett pedagógusokkal, azért, hogy szélesebb körű információhoz jussunk a feltett kérdésekkel kapcsolatban. A kitöltött kérdőívek, illetve az interjúalanyok válaszai rámutattak arra, hogy az államnyelven történő olvasás és írás tanítása sokkal nagyobb módszertani támogatottságot kap, ennek ellenére az anyanyelven oktató pedagógusok elégedettek a jelenlegi állapottal, hiszen hatalmas javulás történt az elmúlt években az eddigiekhez viszonyítva. Az államnyelvi írás és olvasás tanítását illetően is változások történtek, hiszen a legutóbbi kiadású ukrán nyelvű ábécéskönyv már figyelembe veszi azt, hogy a gyerekek anyanyelvükön első osztályban megtanultak írni és olvasni és erre az alapra épít. Kutatásunk újszerűségét az jelzi, hogy kutatási kérdéseink nagy része még nem került felmérésre.

Kulcsszavak: írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben, módszertani felszereltség, beregszászi iskolák, módszertani ellátottság.

Szakosztály: Kárpát-medence lakta magyarság kutatásai

1. BEVEZETÉS

Az írás és olvasás tanításának kérdése mindig is fontos szerepet fog betölteni az oktatás folyamatában, hiszen ez adja meg mindazt az alapot, melyre a későbbiekben építeni tudunk. Ahhoz pedig, hogy ezt a folyamatot a gyerekek megfelelően el tudják sajátítani, nem mindegy, hogy milyen módszereket használ a pedagógus, illetve milyen módszertani ellátottsággal rendelkezik az adott intézmény. Mindezek olyan szempontok, illetve befolyásoló tényezők, melyek nagy hatással vannak arra, hogy a tanulók milyen szinten és módon tudják elsajátítani az írás és olvasás folyamatát, illetve képességét.

2. AZ OLVASÁS ÉS AZ ÍRÁS TANÍTÁSA A KÁRPÁTALJAI MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁKBAN ANYANYELVEN ÉS ÁLLAMNYELVEN

Az iskola egyik fő és elsődleges célja az írás- és olvasástanítás elsajátíttatása a gyerekekkel. Kisebbségi területeken, ahol a gyerekek anyanyelve és az államnyelv nem egyezik (pl. Kárpátalja), szükséges az anyanyelvi írás- és olvasástanítás mellett az államnyelven is megtanítani ezeket a készségeket. Azt azonban elmondhatjuk, hogy viszonylag keveset tudunk arról, hogy a gyakorlatban hogyan zajlik az írás- és olvasástanítás anyanyelven és államnyelven a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban (Beregszászi – Kolozsvári-Nagy, 2019:151).

Ukrajna 1991-ben vált függetlenné, és azóta a közoktatás folyamatos átalakulásokon megy keresztül (Orosz, 2005). A Szovjetunióból átvett hagyomány szerint az általános középfokú oktatás 11 évfolyamos és 3 nagy szakaszra bontható:

1. alsó tagozat (початкова освіта) – 1.-4. osztály
2. felső tagozat (базова загальна середня освіта) – 5.-9. osztály
3. középiskola (повна загальна середня освіта) – 10.-11. osztály)

A 2017-ben megalkotott kerettörvény ezt a rendszert 12 évfolyamosra alakítja át. Tehát a 2018. szeptember 1-jén iskolába lépő 1. osztályos gyerekek a középiskolai szintet nem kettő, hanem három év alatt teljesítik. A fentebb használt magyar megnevezései az iskolai szakaszoknak magyar terminusból származnak. Ha az ukrán nyelvű megfogalmazásokat fordítjuk le, akkor láthatóvá válik, hogy azok a megnevezések nem pontosan fedik a magyarországi terminust. „A lehető legközelebbi fordítás alapján az ukrán kifejezések magyarul: початкова школа – elemi iskola; базова загальна середня освіта – alapszintű általános középiskolai oktatás; повна загальна середня освіта – teljes középfokú oktatás. Ukrajnában a teljes középfokú oktatás (11, illetve az új törvény alapján 12 évfolyam) elvégzése kötelező” (Beregszászi – Kolozsvári-Nagy, 2019:151).

Az alsó tagozat Ukrajnában különáll a többi szinttől, ezért külön állami szabvány készül az első négy osztályra vonatkozóan. A 2017-ben bevezetett kerettörvény fokozatosan kerül bevezetésre (mindig első osztálytól), ezért eddig csak az alsó tagozatra vonatkozóan került használatba ez a törvény. Ezt a szabványt 2018. február 21-én, a 87. számú rendeletben hagyták jóvá.

A dokumentum leírja, hogy az összes kulcskompetencia magába foglalja azt a tényt, hogy a tanulónak olyan ismeretekkel kell rendelkeznie, mint az értő olvasás, a vélemény kifejezése szóban és írásban, kreativitás, saját álláspontuk logikailag megalapozott kifejtése, döntéshozatal, problémamegoldóképesség stb. (Державний стандарт 2018: 3). A kompetenciák kialakításának rendjét, valamint a tananyag követelményeinek részletes lebontását az állami szabvány két külön dokumentumban adja meg. Az egyik az 1.-2. osztályra vonatkozik, a másik pedig a 3.-4. osztályokra. A nyelvi-irodalmi oktatási területen belül két nagy egységet különít el az állami szabvány:

1. az ukrán, valamint az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelve és irodalma
2. az idegen nyelvek

Mindez azért fontos, mert eszerint az alapidokumentum nem tesz különbséget az ukrán, mint államnyelv, és az ukrán, mint anyanyelv tanítása között. Ugyanazokat a kompetenciákat várja el az állam ukrán nyelvből azoktól, akiknek ez az anyanyelvük és ukrán tannyelvű iskolában tanulnak, valamint azoktól a kisebbségektől is, akik talán az iskolában találkoznak először az ukrán nyelvvel és kisebbségi tannyelvű iskolában kezdik meg tanulmányaikat (Державний стандарт, 2018: 11–5). Vagyis a negyedik osztály végére ugyanazt és ugyanolyan szinten kell tudnia ukrán nyelvből az ukrán anyanyelvű, ukrán tannyelvű iskolába járó tanulónak, mint annak a kortársának, aki magyar anyanyelvű, magyar tannyelvű iskolába jár és csak az iskolában, tantárgyként találkozott az ukrán nyelvvel (Csernicskó, 2018).

Nyelvpedagógiailag nehezen indokolhatjuk meg mindazt, hogy az ukrán és nem ukrán anyanyelvű tanulók felé miért ugyanazokat a követelményeket állították fel. Az ukrán állam által megfogalmazott követelményrendszer erősen hátrányosan érinti a kisebbséget, vagyis akik nem ukrán anyanyelvűek és nem ukrán iskolában tanulnak (Csernicskó, 2012). Mindezt a hátrányos helyzetet még külön fokozza az államilag meghatározott éves óraszám.

1. táblázat: A nyelvi irodalmi blokk éves óraszámai az ukrán tannyelvű iskolákban a 2018-ban elfogadott állami szabvány szerint, 1–4. osztály

Éves kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben)	315	315	315	315	1260
Ukrán nyelv és irodalom	245	245	245	245	980
Idegen nyelv	70	70	70	70	280

Forrás: Державний стандарт 2018: 36.

2. táblázat: A nyelvi irodalmi blokk éves óraszámai az őshonos népek és nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolákban a 2018-ban elfogadott állami szabvány szerint, 1–4. osztály

Éves kötelező óraszám					
Nyelvi-irodalmi blokk (egyben)	385	385	385	385	1540
Ukrán nyelv és irodalom	175	175	210	210	770
Anyanyelv és irodalom + idegen nyelv	210	210	175	175	770

Forrás: Державний стандарт 2018: 37.

3. ÍRÁS- ÉS OLVASÁSTANÍTÁS TÖBBNYELVŰ KÖRNYEZETBEN A BEREKSZÁSZI MAGYAR ISKOLÁK PÉLDÁJÁN

Jelen kutatás az írás és olvasás tanításának módszereit és eszközeit vizsgálja meg többségi környezetben kisebbségi nyelvként és ezzel párhuzamosan az államnyelvi írás- és olvasástanítás módszereit és eszköztárát is vizsgálja.

3.1. ANYANYELVI (MAGYAR NYELVŰ) KÉRDŐÍVEK EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE

A kérdőív elején általános kérdések voltak találhatóak, melyek által a pedagógusok szakmai hátterébe nyerhettünk betekintést. A kérdőív érdemi részében a módszertani kérdésekre kerestünk válaszokat, melyeket az alábbiakban olvashatnak.

A kitöltők mindegyike igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy van-e tanterv, ami alapján az első osztályban tanít olvasást és írást. A következő kérdésre adott válaszok, miszerint milyen tantervvel dolgoznak már nem ennyire egyhangú. Kettő a Szergejcsuk Júlia által kidolgozott tantervet nevezték meg, volt, aki a Magyar Oktatási Hivatal által kiadott időterv alapján dolgozik, voltak, akik ismeretlen szerzőt írtak, és olyan is, aki tankönyvszerzőket nevezett meg. A pedagógusok által használt tanterv pozitívumaira, illetve negatívumaira vonatkozóan a következő válaszok érkeztek:

P1: „Következetes, de lassú tempójú, illeszkedik a tankönyvhöz”

P2: „Mivel a tanterv a tankönyvvel párhuzamos, jól lehet haladni a tanítással. Ami negatívum, hogy a mi magyar iskolánkban kevesebb óraszám jut az anyanyelvre.”

P3: „Az előbbi sokkal jobb volt”

P4: „Negatívum: kevés a begyakorlásra adott óraszám.”

P5: „Én több órát szentelnék egy-egy betű tanítására.”

P6: „Megfelel a tankönyv témáinak, kicsit kevés a begyakorlás.”

Az olvasástanítás módszeréről feltett kérdésre a következő válaszok születtek. Csak szintetikus módszert hárman írtak, az egyik kitöltő a szintetikus mellé a képolfvasás módszerét is hozzákapcsolja, van, aki az analitikus-szintetikus módszert alkalmazza, továbbá van olyan, aki vegyesen használja a módszereket. A következő kérdésekben a használt olvasástanítási módszer előnyeire, illetve hátrányaira kérdeztünk rá. Az alábbi táblázatban a kitöltők tapasztalatait figyelhetjük meg a használt módszerrel összekapcsolva.

Módszer	Pozitívumok	Negatívumok
P1: „szintetikus + képolvasó”	„Nagyban segíti a helyesírás kialakulását”	„Diszlexia esetén hátrányos”
P2: „vegyes”	„Mivel nem egy konkrét módszert használok, az általam kipróbált és eredményesnek tartott elemeket veszem ki.”	„Később alakul ki az értő olvasás”
P3: „szintetikus”	„Gyorsabban tanulnak meg olvasni”	„Nincs hátránya, szerintem.”
P4: „szintetikus”	„Segíti ez a módszer a jó helyesírás kialakulását.”	„Kevés figyelem jut a szövegértésre”
P5: „analitikus-szintetikus”	„Segíti a jó helyesírás kialakítását, és a gyermek bármit képessé válik elolvasni.”	„Nincs hátrány”
P6: „szintetikus”	„Gyorsan megtanulnak olvasni, segíti a jó helyesírás kialakulását”	„Túlságosan hosszadalmas, és hogy nem fordít kellő figyelmet a szöveg értelmezésére.”

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy a pedagógusok a szintetikus olvasástanítási módszer egyik legjellemzőbb pozitívumaként a helyesírás kialakulását említik. Hátrányként leginkább a az értő olvasás kialakulásának hiányát tartják, valamint az is megjelenik negatívumként, hogy diszlexia esetén hátrányos módszerként tapasztalták.

Az írástanítás módszerére vonatkozó kérdésre minden kitöltő egyhangúan a párhuzamos írástanítást választotta. Az alábbi táblázatban pedig azt láthatjuk, hogy a használt módszer (párhuzamos írástanítás) előnyeit és hátrányait hogyan ítélik meg a kitöltők tapasztalataik alapján. Írásformák tekintetében a pedagógusok vegyesen használják az Ukrajnában hivatalos dőlt írásformát, valamint a jelenleg engedélyezett álló formát is.

Előnyök	Hátrányok
P1: „Egyszerre jegyzik meg az írott, nyomtatott betűképeket”	„Semmilyen”
P2: „Egyidejűleg tanítom a kis és nagybetűk írását.”	„Nincs hátrány”
P3: „A tanult betűt egyidőben megtanulják írni is, így gyorsabb az elmélyítésfolyamata”	„Nem tapasztaltam hátrányt”
P4: „Egyszerre tanulják meg olvasni és írni a betűket, így jobban rögzül a betű.”	„Nincs hátránya.”
P5: „A látás-hallás-kiejtés -leírás ez a 4-es egységében tanítja a betűket leírni és összeolvasni.”	„Nekem bevált ez a módszer!”
P6: „Egyszerre tanulja a betű olvasását az írással”	„Szerintem jó módszer”

Az ábécéskönyv használatának kérdése napjaink olvasástanításában Kárpátalján kimondottan indokolt kérdés, hiszen egyszerre van használatban az új kiadású, Ukrajnában hivatalosan elfogadott Bátor-Dzjapko-féle Ábécéskönyv, valamint a Magyarországtól kapott, OFI által jóváhagyott tankönyvcsomag, melyet Ukrajnában szintén hivatalosan is elfogadtak. Ezen felül ott van még a Tóth Dóra féle Ábécéskönyv, valamint az Ónody Géza féle Betűország, amik ugyan régebbi kiadások, de sok pedagógus még mindig segítőeszközként használja őket. Vannak olyan pedagógusok, akik a Tolnai Gyuláné Ábécéskönyv egyes részeit is beépítik az olvasástanítás rendszerébe. Mint az a válaszokból kiderül a beregszászi tanítónők leginkább a magyarországi tankönyvet alkalmazzák, valamint a Bátor-Dzjapko-féle Ábécéskönyvet.

Az írásminták használata szintén érdekes kérdés, hiszen nem minden tankönyvcsomaghoz van kidolgozott írásminta. válaszokból kiderül, hogy a megkérdezett tanítónők nagy százaléka használja a Magyarországtól kapott írásminta munkafüzetet, ami pedig azt eredményezi, hogy a gyerekek az álló írásformát (is) használják.

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák mindig is taneszközhányban szenvedtek, ezért nagyon fontosnak tartottuk megkérdezni azt, hogy mi a helyzet ezzel kapcsolatban az Újgenerációs tankönyvek, illetve az új ukrainai tankönyv kiadása után. Az eredmények jól mutatják, hogy ez a helyzet nagyban megváltozott most, hiszen minden tanulónak jut saját példány az ábécéskönyvekből, írásmintából és olvasókönyvből is.

A pedagógusok válaszai alapján láthatjuk, hogy többnyire elégedettek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák alsós tanítói a mostani módszertani ellátottsággal és az oktatás minőségével. Viszont láthatunk egy-két tanácsot arra vonatkozólag, hogy egy-egy tanítónő hogyan tette még érdekesebbé, eredményesebbé a gyerekek tanulását.

3.2. ÁLLAMNYELVI (UKRÁN NYELVŰ) KÉRDŐÍVEK EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE

A kitöltők mindegyike egy adott tanterv szerint dolgozik. Kettő a Szavcsenkó féle tantervet válaszolták, egy kitöltő pedig Szerhijcsuk Júlia tantervét írta, mely zavaró, hiszen Szerhijcsuk Júlia ukrán nyelven tankönyvet szerkesztett. A válaszok alapján a tanterv elektronikus dokumentumként, illetve internet elérhetőség útján használható, és valamelyik kollégától szerezték meg mindannyian.

A tantervről a válaszadók pozitív véleménnyel vannak. A válaszokból kiderül, hogy jól megszerkesztett tanterv, melynek nagy pozitívuma, hogy figyelembe veszi azt, hogy a gyerekek anyanyelvükön már megtanultak írni és olvasni, és erre a már meglévő tudásra épít.

Az olvasástanítási módszerek tekintetében teljesen különböző válaszok születtek. Van, aki globális módszert alkalmaz, ami igazából az analitikus módszer, van, aki a szintetikus módszert, és van, aki a kettő ötvözését, vagyis az analitikus-szintetikus módszert alkalmazza az olvasás tanításának folyamatában.

Az írástanítás módszerének tekintetében mindegyik válaszadó egyöntetűen a párhuzamos írástanítást alkalmazza, mely által bebizonyosodik az a hipotézisünk, miszerint nyelvtől függetlenül a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban párhuzamos írástanítási módszert alkalmaznak. Pozitívumként megemlítik a kitöltő pedagógusok, hogy egyszerre ismerkednek meg a gyerekek a nyomtatott és az írott formájával a betűknek, negatívumként pedig nem kaptunk választ, illetve azt írták, hogy nincs negatívuma a használt módszernek.

Az írásforma tekintetében érdekes eredmény született, ugyanis egy kitöltő pedagógus az álló írásformát is megjelölte, annak ellenére, hogy az ukránnyelvű írástanítás során dőlt írásformát alkalmaznak.

A módszertani ellátottság tekintetében láthatjuk, hogy a felsoroltak közül majdnem mindennel rendelkeznek a kitöltők. Ábécéskönyv, írásminta, módszertani kézikönyv és írásmunkafüzet minden intézményben található (a kitöltők munkahelyei). Tanítói kézikönyvvel, valamint olvasókönyvvel/olvasásmunkafüzettel két kitöltő, és intézményük rendelkezik.

Ábécéskönyv tekintetében egyhangú válaszokat kaptunk, ugyanis a kitöltők mindegyike a Krihan-Szerhijcsuk féle« Українська мова та читання »ábécéskönyvet alkalmazzák. Az írásmintákat illetően Ukrajnában nincs egységesen elfogadott írásminta, ezért minden pedagógus egyénileg döntheti el, hogy a megjelent írásminták közül melyiket válassza, illetve melyiket alkalmazza az írástanításának folyamatában. Ezeket az írásmintákat a pedagógusok, valamint a szülők egyénileg vehetik meg. A válaszadók 2/3-a Vaszil Fedienko írásmintáját alkalmazza (Василь Федієнко: Каліграфічні прописи), míg 1/3-a Szkorohodova írásmintáját (Н.О. Скороходова: Каліграфічні прописи).

Az olvasásmunkafüzet/olvasókönyv kérdésében ugyan 2/3-a a kitöltőknek azt válaszolta, hogy rendelkezik az intézmény az adott módszertani eszközzel, mikor meg kellett nevezniük azt, csak egy kitöltő nevezte meg: „О. Савченко: Читання. Робочий зошит”. A válaszok alapján ábécéskönyv mindenkinek jut saját, írásminta azonban nincs mindenkinek, van, akinek fénymásolni kell. Bár interjúk segítségével ennek a háttere feltérképezhető, mindegyik már nem került sor.

4. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK A KAPOTT EREDMÉNYEK ALAPJÁN

Annak ellenére, hogy az eredmények alapján pozitív változás figyelhető meg a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák első osztályában, sajnos nem ilyen jó a helyzet. A pedagógusok saját belátásuk szerint olyan módszereket, illetve tankönyvcsomagot, tantervet alkalmaznak, melyet a legjobbnak vélnék. Azonban tantárgypedagógiai szempontból ez nem ennyire egyszerű. Az, hogy a magyarországi tankönyvcsomag és az ukrajnai tanterv használata együttesen történik komoly ellentmondásokat, rendszertelenséget szül az oktatás folyamatában. Különösen érvényes ez az írástanítás folyamatára, ugyanis az ukrajnai tantervben elnyújtott írásformát írnak elő, míg a magyarországi írásminták (melyeket a kitöltő, illetve választ adó pedagógusok használnak) késleltetett írásformát használnak. Ezt a kettőt nem vegyíthetjük, ugyanis az további ellentmondásokat szül az írástanítás folyamatában. Az írásforma tekintetében ugyan a törvény megengedő, ugyanis taníthatnak a pedagógusok álló és dőlt írásformát is, azt mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy az írástanítás módszere megegyezzen a tantervben és a használt írásmintában. Az interjúk alapján is kiderült, hogy a választ adó pedagógusokat magukat is zavarja az, hogy a tanterv által előírt és az írásmintában található betűtanítás nem egyezik, hiszen az írásminta használata mellett srégvonalas füzetben ők maguk is vezetik külön az írástanítás folyamatát, dőlt betűket tanítanak írni a gyerekeknek.

A probléma ott gyökerezik, hogy a magyarországi tankönyvcsomag használata az ukrajnai tantervvel párosul. Áthidaló megoldásokat kell találni, ugyanis a tankönyvcsomagot nem egészében beilleszteni kell az ukrajnai oktatás folyamatába, hanem hozzáigazítani.

Mindezt úgy valósíthatjuk meg, hogy olyan tantervet kell készíteni, mely megfelel a magyarországi tankönyvsomagnak, úgy, hogy figyelembe vesszük azokat a sajátosságokat, melyek a kisebbségi anyanyelvoktatásra jellemzőek. Nem használhatjuk ugyanis a magyarországi tantervet sem, egyrészt, mert Ukrajnában hivatalosan nem elfogadott, másrészt, mert a magyarországi anyanyelvoktatás nem kisebbségi nyelvként kezeli a magyar nyelvű írás- és olvasástanítást, és nem veszi figyelembe azokat a sajátosságokat, melyek a kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatásra jellemzőek. A használt módszertani segédleteket tehát adoptálni kell, az ukrainai elvárásokhoz kell igazítani.

ABSTRACT

WRITING AND READING TEACHING IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON THE EXAMPLE OF HUNGARIAN SCHOOLS IN BEREHOVE

The present research presents the process and methods of teaching writing and reading through the example of the first grades of Hungarian-language schools in Berehove. In terms of the research process, it consisted of two steps. First, we used questionnaires to assess the methodological provision of the schools involved and the methods used by teachers to teach reading and writing. The questionnaires were sent out in two languages: in Hungarian for teachers of mother tongue and in Ukrainian for teachers of writing and reading in Ukrainian. Our goal with this was to be able to compare methodological provision and methods in teaching the two languages. As a second step, we conducted interviews with educators we had contacted earlier in order to obtain more information about the questions asked. The completed questionnaires and the answers of the interviewees pointed out that the teaching of reading and writing in the state language receives much more methodological support, however, teachers teaching in the mother tongue are satisfied with the current situation, as there has been a huge improvement in recent years. There have also been changes in the teaching of writing and reading in the state language, as the latest edition of the Ukrainian alphabet already takes into account the fact that children have learned to read and write in their mother tongue in the first grade and builds on this foundation. The novelty of our research is indicated by the fact that most of our research questions have not yet been surveyed.

Keywords: writing and reading teaching in a multilingual environment, methodological equipment, schools in Berehove, methodological equipment.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó (2001): Nyelv, oktatás, politika. PoliPrint, Ungvár
- Beregszászi Anikó – Kolozsvári-Nagy Enikő (2019): Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, 151–172 p.
- Csernicskó István – Tóth Mihály (2018): Az anyanyelvi oktatás joga. Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája. Autdor-Shark, Ungvár
- Csernicskó István (2012): Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv. PoliPrint, Ungvár
- Csernicskó István (2018): Jogokról és lehetőségekről az új ukrán oktatási törvény 7. cikkelye kapcsán. Együtt XVI/1: 78–99. p.
- Csernicskó István (2018): Egy nyelvi jogi probléma lehetséges vonatkozásai: két tanulmány a kisebbségek anyanyelvi oktatásáról. Regio 26/3: 62–8.
- Orosz Ildikó (2005): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999). PoliPrint, Ungvár

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Державний стандарт 2018. Державний стандарт початкової освіти. МОН, Київ. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

Csopák Éva, adjunktus
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
csopak.eva@kmf.org.ua

PEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSE AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS CÉLJAIRÓL

ABSZTRAKT

A kutatás célja a társadalomismereti nevelésben kiemelt szerepet játszó pedagógusok állampolgári neveléssel kapcsolatban preferált céljainak feltárása, a célok mentén azonosítható tanárprofilok felállítása volt. 400 általános iskolában és középiskolában tanító pedagógus töltötte ki az online kérdőívet 2021 tavaszán, amelyben az általuk legfontosabb három célt kellett kiválasztaniuk. Az általános iskolai és középiskolai pedagógusok szerint is a kritikai gondolkodás és a konfliktusmegoldó képességek fejlesztése, valamint az állampolgári jogok és kötelezettségek megismertetése tekinthető a legfontosabb célnak. A klaszterelemzés három tanári csoportot tárt fel. Az egyéni képességekre fókuszálókat, akik a kritikai gondolkodás és konfliktusmegoldás fejlesztését tartják kiemelten fontosnak. A második csoportot a társadalmi együttélésre fókuszálókat alkotják, akik a konfliktusmegoldás mellett a környezetvédelemre nevelés tartják fontosnak. Végül a tudásgyarapítók a tanulók állampolgári ismereteit kívánják bővíteni.

Kulcsszavak: társadalomismeret, állampolgári nevelés, pedagóguskutatás

Szakszótály: Állampolgári nevelés, oktatási jogok

1. BEVEZETÉS

A hazai társadalomismereti nevelés gyakorlati megvalósulásáról kevés empirikus eredmény született eddig. A rendelkezésre álló adatok egy része a tanulók tudásszintjének értékelésén keresztül kíván képet adni az iskolai munka hatékonyságáról, azonban ezek a kutatások nem szisztematikusak, nem adnak átfogó diagnózist a területről (Dancs – Fülöp 2020). A pedagógusokkal foglalkozó kutatások száma is kevés, annak ellenére, hogy a társadalomismereti nevelésben kitüntetett szerepet játszó történelemtanárokkal kapcsolatban is problémaként említi a szakirodalom a korlátozott módszertani tudást, az ismeretek tanítására korlátozódó gyakorlatot (F. Dárdai – Kaposi 2020). Mindezen tényezők arra mutatnak, hogy a hazai kutatásoknak nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a társadalomismereti nevelés eredményességének értékelésére, a tanulók és a pedagógusok vizsgálatára. Kutatásunkban ezzel összhangban azt a célt tűztük ki, hogy megismerjük a pedagógusok állampolgári neveléssel kapcsolatos célképzését és ezen keresztül betekintést nyerjünk munkájuk tervezésébe.

2. A TÁRSADALOMISMERETI NEVELÉSEL KAPCSOLATBAN VÉGZETT HAZAI PEDAGÓGUSKUTATÁSOK EREDMÉNYEI

A társadalomismereti nevelés eredményességének értékeléséhez a pedagógusok körében végzett kutatások kitüntetett jelentőséggel bírnak. Általánosságban és a társadalomismereti nevelés kapcsán is érvényes, hogy a pedagógusok egyfajta kapuőr feladatot látnak el, azaz rajtuk múlik, hogy a tantervekben megfogalmazott célok miként realizálódnak a gyakorlatban (Thornton, 2005). Ennek ellenére a hazai kutatások elváltva vizsgálják a pedagógusokat, így nehéz átfogó képet alkotni a terület pedagógiai gyakorlatáról.

Tudjuk például azt, hogy a tanítók a társadalomismereti témák tanítása során elsősorban a tantervek által kijelölt témákat (hétköznapiak, ünnepek, családi élet, környezetért érzett felelősség, szülők és nagyszülők élete) dolgozzák fel. A kutatásban résztvevő tanítók kétharmada úgy vélekedett, hogy megfelelő felkészültséggel rendelkezik ezen témák tanításához. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a résztvevők negyede ennek ellenkezőjéről számolt be és úgy vélte, módszertani tudása bővítésre szorul (Kinyó et al. 2020).

Vannak arra vonatkozó eredmények is, hogy a diákok és a pedagógusok, intézményvezetők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek, az ő értékelésük szerint miként valósul meg intézményeikben az állampolgári nevelés. A pedagógusok vélekedése szerint a legfontosabb általános pedagógiai célok között a tanulók erkölcsi fejlesztése (becsületességre, őszinteségre, szabálykövetésre nevelés), az egészséges életmódra nevelés, az egyéni képességek kibontakoztatása, valamint a nemzeti hagyományok ápolása áll. Figyelemreméltó eredmény, hogy a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének fejlesztése az intézményvezetők szerint a legutolsó célok között szerepel. A megkérdezett történelemtanárok ugyanakkor munkájuk során az állampolgári nevelés fő feladataként a felelősségvállalás, a kritikai gondolkodás és a tolerancia fejlesztését jelölték meg. Az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatban arról számolt be mindegyik válaszadói csoport, hogy elsősorban az ismeretközlést lehetővé tevő frontális munkaszervezés a meghatározó, habár a csoportmunkában végzett feladatok aránya is jelentős (Kaposi 2019).

3. AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS CÉLJAI A NEMZETKÖZI PEDAGÓGUSKUTATÁSOK EREDMÉNYEI ALAPJÁN

Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) által rendszeresen szervezett állampolgári műveltség vizsgálatok nemcsak a tanulók tudásszintjének felmérésére vállalkoznak, hanem segítenek képet alkotni a résztvevő országok oktatási gyakorlatáról is.

Ennek részeként a résztvevő intézmények igazgatóit és pedagógusait arról is kérdezni szokták, hogy munkájuk során az állampolgári nevelés mely céljaira fordítanak kiemelt figyelmet. A 2016-os ICCS vizsgálat (International Civic and Citizenship Education Study) eredményei szerint a résztvevő országok pedagógusai a tanulók önálló, kritikus gondolkodásra ösztönzését (64%), az állampolgári jogok és kötelezettségek megismertetését (61%) és a konfliktuskezelés fejlesztését (44%) tartják a legfontosabb feladatuknak (Schulz et al. 2018).

Az ICCS 2016 eredményeinek másodelemzése az adatok leíró közlésén túl arra is vállalkoznak, hogy a pedagógusok célképzésében azonosítható hasonlóságokat és ezáltal gondolkodási profilokat azonosítsanak. Reichert és Torney-Purta (2019) ázsiai, valamint észak-, nyugat- és közép-kelet-európai országok eredményeit elemezve három ilyen profilt azonosított. Az első csoport (20%) a konfliktuskezelés elősegítésére és a tanulók iskolai életben való szerepvállalására helyezi a hangsúlyt. A pedagógusok 33%-a az ismeretközvetítést tekinti kiemelt feladatnak, így az állampolgári jogok és kötelezettségek, valamint a demokratikus intézményrendszer működésével kapcsolatos ismereteket kívánják diákjaiknak átadni. Emellett ők is fontosnak tartják a tanulók szerepvállalásának erősítését, viszont ők a helyi közösség életébe való bekapcsolódást szeretnék elősegíteni. A harmadik, legnépesebb csoport (47%) tagjai az önálló, kritikus gondolkodást és a tolerancia fejlesztését tekintik fő feladatuknak. Az országcsoportok összehasonlítása arra is rámutatott, hogy a közép-kelet-európai országokban mindhárom gondolkodási profil jelen van.

Reichert, Lange & Chow (2021) az ICCS 2016-ban résztvevő osztrák és svájci pedagógusok válaszait elemezte. A korábbiakhoz hasonlóan itt is arra törekedtek a kutatók, hogy kategorizálják a válaszadókat. Az első, legnagyobb csoport (59%) tagjai a konfliktuskezelés, a kritikai gondolkodás és a környezetvédelem iránti pozitív attitűd fejlesztését tartják a legfontosabbnak. A tanárok másik csoportja (26%) a képességfejlesztést (kritikai gondolkodás, egyéni vélemény megvédésének képessége) és a tanulók későbbi politikai részvételének elősegítését helyezi előtérbe. Végül a résztvevők 15%-a az ismeretek bővítését (állampolgári jogok és kötelezettségek, demokratikus intézményrendszer ismerete) és a környezetvédelemre nevelést tartja szem előtt.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok az állampolgári nevelés során három fő célrendszer mentén gondolkodnak. Egyrészt azonosíthatók az ismeretközlők, akik a klasszikus tudásbővítésre helyezik a hangsúlyt és úgy vélik az a legfontosabb, ha a diákok ismerjék állampolgári jogait és kötelezettségeiket, valamint a demokratikus működés feltételeit. A pedagógusok egy másik része a konfliktuskezelés fejlesztésére törekszik, annak érdekében, hogy elősegítsék a diákok zavartalan társadalmi integrációját és együttélését.

Végül a tanulók kognitív képességeinek fejlesztése, azon belül is a kritikai gondolkodás elősegítése fogalmazható meg kiemelt célként. Az összehasonlító elemzések arra is rámutatnak, hogy a három célrendszer országonként, régióként jellemző módon töltődik fel további jellemző részcélokkal. Éppen ezért a hazai pedagógus célképzésének megismerése több szempontból is fontos. Egyrészt összehasonlíthatóvá válik nemzetközi kontextusban a pedagógusok gondolkodás. Másrészt a célok ismeretében, ha csak közvetve is, de következtethetünk arra, hogy milyen gyakorlatot követhetnek a pedagógusok.

4. MÓDSZEREK

Kutatásunkban két kutatási kérdést fogalmaztunk meg. Egyrészt szeretnénk volna megismerni, hogy milyen célokat tartanak fontosnak a pedagógusok az állampolgári nevelés során. Másrészt arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen dimenziók mentén gondolkodnak a pedagógusok az állampolgári nevelésről, milyen tanári profilok azonosíthatók ebből a szempontból.

Kérdőívünkben a 2016-os ICCS kutatásban (Schulz et al. 2018) is használt kérdést tettük fel a résztvevőknek. Ennek során a pedagógusoknak az állampolgári nevelés lehetséges céljait tartalmazó listából kellett az általuk legfontosabbnak ítélt hármat kiválasztaniuk. Felkérő levelünkben mind az általános iskolában, mind a középiskolában tanító azon pedagógusokat szólítottuk meg, akik az Ember és társadalom műveltségterület céljainak megvalósításában kiemelt szerepet töltenek be. Az online adatgyűjtésre 2021 februárja és áprilisa között került sor.

Összesen 400 fő töltötte ki a kérdőívet, a résztvevők 75%-a nő. A kitöltők 55%-a általános iskolában, 37%-a középiskolában, 8%-a mindkét intézményben tanít. A résztvevők által tanított tantárgyak a következőképpen alakulnak: 57% történelem és állampolgári ismereteket, 41% etikát, 26% földrajzot, 18% hon- és népismereteket, 17% társadalomismereteket, 11% társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket, 2% filozófiát tanít. A kitöltők tanítással töltött éveinek átlagos száma 23 év (SD=11).

5. EREDMÉNYEK

5.1. A PEDAGÓGUSOK CÉLKÉPZÉSÉNEK JELLEMZŐI

Az általános iskolában tanító pedagógusok többsége a kritikai- és önálló gondolkodás (61%), a konfliktusmegoldó képesség fejlesztését (59%) és az állampolgári jogok és kötelezettségekkel kapcsolatos ismeretek bővítését (52%) tekinti az állampolgári nevelés legfontosabb feladatainak (1. táblázat). A középiskolai pedagógusok hasonlóan vélekednek, a különbség az említett célok sorrendjében tapasztalható. Esetükben is a kritikai gondolkodást fejlesztését támogatja a legtöbb pedagógus (69%), azonban a második helyre az állampolgári ismeretek bővítése (60%) került, ezt követi a konfliktusmegoldás fejlesztése (46%). A két iskolafokon tanító pedagógusok véleményének összehasonlítása szerint egyedül a konfliktusmegoldás esetében mutatható ki szignifikáns eltérés ($\chi^2=5,43$, $p=0,02$): az általános iskolában tanító pedagógusok nagyobb arányban tartják ezt a célt fontosnak.

1. táblázat: Az állampolgári nevelés céljainak támogatottsága az általános iskolában, középiskolában és mindkét iskolafokon tanító pedagógusok válaszai alapján

	Általános iskola (N=220)	Középiskola (N=149)	Mindkettő (N=30)
Szociális, politikai és társadalmi intézményekre vonatkozó tudás	24%	28%	27%
Környezet tisztelete és védelme	45%	39%	50%
Egyéni vélemény megvédésének képessége	21%	28%	30%
Konfliktusmegoldó képesség	59%	46%	60%
Az állampolgári jogokra és felelősségre vonatkozó tudás	52%	60%	40%
Részvételét a helyi közösségek életében	18%	14%	-
Kritikai- és önálló gondolkodás	61%	69%	77%
Részvétel az iskolai életben	8%	6%	-
Rasszizmus visszaszorítását segítő stratégiák	10%	13%	-
Jövőbeni bekapcsolódás a politikába	5%	3%	-

Érdemes kiemelni néhány további eredményt. Mivel a környezetvédelemről egyre több szó esik napjainkban, ennek megfelelően ezt a célt is sok pedagógus támogatja, mind az általános iskolában (45%), mind a középiskolában (39%). Az állampolgári nevelés hagyományos céljai között szerepel a tanulók közéleti aktivitásának, szerepvállalásának növelése. Az eredmények szerint a pedagógusok kis hányada támogatja, hogy diákjaik az iskola életében részt vegyenek vagy éppen a jövőben közéleti életben legyenek aktívak. Az IEA 2016-os ICCS kutatásának eredményeivel összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy ugyanazon a célok vannak a hazai pedagógusok homlokterében, mint amelyeket a nemzetközi átlag is követ (2. táblázat). Míg a középiskolai pedagógusok esetében a célok sorrendje is megegyezik, addig az általános iskolában tanító kollégáik számára a nemzetközi átlagnál fontosabb a konfliktusmegoldó képességek fejlesztése és kevésbé helyezik előtérbe az állampolgári ismeretek bővítését.

2. táblázat: A kutatásban részt vevő pedagógusok és az ICCS 2016-os nemzetközi átlaga alapján az állampolgári nevelés három legfontosabb célja

	Általános iskola	Középiskola	ICCS 2016
1.	Kritikai gondolkodás (61%)	Kritikai gondolkodás (69%)	Kritikai gondolkodás (64%)
2.	Konfliktusmegoldás (59%)	Állampolgári jogok és kötelezettségek (60%)	Állampolgári jogok és kötelezettségek (61%)
3.	Állampolgári jogok és kötelezettségek (52%)	Konfliktusmegoldás (46%)	Konfliktusmegoldás (44%)

5.2. PEDAGÓGUSPROFILOK AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS CÉLJAI ALAPJÁN

Hierarchikus klaszteranalízis segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen csoportokat tudunk kialakítani a válaszadókon belül aszerint, hogy milyen célokat preferálnak. Az elemzés eredményeként három válaszadói profil rajzolódott ki mintánkban (3. táblázat). Az első csoportba azok a pedagógusok tartoznak (37%), akik a kognitív képességek fejlesztésre fókuszálnak munkájuk során. Ennek megfelelően a kritikai gondolkodás (89%), a konfliktusmegoldás (64%) és az egyéni vélemény megvédésnek képességét (48%) kívánják tanítványaikban fejleszteni. Emellett jelen van az a törekvés is, hogy tanítványaikat megismertessék az alapvető állampolgári ismeretekkel (51%). Ebben a kategóriában kiegyenlített az általános iskolai (47%) és a középiskolai pedagógusok (44%) aránya.

A második csoportot azon pedagógusok alkotják (28%), akik a konfliktusmegoldó képességek (97%) és a környezetvédelem iránti nyitottság fejlesztését (89%) preferálják. Mivel mindkét cél a szűkebb-tágabb emberi közösségek zavartalan együttélésének megalapozásához szükséges, ezért nevezhetjük ezeket a pedagógusokat a társadalmi együttélésre fókuszálóknak. Ebbe a csoportba többségében általános iskolai pedagógusok tartoznak (66%), míg a középiskolai kollégáik aránya 28%.

A harmadik csoport tagjai (35%) a tanulók tudásának gyarapítására koncentrálnak, ennek megfelelően az állampolgári jogok és kötelezettségek tanítására (81%), valamint a társadalmi intézményekkel kapcsolatos ismeretek (52%) bővítésére fektetnek kiemelt figyelmet. Esetünkben is hangsúlyosan jelenik meg a kritikai gondolkodás fejlesztése (58%). Az általános iskolai pedagógusok aránya 55% ebben a csoportban, míg a középiskolai pedagógusoké 38%.

3. táblázat: A klaszterelemzés eredményeként kapott tanári gondolkodási profilok által támogatott célok megoszlása

	Egyéni képességekre fókuszálók	Társadalmi együttélésre fókuszálók	Tudás-gyarapítók
Szociális, politikai és társadalmi intézményekre vonatkozó tudás	16%	6%	52%
Környezet tisztelete és védelme	7%	89%	44%
Egyéni vélemény megvédésének képessége	48%	22%	1%
Konfliktusmegoldó képesség	64%	97%	9%
Az állampolgári jogokra és felelősségre vonatkozó tudás	51%	25%	81%
Részvétel a helyi közösségek életében	11%	20%	18%
Kritikai- és önálló gondolkodás	89%	43%	58%
Részvétel az iskolai életben	5%	9%	7%
Rasszizmus visszaszorítását segítő stratégiák	7%	11%	16%
Jövőbeni bekapcsolódás a politikába	1%	1%	9%

6. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatásban résztvevő pedagógusok válaszai alapján kijelenthetjük, hogy az állampolgári nevelés ugyanazon céljai preferáltak, mint amelyeket a 2016-os ICCS nemzetközi adatgyűjtése tárt fel. A kritikai gondolkodás és a konfliktusmegoldás olyan képességek, amelyek szükségességéről a mindennapi közéleti diskurzusokban is sok szó esik. A tömegmédiában elengedhetetlen az információk szűrése, kritikai értékelése, ugyanakkor a léptékek megváltozása. Emellett a globális világ miatt sok különböző kultúrájú emberrel kerülhetünk kapcsolatba, ami magában hordozza a konfliktusok kialakulásának lehetőségét. A résztvevők válaszai alapján kijelenthetjük, hogy a pedagógusok követik és reagálnak a társadalmi igényekre, ezekkel összhangban preferálják az említett célokat. Az állampolgári jogok és kötelezettségek tanítása hosszú múltra tekint vissza, az állampolgári nevelés 19. századi kezdetén lényegében az állampolgári ismeretek alkották a tananyag gerincét. Az ismeretközlésre, tényanyag megtanítására koncentráló pedagógiai hagyomány számára az állampolgári nevelés elsősorban ezen ismeretek tanítására fordítható le, nem meglepő, hogy a preferált célok között kap helyet.

Szintén a nemzetközi eredményekhez hasonlóan alakultak a gondolkodási profilok, ugyanazon célokra kerültek a fő hangsúlyok mindkét esetben. Az állampolgári nevelés három fő területe rajzolódott ki: a tanulók egyéni, kognitív képességeinek fejlesztése, a társadalmi együttéléshez szükséges képességek fejlesztése és az állampolgári ismeretek bővítése. A három profil megoszlásáról elmondható, hogy egyenletes, a pedagógusok majd kétharmada a tanulók valamilyen képességének fejlesztésén keresztül igyekszik felkészíteni őket a demokratikus állampolgári létre. Ugyanakkor a kutatásban résztvevő pedagógusok egyharmada továbbra is főként ismeretek tanításán keresztül próbálja a demokratikus viselkedésformákat kialakítani. Ezek a megállapítások ellentmondani látszanak azoknak az eredményeknek (Izd. Kaposi, 2019), amelyek azt mutatják, az ismeretek tanítása továbbra is meghatározó. Azonban mivel az eredmények pedagógusok önbevallásán alapulnak, így felvetődik annak lehetősége, hogy habár tényleg azokat a célokat preferálják a pedagógusok, amelyeket a kutatás feltárt, ennek ellenére az alkalmazott módszertani megoldások nem segítik elő ténylegesen a célok megvalósulását. A továbbiakban fontos lenne más, objektívebb módszerek segítségével is vizsgálni a pedagógusok gyakorlatát, például megfigyelés segítségével.

Köszönetnyilvánítás

„AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-20-4 - KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dancs Katinka – Fülöp Márta (2020): Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*. 2020/1. szám. 47–71. p.
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020): Trendek, mozaikok, mintázatok (pp. 15–59). In. F. Dárdai Ágnes, Kaposi József és Katona András (szerk.): *A történelemtanítás a történelemtanításért: Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)*. Budapest., Magyar Történelmi Társulat.
- Kaposi József (2019): A demokráciára nevelés aktuális kérdései. In. Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai mozaik*. Budapest., Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- Reichert F. – Lange D. – Chow L. (2021). Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teaching and Teacher Education*. 2021/98. szám
- Reichert, F. – Torney-Purta J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education* 77, 112 – 125.
- Schulz, W. – Ainley J. – Fraillon, J. G. – Losito B. – Agrusti G. – Friedman T. (2018): *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Cham, Switzerland: Springer.
- Thornton, S. J. (2005): *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. New York: Teachers College Press.

ABSTRACT

TEACHERS' BELIEFS RELATED TO CITIZENSHIP EDUCATION

The aim of the study was exploring the preferred goals of citizenship education and the teacher profiles related to these goals among teachers who play an important role in social studies. 400 teachers teaching in elementary and secondary schools completed the online questionnaire in 2021 spring. In the questionnaire they had to choose the three main goals of citizenship education. Teachers in both elementary and secondary schools think the most important goals are developing students' critical thinking, conflict resolution skills and teaching civic rights and responsibilities. Cluster analysis revealed three teacher profiles. Teachers focusing on skills development think the development of critical thinking and conflict resolution skills are crucial. The second group is called teachers focusing on social coexistence, they put emphasis on conflict resolution skills and environmental education. The last group is called knowledge boosters who want to teach the basic civic knowledge to students.

Keywords: social studies, citizenship education, teacher study

Dr. Dancs Katinka, PhD egyetemi adjunktus

Szegedi Tudományegyetem

dancs@edpsy.u-szeged.hu

**„HA TÖBB TÁRGYAT TANÍTOK, TÖBB FIZETÉS JÁRNA” –
TANÁROK ÉS TANÁRSZAKOS HALLGATÓK NÉZETEI A
KOMPLEX TERMÉSZETTUDOMÁNYOS OKTATÁSRÓL**

ABSZTRAKT

2016-tól a szakgimnáziumokban bevezették a komplex természettudományos tárgyat, 2020-tól pedig a Nat lehetővé teszi, hogy a teljes felső tagozaton komplex formában szervezzék meg a természettudományos oktatást. 2021-ben a Debreceni Egyetemen kutatást indítottunk A komplex természettudományos tantárgyak esélyei a magyar közoktatásban címmel. A közvetlen előzmények saját kutatásaink (Malmos és tsai, 2016, Chrappán, 2017), jelen kutatás pedig hiánypótló, mert a szakképzésben zajló komplex oktatás jellemzőit egyetlen szisztematikus elemzés rögzítette (Sági & Szemerszki, 2017). A kutatás első empirikus szakaszában fókuszcsoportos interjúk készültek tanárokkal és tanárszakos hallgatókkal a témával kapcsolatos nézeteikről (5 csoport, 29 fő). A módszer jellege miatt csak kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg, ezek a tárggyal kapcsolatos tapasztalatokra, a mellette és ellene szóló szakmai érvekre és a tanárok/hallgatók komplex tárgy tanítási hajlandóságára vonatkoztak.

Az interjúk szövegelemzése manuálisan történt. Intra-és interkódolást követően 3 kódcsalád alakult ki: a komplex oktatás háttere, komplex tanóra tanítása és a természettudományos tantárgyak megítélése.

A publikációban bemutatjuk az eredményeket, a nézetek szakkal és tanítási tapasztalattal való összefüggéseit.

Kulcsszavak: természettudományos oktatás, tanárképzés, attitűd, komplex természettudomány, fókuszcsoportos interjú

Szakszótály: Közoktatási

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.22523.64804

1. BEVEZETÉS

A kutatási téma aktualitását az adja, hogy 2016-ban a Komplex természettudományos tantárgy került bevezetésre a technikumokban (korábban szakgimnázium).

A kerettantervi változások nemcsak a technikumokat érintették, hanem az általános iskolák 7-8. osztályainak természettudományos oktatását is. Ezen évfolyamokon a természettudományos oktatás komplex módon történő megvalósítására ad lehetőséget a Nemzeti alaptanterv, ami megengedi, hogy az iskolák az említett évfolyamokon összevonják a biológia, kémia, fizika és földrajz tantárgyakat:

„A természettudomány oktatása a 7–8. évfolyamon a biológia, a kémia és a fizika, valamint hozzájuk kapcsolódva a földrajz tantárgyak keretében valósul meg. Ezek az évfolyamokon a diszciplináris tartalmak egy integrált természettudomány tantárgy részeként is oktathatók.” – (110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet, I.2.1. fejezet)

Felmerülhet a kérdés, milyen tényezők miatt dönt egy oktatási intézmény a tantárgyi integráció mellett?

A fenti idézet jól érzékelteti azt a növekvő elvárást a gyakorlott és leendő tanárokkal szemben, hogy átfogó ismeretekkel rendelkezzenek saját természettudományos szakjuk/szakpárjukon kívüli reál tudományok ismeretanyagában is.

A természettudomány komplexen történő oktatásának térnyerése és a tanárokkal, tanárjelöltekkel szemben megfogalmazott szakmai elvárások motiválták minket arra, hogy kutatásunk kezdeti szakaszában próbáljuk feltárni, hogy milyen tényezők alakítják a komplex természettudományos oktatás iránti attitűdöket a tanárok és osztatlan nappalis és a levelezős tanárszakos hallgatók körében.

2. KOMPLEX TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAK A HAZAI ÉS A NEMZETKÖZI OKTATÁSBAN

A nemzetközi oktatásban a komplex természettudományos tantárgyak népszerűsítése a természettudományi végzettséget igénylő szakmák számának csökkenésével került előtérbe STEM és Science tantárgyként (Techakosit & Nilsook, 2016). A megnevezett tantárgyak célja volt, hogy a tanulók megértsék a körülöttük lévő világ jelenségeit, átlássák az őket körülvevő folyamatokat és megszerelve a természettudományokat, természettudományos és mérnöki pályát válasszanak, mely a természettudományos és mérnöki szakmák alacsony számára jelentene megoldást. A két tantárgy összetételét tekintve, a STEM (Science Technology Engineering and Mathematics), természettudományokat és matematikai, mérnöki ismereteket tartalmazó tantárgy, míg a Science matematikai és mérnöki ismereteket nem tartalmaz, ugyanakkor felépítése változatos.

A komplex természettudományos oktatás hazánkban az általános iskolák alsó és felső tagozatának a szerves részét képezi. Alsó tagozaton környezetismeret, míg a felső tagozaton (5-6. osztály) természettudomány néven szerepel a tantárgyak között. (Kerettanterv, 2020).

2016-ban a technikumokban (korábban szakgimnázium) kötelező jelleggel bevezetésre került a Komplex természettudományos tantárgy, amellyel a komplex természettudományos tárgy lehetőséget kapott arra, hogy a középiskolai oktatásban is meggyökerezzen. (Bíró, 2017). Korábban is létezett ilyen választható tárgy a szakközépiskolák számára, de annak nem volt túl nagy a népszerűsége.

A komplex természettudományos tantárgy bevezetésével a technikum hallgatók csak a szakmájukhoz kapcsolódó természettudományos tárgyat tanulják diszciplináris formában, szakmai alapozó tantárgyként, a másik hármat (a biológia, kémia, fizika, földrajz közül) összevontan a 9. évfolyamon heti három órában.

A tantárgy bevezetése mellett több érv is szól: egyrészt értelmezhetjük a technikumban tanulók célorientált képzéseként, mely gyakorlatorientált oktatást biztosít a lexikális tananyag csökkentésével és a szétaprózott tantárgyi óraszámok összevonásával. A másik érv, hogy így a természettudományról összefüggőbb tudása alakulhat ki azoknak a tanulóknak, akik vélhetően nem foglalkoznak majd a természettudományokkal semmilyen formában. Ez az érv azonban nehezen támasztható alá, mivel a gimnáziumokban, ahol ugyancsak jól definiálható a természettudományokkal foglalkozni nem kívánók köre, továbbra is kötelező a diszciplináris természettudományos oktatás (110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet, I.2.1. fejezet)

A lehetséges harmadik érvként a komplex oktatás térnyerése mögött a reál szakkal rendelkező pedagógusok hiányát is feltételezhetjük, aminek átmeneti megoldásaként szolgálhat, ha lehetőség nyílik a természettudományos tantárgyak integrált, komplex módon történő oktatására. Szakmailag ez nem elegáns megoldás, de tény, hogy ez a kényszer elindíthatja a megalapozott tantervi fejlesztési folyamatokat.

Mindezek alapján érthető, hogy egyre nagyobb az igény arra, hogy a pedagógus természettudományos tantárgyak ismereteiről átfogó tudással rendelkezzen és kellő nyitottsággal viszonyuljon saját természettudományos szakján, szakpárjain kívüli reál tudományok iránt is.

3. A KUTATÁS VIZSGÁLATI MÓDSZERE

A kutatás kezdeti szakaszában online fókuszcsoportos interjúkat készítettünk 2020 decembere és 2021 februárja között. A fókuszcsoportos interjúk során a résztvevők folyamatos kapcsolatban álltak egymással, lehetőséget kapva arra, hogy egymás meglátásaira megerősítőleg vagy ellenvéleményekkel reagáljanak. (Szokolszky, 2004)

A fókuszcsoportos interjúra azért esett a választásunk, mert az interjú csoportos jellege „brain storming-ként”, egyfajta ötletáradatként hat az interjúban résztvevőkre, ami lehetőséget adott arra, hogy a tanárjelöltek és tanárok komplex természettudományos oktatásról alkotott véleményüket és hozzáállásukat kialakító tényezőket megismerhessük. Ezen kvalitatív vizsgálati módszer során a résztvevők egymásra hatása érzékelhető abban is, hogy a szilárd véleménnyel nem rendelkező személyek hozzáállása a komplex természettudományos oktatáshoz változott, esetükben tényleges meglátásuk felderítésére a kutatás későbbi szakaszaiban mélyinterjút alkalmazunk (Kontra, 2011). Ugyanakkor a kutatási eredményeket ezen személyek nem befolyásolták, mert viszonylag kevés ember véleménye változott jelentősen az interjú során.

3.1. INTERJÚKÉRDÉSEK

Az interjúkérdések félig strukturált szerkezetűek voltak, ami lehetőséget adott a résztvevők válaszaira való reagálásra.

A tanárszakos hallgatók (osztatlan és levelezős) és tanárok esetében eltérő kérdéseket fogalmaztunk meg a célcsoportok figyelembevételével. A tanárszakos hallgatók kérdései a komplex tantárgyakat érintő előzetes tapasztalataikra, természettudományos tantárgyak iránti kedveltségükre, komplex oktatás melletti és ellenérvre, míg a pedagógusok esetében a technikumokban megjelenő komplex tantárgyak oktatásának kezdeti kivitelezésének módjára, módszereire, jelenlegi oktatásra irányultak a kérdések.

3.2. RÉSZTVEVŐK

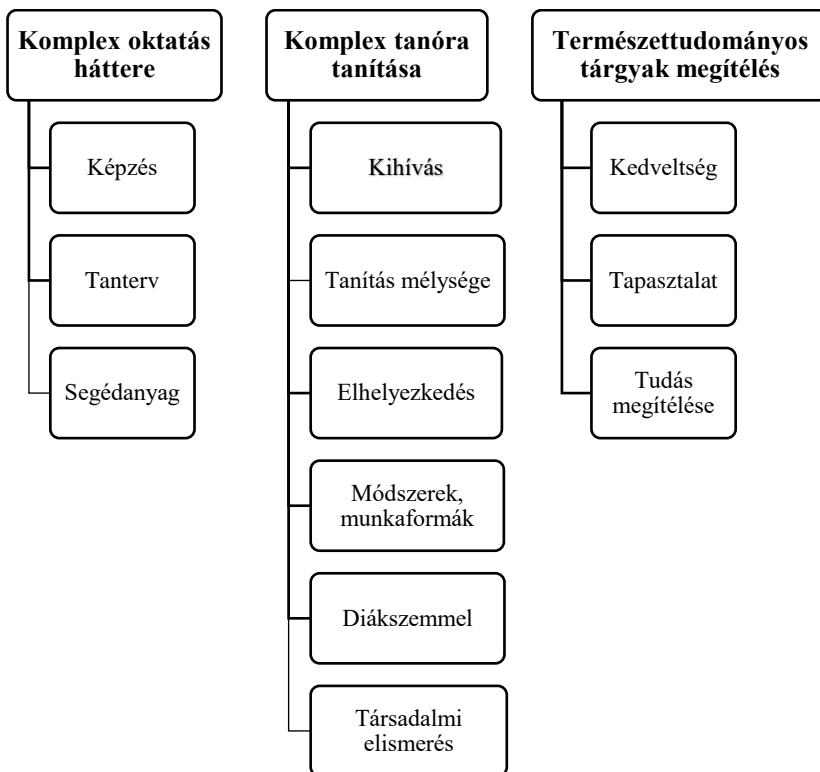
A fókuszcsoportos interjúk során 29 fő tárta fel előttünk, hogy milyen tényezők dominálnak a komplex oktatás iránti véleménye kialakításában. A résztvevők státuszok szerint tanárszakos hallgatók (22 fő) (nappalis és levelezős) és technikumban komplex természettudományos tantárgy oktatásával rendelkező pedagógusok voltak (7 fő). A reál szakkal rendelkező résztvevők kémia, matematika, biológia, földrajz, fizika, informatika míg a humán szakosok angol, német, történelem szakkal rendelkező tanárjelöltek voltak. A megkérdezettek 65%-a reál szakpárral rendelkezett, azaz a fókuszcsoportos interjúban résztvevők arányában sokkal magasabb volt a két természettudományos szakkal rendelkezők száma.

3.3. AZ ADATFELDOLGOZÁS MÓDSZEREI

Az interjúk legépelesével alkotott szövegeket manuális szövegelemzéssel elemeztük ki. (Sántha, 2009). Az így kapott törzsszövegek kiértékeléséhez induktív intra- és interkódolást kódolást használtunk. (Dafinoiu, Lungu, 2003). Három kódcsalád született: a komplex oktatás háttere, komplex tanóra tanítása, természettudományos tantárgyak megítélése. A komplex oktatás háttere kódcsalád kódjai a képzés, tanterv, segédanyagok, a komplex tanóra tanításához a kihívás, tanítás mélysége, elhelyezkedés, módszerek és munkaformák, diákszemmel, társadalmi elismerés kódok, míg a természettudományos tantárgyak megítéléséhez a kedveltség, tapasztalat, tudás megítélése kódok tartoznak.

Az 1. ábra tartalmazza a kódcsaládok és kódok rendszerét.

1. ábra: Kódcsaládok, kódok



Forrás: CISS2021 (The chances of the integrated science subject in Hungarian schools) adatbázis (Saját szerkesztés)

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

„*Ha több tantárgyat tanítok, akkor fizetés is több járna.*” – mondta a 14. számú résztvevő (matematika-kémia szakos hallgató). A címben szereplő idézet is szerepet játszott a tanárjelöltek komplex természettudományos oktatásról alkotott véleményének kialakításában. A nappalis tanárszakos hallgatók (17 fő) 23,5%-a, azaz 4 fő számára jelent ellenérvet a pedagógusi bérezés, figyelembevéve a kihívást, azaz az egy komplex tanóra tanításához szükséges felkészülési időt és energiabefektetést a diszciplináris tantárgyakhoz képest.

15. résztvevő (matematika-kémia szakos hallgató): „*Mégis csak négy tantárgy, nem kettő, mint másoknál.*”

16. résztvevő (biológia-kémia szakos hallgató): „*Szerintem így a tanár részéről nagyon sok háttér munkát igényelne, hogyha elvárnák tőle, hogy ilyen komplex tárgyakat tanítson, mert ugye egy tanár két szakra van kiképezve.*”

A nappalis tanárszakos hallgatók megfogalmazták azt a véleményt, hogy a komplex tantárgyak által lefedett több tudományterület tanításáért magasabb bérezésben kifejezett társadalmi elismerést várnak, hiszen a természettudományos tantárgyakat komplexen oktató pedagógust a négy szakosnak titulálják, az oktatott tantárgyak számát pedig egyenes arányosságba állítják a bérezéssel.

A nappalis tanárszakos hallgatók (17 fő) közül hárman nyilatkozták azt, hogy a komplex tanórára való készülés több munkát, energiát igényelne, mint diszciplináris tantárgyak esetében. Ezt a szakgimnáziumban komplex természettudományos tantárgyat tanító pedagógusok (6 fő) közül egy fő támasztotta alá saját tapasztalatára hivatkozva.

A megkérdezett tanárszakos hallgatók a komplex természettudományos oktatásról kialakított véleményük során azt is figyelembe vették, hogy a komplex tanóra milyen jellegű tanításra ad lehetőséget, ezt a kódot neveztük el a tanítás mélységének. A tanítás mélységének megítélése attól függött, hogy a megkérdezettek milyennek ítélik meg a komplex természettudományos tananyagot a közoktatásban tanuló diákok szemszögéből, valamint a tanárszakos (nappalis és levelezős) hallgatók elhelyezkedési céljaitól.

A nappalis tanárszakos hallgatók (17 fő) közül 6 fő úgy vélte, hogy általános iskolás gyerekek számára a felületesebb, kevesebb tananyag az értelmezés és tanulás szempontjából előnyös és könnyebben érthetővé válik. Az ezzel a gondolattal egyetértő osztatlan tanárszakos hallgatók 100%-ban nyitottak voltak a komplex tanítás iránt, és a komplex oktatásba az általános iskola 5-6. osztályában jelen lévő természettudomány nevű tantárgy tanításán keresztül terveznek bepillantást nyerni.

A levelezős hallgatók (5 fő) közül ketten egyező véleménnyel voltak a nappalis hallgatókkal, miszerint a kisebb korosztályú gyermekek számára a komplex oktatás tananyaga ideálisabb, mint egy absztrakt fogalmakkal átszőtt diszciplína, ugyanakkor a levelezős hallgatók hozzávették a szakgimnáziumi hallgatók nézőpontját is, és számukra is hasznosabbnak ítélték meg a komplex tananyagot.

Azok a tanárszakos hallgatók (levelezős és nappalis) akik csak gimnáziumi tanárként tudták elképzelni magukat (2 fő), úgy látták, a komplex oktatás nem ad lehetőséget a tananyag elmélyítésére és az érdeklődő diákok számára részletes ismeretszerzésre.

A komplex tárgyat oktató pedagógusok szerint a tantárgy évének bevezetésében (2016-ban) a komplex oktatáshoz tartozó segédanyagok hiányosak voltak, és az ezzel kapcsolatos véleményük 5 év elteltével sem változott. Ez a helyzet a szakgimnáziumban (technikumban) tanító pedagógusok (6 fő) 33%-nál jelent meg ellenérvként.

A bevezetett komplex természettudomány tanterve szintén ellenérvként jelent meg az azt tanító tanároknál. Véleményük szerint a tantervet lehetetlen teljesíteni az adott óraszámban (heti 3), ezért a megkérdezett 6 szakgimnáziumi tanár közül 4 válogat a kerettanterv témaköreiből. A kerettantervből való témakiemelés indokaként szolgálhat az is, hogy a megkérdezett pedagógusok közül két fő tanítja önálló diszciplínaként az adott tantárgyat. Ennek a furcsa helyzetnek a magyarázata az iskoláknak az a bevett gyakorlata, hogy a komplex tantárgyat szétbontják három diszciplináris tantárggyá (legtöbb esetben ezek a biológia, fizika és földrajz voltak), és a létrehozott diszciplináris tantárgyakat a tudományterületnek megfelelő szakkal rendelkező pedagógus oktatta. Ilyen esetekben a tényleges komplexitás sem tartalmilag, sem módszertanilag nem tud megvalósulni, lényegében ugyanúgy diszciplináris tantárgyak tanításáról van szó, ezáltal a tényleges komplex tanítás ellehetlenedik.

Az egyik olyan tényező, ami iránt a fókuszcsoporthoz tartozók során mindhárom csoport érdeklődést mutatott, a komplex oktatásra felkészítő képzés volt. A megkérdezettek (29 fő) 45%-a szükségesnek látta olyan képzéseket, ahol a szükséges ismereteket, módszereket lehetne elsajátítani, mert ez hozzájárulna a technikai természettudományos tantárgy valóban komplex oktatásához.

A 17. résztvevő (angol- kémia szakos hallgató): *„Ha erre lenne egy külön képzés, hogy magát ezt a komplex tárgyat hogyan kell tanítani, akkor lehet, hogy nem lenne ennyire feltűnő, hogy valaki alaptól milyen szakos vagy hát remélem.”*

Ebben egyetértés volt a tanárszakos hallgatók és a már gyakorló pedagógusok között.

A módszereket, munkaformákat szintén megemlítették a pedagógusok és az osztatlan tanárszakos hallgatók egyaránt. Mindkét csoport tagjai úgy látták, hogy a komplex oktatás lehetőséget teremt több csoport munkára, projektre.

Az 1. táblázatban láthatóak a technikumban oktató pedagógusok (6 fő) által megnevezett a komplex természettudományos órán alkalmazott leggyakoribb módszerei és munkaformái.

1. táblázat: Komplex tanítás során használt módszerek, munkaformák

Résztevők szakpárja	Módszerek			Munkaformák	
	Kooperatív	Projekt	Szemléltetés	Párosmunka	Csoport- munka
biológia- földrajz		X	X	X	X
biológia- kémia			X		
matematika- fizika		X	X		
biológia- informatika	X	X			

Forrás: CIPSS2021 (Saját szerkesztés)

A tapasztalat nevű kódnál azt vizsgáltuk, hogy a tanárszakos hallgatókat befolyásolják-e a közoktatásban tanulóként szerzett élményei. A kutatás eddig eredményei alapján a korábbi élmények hatása nem érződik, mivel a pedagógusjelöltek (22 fő) mindössze 32%-a tudta felidézni emlékeit a komplex tantárgyakkal kapcsolatban, és csak egy levelezős hallgató esetében volt összefüggés a pozitív diákkori emlékek és a komplex oktatás iránti nyitottsága között.

A tudás megítélése kulcsfontosságúnak tűnt a komplex természettudományos oktatás iránti tényezők között. Az osztatlan tanárszakos hallgatók mindössze 29%-a érzi elegendőnek a tudását a négy tudományterületet (biológia, kémia, fizika, földrajz) átfogó komplexen történő természettudományos oktatáshoz. A leginkább elutasítóak a humán-reál szakpárral rendelkezők voltak.

A nappalis hallgatók (17 fő) egy reál szakkal rendelkező hallgatóinak 50%-a (4 fő) egyáltalán nem érdeklődik szakjától eltérő természettudományos tárgy iránt.

A 2. résztvevő (biológia-angol szakos hallgató) meg is fogalmazza azt, ami a komplex természettudományos tárgyak oktatásának legnagyobb képzettségbeli problémáját jelentheti a jövőben: „*Ezért is lett az angol a másik szakom, mert tudom, hogy a biosz-angol hülye párosításnak hangzik, de egyik más természettudományos tárgy se állt hozzám annyira közel, hogy azt válasszam, hogy én azt egyetemi szinten akarom tanulni és utána egy pályafutáson keresztül tanítani.*”

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A fókuszcsoporthoz tartozók során a megkérdezettek (29 fő) mindössze 24%-a (7 fő) volt teljesen elutasító a komplex természettudományos oktatással szemben. Mindegyikük nappalis tanárszakos hallgatók közé tartozott, közülük 4 fő humán-reál szakpáros tanárjelölt, így azt feltételezzük, hogy az elutasítás mértékét szignifikánsan meghatározza az érintett pedagógusok és tanárjelöltek szakjának/ szakpárjának típusa is.

A nappalis tanárszakos hallgatók esetében a tudás megítélése és a diákszemmel kódélemek voltak a legmeghatározóbb tényezők a komplex oktatás iránti viszony kialakításában, a levelezős hallgatók esetében is a közoktatásban tanuló diákokat érintő véleményekkel alakították ki nézeteiket a komplex oktatásról.

A pedagógusok a módszerek és munkaformák és legfőképpen a tanterv és segédanyag kódokon keresztül véleményezték a komplex oktatást.

A komplex természettudományos oktatás jövője szempontjából bizakodásra ad okot, hogy a kutatás jelenlegi szakaszának eredményei szerint a tanárszakos hallgatók (nappalis és levelezős) (22 fő) 68%-a (15 fő) nyitott a komplex oktatásra, erre építhetnek a tanárképzési programok, amelyeknek tekintetbe kell venniük az oktatási piac egyre hangsúlyosabb elvárását s így meg kellene alapozniuk a komplex természettudományos oktatásra való felkészítést.

A tanulmányunkban felsorolt meghatározó tényezőket a kutatás későbbi fázisaiban kérdőíves felméréssel több pedagógusjelöltet és komplex oktatás tapasztalatával rendelkező tanárt megszólítva vizsgáljuk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bíró Kinga (2017): A komplex természettudomány – a szakgimnázium kilencedikesének új tantárgya, Elektronikus Periodika Archívum, 7. évf. 1. szám Letöltve: 2020. 12. 12.
http://epa.oszk.hu/02900/02984/00014/pdf/EPA02984_edu_2017_1_066-084.pdf
- Chrappán Magdolna (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178 (11), 1352-1368. DOI:10.1556/2065.178.2017.11.3.
- Dafinoui I. – Lungu O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Kontra József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár, Kaposvári Egyetem.
- Malmos Edina – Chrappán Magdolna – Jász Erzsébet (2016): What is Happening to Science Subjects in Public Education? – University Students’ Opinion about Teaching Science. In: L, Gómez Chova; A, López Martínez; I, Candel Torres (eds.)

EDULEARN16 Proceedings Valencia, Spain: International Academy of Technology, Education and Development (IATED) 9105-9115. DOI: 10.21125/edulearn.2016.0981

- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Sági Matild – Szemerszki Mariann (2017): A Komplex természettudomány tárgy oktatása a szakgimnáziumokban – Kutatási összefoglaló. Letöltve: 2021. 03.10. <http://ofi.hu/hir/komplex-termeszettudomany-targy-oktatasa-szakgimnaziumokban-kutatasi-osszefoglalo>
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó. Letöltve: 2020. 10.14. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/ch02s05.html
- Techakosit S. – Niksook P. (2016): The Learning Process of Scientific Imagineering through AR in Order to Enhance STEM Literacy, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(7). 57-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5357>

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

ABSTRACT

From 2016, the complex subject of science was introduced in vocational grammar schools, and from 2020, Nat will allow science education to be organized in a complex form in the entire upper secondary school. In 2021, we launched a research at the University of Debrecen entitled The Chances of Complex Natural Science Subjects in Hungarian Public Education. The direct antecedents are our own research (Malmos et al., 2016, Chrappán, 2017), and the present research fills a gap, because the complex education in vocational education was recorded by a single systematic analysis (Sági & Szemerszki, 2017). In the first empirical phase of the research, focus group interviews were conducted with teachers and postgraduate students about their views on the topic (5 groups, 29 people). Due to the nature of the method, we only formulated research questions, which related to the experience of the subject, the professional arguments for and against it, and the willingness of teachers / students to teach a complex subject.

The text of the interviews was done manually. Following intra- and intercoding, 3 families of codes emerged: the background of complex education, the teaching of complex lessons, and the assessment of science subjects.

In the publication, we present the results, the correlations of the views with the profession and the teaching experience.

Keywords: integrated science, teacher training, attitude, science education, focus group interview

Janecskó Liliána Lenke, biológia-kémia tanárszakos hallgató

Debreceni Egyetem

janecsko.liliana@gmail.com

Dr. Chrappán Magdolna, főiskolai docens

Debreceni Egyetem

chrappanm@gmail.com

ÉRTÉKÁTADÁS TÖRTÉNELMI VIDEOINTERJÚK FELHASZNÁLÁSÁVAL A KATONAI KIKÉPZÉS ÉS HONVÉDELMI NEVELÉS TERÜLETÉN

ABSZTRAKT

A katonai kiképzés és oktatás egyik célja, hogy megfelelő szakmai és műveltségi háttérrel biztosítson kiképzendő újoncok vagy vezetőjelöltek számára. Emellett nem elhanyagolható cél a katonává, illetve a katonai vezetővé való nevelés. Ez utóbbi egyfajta habitus és katonai értékrend kialakítását és átadását jelenti.

A honvédelmi nevelés célrendszerében szintén helyet kapnak ezen értékek: „tudatosítsa a haza szeretetének és a haza védelmének fontosságát, valamint járuljon hozzá a fiatalok felelős állampolgárrá neveléséhez.”

Ezt értékrendet egyértelműen definiálja, s így alapvető iránymutatásul szolgál a Katonai Etikai Kódex.

Az MTA SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport vizsgálatai kimutatták, hogy megfelelő módszertannal, az elbeszélte hadtörténelmi örökségünk részét jelentő, oral history alapuló videointerjúk segítségével hatékonyan megvalósítható az értékátadás. Az MTA SZE ETKK által fejlesztett videointerjú tananyagok hatását a kutatócsoport középiskolás diákok körében mérte.

Ezen mérések alapján igazolható, hogy az audiovizuális oral history forrásokra épülő tanórák eredményessége azon értékek terén is releváns, melyeket a Katonai Etikai Kódex definiál.

Kulcsszavak: honvédelmi nevelés, katonai oktatás, videointerjú, értékátadás

1. ÉRTÉKEK A HONVÉDSÉGBEN ÉS A HONVÉDELEMBEN

A hadtudomány egyik legjelentősebb, máig ható gondolkodója, Carl von Clausewitz alapvető művében (A háborúról) a hadviselés szempontjából elsőrendű fontosságúnak tartja az erkölcsi tényezőket, mind a hadsereg és a hadvezér, mind pedig kormányzat esetében. (Clausewitz 2013) Ez az állítást egyértelmű ekvivalenciaként kezelve azt is fontos elemnek tartjuk, hogy kevés mai haderő rendelkezik valódi háborús tapasztalatokkal és kevés olyan katona van, aki a klasszikus értelemben vett csatában vett részt és erről releváns élményekkel, tapasztalatokkal rendelkezik. (Keegan 2000)

A Magyar Honvédség esetében pedig még inkább így van. A második világháború óta magyar katona nem vívott csatát. 1956-os forradalom alatt a barikád mindkét oldalán harcoltak magyar katonák, de a haderő dezorganizáció következtében inkább aszimmetrikus háború zajlott. Az azóta eltelt időszakban pedig magyar honvédek nemzetközi missziók keretében hajtottak végre harcfelelő feladatokat, de ezen műveletek alatt sem vettek részt csatában, vagyis a főerők bevetésével lezajló összecsapásban, melynek célja a döntés kicsikarása a harctéren. Ezért erről, katona számára alapvető fontosságú eseményről csak áttételes információk állnak rendelkezésre, melyek forrása azok kortárs katonák, akik a közelmúltban csatában vehetett részt²³. Ebből következik, hogy a háború a társadalom számára még inkább távoli, inkább csak hírekben és történelemkönyvekben létező valóságként jelenik meg. Persze, hadtörténeti és hadtudományi művek tömkelege áll rendelkezésre, ahol ismereteket lehet szerezni. De ugyanilyen fontos, hogy a katona és társadalom a maga szükségletei szerint megismerje a honvédelem és a háború szempontjából fontos morális, erkölcsi, etikai tényezőket, hogy ezek közvetlen ismerete révén szocializálódjon, mint katona, vagy mint a haza védelmére hivatott állampolgár: „Minden magyar állampolgár köteles a haza védelmére.” (Magyarország Alaptörvénye XXXI. cikk. (1))

Ezek alapján elmondható, hogy a katonai kiképzés és honvédelmi nevelés szempontjából lényeges elem, hogy miképpen tudjuk ezeket megjeleníteni a katonai kiképzés és nevelés során, hogyan tudjuk az ezzel kapcsolatos értékeket megjeleníteni és átadni.

A katonai kiképzés az a tevékenység, melynek során az egyén, a törzs és a kötelék katonai feladatainak ellátásához szükséges ismeretek, jártasságok és készségek kifejlesztésére, fenntartására és továbbfejlesztésére kerül sor. (Krajncz 2019:600) Ide tartozik, hogy a katonává válás során megjelenítésre kell, hogy kerüljenek azon kiemelt erények és alapértékek, melyek katonai hivatás és haza védelme szempontjából a legalapvetőbbek.

Az Alaptörvény fentebb idézett cikke szerint a haza védelmi általános állampolgári kötelesség. Ezzel összhangban került megfogalmazásra a Zrínyi 2026 honvédelmi és haderőfejlesztési program, mely (a honvédelmi törvénnyel együtt (2011. évi CXIII. törvény 1. §)) szerint az ország védelme három pilléren nyugszik: a Magyar Honvédségen, az ország szövetségesein és az állampolgárok elkötelezettségén. Ebben fontos szerepet játszik tartalékos rendszer erősítése. Mind az aktív, mind pedig tartalékos állomány személyi utánpótlásának és kiegészítésének legértékesebb bázisát pedig a fiatal korosztályok adják. (Zrínyi 2026)

²³ Ilyen az 1990-91-es, és az 2003-as Irak elleni hadműveletek, ahol szövetségeseink közül az USA, Nagy-Britannia és Franciaország hadereje vett rész legnagyobb erővel.

A korosztály megszólításának alapvető eszköze a honvédelmi nevelés, amely „*az általános nevelés szerves része; olyan tudati, akaratú tényezők kialakítása az állampolgároknál, amelyek birtokában azok képesek hazájuk védelmére, továbbá arra, hogy az Alaptörvényben előírt honvédelmi kötelezettségeiknek eleget tegyenek*” (Krajncz 2019:457).

A Kadétprogram így fogalmaz: „*A hazafias- és honvédelmi nevelés célja, hogy tudatosítsa a haza szeretetének és a haza védelmének fontosságát, valamint járuljon hozzá a fiatalok felelős állampolgárrá neveléséhez. A hazafias és honvédelmi nevelés erősíti a nemzeti öntudatot és lehetővé teszi a katonai pálya beható megismerését is.*” (Kadétprogram)

A 2020-ban bevezetett Nemzeti Alaptanterv a Történelem és állampolgári ismeretek műveltségterületen belül az állampolgári ismeretek tantárgy keretében (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet: 352-356) előírja az alapvető honvédelmi ismeretek elsajátítását, melynek során a tanulók megértik, hogy a haza védelme nem csak fegyveres erők feladata, hanem minden magyar állampolgáré. Kulcsfogalomként szerepel a hazaszeretet, a honvédelem és katonai szolgálat. A fő témakörök között pedig meghatározza 5-8. osztályban a „Nemzet, nemzetiség; a haza iránti kötelezettségeink”, 9-12. osztályban pedig „Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem” témaköröket. Választható érettségi tárgyként megjelent a „Honvédelmi alapismeretek”, melynek keretében szintén megfogalmazásra kerülnek értékadási célok. Ennek további részletezését a „Honvédelmi alapismeretek kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára”, és a „Honvédelmi alapismeretek kerettanterv a szakgimnáziumok és a technikumok 11-12. évfolyama számára tartalmazza”.

A haderő tagjaitól elvárt morális állapot és erkölcsi elvárások tekintetében elsődleges iránymutatásul a szolgálati viszonyra jellemző írott és íratlan szabályok, belső szabályozók és a Katonai Etikai Kódex-ben rögzített alapértékek szolgálnak. (67/2003. (HK 18.) HM utasítás)

A Kódex a következő erkölcsi erényeket és alapértékeket emeli ki: hazaszeretet (a haza iránti elkötelezettség), hűség (a katonai eskühöz), bátorság (tudatos, ésszerű veszély és kockázatvállalás), bajtársiasság (áldozatvállalás a katonatársakért), tisztelet (magyar és egyetemes értékek), becsületesség (tisztesség, szavahihetőség, köteleességtudat), fegyelmezetttség (szabályok betartása, kiszámítható cselekvés). (67/2003. (HK 18.) HM utasítás I. számú melléklet)

A felsorolt értékek ugyanakkor bizonyos alapvető elvárásokkal társulnak: legyen elkötelezett a haza sorsa, függetlensége iránt; - tisztelje és kövesse a magyar és az egyetemes emberi kultúra egyéni és közösségi értékeit, a katonai hagyományokat; - az emberi méltóság tiszteletben tartásával vegye tudomásul és tolerálja az emberi különbözőségeket; - egyéni érdekeit, a nemzet alapvető érdekeit érintő esetekben rendelje alá a haza és a katonai szolgálat által támasztott követelményeknek; - törekedjen a

feladatok legjobb tudása szerinti végrehajtására, amelynek során legyen kezdeményező, munkáját jellemezze lelkiismeretesség; - szolgálatteljesítést, szolgálati jogköre gyakorlását személyes példamutatás, következetesség, erkölcsösség jellemezze; - érezzen felelősséget a munkatársai, bajtársai iránt; - törekedjen a katonák és a Magyar Honvédség jó hírnevének megőrzésére, és megerősítésére; - legyen megvesztegethetetlen, lehetőség szerint lépjen fel a korrupcióval szemben; - ne azonosuljon szélsőséges nézetekkel; - szolgálati helyén ne adjon hangot pártpolitikai kérdésekkel kapcsolatos véleményének (Alapvető elvárások. 67/2003. (HK 18.) HM utasítás 1. számú melléklet)

Ezen elvárt értékek iránymutatásul szolgálhatnak, hogy a honvédelmi nevelés és a kiképzés terén milyen értékek előtérbe helyezése szükséges, milyen értékek átadása szükséges.

2. A VIDEOINTERJÚS ÉRTÉKÁTADÁS

2016-ban a Szegedi Tudományegyetemen tanító oktatókutatató és történész kutatók alapították meg az MTA SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoportot, Jancsák Csaba vezetésével. A csoport munkájának alapját az a korábban kialakított (Jancsák – Kiss 2016) tézis képezi, hogy „*Napjaink információs társadalmá számára nem kérdés a digitális bennszülött nemzedék azon igénye, hogy a mozgóképes információnyújtás nagyobb szerepet kapjon az oktatásban. A kutatócsoport munkája során amellet érvel, hogy ahol lehetséges, és ahol indokolt, ott a digitális anyagokat vonják be a történelemtanításba*” (Jancsák 2017) Az érvelés alátámasztására lefolytatott kutatások során egyrészt a projektbe bevont pedagógusok körében került sor kvalitatív vizsgálatokra, másrészt pedig a résztvevő diákokat kvantitatív módon vizsgálta a kutatócsoport. (Jancsák 2019)

A munka első fázisában került sor a tananyagfejlesztésre, illetve tesztelésre. A fejlesztés során a tananyagokat kidolgozó gyakorló pedagógusok folyamatos szakmai támogatást kaptak a kutatócsoport történész és módszertanos szakértőitől. Az elkészült anyagot tesztelte a csoport, s felmérte hatásait. Az eredmények alapján további finomításokra került sor.

A tananyagfejlesztés a 20. századi magyar történelem három traumatikus, és sok szempontból kibeszéletlen eseményét érintette: az 1956-os forradalom és szabadságharc, a magyarországi Holokauszt és Magyarország a második világháborúban. Az egyes történelmi események feldolgozására három tematikus munkacsoport alakult, hogy a fenti témákban megvalósítsa a tananyagfejlesztést és azok hatásvizsgálatát: alkalmazásuk beválását és hatásait a tanulók vélekedéseire az általános és középiskolai oktatásban.

A második világháborút feldolgozó munkacsoport, a második világháború magyar történelmének legtragikusabb s egyben legszimbolikusabb eseményének, a magyar 2. hadsereg doni tragédiájának tanórai feldolgozásán keresztül valósította meg a kijelölt célt.

A Donnál harcoló magyar csapatok sorsa, története jól beilleszthető a kutatócsoport által kitűzött irányvonalba, mely a huszadik századi történelmi traumák tanítását köti össze multimédiás anyagok felhasználásával. Különösen, hogy a doni események kapcsán is elmondható, hogy a közvetlen résztvevők és érintettek egyéni tragédiái, hőstettei, sorsuk – ellentétben az első világháború utáni helyzettel – nem találkoztak a társadalom egészét átfogó szembenézéssel, kibeszéléssel, vagy elmaradt emlékezetük ápolása is. (Olasz 2015). A munkacsoport által elkészített, tesztelt és használt óratervek, Bagi László általános iskolai és Nagy Tamás középiskolai anyaga alapvetően Sára Sándor Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál című monumentális dokumentumfilm sorozatára épülnek. A tartalmában és terjedelmében is hatalmas anyag sokrétű lehetőséget teremt, hogy az óratervek céljaihoz megfelelő részeket találjunk bennük. (Kojanitz 2018)

Az MTA–SZTE ETKK 11–12. évfolyamos középiskolásokkal végzett kérdőíves adatfelvételt két alkalommal, a videóinterjú órák előtt, majd azt követően.

A kérdőíves kutatás során a kutatócsoport arra kereste a választ, hogy a videóinterjú órák mennyiben segítették a tananyag mélyebb elsajátítását, megismerését és megértését, továbbá a videóinterjú tanórák milyen társadalmi értékeket közvetítettek a diákok számára, és mindez milyen viszonyban áll a pedagógiai célokkal és a tanár előzetes terveivel.

1. táblázat: A videóinterjú tanórák által hordozott társadalmi értékek

A videóinterjú tanórán mennyire jelentek meg az alábbi társadalmi értékek? (ötfokú skálán)	TANÁROK, LEÖVEY, LEÖVEY,	Leövey 2019 (N=15)
a bátorság	5	4,67
a béke	5	2,27
a biztonság	4	2,27
a család	4	3
a demokrácia	5	2,13
a döntéshez való jog	5	3
a felelősség	4	4,8
a hazaszeretet	3	3,93
a hűség	4	4,47
a jóakarát	2	3,93
a kockázatvállalás	5	4,6
a magántulajdon szentsége	1	2,93
a másik személy elfogadása, tolerancia	4	2,8
a szabadság	5	2,8

A videóinterjú tanórán mennyire jelentek meg az alábbi társadalmi értékek? (öt fokú skálán)	TANÁROK, LEÖVEY,	Leövey 2019 (N=15)
a segítőkészség	4	3,27
a törvény előtti egyenlőség	4	2,33
a hagyományok tisztelete	5	2,2
a tudatos állampolgári szerep	5	2,73
a vallásos hittel szembeni tolerancia	1	2,27
az erkölcs, etika	4	3,67
az önfeláldozás	5	4,73
a szolidaritás	4	3,67

Forrás: Dávid 2020:95.

A 11-12- évfolyamosok körében végzett felmérés adatai egyértelműen megmutatják, mely értékek jelentek meg legerősebben a video interjú tanórákon melyeket az alábbi ábra is szemléltet.

1. ábra: A diákok szerint a II. világháborús videóinterjú tanórák által hordozott társadalmi értékek



Forrás: Dávid 2020:92.

Az alábbi táblázatban áttekintjük katonai nevelés speciális értékeinek s a felmérésben szereplő transztörténelmi értékek viszonyrendszerét. Ez utóbbiak mellé rendeljük a tanulók vélekedéseinek átlagértékeit.

2. táblázat: A specifikus katonai és a felmérés generikus értékeinek ekvivalenciája

A Katonai Etikai Kódex által meghatározott alapérték	A videóinterjúk tanórák által hordozott társadalmi értékek –	
Hazaszeretet	3.93	Hazaszeretet
Hűség	4.47	Hűség
Bátorság	4.67	Bátorság
Bajtársiasság	4.73	Önfeláldozás
	4.8	Felelősség
	3.27	Segítőkészség
Tisztelet	2.2	A hagyományok tisztelete
	2.8	A másik személy elfogadása, tolerancia
Becsületesség	3.67	Erkölc, etika
Fegyelmezetttség	4.8	Felelősség
	4.6	Kockázatvállalás

Forrás: a Szerző összeállítása.

A Katonai Etikai Kódexben jelzett alapértékeket és erényeket a kutatásban szereplő transztörténelmi értékekkel párhuzamosítva szoros korreláció figyelhető meg. A Kódex által definiált alapértékek a video interjúk hatásait kutató vizsgálat során általában a diákok által a legmagasabb átlagértékeket kapták. Ez igazolja, hogy a katonai alapértéket és erényeket a video interjúk módszer segítségével eredményesen lehet közvetíteni, és átadni.

Az értékátadás mellett a katonai hivatás szempontjából egyik legfontosabb jelenség, a fegyveres konfliktust eldöntő csata szubjektív körülményeinek, egyéni élményeken nyugvó, érték alapú bemutatását is erősen támogatja a video interjúk módszer. Az interjúk szereplői a katonai hierarchia szintjeit leképezve a csata emberi oldalának megismerését segítik elő. Lehetővé válik az egyes állománycsoportok traumatizált helyzetben való viselkedésének bemutatása, a résztvevők az eseményekhez kapcsolódó perspektívájának megismerése. Nem csak történeteket hallhatunk, nem csak történelmet tanulhatunk, hanem a harci eseménnyel kapcsolatos egyéni benyomásokat, élményeket, értékrendet is megismerhetünk. (Kiss 2020).

3. ÖSSZEGRZÉS

Az MTA SZTE Elbeszelt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport vizsgálatai alapján kijelenthető, hogy megfelelő módszertannal, az elbeszelt hadtörténelmi örökségünk részét jelentő, oral history alapuló videointerjúk segítségével hatékonyan megvalósítható az értékátadás és a katonai pályára való szocializáció.

Ezen mérések alapján világosan igazolják, hogy az audiovizuális oral history forrásokat felhasználó tanórák eredményessége azon katonai és honvédelmi szempontból kiemelt értékek átadása terén is releváns, melyeket a Katonai Etikai Kódex definiál.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Clausewitz Carl von (2013): A háborúról. Budapest, Zrínyi Kiadó.
- Dávid Benjámin (2020): A videointerjú tanórák hatásai a II. világháború középiskolai történelemoktatásában. *Belvedere Meridionale*. 2020/4. szám. 81-99. p. <https://doi.org/10.14232/belv.2020.4.6>
- Krajncz Zoltán (főszerk.) (2019): *Hadtudományi Lexikon*. Új kötet. Budapest, Dialóg Campus.
- Jancsák Csaba (2019): A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In: Kovács Gusztáv – Lukács Ottilia (szerk.): *Az elbeszélés ereje*. Pécs, Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola. 7–22
- Honvédelmi alapismeretek. Budapest, Zrínyi Kiadó, 2019. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/HM-KOMM_18-1_2019__teljes.pdf
- Jancsák Csaba – Kiss Gábor Ferenc (2016): Videointerjúk bevonásának lehetőségei a történelemtanításban. In: Kiss Gábor Ferenc – Jancsák Csaba (szerk.): *Az 1956-os forradalom és szabadságharc tudományos kutatása valamint helye az oktatásban*. Absztraktkötet. Szeged, *Belvedere Meridionale*, 18. p.
- Katonai Etikai Kódex. 1. számú melléklet a 67/2003. (HK 18.) HM utasításhoz
- Keegan, John (2000): *A csata arca. A közkatonák háborúja*. Budapest, Aquila könyvkiadó.
- Kiss Gábor Ferenc (2020): „Kronika”, mint történelmi forrás a videointerjú tananyagokhoz. In: Juhász Márta Klára – Kaposi József – Szóke–Milinte Enikő (szerk.): *Változások a pedagógiában –A pedagógia változása*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 241–249.
- Kojanitz László (2018): Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon. *Új Pedagógiai Szemle*. 2018/. 8–9 szám. 77–96. p. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiaiszemle/az-elbeszelt-tortenelem-forrasainak-alkalmazasa-a-tortenelemorakon>

- Olasz Lajos (2015): A Don-kanyar es a történelmi emlékezet. In: Keszei, András – Bögre, Zsuzsanna (szerk.): Hely, identitás, emlékezet. Budapest, L'Harmattan Kiado, 419–441. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 2011. évi CXIII. törvény a honvédelemről és a Magyar Honvédségről, valamint a különleges jogrendben bevezethető intézkedésekről
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. www.nive.hu
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 2020/17. szám. 290-446.
- Kadétprogram. A hazafias és honvédelmi nevelés. [https://www.kadetprogram.hu/ahazafiaseshonvedelmineveleskatonai ismeretek](https://www.kadetprogram.hu/ahazafiaseshonvedelmineveleskatonai_ismeretek) Megtekintés: 2021. 06. 23.
- Jancsák Csaba (2017): Bemutakozás. Szeged. <https://eyewitness.hu/hu/bemutakozas/> Megtekintés: 2021. 06. 23.
- Honvédelmi alapismeretek kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet
- Honvédelmi alapismeretek kerettanterv a szakgimnáziumok és a technikumok 11-12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet
- Magyarország Alaptörvénye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv> Megtekintés: 2021. 06. 23.
- Zrínyi 2026. <https://honvedelem.hu/hirek/hazai-hirek/zrinyi-2026-2026.html> Megtekintés: 2021. 06. 23.

ABSTRAC

VALUE TRANSFER THROUGH HISTORICAL VIDEO INTERVIEWS IN MILITARY TRAINING AND EDUCATION

One of the goals of military training and education is to provide an appropriate professional and educational background for the recruits or leadership candidates to be trained. In addition, education to become a soldier or a military leader is not a negligible goal. The latter means the formation and transmission of a kind of habitus and military values.

These values are also included in the goal system of national defence education: „raise awareness of the importance of the love and protection of the homeland and contribute to the education of young people as responsible citizens.”

This set of values is clearly defined, and thus the Military Code of Ethics serves as a basic guideline.

The research of the MTA-SZTE Oral History and History Education Research Team showed that value transfer can be effectively implemented with the help of appropriate methodology, with the help of oral interviews based on oral history, which are part of our narrated military history heritage. The impact of the video interview curriculum developed by the Hungarian Academy of Sciences SZTE ETTK was measured by the research group among high school students.

Based on these measurements, it can be proved that the effectiveness of lessons based on audiovisual oral history sources is also relevant in the field of values defined by the Code of Military Ethics.

Keywords: military education, military training, video interview, value transfer

dr. Kiss Gábor Ferenc PhD
kutató (MTA SZTE ETTK)
főiskolai docens
SZTE JGYPK ATIKI
kiss.gabor.ferenc@szte.hu

TUDÁSMENEDZSMENT A VUCA-VILÁGBAN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a folyamatos változás, bizonytalanság, kiszámíthatatlanság jellemezte VUCA-világban vizsgáljuk a tanuláshoz, önfejlesztéshez, a tudáshasznosuláshoz kapcsolódó attitűdöket, jellemzőket a pedagógusok körében. Kutatásunk célcsoportját a pedagógusok képezik, hiszen ők azok, akik meghatározó szerepet töltenek be a diákok tanulásról való gondolkodásának formálásában eszköztárának megalapozásában. Kérdőíves vizsgálatunkban arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok milyen módon és motivációs tényezők mentén szervezik saját tanulási folyamataikat. A pandémia hogyan formálta tanulási aktivitásukat és saját tanulási portfóliójukat mivel bővítette?

A pandémiás helyzet újabb kihívás elé állította a tanuló társadalmat. Vizsgálatunk középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen változásokat és módszertani megújulást generált mindez a tanuló társadalomban.

Eredményeink rámutatnak arra, hogy még a pedagógusok tanulásszervezése sem tervezett, sok esetben kényszerből vagy ad hoc elhatározásból fakad, az életpályatervezést és építést szem előtt tartó tudatos tanulási- és tudásportfólióról nem beszélhetünk.

Kulcsszavak: tudásmenedzsment, önszabályozott tanulás, agilis tanulás

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály

1. BEVEZETÉS

A folyamatos változás és kiszámíthatatlanság a VUCA-világ (Csepeli, 2015) meghatározója, alapvető jellemzője, hogy gyorsan és viszonylag egyszerűen hozzáférhetővé vált minden információ, az előnyből fakadó hátrány ugyanakkor, hogy ez még inkább szükségessé teszi az információk szűrésének és rendszerezésének tudatosságát.

A VUCA-világot a változékonyság (Volatile), bizonytalanság (Uncertain), komplexitás (Complex) és többértelműség (Ambiguous) jellemzi. Maga a kifejezés az amerikai hadsereg megközelítésmódjából vált a köznyelv részévé, annak megjelöléseként, hogy a megváltozott környezetváltozást kíván a kihívások kezelésében is: immár az állandó figyelem, a gyors reakciókészség és rugalmas alkalmazkodás biztosítja, hogy adekvát módon kezelje az ember a váratlan helyzeteket.

A VUCA-világ jellemzője maga a változás, aminek sem iránya, sem a módja előre nem látható. Ily módon a referenciapontok és távolság hiánya folyamatosan fenntartja a detektálás, adaptálás, transzformálás szükségességét. Ehhez kapcsolódóan a tudásalapú társadalomban a fejlődési szemlélet (Dweck, 2015), az agilitás és az önreflexió (Daudelin, 1997) szerepe felértékelődik, hisz ezáltal válik képessé az ember arra, hogy adaptív válaszokat adjon a kihívásokra. Ebben kulcsfontosságú az egész életen át tartó tanulás motivációja és tudatossága, miközben a tudás transzferálhatósága is központi kérdéssé válik (Molnár, 2002). A közösségi hálózatok és webalapú szolgáltatások a tudáskonstrukció és –megosztás új paradigmáját teremtik meg (Forgó, 2013).

A VUCA-PRIME modell a pozitív válaszokat keretezi (Johansen, 2012) a letisztult vízió irányt mutat a körülmények kiszámíthatatlan változásában, a bizonytalanság csökkentése az információk folyamatos megszerezése általi megértés és jelentésteremtés által valósítható meg, a bonyolultságot az információk saját rendszerekbe történő integrálásával, tudástranzformációval lehet erőforrássá formálni, az agilitás képes legyőzni a kétértelműséget, melynek meghatározója a kísérletezés – jövőorientáltan, folyamatosan alakítva a saját rendszereket.

Mindez alapján a tudásmenedzsment vonatkozásában megoldásként azonosítható a tanulási agilitás, mely az alábbi dimenziókat involválja:

- Nyitottság – problémaérzékenység és hajlandóság az új megoldások keresésére;
- Akciókészség – gyors reakció az új helyzetek megoldására;
- Kísérletezés – új ötletek kipróbálása általi döntéshozatal arról, hogy mi az, ami hatékony, és mi az, ami nem;
- Kockázatvállalás – a kihívást jelentő új tevékenységek keresése;
- Konfrontáció – interperszonális kockázatvállalás annak érdekében, hogy a meglátások ütköztetése által új megoldások születhessenek;
- Együttműködés – közös tevékenység másokkal az eredmény érdekében;
- Információgyűjtés – különböző technikák kipróbálása a tudás, szakértelem növelése érdekében;
- Visszacsatolási pontok keresés – többféle megközelítésből visszajelzés kérése az ötletekre és a tevékenységre vonatkozóan a további fejlődési utak kijelöléséhez;
- Reflexió – idő és energia befektetése a saját tevékenység reflexiójára. (Burke, 2016).

A tudásmenedzsment szempontjából így kulcsfontosságú, hogy az információszerzés, -kezelés, -hasznosítás tervezetten és tudatosan, mégis rugalmasan alkalmazkodva valósuljon meg.

2020 tavaszán a pandémiás helyzet a köznevelés minden színterén digitális munkarendre történő átállást írt elő, mely során az iskolákban néhány nap alatt az online elérésű oktatás valósult meg. Felsőoktatási és felnőttképző intézmények is távoktatás vagy távolléti képzési formára tértek át. Konferenciák és szakmai programok is online térbe kerültek áthelyezésre (HUCER 2020, Őszi Pedagógiai Napok, XXII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia).

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZER

Az elmúlt időszak pandémiás helyzete újabb kihívás elé állította a tanuló társadalmat. Vizsgálatunk középpontjában az áll, hogy milyen változásokat és módszertani megújulást generált mindez a tanuló társadalomban. Mennyire tudott rugalmasan alkalmazkodni az ismeretlen helyzet kihívásaihoz, a jövő bizonytalanságához? Kutatásunk célcsoportját a pedagógusok képezik, akik meghatározó szerepet töltenek be a diákok tanulásról való gondolkodásának formálásában, eszköztárának megalapozásában.

Kérdőíves vizsgálatunkban arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok milyen módon és motivációs tényezők mentén szervezik saját tanulási folyamataikat? A pandémia hogyan formálta tanulási aktivitásukat és saját tanulási portfóliójukat mivel bővítette?

A kérdőívek felvételére 2021. tavaszán került sor, az adatgyűjtés online felületen történt, az adatok elemzéséhez MS Office Excel és SPSS programot használtunk.

3. MINTA

Kérdőíves vizsgálatunkkal 340 fő pedagógust értünk el. A minta összetételéről elmondható, hogy a kitöltők 71 százaléka 20 év, vagy annál több munkatapasztalattal rendelkezik, a válaszadók mindössze 5 százaléka 4 éve, vagy annál kevesebb ideje van a pedagógusi pályán. Az életpálya-modell szerinti megoszlás tekintetében a kitöltők 48 százaléka pedagógus II., 30 százaléka pedagógus I., 19 százalék mestertanári, 3 százalék pedig gyakornoki pozícióban dolgozik. A mintában 1 fő kutatótanár is van. Minden megyéből érkezett kitöltés, a Budapest és Pest megyei kitöltők aránya felülreprezentált, a minta 34,4 százalékát teszik ki. A legkevesebb kitöltés a Dél-Dunántúli régióból érkezett (5,8%). A válaszadók 76 százaléka általános iskolában, 15 százalékuk gimnáziumban tanít, így az általános képzésben résztvevők aránya felülreprezentált.

4. EREDMÉNYEK

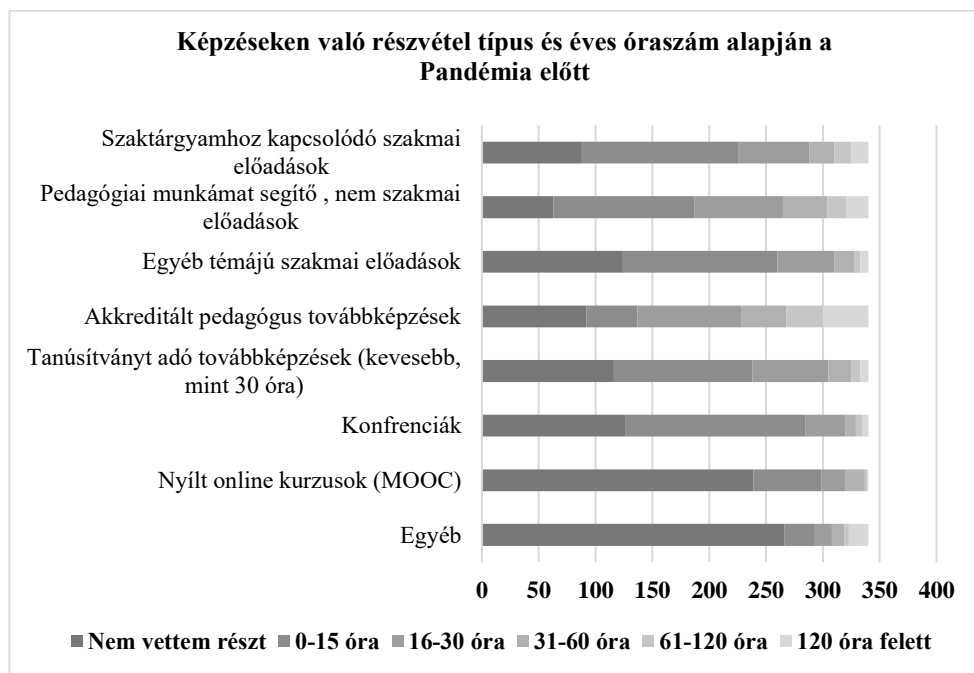
A kutatás eredményeinek feldolgozása a képzésválasztási preferenciák és a képzési aktivitáshoz kötődő kérdések fókuszpontja mentén öt témakört mutat be: a képzések jellege, időtartama, a képzésválasztás indítékai és a képzések hasznosulásának megítélése

pontos képet adhat a pedagógusok képzésválasztási preferenciáiról. Kutatásunk külön részét jelenti a képzés hasznosulásával, illetve a képzésekkel kapcsolatos tervezési döntések meghozatalával kapcsolatos körülmények vizsgálata.

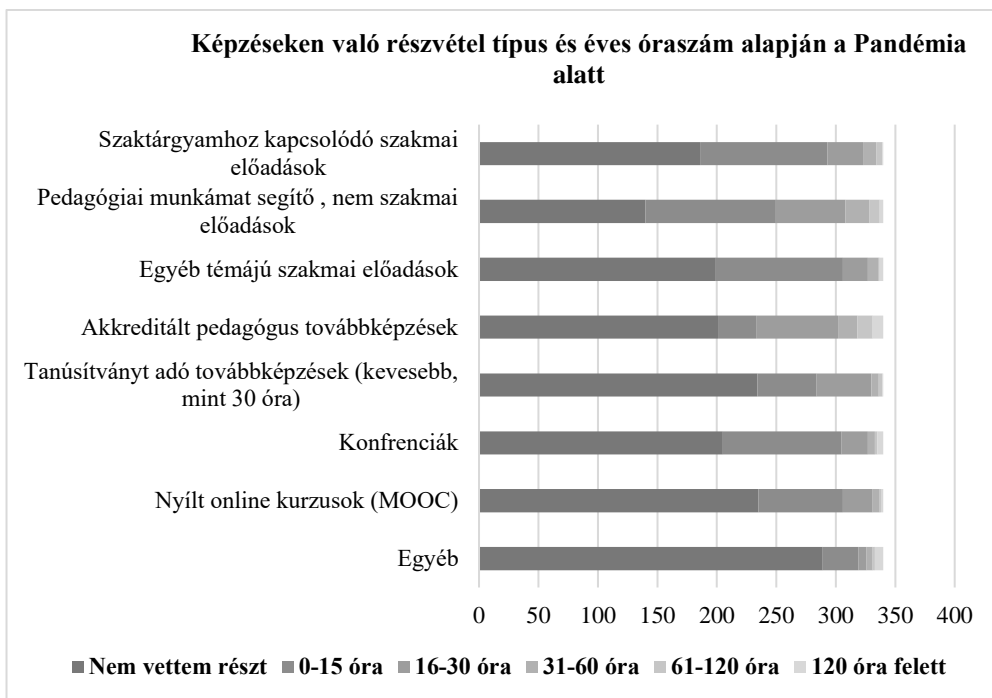
4.1. KÉPZÉSEKEN VALÓ RÉSZVÉTEL

A kutatásban résztvevők pedagógusi hivatásuk részének tekintik a tanulást, ami kötelesség és kötelező, elkerülhetetlen és elengedhetetlen, élethosszig tart és folyamatjelleggel bír. Fontos az alkalmazkodás és megfelelés, a változáshoz való alkalmazkodás és fejlődés részeként. A tanulási agilitás szempontjából kulcsfontosságú nyitottság azonosítható a válaszokból, azonban az a fajta proaktivitás, ami ahhoz szükséges, hogy ne reakció legyen a változásokra, hanem akció a kihívások részeként, nem azonosítható a mintából. A tanulási aktivitás fokozódása, képzésekbe történő bekapcsolódás intenzívebbé válása, az akciókészség mint a váratlan és kiszámíthatatlan helyzetre adott válasz, a pandémia időszakában nem nyert megerősítést jelen kutatás eredményei alapján. Miközben maga a kínálat (online képzési és konferencia lehetőségek, nyílt online kurzusok) bővült, reagálva a helyzetre, a pedagógusok részvételi aktivitása nem növekedett, jellemzően csökkenő tendenciát mutatott (1. ábra).

1. ábra: A képzéseken való részvétel a pandémiát megelőzően és azt követően (N=340)

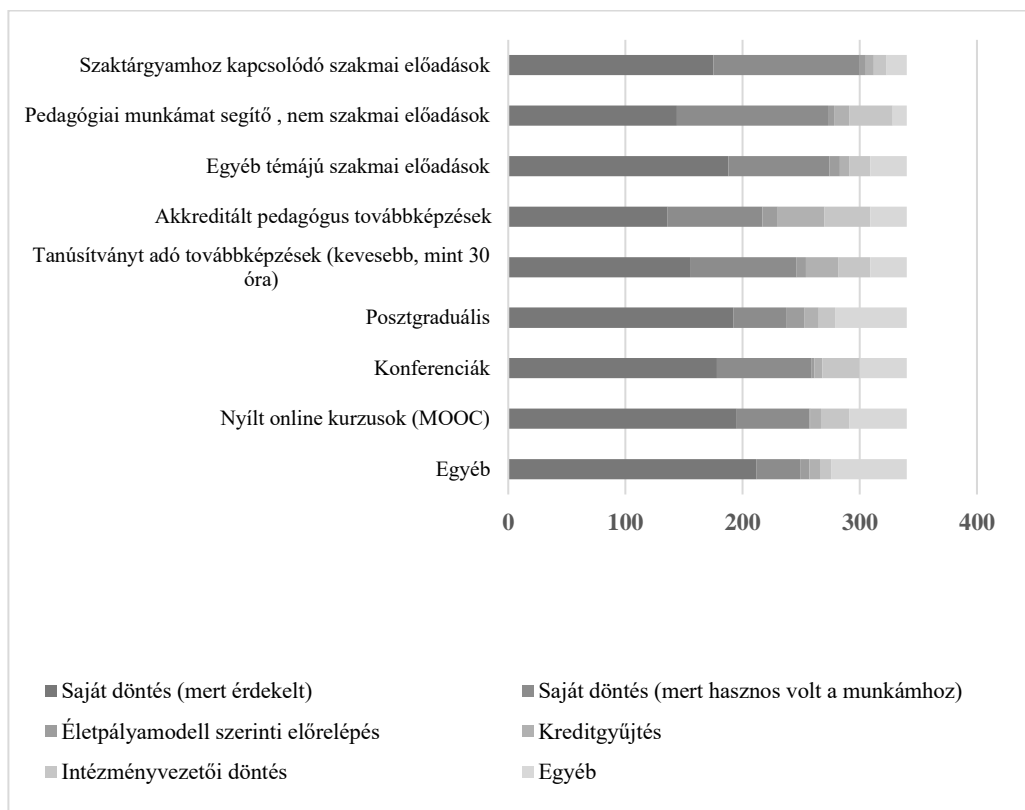


Forrás: saját szerkesztés, 2021



Forrás: saját szerkesztés, 2021

A pandémiát megelőzően a kérdőívet kitöltők 37 %-a nem vett részt konferenciákon, addig 2020 tavaszát követően a válaszadók 60%-a jelölte meg, hogy nem vett részt az online térbe pozicionált szakmai tudásmegosztó alkalmon. Akkreditált pedagógus-továbbképzések tekintetében is hasonló tendencia detektálható: a pandémia időszakában az előtte jellemző 27%-ról 60 %-ra emelkedett azok aránya, akik nem vettek részt ilyen képzéseken. Egyedül a nyílt online kurzusokon (MOOC) való részvételi arány növekedett a pandémia időszakában, minden 10. válaszadó a pandémia során ismerkedett meg ezzel a képzési formával.

2. ábra: A képzéseken való részvétel indítékai (N=340)

Forrás: saját szerkesztés, 2021

4.2. A KÉPZÉSVÁLASZTÁS INDITÉKAI

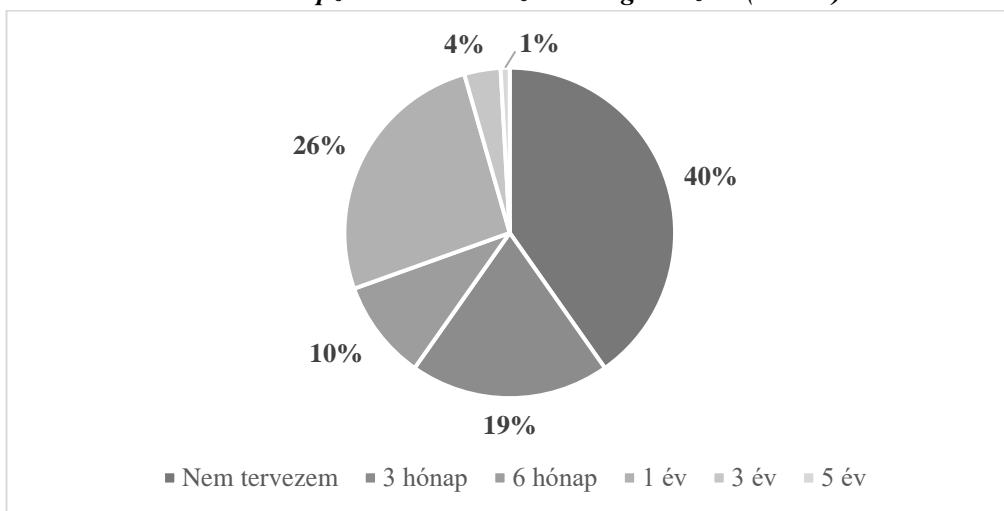
A kérdőíves kutatás alapján a képzésekbe történő bekapcsolódás esetén (2. ábra) azonban jellemzően saját döntésen alapul a részvétel, melyben az érdeklődés és hasznosság egyaránt szempontként realizálódik. 1-5 %-ban határozza meg a kreditgyűjtés (277/1997. Korm. rendelet alapján hétévenkénti 120 kreditpont megszerzése), 3-11 % között jellemző a különböző képzések vonatkozásában, hogy intézményvezetői döntés alapján történik a bekapcsolódás. A válaszadók kevesebb mint 5 %-ban vettek részt azért előadáson, konferencián, képzésen, mert ez az életpályamodell szerinti előrehaladásuk miatt szükségesnek ítélték.

4.3. A KÉPZÉSEN MEGISMERTÉK HASZNOSULÁSA

A legutóbbi képzésen megismerteket a válaszadók „jóra” értékelték (3,95 pontos értékelés az ötfokú skálán). Válasz indoklása (N=282) során megjelenő szempontok jellemző kategóriái: használhatóság, problémafókusz, gyakorlatközpontúság, azonnali beépíthetőség. A minta 11%-ában jelent meg az aktuális kihívásra (online oktatás) történő megoldás azonosítása a legutóbbi képzés kapcsán. A válaszadás indoklásában mindössze 2 %-ban jelent meg az a változásfókusz, ami új területek megismerését, új szemléletmód kialakítását segítette, ily módon jellemzően az aktuálisan jelentkező területek megoldására, meglévő problémakörökhöz kapcsolódóan vették hasznát a képzéseknek a válaszadók.

4.4. A KÉPZÉSEKEN TÖRTÉNŐ RÉSZVÉTEL TERVEZÉSE

3. ábra: A képzéseken való részvétel megtervezése (N=340)



Forrás: saját szerkesztés, 2021

A válaszadók 40%-a nem tervezi előre a képzéseken történő részvételüket, azaz a saját tanulási folyamatok tervezésében a képzéseken történő részvétel nem meghatározó. A kérdőívet kitöltőknek 26%-a a tanévre vonatkozó intervallumban tervezi jellemzően a formális és nemformális tanulási alkalmait.

A VUCA-világ kihívásait tekintve a változásokhoz való alkalmazkodás lehetőségének fenntartásához az 1 éves időtávon túli tervezés nem reális.

4.5. ISMERETBŐVÍTÉSSEL KAPCSOLATOS DÖNTÉSEK

A tudásmenedzsment szempontjából meghatározó jelentőségű az ismeretbővítéssel kapcsolatos döntéshozatal vizsgálata is. A VUCA-világ kihívásaira adott válaszokkal szembeni kritérium, hogy egyszerre jellemezze a tervezettség (vízió megléte), a tudatosság (integráció és rendszerezés) és rugalmas alkalmazkodás (agilitás). Ezek egymásra hatását mutatja be az 1- táblázat.

1. táblázat: A döntéshozatali típusok és a tudásmenedzsment összefüggései

Döntéshozatali típusok	Tudásmenedzsment jellemzői			
	Vízió	Integráció	Rendszerezés	Agilitás
Halogató	x		x	
Véletlenszerű			x	x
Ad hoc (alkalmi)		x		x
Körültekintő	x	x		
Racionális	x			x
Tervezett		x	x	

Forrás: saját szerkesztés, 2021

A halogató döntéshozatali mód a kimeneti paramétereknek megfelelően feltételezi a célok ismeretét, a vízió meglétét, és arra vonatkozó rálátást, hogy a jelenlegi tudáskonstruktumok szervezettségét. Agilitás tényezője aludiszponált, így a fejlődésnek ez akadályozója.

A véletlenszerű döntéshozatal esetén pont az agilitás kínálta előny hátrányként is mutatkozik, tekintve, hogy az aktuális kínálatra reflektáló döntések által szerzett információk beépíthetősége a vízió hiányában kevésbé keretezett. Az ad hoc (alkalmi) döntések esetében a beépíthetőség kerül a fókuszba, mindemellett ez is nélkülözi a stabil jövőképet, ami irányításként szolgálhat az önfejlesztés során. A körültekintő döntési metódus előnye, hogy a cél egyértelmű, azonosításra kerültek a hiátusok, melyek önfejlesztése szükséges, viszont ez pont célfókuszba által veszíti el a területfókusz kínálta továbblépési lehetőségeket.

A racionális döntéshozatalt jellemző célfókusz és proaktivitás hatékony a változó világ kihívásaihoz való alkalmazkodásban, a tervezett döntéshozatali mód pedig magára a tudásszerveződést helyezi a középpontba.

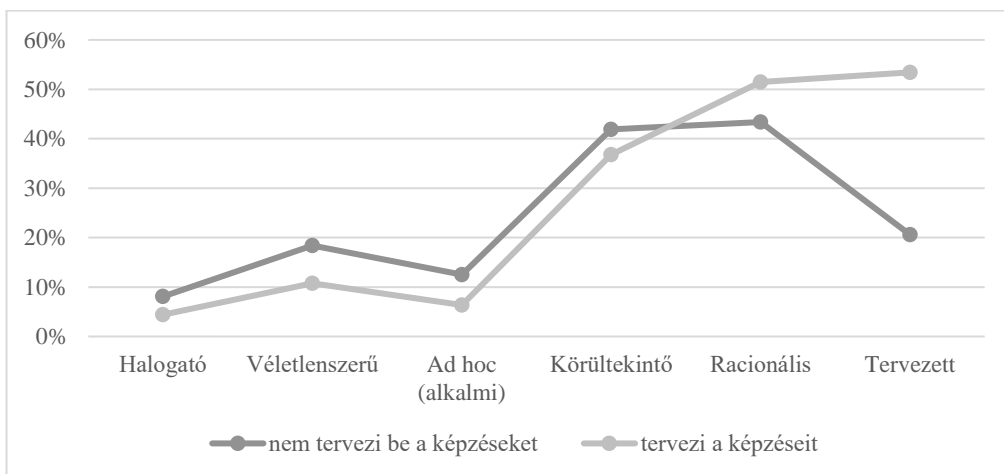
Az élethosszig tartó tanulás szempontjából minden döntéshozatali típusnak van relevanciája, jellemzően blanded-típusok jellemzik az embereket.

A VUCA_PRIME modellnek való megfelelés alapján a racionális-tervezett döntéshozatali mód a leginkább eredményes az egyéni ismeretbővítésre vonatkozó döntéshozatalban, ez a válaszadók 7%-át jellemzi.

A döntéshozatal szempontjából a képzéseken történő részvétel tervezése vagy annak elutasítása is informatív.

A képzési tevékenységüket nem tervező válaszadók esetében a körültekintő és racionális választás jelenik meg leggyakrabban, míg a döntéseket 3 hónap és 5 év közötti intervallumban tervező pedagógusok a racionális és tervezett döntéshozatallal jellemzik saját ismeretbővítési metodikájukat. (4. ábra)

4. ábra: A döntéshozatal módjának hatása az egyéni képzések megtervezettségére (% , N=340)



Forrás: saját szerkesztés, 2021

5. ÖSSZEGRÖZÉS

Kutatásunkban a pedagógusok tanulási attitűdjét, a képzésválasztás tervezettségét és motívumait, a képzéshasznosulás módját vizsgáltuk annak részeként, hogy a pedagógusok saját tudáskonstrukciós folyamatai, valamint azok tervezettsége és tudatossága hogyan szolgálja a változásokhoz való alkalmazkodást, a kihívásokra adaptív válaszok azonosítását, az agilis tanulási szemlélet formálását, beépülését.

A fejlődési utak megtervezése, a képzési tevékenységek tudatos megválasztása, a megszerzett ismeretek rendszerezése, valamint adekvát hasznosulási és transzformációs lehetőségeinek azonosítása a tudásexpanzió által egyre inkább felértékelődik.

A pedagógusok tanulásmendzsmentjének tudatossága hatást gyakorol(hat) a tanulók önszabályozott tanulási modelljének alakulására, az élethosszig tartó tanulás szemléletének formálására, valamint az erre történő felkészülésére.

Kutatásunkban a VUCA-világ kihívásaihoz történő alkalmazkodás részeként a tanulási agilitás szegmenseit vizsgáltuk. Magának a nyitottságnak, kezdeményezőkézségnek meghatározó szerepe van abban, hogy ne problémafókuszú, hanem megoldásorientált módon szervezze a tanulási folyamatát az egyén. A kutatási eredmények nem reprezentatív mintája alapján az mutatható ki, hogy a pandémia alatt jellemzően nem növekedett a tanulási aktivitás, nem agilis szervezési mód jellemezte a pedagógusokat, miközben a képzési piac és ismertbővítési lehetőségek szinte azonnali válaszokat kínáltak az online adaptációval.

Eredményeink rámutatnak arra is, hogy még a pedagógusok tanulásszervezése sem tervezett, sok esetben kényszerből vagy ad hoc elhatározásból fakad, az életpályatervezést és -építést szem előtt tartó tudatos tanulási- és tudásportfólióról ily módon nem beszélhetünk.

A VUCA-világ kihívásai azonban válaszokat igényelnek: a tanulási előzmények strukturálása mellett egyszerre tudatos és flexibils célmegjelölések és tanulás-tervezés, valamint a minták azonosítása és továbbgondolási lehetőségek meghatározása szükséges. A kutatási eredmények alapján a pedagógusi tanulási- és tudásportfólió módszertani kereteinek felülvizsgálata szükségszerű, mely megelőlegezi a tanulási kultúra paradigmaváltását is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Burke Warner (2016): The Nine Components of Learning Agility, <https://easiconsult.com/> (utolsó letöltés: 2021. május 20.)
- Csepeli György (2015): A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája, Kossuth Kiadó, Budapest
- Daudelin M.W. (1997): Learning from experience through reflection, Organizational Dynamics
- Dweck Carol S. (2015): Szemléletváltás - A siker új pszichológiája, HVG Könyvek, Budapest
- Forgó Sándor (2013): Tudáskonstrukció és –megosztás közösségi hálózatokon, Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Johansen, B. (2012). Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás, Iskolakultúra, 2002/9. 3-16.p.

ABSTRACT

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE WORLD OF VUCA

In our study, we examine attitudes and characteristics related to learning, self-development, and the utilization of knowledge among educators around the VUCA world, which are characterized by constant change, uncertainty, and unpredictability. The target group of our research is educators, as they play a key role in shaping students' learning mindsets in laying the foundations for their tools. In our questionnaire survey, we sought answers to how educators organize their own learning processes. We examined how they shape their learning activities and how they expanded their own learning portfolio. The pandemic posed a new challenge to the learning society. At the heart of our study is the question of whether all this has brought about this change and methodological renewal in the learning society.

Our results show that even the organization of teacher learning is unplanned, in many cases stemming from coercion or ad hoc determination. We cannot talk about a conscious learning and knowledge portfolio that could be part of career planning.

Keywords (max. 5): knowledge management, self-regulated learning, agile learning

Kovács Mónika oktatási tanácsadó

Grafokom Bt.; Szakképzési Tehetségsegítő Tanács

kovacs.monika@grafokom.hu

Dr. Suhajda Csilla Judit PhD egyetemi adjunktus

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; Szakképzési Tehetségsegítő Tanács

suhajda.csilla.judit@uni-mate.hu

KÖRNYEZETI NEVELÉSI OKTATÓCSOMAGOK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI ONLINE TÉRBEN

ABSZTRAKT

A kutatás előzményeként 2020-ban, majd 2021-ben felmértem, hogy a magyarországi pedagógusok hogyan vélekednek a fellelhető környezeti nevelési oktatócsomagokról.

Nem csak arra kerestem a választ, hogy a vizsgált oktatócsomagok közül melyiket alkalmazzák, ismerik, milyen környezetvédelmi, fenntarthatósági vagy természetvédelmi kérdésekben veszik hasznukat, hanem a mérés során igyekeztem megtudni, a jelenlegi járványügyi helyzetben milyen lehetőségeket látnak a tanárok, tanítók, egyetemi, főiskolai oktatók az online térben való környezeti nevelésre, mennyit segíti őket a különböző komplex vagy tematikus oktatócsomagok alkalmazása. Mivel ezek a környezeti nevelési oktatócsomagok minden korosztály számára elérhetőek, így a pedagógusoknak lehetősége van, hogy tanulócsoportjaik érdeklődési körének, életkorának megfelelőt válasszanak. A kérdőívet több, mint 1900-an töltötték ki. A vizsgálatból kiderült, hogy mennyire tudják beépíteni munkájukba a hagyományos és a digitális oktatás során a pedagógusok az oktatócsomagokat, miben segítette őket az online tanítás során a módszertani sokszínűséget biztosító segédanyagok alkalmazása.

A mérésekből az derült ki, hogy a tanárok több mint 70%-a nem alkalmaz semmilyen környezeti nevelési segédanyagot, annak ellenére, hogy ezek többsége már online térben is elérhető tudásanyagot tartalmaz. Ugyanakkor azok, akik rendszeresen alkalmaznak valamilyen oktatócsomagot, az online térben való használhatóságot, az érdeklődési körnek megfelelő tartalombiztosítást és a motiváció fenntartását emelték ki a jelenlegi helyzet tükrében.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, oktatócsomag, digitális lehetőségek

Szakosztály: Környezetpedagógiai szakosztály

DOI szám:

1. BEVEZETÉS

Vajon mit gondolnak a pedagógusok a környezeti nevelési oktatócsomagokról? Alkalmazzák-e őket? A digitális oktatás során volt-e lehetőségük használni őket? Mennyit változott a pedagógusok véleménye a 2007-es méréshez képest? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a kutatásommal.

Mivel az oktatócsomagok nem csak tantárgyi ismeretekhez kapcsolódnak, így a vizsgálat során egyaránt mérésre kerül olyan oktatócsomag, amely a gyakorlatorientált oktatást és olyan is, amely a tantárgyi témakörökhöz, elméleti megközelítéshez áll közelebb.

Az oktatócsomagok használatához elengedhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék őket, tudják melyik mire való, milyen tartalmat fedezhetnek fel bennük, miben segítheti a munkájukat. Színesíthetik, gazdagíthatják ezekkel a tanítási munkájukat, könnyebbé válhat a környezeti, fenntarthatósági nevelési munkájuk.

2. OKTATÓCSOMAGOK CÉLJA

Az oktatócsomagok azzal a céllal készülnek, hogy a tanulási-tanítási lehetőségeket kiegészítsék egy másfajta tudásátadó lehetőséggel. Tartalmuk tekintetében fontos, hogy rendelkezzenek valamilyen teljesítménymérő eszközzel, feladattal, illetve tanári felhasználási útmutatóval, hiszen ez segíthetné a pedagógusokat a megfelelő használatban (Tompa 1982; Falus és mtsai 1977).

Hazánkban már 1970-ben az Országos Oktatástechnikai Központ fejlesztésével megjelentek az első oktatócsomagok. Tompa Klára oktatáskutató szerkesztette az első magyar oktatócsomagot. Véleménye szerint az alábbiak alapján lehet csoportosítani az oktatócsomagokat:

- tananyag mennyisége szerint:
 - gyakorlati tudást biztosító vagy egy ismeretanyagot megcélzó
 - egy konkrét témát bemutató
 - bizonyos témakört, kurzust ismertető
- a tanulás-tanítás szervezését tekintve:
 - egyéni munkában megoldható
 - egyéni és csoportmunkában is alkalmazható
 - kizárólag tanári irányításon alapuló oktatócsomag (Tompa 1982; Falus és mtsai 1977).

Falus Iván definíciója alapján, akkor minősül egy segédanyag oktatócsomagnak, ha tartalmaz nyomtatott anyagot, audiovizuális formát és az előre meghatározott cél mentén folyik a munka, valamint az értékelés (Falus 1980).

Egy másik meghatározás alapján az oktatócsomagoknak céljukat tekintve az ismeretátadás a szerepük, de tartalmazniuk kell útmutatót, tanári segédeszközt, valamilyen teljesítménymérő eszközt, illetve feladatokat, amelyek az előzőleg meghatározott célok mentén haladnak.²⁴

Amennyiben egyénileg, pedagógus irányítása nélkül alkalmazható egy oktatócsomag, úgy akár lehetőség van infokommunikációs eszközön való megvalósításra is. Ennél a megoldásnál a számonkérés, az információ átadása, a tananyag, tantárgy feldolgozása az elektronikai eszköz segítségével történik. Akkor helyettesíthető a tanár ezzel a módszerrel, ha minden fontos lépést, mind a tanulás, mind a tanításirányítás szempontjából tartalmaz.

Erre azért is van szükség, mert a digitális világ ma már kiemelten az életünk része, így az egyéni feladatmegoldási lehetőségek nélkülözhetetlen. Azonban fontos szem előtt tartani, hogy ennek megfelelő életkor és technológiai ismeret is a feltétele.

3. KÖRNYEZETI NEVELÉSI OKTATÓCSOMAGOK VIZSGÁLATA

3.1. NÉHÁNY MAGYARORSZÁGI KÖRNYEZETI NEVELÉSI OKTATÓCSOMAG

Az alábbi táblázat (1. táblázat) segít megismerni néhány magyarországi környezeti nevelési oktatócsomagot, azt, hogy milyen témakörökben segíthetik a tanulás- tanítás menetét, illetve, hogy egy témakört vagy egy egész tanévet felölelő segédeszközzel van szó.

Látható, hogy a környezeti nevelési témák jelentős részével foglalkoznak ezek az anyagok, széleskörű ismeretszerzési lehetőséget biztosítanak, színesítve ezzel a hétköznapi pedagógiai munkát. Ezek a bemutatott oktatócsomagok szerepeltek a mérésben is. Arra a kérdésre, hogy ismernek-e esetleg más környezeti nevelési oktatócsomagot, a vizsgálatban részt vett pedagógusok nem tudtak újabbakat felsorolni.

²⁴ Nádasi András.: Oktatáselmélet és technológia:

<http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (Letöltve: 2021.04.30.)

1. táblázat: Néhány hazai környezeti nevelési oktatócsomag

Oktatócsomag neve	Készítette, Kiadta	Témakör	Tartalmaz	Típusa	Ajánlott életkor
Belefulladunk? 25	HUMUSZ Szövetség	környezetvédelmi ismeretek, hulladékkezelés, fogyasztás és hulladék kapcsolata, reklámok hatása, vásárlási szokások	gyakorlati feladatok, elméleti kötet, CD, film, színes ábrák	tematikus	10-18 évesek
Éghajlatváltozás 26	ENERGIA-KLUB	éghajlatváltozás, üvegházhatás	írásvetítő fólia, tanári anyag	tematikus	13-16 évesek
Egyetlen Földünk van 27	Európa Tanács lisszaboni Észak-Dél központja által a Független Ökológiai Központ dolgozta át Magyarországon	környezet-védelmi problémák, írott sajtó, elektronikus sajtó, szellemi tudat-szennyezés, reklámok, szegénység	feladatsorok	komplex	10-14 évesek
EnergiaKaland 28	E.ON	energiaforrások, energiatermelési lehetőségek, energia útja, energiagazdálkodási tanácsok, országok lehetőségei	interaktív anyag, videó, játék	tematikus	5-7 évesek, 6-8 évesek, 7-11 évesek, 11-14 évesek, 14-18 évesek

²⁵ HUMUSZ Szövetség: <http://humusz.hu/kiadvanyok/belefulladunk-hulladekos-oktatoocsomag> (Letöltve: 2021.04.16.)

²⁶ ENERGIACLUB: <https://energiaklub.hu/hirek/eghajlatvaltozas-oktatoocsomag-1498> (Letöltve: 2021.04.16.)

²⁷ Szávai Ilona (1993): Társadalmi szervezetek, alapítványok életéből. Család, Gyermekek, Ifjúság 3-4. szám, 80-82.

²⁸ EnergiaKaland: <http://www.energiakaland.hu/> (Letöltve: 2021.04.16.)

Oktatócsomag neve	Készítette, Kiadta	Témakör	Tartalmaz	Típusa	Ajánlott életkor
GÉNTÉCH-NOLÓGIA ²⁹	Egyetemes Létezés Természetvédelmi Egyesület	genetikailag módosított élőlények, mezőgazdasági géntechnológia, ökológia	tanári kézikönyv, fénymásolható feladatgyűjtemény, írásvetítő fólia	tematikus	14-18 évesek
Globális éghajlatváltozás ³⁰	OFI	globális felmelegedés, klímaváltozás, ökológia, hőtágulás, éghajlatváltozás, fenntartható városrész	tanári segédkönyv, diákok számára könyv, internetes felület	tematikus	7-9. osztály
Hol az energia? ³¹	ENERGIA-KLUB	fenntartható energiagazdálkodás	feladatlapok, óravázlatok, kísérletek, térképek, táblázatok, játékok	tematikus	felső tagozat
Hulladék-suli ³²	Templomdombi Általános Iskola	hulladékgazdálkodás, hulladékkezelés	gyerekeknek szóló füzet, plakátok, CD, internetes felület, óravázlatok, írásvetítő fólia, memóriajáték	tematikus	6-14 évesek
Madarász ovi és madarász sulis ³³	Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület	természetvédelem, madárvédelem, hazai madarak, madárgyűrűzés	útmutató pedagógusoknak, madárhatározó, diasor, CD	tematikus	3-14 évesek

²⁹ Lélegzet: <http://www.lelegzet.hu/archivum/2001/05/2549.hpp.html> (Letöltve: 2021.04.16.)

³⁰ Havas Péter, Veres Gábor szerk. (2008): Globális éghajlatváltozás: Oktatócsomag: Integrált természettudományi mintaprojektek. OFI, Budapest

³¹ ENERGIACLUB: <https://energiaklub.hu/projekt/hol-az-energia-oktatosomaga-2124> (Letöltve: 2021.04.16.)

³² Hulladék-suli: <http://www.hulladek-suli.hu/> (Letöltve: 2021.04.16.)

³³ Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: <http://www.mme.hu> (Letöltve: 2021.04.16.)

Oktatócsomag neve	Készítette, Kiadta	Témakör	Tartalmaz	Típusa	Ajánlott életkor
Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez ³⁴	K-M Logitechnika KFT. Krakkerné Berki Hajnalka	környezettudatos szemléletmód, népszokások, jeles napok, természeti jelenségek, hónapismertető, hónap madara, megfigyelések, kísérletek	tanári kézikönyv, Ökofüzet, Ökopercek (iskolarádiós adás), jutalommatrica	komplex	8-12 évesek
Zöld útipakk ³⁵	Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ	környezeti elemek, veszélyeik, emberi tevékenységek, globális nehézségek, természeti értékek	kézikönyv, videókazetta, Cd, speciális játék: Dilemma óratervek feladatlap	komplex	6-14 évesek

Forrás: saját szerkesztés

3.2. A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI

A kutatás egyik előzménye a Leskó és társai féle 2007-ben publikált mérés. Ebben a mérésében 144 pedagógus vett részt. A vizsgálat a magyarországi ökoiskolák és a Heves megyei intézmények oktatói között zajlott. A kutatás kérdőív segítségével valósult meg (Leskó és mtsai 2007).

A mérés másik előzménye a saját 2019-es mérésem, amelyben 430 pedagógus vett részt. A vizsgálat online kérdőív formájában történt

Míg Leskóék mérése lokális volt, saját kutatásaim során már az ország minden részéről volt kitöltő.

3.3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Összesen az idei, 2020-as kutatás során az online kérdőívet 1910 fő töltötte ki. A 2019-es és a 2020-as mérés során a nemek aránya közel azonos volt. A kitöltők lakhelyét tekintve mindkét mérés során a budapesti válaszadók voltak többségben (35% és 42%). Életpálya modell szerinti besorolásukat nézve a kérdőívet kitöltők többsége pedagógus II.

³⁴ Kraker Anna (2016): Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban. Doktorandusz Konferencia Konferenciakötet. Tavasz Szél 2016. Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia Tanulmánykötet IV. DOSZ. Budapest. 39-46.

³⁵ Sándor Bea szerk. (2003): Zöld útipakk. Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ, TypoNova Kft., Budapest

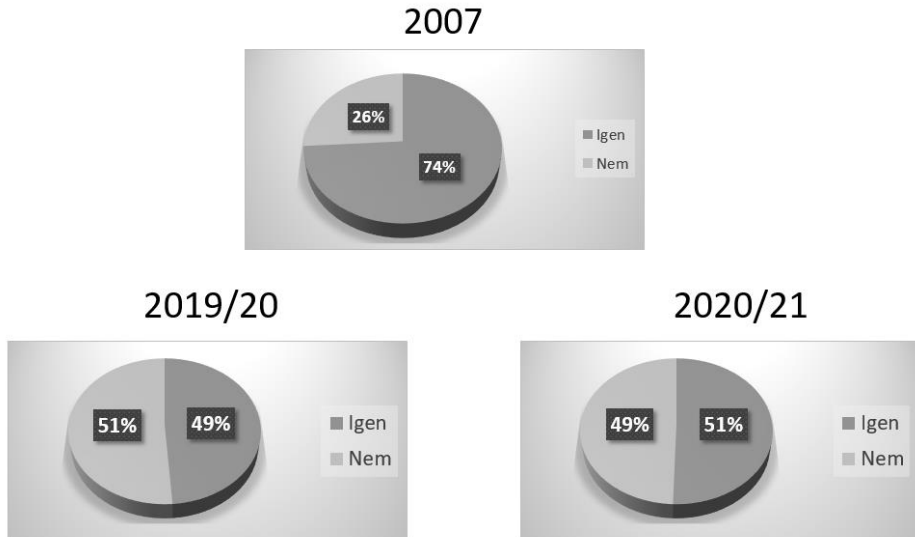
kategóriához tartozik. Saját bevallásuk szerint ők az a korcsoport, akik semmilyen képzésen nem vettek részt az oktatócsomagokkal kapcsolatban, leginkább autodidakta módon ismerkedtek meg a környezeti nevelési munkát segítő és kiegészítő tartalmakkal. Kiderült az is, hogy a gyakornokok a képzésük során nem találtak olyan tanegységekkel, amelyek során a környezeti nevelési oktatócsomagokat lehetőségük lett volna megismerni.

Az 1. ábrán látszik, hogy míg 2007-ben a válaszadók 74%-a alkalmazott oktatócsomagot, 2019-ben és 2020-ban már csak a pedagógusok körülbelül 50%-a foglalkozott ezekkel a segédanyagokkal.

A 2007-es arány kedvezőnek tekinthető, ugyanakkor a szerzők is úgy vélték, hogy mivel főleg olyan tanárok, oktatók küldték vissza a kérdőívet, akik alkalmaznak környezeti nevelési oktatócsomagot, így a vizsgálat eredményén ez nagymértékben torzíthat.

Mivel a környezeti nevelés nem tantárgyspecifikus, így a mostani kérdőív kitöltését nem csak természettudományt tanító pedagógusok küldhették vissza. Ennek oka, hogy a legtöbb jelenleg is elérhető oktatócsomag könnyen beilleszthető bármely tantárgy aktuális témakörébe, sok köztük a komplex ismeretet adó foglalkoztatófüzet, ismeretátadó szoftver.

1. ábra: Alkalmazott környezeti nevelési oktatócsomagot?



Forrás: saját szerkesztés

A mérés során öt hipotézist határoztam meg:

1. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége nem alkalmaz környezeti nevelési oktatócsomagot.
2. A választ adók nagy része azért nem használja a környezeti oktatócsomagokat, mert nem jutnak el hozzá.
3. A pedagógusok a környezeti nevelési oktatócsomagokat leginkább felső tagozaton alkalmazzák
4. A pedagógusok a környezeti nevelési oktatócsomagokat inkább tanórán alkalmazzák.
5. Az oktatócsomagokat jól alkalmazhatónak tartják a pedagógusok.

Bár kiderült, hogy a válaszadók 51%-a alkalmazott már valamikor környezeti nevelési oktatócsomagot (1. ábra), mégis az első hipotézis megvalósult (2. ábra), ugyanis jelenleg mindössze 26%-uk foglalkozik a környezeti nevelési munkájuk során oktatócsomaggal, 74% semmilyen ilyen eszközt nem alkalmaz. A korábban bemutatott sokféle oktatócsomagkínálatot tekintve ez nagyon rossz arány. Ez kedvezőtlenebb eredmény, mint a 2007-es Leskó és társai féle méréskor kapott eredmény, mivel akkor a válaszadók 74%-a használt oktatócsomagot.

2. ábra: Oktatócsomag alkalmazás



Forrás: saját szerkesztés

A második feltételezés is beigazolódott, mivel a legtöbben azért nem alkalmazzák ezeket az oktatócsomagokat, mert nem ismerik őket, hiányolták az ismertetésüket. Ez az eredmény közel azonos a 13 évvel ezelőtti eredményekkel. Az oktatócsomagok ezalapján továbbra sincsenek megfelelően ismertetve, hiányolták a pedagógusok az egységesen elérhető gyűjtő-ismeretet átadó honlapot, kiadványt.

A második legtöbbit említett ok, hogy a válaszadók az óráikba nem tudják beépíteni, nincs órakeretük rá. A hagyományos tankönyvi tananyagátadás mellé nehezen tudják beilleszteni az ismeretterjesztő, kiegészítő tudást biztosító segédanyagokat. A harmadik kategória, amelyet legtöbben írtak, az anyagi források hiánya, az önálló költségvetés korlátozó lehetőségei. Ezekon kívül voltak olyanok is, akiket nem érdekelnek a környezeti nevelési oktatócsomagok, mivel nincs idejük és energiájuk még ezzel is foglalkozni a mindennapos munka mellett.

A harmadik felvetés nem valósult meg, ugyanis leginkább, 88%-ban alsó tagozaton alkalmazzák a pedagógusok ezeket az oktatócsomagokat, annak ellenére, hogy a bemutatott oktatócsomagok jelentős része idősebb diákok életkori sajátosságainak megfelelően íródott.

A negyedik hipotézis beigazolódott (3. ábra), mivel a vizsgálatban részt vevő pedagógusok 42%-a tanórán igyekszik alkalmazni az oktatócsomagokat. Legkevesebben erdei iskolák alkalmával foglalkoznak ilyen eszközökkel, amelynek oka lehet, hogy nem ismerik jól a tematikus lehetőségeket, illetve, hogy ezek beszerzése anyagi korlátokba ütközik egy-egy kirándulás, tábor alkalmával.

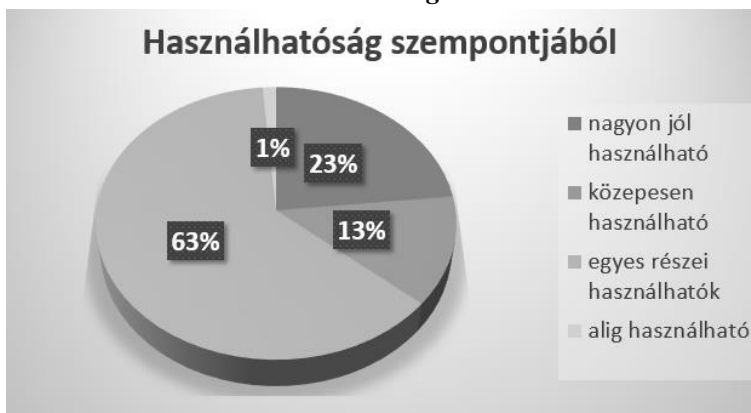
3. ábra: Oktatócsomagok alkalmazása a tanulászervezésben



Forrás: saját szerkesztés

Az ötödik hipotézishez tartozó ábrán (4. ábra) megfigyelhető, hogy a válaszadó pedagógusok 99%-a valamilyen mértékben jól használhatónak, alkalmazhatónak tartja az elérhető környezeti nevelési oktatócsomagokat. Az 1%, aki szerint alig használható a korábban említett kritikákat fogalmazta meg, miszerint nehezen férnek ezekhez hozzá, nem tudják, hogyan lehetne célszerűen alkalmazni az oktatócsomagokat.

4. ábra: Oktatócsomagok értékelése



Forrás: saját szerkesztés

A digitális oktatás során kevesebben használták ezeket a csomagokat, mint korábban. Ennek ellenére azok, akik mégis kiegészítették oktatási tevékenységüket ilyen eszközökkel a motiváltság fenntartását, a szemléltetés könnyebbé tételét tartották elsődlegesnek. Sokan a tehetséggondozó, differenciáló mivoltuk miatt nyúltak ilyen tartalmakhoz, de mégis még mindig a legtöbben az ismeretterjesztés sokszínűsége miatt választotta ezeket a kiegészítő tartalmakat. Akadt olyan oktatócsomag, amely felületet biztosított a digitális anyagok eléréséhez, ezzel segítve a pedagógusok mindennapi munkáját, a környezeti nevelési munka digitális rendben történő megvalósulását.

4. ÖSSZEGZÉS

A mérési eredmények tekintetében elmondható, hogy Magyarországon a pedagógusok 2/3-a nem alkalmaz semmilyen környezeti nevelési oktatócsomagot, amelynek leginkább az az oka, hogy nem ismerik őket, nem hallottak róluk, illetve ha tudnak is ezekről az oktatást segítő kiegészítő lehetőségekről, a tananyag mennyisége miatt nehezen tudják beépíteni a mindennapi környezeti nevelési munkájukba őket. Mivel nincsenek képzések, tanfolyamok, így a legtöbb oktatócsomagról nem is szerez tudomást jelenleg egy tanító, tanár. Ha nem tartalmaz az oktatócsomag tanári kézikönyvet, útmutatót, gyakorlati lehetőségeket, akkor kevésbé hasznosítják ezeket az oktatók.

Mindez azért szomorú, mert ma Magyarországon több kiváló oktatócsomag található, amelyek könnyen beépíthetők lennének a tanítási-tanulási folyamatokba, az online és a jelenléti oktatás során is. Kiegészíthetnék, színesebbé tehetnék kevés munkával a pedagógusok a környezeti nevelési munkát. Mivel ezek a segédanyagok nem tantárgyspecifikusak a legtöbb esetben, így lehetőség lenne a nem természettudományos tantárgyat tanító oktatóknak is ezeket alkalmazni, így elérve egy más szemszögből való fenntarthatóságra nevelési munkát.

Javaslatok:

Mindenképp szükséges lenne egy olyan felület, ahonnan a pedagógusok megismerhetik a jelenleg elérhető környezeti nevelési oktatócsomagokat. Ez segíthetné őket a pontos tájékozódásban, könnyen megtalálhatnák a számukra leginkább tetsző, tantárgyukhoz legjobban illő segédanyagot. Többen nehezményezték, hogy az általuk ismert oktatócsomagok nehezen illeszthetők be a jelenlegi tantervi keretekbe, amelyre megoldást jelenthetne egy felület, ahol átlátják melyik oktatócsomag milyen témakört, témákat hogyan dolgoz fel, így segítve a pedagógusok munkáját. Ez kiemelten fontos lenne, mivel a környezeti nevelés a legtöbb tantárgy ismeretanyagába beépíthető, jó gyakorlatokkal, érdekes, a diákok számára figyelemfelhívó feladatokkal, ismeretekkel könnyebb dolga lenne a környezeti nevelési munka terén is a tanároknak.

A válaszadók örülnének akkreditált tanfolyamoknak, a tananyagokhoz való illeszkedést segítő tanári kézikönyveknek.

A pedagógusképzésben sem mindennapos a környezeti nevelési oktatócsomag ismertetése, így ez is hozzájárulhatna az alkalmazási lehetőségek megismeréséhez.

Mivel a digitális eszközök alkalmazása mára elengedhetetlen, így kijelenthetjük, hogy a 2007-es kutatás törekvése, miszerint több digitális anyag legyen sikeresen megvalósult. Ugyanakkor mégsem ismerik ezeket a pedagógusok, így a szélesebb körben való ismeretterjesztés kiemelten fontossá vált mára.

A jelenlegi mérésből kiderült, hogy a pedagógusoknak lenne igénye az oktatócsomagok alkalmazására, ugyanakkor nem ismerik őket, nem tudják mikor és hogyan használhatnák őket, hogyan juthatnának ezekhez hozzá. A további kutatások szempontjából fontos lehet még szélesebb körben megismeri a magyarországi pedagógusok véleményét a környezeti nevelési oktatócsomag terén, mivel a tőlük kapott információik segíthetik az oktatáskutatókat, oktatókat abban, hogyan járulhatnak hozzá a tanárok környezeti nevelési munkájának segítéséhez.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Falus Iván szerk. (1980): Oktatástechnológia. Tankönyvkiadó, Budapest. 192 p.
- Falus Iván – Tompa Klára – Nádasi András – Suba Istvánné – Vári Péter (1977): Oktatócsomagok készítése és értékelése. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest. 128 p.
- Havas Péter – Veres Gábor szerk. (2008): Globális éghajlatváltozás: Oktatócsomag: Integrált természettudományi mintaprojektek. OFI, Budapest
- Kraker Anna (2016): Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban. Doktorandusz Konferencia Konferenciakötet. Tavasz Szél 2016. Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia Tanulmánykötet IV. DOSZ. Budapest. 39-46.
- Leskó Gabriella – Katona Ildikó – Kárász Imre – Lakatos Gyula (2007): A környezeti oktatócsomagok szerepe és hatékonysága a fenntarthatóságra oktatásban. In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Pericomonologica XXXIV. Tomus 2, 19-29.
- Sándor Bea szerk. (2003): Zöld útipakk. Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ, TypoNova Kft., Budapest
- Szávai Ilona (1993): Társadalmi szervezetek, alapítványok életéből. Család, Gyermek, Ifjúság 3-4. szám, 80-82.
- Tompa Klára (1982): Az oktatócsomagok típusai. Pedagógiai Technológia, 3. szám

TOVÁBBI FORRÁSOK

- EnergiaKaland: <http://www.energiakaland.hu/> (Letöltve: 2021.04.16.)
- ENERGIAKLUB: <https://energiaklub.hu/hirek/eghajlatvaltozas-oktatocsomag-1498> (Letöltve: 2021.04.16.)
- ENERGIAKLUB: <https://energiaklub.hu/projekt/hol-az-energia-oktatocsomag-2124> (Letöltve: 2021.04.16.)
- Hulladék-suli: <http://www.hulladek-suli.hu/> (Letöltve: 2021.04.16.)
- HUMUSZ Szövetség:
<http://humusz.hu/kiadvanyok/belefulladunk-hulladekos-oktatocsomag> (Letöltve: 2021.04.16.)
- Lélegzet: <http://www.lelegzet.hu/archivum/2001/05/2549.hpp.html> (Letöltve: 2021.04.16.)
- Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület:
<http://www.mme.hu> (Letöltve: 2021.04.16.)
- Nádasi András: Oktatáselmélet és technológia:
<http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (Letöltve: 2021.04.30.)

ABSTRACT

FEASIBILITY OF APPLICATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATIONAL PACKAGES DURING ONLINE EDUCATION

As a prelude to this research in 2020 then in 2021 I conducted a survey on how Hungarian teachers see the available environmental education packages.

This time I did not only seek information about the prevalence or establishment of available educational packages or for what aspects of the topics of environment protection, sustainability or nature conservation are these applicable, but I was interested in how teachers see the perspective of environmental education during the pandemic and to what degree these educational packages helped them. Since these educational packages are available for all ages therefore teachers have the possibility to choose according to the age and field of interest of their students. The questionnaire was submitted by more than 1900 participants. From the study we can see how effectively could they integrate the educational package into their workflow during conventional or digital education sessions and how much did the methodologic diversity granted by these packages assist them during online sessions. The study revealed that more than 70% of teachers don't use any kind of environmental educational packages during their work despite the fact that the vast majority of these provide curriculum for online education.

Those who utilize some educational packages regularly highlighted the effective applicability of these during online sessions and that the content aligned with the field of interest of pupils successfully maintained their motivation during these hard times.

Keywords: environmental awareness, educational package, digital possibilities

Krakker Anna, doktorandusz, tanító

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

krakker.anna@gmail.com

TANULÓKÖZÖSSÉGEK A KÖZNEVELÉSI TÖRVÉNY MÓDOSÍTÁSA UTÁN

ABSZTRAKT

A tanulóközösségek jogi értelemben nem iskolák, hanem olyan önfenntartó demokratikus közösségek, amelyek vállalják a hivatalos iskolák magántanulóinak szervezett keretek közötti oktatását, nevelését és osztályozó vizsgákra való felkészítését. Erre a lehetőséget a tankötelezettség magántanulóként való teljesítésének eddigi megengedő szabályozása biztosította, amit azonban a köznevelési törvény 2019. évi módosítása szigorított azáltal, hogy a tankötelezettség teljesítésének módját iskolába járáshoz kötötte, a magántanuló jogállás helyett pedig az egyéni munkarend fogalmát vezette be, és engedélyezését központosította. A tanulmányban e törvényi változás tanulóközösségekre gyakorolt hatását vizsgáljuk, melynek keretében egyrészt bemutatjuk a törvényi feltételek változását, másrészt tanulóközösségek vezetőivel készített interjúk alapján feltárjuk, hogy milyen hatással volt a szigorítás a tanulóközösségek működésére és életére.

Kulcsszavak: Közoktatás, alternativitás, tanulóközösségek

Szakosztály: Közoktatási kutatások

1. BEVEZETÉS

A közoktatás, ezen belül a tankötelezettség és az iskolába járás törvényi szabályozása adta lehetőségeket kihasználva, valamint a szülői igényekre reagálva 2011 után egy új alternatív oktatási forma is megjelent a magyar közoktatás palettáján: a magántanulói jogállású gyerekek alternatív oktatását vállaló tanulóközösségek³⁶. A magyar neveléstudományi szakirodalomban bár írásmódjában eltér, mégsem új a „tanuló közösség” fogalom használata, ezért célszerűnek látjuk egyértelművé tenni a tanulmányunkban használt „tanulóközösség” és a „tanuló közösség” meghatározás közötti jelentéskülönbséget. A „tanuló közösség” használata a felnőttoktatás és a felnőttoktatás politika szakirodalmában elterjedt (Kozma 2014), ahol az élethosszig tartó tanulás egyik megjelenési formájának tekinthető (Forray – Kozma 2014), és sokféle jelentést takar.

³⁶ A témáról részletesebben a Langerné Buchwald Judit (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. Új Pedagógiai Szemle 2019/5-6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulas-uj-utjai-a-tanulokozossegek> című tanulmányban írtunk.

A tanuló város, tanuló régió átfogó megnevezéseként ugyanúgy használatos, mint oktatási intézmények tanuló közösségei, virtuális vagy elektronikus tanulóközösségei esetében (Benke 2014). Annak ellenére, hogy az általunk – a megkülönböztetést is megkönnyítendően – „tanulóközösségnek” nevezett alternatív oktatási forma szintén kötődik az iskola világához, különbözik az előzőtől abban, hogy nem egy adott oktatási-nevelési intézményen belül, hanem azon kívül, sőt magán a közoktatási rendszeren kívül működik. A tanulóközösségek az otthonoktatás egy formájának tekinthetők, amely azonban nem újkeletű az oktatásban, és alapját a különböző iskolátlánítási kísérletek – mint Ivan Illich „deschooling” (1971) vagy John Holt „unschooling” (1982) koncepciói – és a „home schooling”, azaz a családi iskolázás adják (Berényi 2002, Mihály, 2006, Nágel, 2012). A tanulóközösségek nagyon változatos képet mutattak mind a csoport mérete, a közösségbe rendszeresen járó gyermekek száma, mind pedig pedagógiai koncepciójuk és szervezetségük vonatkozásában, kezdve a családi jellegű tanulócsoportoktól, amelyek egy-két család összefogásában jöttek létre és amelyekben a szülők maguk tanítottak, a több tanuló csoportot hálózatban működtető tanulóközösségekig. Hagyományos értelemben nem iskolák, hanem önfenntartó, kizárólag a családok, támogatók által fizetett anyagi hozzájárulásból működtetett demokratikus közösségek, amelyek mind pénzügyi, mind jogi értelemben függetlenek az államtól. Az iskolákkal szemben támasztott jogszabályi előírásoknak nem kell megfelelniük, ami mentesíti a tanulóközösségeket az állam által az oktatás számára előírt kötelezettségektől, az oktatási bürokrácia és adminisztráció teherétől, és a lehető legnagyobb szabadságot biztosítja a pedagógiai munkában. A tanulóik hagyományos vagy alternatív, de hivatalos iskolák magántanulói, akik számára a tanulóközösségek új utat és módot nyújtanak a tanulásra, biztosítják a közösségben való tanulás lehetőségét és az osztályozó vizsgákra való felkészülést (Langerné Buchwald 2019a, 2019b, Dobos 2019). A Magán- és otthontanuló közösségek országos hálózata³⁷ által nyilvántartott adatok alapján 2019-ben 22 tanulóközösség működött Magyarországon, de becslések szerint a számuk száz körül lehetett.

2. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A tanulóközösségek működésének lehetősége egyértelműen összefügg a tankötelezettség magántanulóként való teljesítésének lehetőségével, ezért kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy a tanulóközösségek hogyan reagáltak a működésüket érintő törvénymódosításra, milyen stratégiákat alkalmaztak a fennmaradásra, továbbá, hogy hogyan befolyásolta életüket és jövőjüket a tankötelezettség teljesítésének szigorítása.

³⁷ <http://marsprogram.hu/resuli-tanulokozossegek-halozata-2>

A kérdések megválaszolására egyrészt dokumentumelemzés módszerével vizsgáltuk a tankötelezettség teljesítésére vonatkozó törvényi szabályozás változását, másrészt tanulóközösségek alapítóival, pedagógiai vezetőivel, és a tanulóközösségeket tömörítő szervezet, a Resuli Tanulóközösségek Hálózatának elnökével készítettünk félig strukturált interjút, továbbá elemeztük azt a képi és írásos forrásanyagot, amelyek a törvényt módosítási szándék nyilvánosságra kerülése után készültek a tanulóközösségek és a tanulóközösségek hálózatának közreműködésével.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

3.1. A TANULÓKÖZÖSSÉGEK MŰKÖDÉSÉNEK JOGI HÁTTERE

A tanulóközösségek működésének feltételei országonként eltérőek, ami összefügg azzal, hogy a tankötelezettség teljesítésének jogszabályban engedélyezett formája országonként különbségeket mutat: engedi, korlátozza vagy tiltja a tankötelezettség magántanulóként való teljesítését (Petrie 2001). A magántanulói jogviszony magyarországi jogi szabályozása megengedő-korlátozó jellegének szempontjából két, egymástól jól elkülöníthető időszakra bontható, választópontja pedig a köznevelési törvény tankötelezettséget és magántanulói jogállást érintő 2020. szeptemberétől hatályos módosítása. A rendszerváltozás utáni első közoktatási törvény a tankötelezettség teljesítését nem kötötte iskolába járáshoz, hanem az alapvizsga letételéhez szükséges ismeretek elsajátításához, a teljesítés módjának megválasztását, azaz hogy a gyermek magántanulóként vagy iskolába járással tesz eleget a tankötelezettségnek, a szülőre bízta (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról). A 2011. évi CXC. törvény módosított a tankötelezettséget, kiterjesztette az intézményes nevelésben és oktatásban való kötelező részvételre, de lényegi változást megengedő jellegében nem hozott, ugyanis az továbbra is nem csak iskolába járással, hanem – a szülő kérelmére – magántanulóként is teljesíthető maradt, az engedélyezés pedig az intézményvezető jogkörébe tartozott. Az e törvény 2020. szeptemberétől érvényben lévő módosítása azonban már jelentősen korlátozta lehetőséget a tankötelezettség teljesítésének módjában, ugyanis a 45 § 5. bekezdése kimondja, hogy „*a tankötelezettség iskolába járással teljesíthető*”, amelytől eltérni csak indokolt esetben határozott időre szóló egyéni munkarend kérelmezésével lehet, valamint az egyéni munkarend engedélyezésének jogát elvette az intézményvezetőktől, és az Oktatási Hivatal jogkörébe utalta (196/2019. (VIII. 1.) Kormányrendelet).

Magyarország a magántanulói jogviszony szempontjából eddig a megengedő államok közé tartozott, ami kedvező jogi környezetet biztosított a tanulóközösségek működéséhez, 2019. szeptemberétől azonban kimutatható a törvényhozók korlátozó szándéka. A tankötelezettség teljesítését egyrészt iskolába járáshoz kötötte, másrészt megszüntette a magántanulói jogállást, helyette pedig az egyéni munkarend lehetőségét vezette be az

iskolába járási kötelezettség alternatív teljesítési formájaként. Bár a törvénymódosítás továbbra is meghagyta a lehetőségét annak, hogy az egyéni munkarend engedélyezését a szülő vagy gyakorú tanuló esetében a tanuló saját maga kérelmezze, az engedélyezés központosította. A szigorítás a már magántanuló jogállású tanulókat is érintette, ugyanis a magántanulói jogviszony egyéni munkarendre történő módosítása nem volt automatikus, hanem csak azok felülvizsgálata után történik meg.

3.2. TANULÓKÖZÖSSÉGEK A TÖRVÉNYI VÁLTOZÁSOK SODRÁBAN

Az előzőekben említett törvénymódosítást követően várható volt, hogy ez jelentős mértékben befolyásolja a tanulóközösségek működését, ezért Rózsa Ildikó, a ReSuli Alapítvány elnöke és a ReSuli Tanulóközösségek Hálózatának szervezője és Ruzsonyi Ágnes a budaörsi KettőPontNulla Tanulócsoporthoz vezetője a törvénymódosító javaslat benyújtását követően számos fórumon és formában fejezte ki tiltakozását a módosítás ellen. Tüntetést szerveztek a Parlament elé és petíciót adtak át az országgyűlésnek azzal a céllal, hogy tiltakozzanak a tankötelezettséget és a magántanulói jogviszonyt érintő törvénymódosítás ellen, amely során hangsúlyozták, hogy a módosítás egyrészt korlátozza a szülő jogát abban, hogy döntsön arról, hogy gyermeke számára mi lenne a legjobb oktatás, másrészt, hogy az egyéni munkarend engedélyezését olyan központi szerv jogkörébe adták, amely – természeténél fogva érthető módon, de – nem ismeri a gyereket (Mesterházi Dávid Apavlog 35. rész, 2019). A törvényhozói szándékot azonban nem sikerült befolyásolni, így a módosítást követően a tanulóközösségeknek három lehetőség közül választhattak: vagy hivatalos iskolaként működnek tovább, vagy a megszűnés mellett döntenek, vagy megpróbálják folytatni működésüket tanulóközösségeként. Az alábbiakban három tanulóközösség – a Budapest School, a Rogers Akadémia és a Mars Magántanulói Csoport – példáján mutatjuk be a lehetséges utak alakulását, annak okait és következményeit.

A *Budapest School*³⁸ 2015. szeptemberében hat tanár közreműködésével két tanulócsoportban kezdte meg működését egy baráti társaság személyes pedagógiáról oktatásról és nevelésről vallott nézetei alapján. Rövid idő alatt nagy népszerűsége tettek szert és ők rendelkeztek a legkiterjedtebb hálózattal: 2019-ben tíz helyszínen működtettek Budapesten és vidéken tanulócsoportot – azaz saját elnevezésük alapján mikroiskolát – az óvodától a középiskoláig. Ezek egy része újonnan alakult, egy részük pedig megelőzően is tanulócsoportként működött, és később csatlakozott a Budapest School hálózathoz. A tanulóközösség 2019-ig kitartott az eredeti működés mellett, a magántanulói jogállás megszűntetése és a tankötelezettség szigorítása miatt viszont már ekkor történt kísérlet a hivatalos iskolává válásra, és az akkori alternatív kerettantervi akkreditációs eljárási

³⁸ www.budapestschool.org/hu

rendnek megfelelően a Budapest School Általános Iskola és Gimnázium benyújtotta engedélyezésre alternatív kerettantervét az Emberi Erőforrások Minisztériumának, amelyet az „iskola” honlapján közzétett információk alapján 2019 tavaszán el is fogadtak, bár az OFI által nyilvántartott, 2019. április 15-én frissített jóváhagyott alternatív kerettantervek³⁹ között még nem szerepelt. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma valóban elfogadta a kerettantervet, a 2019. nyári köznevelési törvénymódosításban meghatározott új követelményeknek az alternatív iskolává válni kívánó tanulóközösség azonban már nem felelt meg,⁴⁰ így az akkreditációt visszavonták. Ezt követően átdolgozták az új követelményeknek megfelelően a kerettantervet, és 2020 nyarán az EMMI engedélyezte számukra az egyedi megoldások alkalmazását, így a Budapest School jelenleg a 2020/2021-es tanévtől hivatalos alternatív iskolaként működik.

Az iskola és óvodahálózatához jelenleg az Oktatási Hivatal adatai alapján hét telephely/mikroiskola tartozik (hat Budapesten és egy Solymáron), míg a honlap információi szerint ez a szám jelentősen több, ugyanis hat budapesti, öt Budapest közeli és két vidéki telephelyen zajlik az alsó- és/vagy felsőtagozatos korosztály oktatása, illetve egy új vidéki helyszínen fog indulni oktatás 2021. szeptemberétől, a középiskolások számára pedig további három budapesti mikroiskola áll rendelkezésre.⁴¹

Az államilag elismert iskolává válásában szerepet játszott egyrészt a tankötelezettséget érintő szabályozás módosítása, másrészt a működést a tanárok, a családok, a gyerekek és az állam iskolával szemben támasztott elvárásaihoz és jogszabályi követelményekhez igazítani (A Budapest School egyedi pedagógia program, 2020). A Budapest School működési modelljének kialakítására és a pedagógiai alapelvek szülői elvárásokhoz való igazítására hatással voltak a legjelentősebb magyarországi alternatív iskolák is, mint a Rogers Személyközpontú Általános Iskola, a Lauder Javne Iskola, a Kincskereső Iskola, a Gyermek Háza, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és a Közgazdasági Politechnikum, ami mutatja a Budapest School kapcsolódását – legalábbis a modellkövetés szintjén – az alternatív pedagógiai törekvésekhez, amely az alternatív iskolák személy- és gyermekközpontú szemléletmódjának és pedagógiai gyakorlatának – mint az egyenrangú, partneri kommunikáció, a differenciálás, a kooperatív technikák és a projekt módszer alkalmazása – átvételében nyilvánul meg leginkább (uo.).

³⁹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek. Utoljára frissítve: 2019. április 15. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek.pdf> (Letöltés: 2019. 04. 30.)

⁴⁰ https://hvg.hu/itthon/20191114_Nem_kapott_akkreditaciota_Prezialapito_iskolaja

A *Rogers Akadémia*⁴² azon kevés tanulócsoport közé tartozik, amelyeknek sikerült fenntartani működésüket a magántanulóvá válás szigorítását követően is. Az Akadémia eredetileg a Carl Rogers Személyközpontú Iskola keretei között működött hivatalos iskolaként, 2013-tól azonban különvált és mint tanulóközösség működött tovább. A magántanulói jogállást megszüntető és a tankötelezettség teljesítését szigorító törvénymódosítás azonban veszélybe sodorta az Akadémia működését is, mivel féltő volt, hogy ennek hatására kevesebben választják ezt a tanulási formát gyermekeik számára, ami pedig veszélyeztetné a fennmaradását. Annak a lehetősége, hogy újra hivatalos iskolaként működjenek, ha nem lesz elegendő gyermek az Akadémián, nem merült fel, ugyanis a hivatalos iskolákkal szemben támasztott követelmények az Akadémia által képviselt Rogersi pedagógiai felfogással való összeegyeztethetősége teljes mértékben nem lenne megvalósítható. A félelmük attól, hogy a törvénymódosítás negatívan befolyásolhatja a tanulólétszámot, nem volt alaptalan, mert a szülők a törvénymódosítás bejelentését követően valóban elbizonytalanodtak, a többségük – főként azok a családok, ahol a gyermekek nem tudtak megfelelni és alkalmazkodni a hivatalos közoktatási intézmények követelményinek és elvárásainak, nem érezték jól magukat ott – kitartott a tanulóközösségi forma mellett.

A *Mars Magántanulói Csoport*⁴³ esetében sem merült fel lehetséges útként a hivatalos iskolává válás, mert a pedagógiai vezető véleménye szerint *„a közoktatás pusztító, de nem azért, mert mindenki rossz, aki benne van, hanem mert a rendszer önmagában pusztító. A közoktatásban minden kötve van. Igaz, hogy van egy mondás, hogy becsukom az ajtót, aztán azt csinálom, amit akarok, de ez nem igaz. Szerintem ebben a rendszerben nem lehet jó tanárnak lenni.”* A tankötelezettség teljesítésének szigorítását követően a szülőkkel folytatott beszélgetések után látható volt, hogy további működése nem megoldható, ezért 2020-ban megszünt. Az utolsó tanévben (2019/2020) a szülőkkel és a gyerekekkel közösen egyrészt a jövőt, a rendelkezésre álló tanulási alternatívákat térképezték fel, és igyekeztek minden gyermek számára megtalálni a megfelelő utat a folytatásra, másrészt pedig, mivel valódi közösségként működött, a lezárás és elválás közös érzelmi feldolgozása zajlott, amit a vezető szerint *„nem lehet lezárni, most is folyamatosan együtt vannak. Nem lehet szétszedni ezeket a kölyköket, és nem lehet szétszedni a szülőket sem”*.

⁴² <http://rogersakademia.hu/>

⁴³ <http://marsprogram.hu/>

4. ÖSSZEGZÉS

A köznevelésért felelős államtitkárság nyilvánosságra hozott szándéka a törvényt módosítással az volt, hogy egységes eljárásrendet teremtsen, az engedélyezés során elkerülhető legyen az igazgatói jogkörből fakadó visszaélés lehetősége, és csak azok a gyerekek legyenek egyéni munkarend jogállásúak, akik számára ez valóban előnyös (Maruzsa Zoltán válaszelevele 2019), a szigorító intézkedések célja ennél feltételezhetően messzebbre mutatott: egyrészt a jelentős mértékben megnövekedett szülői kérelemre magántanulóként tanuló gyermekek számát szerették volna visszaszorítani azzal, hogy a tankötelezettség teljesítését iskolába járáshoz kötötték, az egyéni munkarend engedélyezését központosították, feltételeit szigorították, de nem objektivizálták, megszüntették a személyességet az engedélyezési folyamatban, ami a szintén megszorodó számú tanulóközösségek számára is hatással volt. Bár a tanulóközösségekben tanuló magántanulók tanulmányi eredményeiről nem állnak rendelkezésre adatok, felmérések, tehát önmagában a hatékonyságukat és eredményességüket nem lehetett megkérdőjelezni, az előbbieken már érintett jogszabályozási korlátozás nélküli létezésnek köszönhetően azonban ellenőrizetlen terület volt. Az intézkedés hatására várható volt, hogy az egyéni munkarend szerint tanulók száma kevesebb lesz, mint a magántanulóké volt, és ezáltal a tanulóközösségek száma is jelentősen csökkenni fog. A tanulók és a tanárok, akik eddig a tanulóközösségek tagjai voltak, visszamennek a közoktatási intézményekbe, ahol mind a tanulólétszám csökkenés, mind a tanárhány problémát jelentett, visszaáramlásuk pedig ellenőrizhetővé, láthatóvá teszi eme szűk réteg oktatását és nevelését is a tankötelezettség ideje alatt.

Mint ahogyan azt a jelenlegi helyzet is mutatja, a törvényhozói szándék megvalósult. Míg a magántanulók száma 2019-ig folyamatosan emelkedett, és a magántanulói jogállás 80%-ban szülői kérelemre történt (Hajdu és mtsai 2019), az egyéni munkarend szerint tanulók száma 2020-ban 25%-kal csökkent az előző évihez képest, a szülői döntés alapján engedélyezett munkarend aránya viszont már 42%-kal lett kevesebb⁴⁴, valamint becslések szerint⁴⁵ a tanulóközösségek 80%-a megszűnt. Ennek oka egyrészt az volt, hogy azoknak a gyerekeknek, akik eddig magántanulók voltak, nem minden esetben engedélyezte az Oktatási Hivatal az egyéni munkarendet, másrészt a szülők is megijedtek a szabályozás változására attól, hogy ezentúl nehezebb lesz az egyéni munkarend engedélyeztetése azáltal, hogy ez az intézményvezetői jogkörből kikerül, és központosítva az Oktatási Hivatal fogja ellátni a feladatot. (Tilos Rádió, 2020) A tanulóközösségekben tanuló

⁴⁴ Forrás: Az Oktatási Hivatal és Szakképzési Információs Rendszer magántanulók és egyéni munkarend szerint tanulók számáról nyilvántartott és rendelkezésünkre bocsájtott adatai alapján.

⁴⁵ Hivatalos adat a tanulóközösségek számáról semmilyen nyilvántartásban nem szerepelt. A ReSuli Tanulóközösségek Hálózatának becslései alapján a törvény módosítás előtt 100-120 kisebb-nagyobb tanulóközösség működött Magyarországon.

gyerekek sorsa a megszűnés után többféleképpen alakult. Azok, akiknek engedélyeztek az egyéni munkarendet, vagy részleges felmentést kaptak a kötelező tanórák látogatása alól, továbbra is tanulóközösségi keretek között folytatták tanulmányaikat. A működésüket továbbra is fenntartani tudó tanulóközösségek mellett ilyen alternatívát jelent az Amerikában bejegyzett, nemzetközi és amerikai akkreditációval rendelkező, de Magyarországon nem elismert, de magyar nyelvű, off-campus programot kínáló Clonlara School.⁴⁶ Azok, kiknek nem volt lehetőségük az egyéni munkarend szerinti tanulásra alternatív vagy nem alternatív iskolában folytatták tovább tanulmányaikat, és mivel a az alternatív iskolák száma viszonylag kevés, és gyermekeket is csak korlátozott számban vehetnek fel, a tanulóközösségekből kikerülő gyerekek egy része az állami, nem alternatív iskolákba kényszerült.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benke Magdolna (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In Juhász Erika (szerk.) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD-H Center for Higher Education Research and Development –Hungary, Debrecen. 51-70.
- Berényi E. (2002): Iskolátlantási kísérletek. *Educatio*, 11. 3. sz., 504–509.
- Dobos Orsolya (2019): Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle* 2019/5-6 Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanulocsoportok-tanulokozossegek-paradigmavaltas-az-alternativ-oktatasban> (2021. 05. 17.)
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2014): Tanuló városok – Alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In Juhász Erika (szerk.) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD-H Center for Higher Education Research and Development –Hungary, Debrecen. 20-50.
- Hajdu Tamás – Hermann Zoltán – Horn Dániel és Varga Júlia (2019): *A közoktatás indikátorrendszere*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. Letöltés: https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2019.pdf (2021. 04. 28.).
- Holt J. (1982): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest.

⁴⁶ Az off-campus program keretében tanuló kísérő segítségével a diákok egyéni tanulási terv alapján otthon tanulnak, és tanulmányaik befejeztével amerikai érettségi bizonyítványt kapnak <https://clonlara.hu/b3/nemzetkozi-programok/>

- Illich I. D. (1971): A társadalom iskolátlanítása. In: Mászáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk., 2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* Osiris, Budapest.
- Kozma Tamás (2014): Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In Juhász Erika (szerk.) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei.* CHERD-H Center for Higher Education Research and Development –Hungary, Debrecen. 4-19.
- Langerné Buchwald Judit (2019a): Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – gazdaság – társadalom. HERA Évkönyv 2019.* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 440–452.
- Langerné Buchwald Judit (2019b): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle* 2019/5-6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulas-uj-utjai-a-tanulokozossegek> (2021. 06. 02.)
- Mihály Ildikó (2006): Az otthontanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6. sz.
- Nágel Zsuzsanna (2012): Otthonoktatás. *Tani-tani Online*. Letöltés: www.tani-tani.info/otthonoktatas_1 (2019. 04. 14.)
- Petrie A. (2001): Home Education in Europe and the Implementation of Changes in Law. *International Review of Education*, 47. 9. sz.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (2021. 04. 28.)
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2011. szeptemberében hatályos állapota) <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> (2021. 04. 28.)
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (2020. szeptemberétől hatályos állapota) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (2021. 04. 28.)
- 196/2019. (VIII. 1.) Korm. rendelet egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2019&szam=137> (2021. 04. 28.)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12115.pdf> (2021. 04. 28.)
- 2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről.

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1900070.TV> (2021. 04. 28.)

- Budapest School Egyedi pedagógiai program (2020). https://www.kir.hu/KIR2_INFO/pub/Index/203452 (2021. 05. 05.)
- Da Vinci Tehetséggondozó Általános Iskola Házirend https://www.davincisuli.hu/wp-content/uploads/2021/01/hazirend_2020.05.pdf (2021. 05. 05.)
- Mesterházi Dávid Apavlog 35. rész (2019. 07. 19) Miért veszik el a gyerek iskoláját?? Tüntetés a Parlament előtt a köznevelési törvény módosítása ellen https://www.youtube.com/watch?v=AAKt7NsnxVI&ab_channel=D%C3%A1vid_Mesterh%C3%A1zi
- ReSuli Alapítvány (2019b): Nyílt levél Maruzsa Zoltánnak a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC, törvény magántanulókat érintő változása kapcsán (2019. 07. 04) <https://www.facebook.com/groups/1255233604552712/files> (2021. 05. 10.)
- Tilos Rádió – Mintamókus: Rádióbeszélgetés Rózsa Ildikóval, Ruzsonyi Ágnessel és Mesterházi Dáviddal. (2020) <https://archive.tilos.hu/cache/tilos-20201005-172017-183005.mp3> (2021. 05. 06.)

ABSTRACT

LEARNING COMMUNITIES AFTER THE AMENDMENT OF THE EDUCATION ACT

In the legal sense, learning communities are not schools, but self-sustaining democratic communities that undertake the education, training and preparation for examinations of private pupils in formal schools in an organised setting. This was possible under the previous permissive regulation of compulsory education as a private student, but the 2019 amendment to the Public Education Act tightened this up by making the way in which compulsory education is fulfilled conditional on school attendance, and by introducing the concept of individual work instead of private student status, the authorisation of which was centralised. This paper examines the impact of this change in the law on learning communities, both in terms of the changes in the law and in terms of the impact of the tightening on the functioning and life of learning communities, based on interviews with leaders of learning communities.

Keywords: Education, Alternativity, Learning communities

Langerné Buchwald Judit
Eötvös Loránd Tudományegyetem
buchwald.judit@ppk.elte.hu

KIÜRÜLNEK AZ ISKOLÁK! ÁTRENDEZŐDÉS A KÖZNEVELÉSBEN - EGY KUTATÁS FOLYTATÁSA ÖT ÉV MÚLTÁN

ABSZTRAKT

Egy korábbi tanulmányunkban (Mrázik 2017) a köznevelés csaknem „kiürülését” feltételeztük kérdésként megjelenítve. A jelen tanulmány azt vizsgálja, az öt évvel ezelőtt megfigyelt tendencia folytatódik-e, abból a célból, hogy ki marad a holnap iskolájában. Ez a pedagógiai praxis és a leendő tanárok képzése szempontjából meghatározó – kik fognak részesülni a köznevelésben és ez milyen feladatokat a jövő pedagógusára és a tanári felkészítésre. Amint a közoktatás egyfajta „kiürülése”, átrendeződése folyamatára korábban rámutattunk, az előzőleg megvilágított negatív trend ezúttal sem állt meg. Új eredményként további ágensek jelentek meg a kutatott témában, így az előzetesen kialakult képet újabb kategóriák segítségével tovább strukturáltuk. Célunk nem a folyamatok helytelenítése vagy helyeslése volt, hanem a jelzésadás szándéka arra, hogy a ma iskolájában számosan jelen vannak a társadalmi kirekesztettség potenciális indikátorai (Elekes et al. 2020).

Kulcsszavak: társadalmi kirekesztődés, köznevelés, iskolaelhagyás

Szakosztály: Közoktatási

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.34723.17441

1. BEVEZETÉS

A KUTATÁS ISMERET, - ÉS PROBLÉMAHÁTTERE

1.1. ISMERETHÁTTÉR

Az állami intézményekben a tanulói létszám fokozatos csökkenése megfigyelhető az 1990-es évek óta (Balázs et al. 2019). Korábban a 2015/2016-os tanévet vizsgáltunk, jelen esetben az azóta eltelt idő tendenciáit. Magyarországon a 2016/2017-es tanévben 1 millió 699 ezer gyermek és fiatal, az érintett 3–22 éves korosztály 85,5%-a vesz részt a köznevelés és felsőoktatás nappali képzéseiben, több mint 28 ezer fővel (1,6%-kal)

kevesebben, mint az elmúlt tanévben.⁴⁷ A 2017/2018-as tanévben 1 millió 686 ezer gyermek és fiatal – az érintett 3-22 éves korosztály 85,8%-a – vesz részt a köznevelés és a felsőoktatás nappali képzéseiben, közel 14 ezer fővel (0,8%-kal) kevesebben, mint a 2016/2017-es tanévben.⁴⁸ A 2018/2019-es tanévben 1 millió 669 ezer fiatal – az érintett 3–22 éves korosztály 85,8%-a – vesz részt a köznevelésben és a felsőoktatásban, 16 ezer fővel (1,0%-kal) kevesebben, mint az elmúlt tanévben.⁴⁹ A 2019/2020-as tanévben Magyarországon 1 millió 838 ezer gyermek és fiatal vesz részt a köznevelésben és a felsőoktatásban.⁵⁰

1. táblázat: A vizsgált időszak létszámadatai.

(A pedagóguslétszám-adatokat és a felsőoktatásban tanulókat kivontuk a vizsgálat alól.)

időszakok	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
létszám (fő)	1 millió 699	1 millió 686 ezer	1 millió 669 ezer	1 millió 838 ezer
köznevelés	1 493 400	1 483 700	1 468 900	1 553 000

1.2. KATEGÓRIÁK

Elemzési kategóriákat alkottunk, majd kimutattuk, mely tendenciák kirajzolhatók az köznevelési rendszerre nézve. Alapja a korábbi kutatásban alkalmazottak megtartása és újak kialakítása volt: így az egyházi iskolába távozó tanulók, a magániskolába távozók köre; a sajátos nevelési igényűek; a lemorzsolódással fenyegetett tanulók; a külföldre távozó szülők hátrahagyott gyermekei, és érintettük a bevándorlás és a kivándorlás tanulókorúakat érintő hatásait és a magántanulói státuszuk számát is elemeztük előzőleg, illetve a szabadságvesztésre ítélt fiatalokét. Új kategóriákként jelentkeztek a NEET, az öngyilkosságot elkövető, az addikcióval érintett és a korai gyermekszülés, valamint az állami gondozottak. A kategóriák a releváns szakirodalom bővülésével tágultak. E kategóriaalkotás is tartalmaz önkényes elemeket, ennél fontosabb azonban, hogy és vizsgált kategóriákat csoportosítottuk. A csoportosítás azon alapult, hogy az egyes mozgásoknak milyen az „iránya”.

⁴⁷ Statisztikai Tükör, KSH (2017) <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> [2021. 02. 20.]

⁴⁸ Statisztikai Tükör, KSH (2018) <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> [2021. 02. 20.]

⁴⁹ Statisztikai Tükör, KSH (2019) <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> [2021. 02. 20.]

⁵⁰ Oktatási adatok, KSH (2019/2020)

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> [2021. 02. 20.]

Az elemzés egységei – a kategóriák értelmezése

Az „egyházi iskola” elnevezéssel az egyházi jogi személy fenntartásában lévő intézmények; a „magániskola” elnevezéssel foglaltuk össze a magán, alapítvány, alternatív, egyesületi és egyéb fenntartású és pedagógiai programot működtető intézményeket; a lemorzsolódással fenyegetett tanulók esetében a 16. életévük előtt az iskolát végzettség nélkül elhagyók körét tekintettük. A szakirodalom bővülése olyan további kategóriákra irányították a figyelmet, mint az öngyilkosság, a NEET, a függőségek, a gyermekkorban szülők. A sajátos nevelési igény fogalmának pontos meghatározása akadályokba ütközik (Vida, 2017:81), így vizsgálatunk szempontjából nem a kategóriába sorolással foglalkoztunk, hanem a jelenséggel, hogy az alacsonyabb intellektus többszöri intézményváltoztatással jár. Az elméleti előzmények miatt tovább strukturáltuk az öt évvel ezelőtt kialakult képet. Feltételeztük, hogy a kirajzolódó kategóriák mentén modellezni tudjuk a köznevelés intézményrendszerét érintő trendeket. Ezt követően a kategóriákat a bekövetkező „mozgás” szándéka szerint (szándékolt, illetve szándékolatlan) csoportosítottuk, az megvizsgálandó, melyik csoport a számosabb.

1. Azon tanulók, akiket kimenekítenek a köznevelésből (magántanulók, alapítványi, egyházi oktatásba távozók) – mint szándékolt hatások
2. Azon tanulók, akik a köznevelésből kieséssel fenyegetettek (SNI, korai iskolaelhagyás indikátorai fennállása), a „lebegők” csoportja, akik a maradás és a kiesés között ingadoznak, a hátrahagyottak, gyermekotthonban élők, egészségre ártalmas magatartással fenyegetettek – mint szándékolatlan hatások
3. Azon tanulók is, akik a tanköteles kor vége előtt kiesnek a köznevelésből (lemorzsolódtak, NEET, közfoglalkoztatás, munkába állás, öngyilkosságot elkövetők, bűnelkövetők, gyermekvállalók) – mint szándékolatlan hatások

A kutatói kérdés

A vizsgálatuk során kirajzolódó kategóriák mentén hogyan tudjuk modellezni a köznevelés intézményrendszerét érintő mozgási trendeket, valamint azt vizsgáltuk, melyik kategóriacsoport milyen hatást gyakorolhat a köznevelés rendszerére.

2. A KUTATÁS MÓDSZERE

A vizsgálat módszere a „desk research” metodológia volt, amely az adott kutatás témájához kapcsolódó, korábbi időpontban, más célból gyűjtött adatoknak az aktuális kutatási céloknak megfelelő rendszerezését, újra-, vagy másodelemzését jelenti. Előnye, hogy a már meglévő információk többnyire gyorsan megszerezhetőek és általában könnyen hozzáférhetőek.

Hátránya, hogy gyakran nem ellenőrizhető a meglévő adatok megbízhatósága, illetve a különféle helyeken fellelhető adatbázisok aprólékos böngészése szükséges. A desk research (más kifejezéssel desk-based-, „pult”- vagy szekundér kutatás, vagy „íróasztal-melletti” kutatás) során felhasználható szekunder információk forrásai szerepelhetnek.⁵¹ Másodlagos elemzésünk során nem primér adatokat gyűjtöttünk, hanem meglévőket csoportosítottunk. Nem könnyebb a módszer a terepkutatásokkal összevetésben, mivel az adatok gyűjtése és ellenőrzése, elemzése figyelem- és időigényes. A 2020 márciusától előállott korlátozásokra, amely a kutatás területét is érzékenyen érintette ugyanakkor jó online kutatási eszköznek mutatkozik.

2.1. AZ ADATOK KINYERÉSÉNEK MÓDJA – A MINTA

Az előzménykutatás a 2015/2016. tanév adatai vizsgálatával zárult, a jelen tanulmányban az ezt követő időszakot 2020. évvel bezárólag vizsgáljuk – ugyanazokkal a szempontokkal, mint az előzőleg bemutatott tanulmányban, az általános iskolai és középiskolai adatokra szorítkoztunk. Az óvodai és a felsőoktatási adatokat valamint a pedagógusokra vonatkozóakat kivettük a másodelemzésből. Az adatok kinyerését nehezítette, hogy a 2017-ig egységes módszertanú adatszolgáltatás⁵² megszűnt, az ezt követő időszakra vonatkozó adatokat csak sporadikusan lehetett, sokféle forrásból gyűjteni, amely adatoknak módszertani mögöttese kérdéses, az adatok merítése gyakran nem teljeskörű. Így az ebből levont következtetések óvatos interpretációra intenek, figyelembe véve az adatoknak ezt a háttérjellemezőjét. A többféle forrásból nyert adatok csoportosítása arra azonban kifejezetten alkalmas, hogy trendeket állapítsunk meg vagy validáljunk elméleti alapvetéseket.

Egyházi iskola

A 2013/2014. tanévtől az egyházak növekvő arányú feladatellátást végeznek. 2019/2020-ban az egyházi szervezetek fenntartásában lévő 546 általános iskolában 111,7 ezer diák tanul, ez a feladatellátási helyek, és a tanulók száma esetében 15%-os arány. A gimnáziumok esetén az egyházak a feladatellátási helyek 30%-át (255) működtetik, ahol 55 ezer tanuló, a gimnazisták egynegyede folytat tanulmányokat.⁵³ Az egyházi intézményekben tanulók aránya 2001 és 2016 között a háromszorosára emelkedett, 4,5-ről 14,7 százalékra (Varga 2018).

⁵¹ FACT Intézet <https://sfact.com/fogalomtar/desk-research-masodelemzes> [2021. 02. 20.]

⁵² EDUMAP - oktatásstatisztikai adatok térképes, táblázatos, illetve grafikonos megjelenítésére szolgál <https://edumap.oh.gov.hu/hu/?id=ee600a36cf9aea754ada7eae644b7d3/2017/map> [2021. 06. 21.]

⁵³ Oktatási adatok, KSH (2019/2020)

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> [2021. 06. 21.]

2. táblázat: Az egyházi fenntartású iskolákban tanulók száma

	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
létszám	1 millió 699	1 millió 686 ezer	1 millió 669 ezer	1 millió 838 ezer
egyházi	207 61654	214 24355	n.a.	166,7 ezer

Az egyházi fenntartású iskolák a jó képességű tanulókat veszik fel⁵⁶; itt a legalacsonyabb az SNI tanulók aránya (Varga 2018). Október közepe után számos gyermek jelenik meg az állami fenntartású intézményekben (Vida 2017:91). Az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett, növekvő arányuk miatt (68%-kal nőtt 2010 és 2014 között), valamint az egyházi intézményeket előnyben részesítő kormányzati intézkedéseket követően. Az egyházi iskolák a hátrányosabb régiókban, kisebb településeken is a kedvezőbb helyzetű családok gyerekeinek oktatását végzik, segítve a helyi elit kivonulását az állami iskolákból (Fejes et al. 2018:15).

Magántanulók

A 2015-ben 6835 fő, 2016-ban már több mint 7500 magántanulót tartottak nyilván (Janák et al. 2020). 2019. szeptember 1. napjától hatályba lépő törvényi rendelkezések alapján, az addig magántanulói jogviszonyt felváltotta az egyéni munkarend,⁵⁷ ahol lényegében nem köteleességük az általános munkarend szerint a tanórák látogatása.⁵⁸ A magántanulók összes tanulóhoz viszonyított aránya 1% alatti. A magántanulók létszáma a 2013/2014. tanévben 9%-kal csökkent (6684 fő, 6120 fő) (Csepregi 2014).

3. táblázat: A magántanulók létszáma

	2016	2018	2018	2019	2020
(fő)	7500	na	na	5214	na

⁵⁴ <https://edumap.oh.gov.hu/> [2021. 02. 20.]

⁵⁵ <https://edumap.oh.gov.hu/>[2021. 02. 20.]

⁵⁶ Lannert Judit: Tanulópénz. Blog. <https://koloknet.blog.hu/> [2021. 02. 20.]

⁵⁷ https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni_tanuloi_munkarend A 2019. augusztus 31-éig az iskola igazgatója részére benyújtott, el nem bírált kérelmeket nem adhatják át döntésre az Oktatási Hivatalnak, azokat az iskola igazgatójának kell elbírálnia. [2021. 02. 20.]

⁵⁸ https://www.oktatas.hu/kozneveles/egyeni_tanuloi_munkarend [2021. 02. 20.]

Magániskolák

Az állami oktatásban tanuló diákok száma csökkenését multikauzális okokra visszavezethető: egyrészt alacsonyabb a gyermeklétszám a korosztályokban; a magántanulói státusz is befolyásoló tényező, illetve egyre többen járnak közülük egyházi fenntartású intézménybe vagy - nem magántanulóként - alapítványi iskolába.⁵⁹ A magániskolák aránya az összes intézmény 4-5%-át teszik ki, és a tanulók 2%-a jár ilyen intézménybe (Szegedi 2014:261).

Gyermekvédelmi szakellátás - gyermekotthon

A gyermekvédelmi szakellátásban 2018-ban 23 524 ezer fő volt, 6332 fő gyermekotthonban élt. A lakásotthonok és gyermekotthonok többsége külterületen található, ahonnan a gyerekek nem tudják elérni az alapvető szolgáltatásokat, a fejlesztést. Családjaiktól távol vannak, a szülők látogatása nem biztosított. A szakellátásba kerülő gyermekek egyes esetei felvetik az etnikai diszkriminációt. 250 gyermekbántalmazásra vagy annak gyanújára vonatkozó jelzés érkezett, a gyermekek 98%-a gyermekotthonból szökik meg (2018-ban 18 496 eset). (Infojegyzet 2020)

Az SNI a sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban

Szakirodalmi tény, hogy az alacsonyabb intellektusú tanulók esetében a többszöri intézményváltogatás megfigyelhető. Az intézményváltogatás ideje sajátos mintát mutat: minden év októberben mérhető, mely iskolák válnak meg az alacsonyabb intellektusú tanulóktól. (Vida, 2017:82) A 2018/2019. tanévben az általános iskolai tanulók közül 16 ezren gyógypedagógiai tantervű osztályokban tanultak, további 39,3 ezer sajátos nevelési igényű tanuló integrált oktatásban részesült. A nappali rendszerű általános iskolás tanulók 7,6 %-a sajátos nevelési igényű tanuló (EMMI 2020).

Munkáltatás

A foglalkoztatási ráta alakulása az iskoláskorúak körében a vizsgált időszakban csökkent, ugyanakkor jelenlévő faktor, amelyre úgy tekintünk, mint az iskolából kieséssel fenyegető, valamint az oda visszatérést jelentősen akadályozó tényezőre.

⁵⁹https://index.hu/belfold/2019/06/14/magantanulo_emmi_torvenyjavaslat_egyeni_munkarend_tanuloc_soport_hatranyos_helyzet_beilleszkesed/ [2021. 02. 20.]

4. táblázat: A foglalkoztatási ráta alakulása a vizsgált időszakban⁶⁰

év	15-19 éves (%)
2016	5,1
2017	5,4
2018	5,9
2019	6,3
2020	5,0

(Forrás: KSH)

Közfoglalkoztatás

Fontos kiemelni, hogy a köznyelvben elterjedt „közmunka”, „közérdekű munka” kifejezés téves, esetünkben a közfoglalkoztatotti státusszal foglalkozunk: aki munkaviszonyt létesíthet és 16. életévét betöltötte, valamint további egyéb feltételeknek is megfelel.⁶¹ A közfoglalkoztatásba belépő fiatalok száma a „köz munkás” bér vonzása miatt 2013-ban megnőtt (Molnár 2019), majd 2014-ben érte el a csúcst 8400 fővel. A módosuló szabályozás 2017-ben mindegyik korosztály esetében létszámcsökkenést okozott. A kormány 2017-ig közölt adataiból a tanköteles korúakra vonatkozóan csak becsülni tudjuk a 25 év alatti érintettek számából, amely 2020-ban 4749 fő volt. A 20 évesnél fiatalabb közfoglalkoztatásba lépők mintegy tizede az általános iskolát sem végezte el. Arányuk a 16 évesek körében több mint 20 százalék (Molnár 2019).

Gyermekszülés

Az utóbbi évtizedek társadalmi és demográfiai változásai hatására, a legtöbb fejlett országban számottevően csökkent a fiatalkori gyermekvállalás jelentősége. Magyarországon 1000 fő 15-19 éves nőre 2016-ban 24,9 szülés esett, ami több mint a duplája az Európai Unióban megfigyelhető 10,7-es átlagnak. A gyermekek apáiról az esetek 43 százalékában nincsen hivatalos információnk a gyermek születésekor (Monostori 2019). Ezért is inkább a gyermek szülését hangsúlyozzuk és azt, hogy sok esetben nem vállalásról van szó, hanem abúzus következményéről, különösen a gyermekkorú szülő esetében. Az ismert apák fele 20 és 24 év közötti; ennél alacsonyabb a fiatalabbak aránya (23%).

⁶⁰ https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0017.html [2021. 02. 20.]

⁶¹ <https://kozfoglalkoztatatas.kormany.hu/fogalomtar> [2021. 02. 20.]

5. táblázat: A gyermek, - és fiatalkori gyermekszülés aránya⁶²

Gyermekszülés 2017. év korosztály	fő	%
12-14 év	67	1,2
15-17 év	2 035	36,7
18-19 év	3 439	62,1

NEET - Not in Education, Employment, or Training

A NEET rövidítés azokra a fiatalokra utal, akik nem vesznek részt a foglalkoztatásban, oktatásban vagy képzésben. A 15–29 éves korosztályhoz tartozó NEET-fiatalok száma 2016-ra kissé csökkent, 14 milliőről 12,5 millióra (14,2%)⁶³. Magyarországon a NEET-érintett fiatalok 55%-a nő, s habár jól regisztrált a jelenség, az alacsony iskolázottsági szint egyfajta belépőt jelent a NEET-státuszba (Eurofound 2016:19). 2013-ban az EU 28 állam közül az utolsó előttiek voltunk, mindössze Románát előzve abban, hogy a NEET-tel érintettek mennyire vannak kitéve a társadalmi kirekesztődésnek (Eurofound 2016:25).

Öngyilkosság

A 20 év alattiak körében évek óta nem csökken az öngyilkosságok száma.⁶⁴ 2016-ban a 10-19 éves korosztályban 25 fő, míg a 20-29 éves korosztályban 101 fő fiatal halt meg öngyilkosság miatt. Úgy becsülhető, hogy a 10-14 éves korosztályban évente 25-30 gyermek vet véget az életének hazánkban. (Balázs 2018)

Egészségkárosító magatartás

2017-ben a megkérdezettek 62,5%-a legalább egyszer kipróbálta már a dohányzást. A 9–10. évfolyamos magyar diákok többsége fogyaszt rendszerességgel alkoholt. Csaknem minden ötödik kérdezett diák próbált már tiltott drogot, minden hatodik vett be gyógyszert orvosi javaslat nélkül, és minden tizedik kipróbálta az újonnan megjelenő dizájner-drogok valamelyikét. A korábbi ESPAD-vizsgálatok⁶⁵ eredményeivel összevetve 2015-re a magyar középiskolások körében minden szer elterjedtsége csökkent, a fogyasztás ritkult⁶⁶, amit a 2019-es vizsgálat is megerősített (Elekes 2020).

⁶² Forrás: Monostori (2019)

⁶³ <https://www.eurofound.europa.eu/hu/topic/neets> [2021. 06. 21.]

⁶⁴ <https://24.hu/belfold/2019/09/05/ongyilkosság-statisztika/> [2021. 02. 20.]

⁶⁵ European School Survey on Alcohol and other Drugs - ESPAD

⁶⁶ <https://nkfih.gov.hu/palyazoknak/eredmenyes-projektek/tenyek-trendek-magyar> [2021. 02. 20.]

Lemorzsolódók

Az Oktatási Hivatal adatai szerint a 2012/2013. tanév végén a magántanulók 41 százaléka megbukott az év végi osztályozó vizsgán, ennek a végpontja a korai iskolaelhagyás. Európai Unió célkitűzés – a saját jólfelfogott érdekünk – hogy már 2020-ra 10 % alá csökkenjen az oktatást korán elhagyók aránya, de ezen a téren nem javultak a mutatók.⁶⁷A végzettség nélküli iskolaelhagyás - a „lemorzsolódás”⁶⁸, amikor az egyén nem szerez végzettséget (Paksi et al. 2020). Magyarországon a korai iskolaelhagyás aránya a 2016-os adatok szerint 12,4 százalék (Györfpál 2018). Erőteljesen hatnak egymásra az alacsony iskolai teljesítmény, a korai iskolaelhagyás, a kriminalizálódás (Bodonyi et al. 2016).

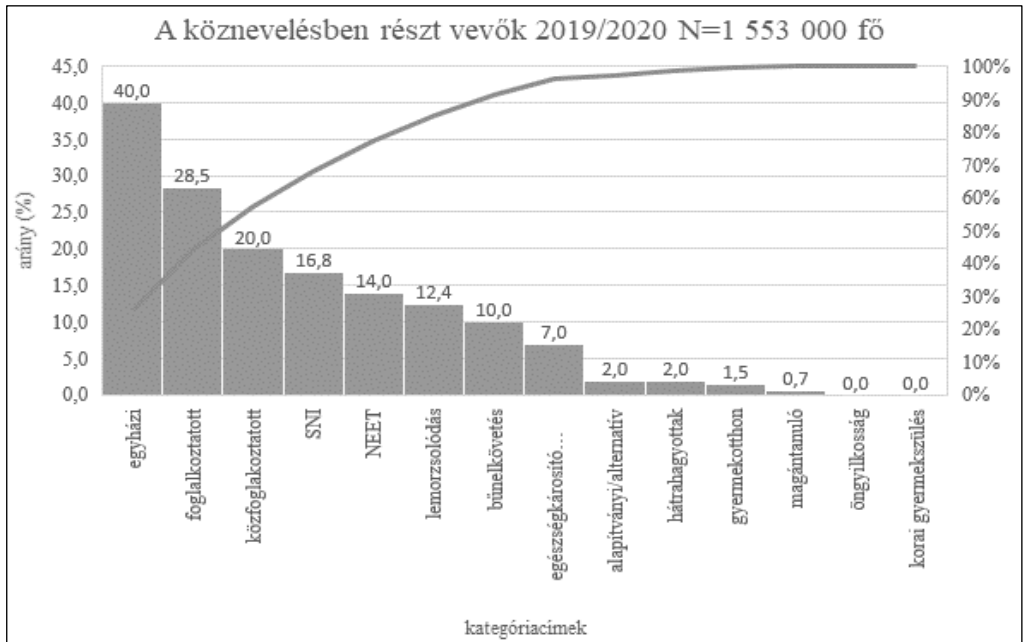
2.2. AZ ADATOK FELDOLGOZÁSA MÓDJA – AZ EREDMÉNYEK INTERPRETÁCIÓJA

A Pareto-elvet alkalmaztuk, amely a lényeges kevés és a jelentéktelen sok tényező megkülönböztetésére használható, tehát annak a néhány problémának a kiválasztására, amelyek megoldásától a legnagyobb eredményeket várhatjuk. Ezzel az összefüggéssel azt vizsgáltuk, jelenleg a közoktatásban melyik az a problémahalmaz, amely önmagában is már a teljes közoktatási rendszer lényegiséget befolyásolhatja. Az elemzés azon a megfigyelésen alapszik, amely szerint a problémák 80 százaléka mögött a kiváltó okok 20 százaléka áll, ami a problémák rangsorolására egyaránt alkalmas. Esetünkben a köznevelésen belüli jelenségeket ábrázoltuk Pareto-oszlopdiagrammal, amely az adatokat a legnagyobb gyakoriságtól a legkisebb felé haladva ábrázolja. Az összegzett gyakoriságot egy görbével jelenítettük meg. Azt láttuk, hogy a vizsgálat kategórián belüli indikátorok egyenként nem éri el a 20%-ot, az egyházi iskolába távozáson kívül. Az egyes kategória-csoportok azonban elérik a 20%-ot, tehát kumuláltan, a közoktatás egészére hatással van az abból szándékoltan kivonulók köre, a szándékolatlanul kiesők és a veszélyeztetettek köre.

⁶⁷https://index.hu/belfold/2019/06/14/magantanulo_emmi_torvenyjavaslat_egyeni_munkarend_tanuloc_soport_hatranynos_helyzet_beilleszkes/ [2021. 02. 20.]

⁶⁸ Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – *a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény* (a továbbiakban: *Nkt.*) 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.

1. ábra: A kategóriák Pareto-elemzése (2019/2020. tanév)



A Pareto-diagram az adatok eloszlását csökkenő gyakorisági sorrendben mutatja. A kumulatív vonal a másodlagos tengelyen mutatja az egészhez viszonyított százalékarányokat.

2.3. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS A PRAXIS SZÁMÁRA MEGFOGALMAZHATÓ JAVASLATOK

A korábban feltárt tendencia a jelenleg vizsgált időszakban sem állt meg, a jelenségek egyike sem tűnt el, legfeljebb mérséklődött, helyenként növekedett, máshol stagnál – amint a korábbi vizsgálathoz képes új(abb) kategóriák esete is mutatta. Az adatok rendezése láthatóvá tett szakirodalmi összefüggéseket: a lemorzsolódók gyakrabban követnek el bűncselekményeket és az addikciók is könnyebben sodorják az iskolaelhagyás, az öngyilkosság felé fiatalokat. A folyó pedagógiai praxis számára és a tanári felkészítés során szükségesek olyan beavatkozások, melyekkel a negatív tendenciák mielőbb felismerhetővé s a már kialakult jelenségek kezelhetővé válnak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balázs Judit Ágnes (2018) Öngyilkosság: mentális rizikófaktorok és prevenciók lehetőségei, különös tekintettel a gyermek- és serdülőkorra. DSC értekezés tézisei, Budapest.
- Balácsi Ildikó – Vadász Csaba (2019): TALIS összefoglaló jelentés. OH, 2019. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf [2021. 06. 21.]
- Bodonyi, Edit – Hegedűs Judit – Fekete Márta (2016) *Korai iskolaelhagyás – kriminalitás – megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből*. In: Jazykovedné, Literárnovedné A Didaktické Kolokvium XXXII. Z-f Lingua, Bratislava, pp. 22-32. ISBN 978-80-8177-017-3
- Csepregi Eszter (2014) Országos Jelentés - A magántanulónév nyilvántartással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése. OH Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzések/Jelentes_magantanulo_2014.pdf [2021. 06. 21.]
- Elekes Zsuzsanna – Arnold Petra – Bencsik Nóra (2020): Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában. In: A 2019. évi ESPAD kutatás magyarországi eredményei. Budapesti Corvinus Egyetem MTA-BCE Társadalomepidemiológiai Kutatócsoport (szerk.), Budapest. <http://devianciakutatas.hu/docs/2020/ESPAD.magyar.pdf> [2021. 06. 21.]
- EMMI (2020) Köznevelési Statisztikai Évkönyv, 2018/2019. Budapest. https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20%C3%A9vk%C3%B6nyv_2018- [2021. 06. 21.]
- Eurofound (2016) Exploring the diversity of NEETs. Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány, 3, 31–47.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert szerk. (2018): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2018/05/%C3%89n-v%C3%A9tkem_online.pdf [2021. 06. 21.]
- Győrpál Zsuzsanna (szerk.) (2018) A korai iskolaelhagyás megelőzése Erasmus+ projektek tükrében. TKA, Budapest. https://tka.hu/docs/palyazatok/korai_iskolaelhagyas_kotet_vegleges_web.pdf [2021. 06. 21.]

- Infojegyzet (2020): Gyermekotthonok. Közgyűteményi és Közművelődési Igazgatóság Képviselői Információs Szolgálat. Országgyűlés Hivatala, Budapest. https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_44_gyermekotthonok.pdf/963af491-78b4-7e46-55df-0c53df5fdeae?t=1590051507104 [2021. 06. 21.]
- Janák Katalin – Hagymásy Tünde (2020): A közoktatás jellemzői Magyarországon. Statisztikai Szemle, 98. évfolyam 6. sz. 699-618. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2020/2020_06/2020_06_599.pdf [2021. 06. 21.]
- Molnár György (2019): *Fiatalok a közfoglalkoztatásban, különös tekintettel a középiskolai lemorzsolódókra*. In: Munkaerőpiaci tükrök 2018. Munkaerőpiaci Tükrök. Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, pp. 114-119.
- Monostori Judit szerk. (2019): *Fiatalok gyermekvállalás Magyarországon*. Korfa, 19. évf.1.sz. 1-4. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest.
- Mrázik Julianna (2017). *Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban*. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai - HERA Évkönyvek* 201. pp. 188–200.
- Paksi Borbála – Széll Krisztián – Magyar Éva – Fehérvári Anikó (2020): *A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői*. *Iskolakultúra*, 30. évfolyam, 8. sz. 62-81. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33568/33074> [2021. 06. 21.]
- Szegedi Eszter (2014): *Magániskolák a tanügyirányítás változó rendszerében*. *Educatio*, 28 (2), pp. 255–272 (2019)DOI: 10.1556/2063.28.2019.2.4
- Varga Júlia (szerk, 2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2017.pdf [2021. 06. 21.]
- Vida Gergő (2017): *Befogadás vagy kirekesztés. Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében*. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi folyóirat*. 1. évf. 4. sz. 81-101.

ABSTRACT

THE EMPTYING PUBLIC EDUCATION. 5 YEARS AFTER

In the research, we assume that negative tendencies emerge among your students using the education system as a result of various social and educational policy measures, as well as due to the changing environment. Five years earlier, we talked almost about the “emptying” of public education, as we pointed out earlier in our study. The present study examines whether the trend observed five years ago is continuing, as the crucial question for current pedagogical practice and the training of prospective teachers is who will “stay” in tomorrow’s school - that is, who will use public education services in the future and what tasks does this impose on the currently declining teaching staff.

Keywords: social disclosure, ESL, public education

Habil. **Dr. Mrázik Julianna** egyetemi docens
PTE BTK Neveléstudományi Intézet
mrazik.julianna@pte.hu

A HELYI TELEVÍZIÓK NÉZETTSÉGE ÉS SZEREPE A SPORTRA NEVELÉS TEKINTETÉBEN

ABSZTRAKT

A koronavírus-járvány előtt is világszerte voltak a magyarok az elektronikus médiafogyasztás tekintetében, ugyanakkor a jelenlegi időszakban még többet ülünk a képernyők előtt, ráadásul a televízió nézettsége továbbra is kiemelkedő az internet térhódítása ellenére (Nielsen Közönségmérés 2020). Tíz fiatalból kilenc továbbra is elérhető a televízió keresztül (Ipsos 2020). Kutatásunkban a helyi televízió-nézési szokásokra fókuszálunk. Célunk, hogy feltárjuk azt, hogy milyen műsorok a legnézettebbek, és hogy a lokális médiumnak van-e szerepe a sportra nevelés tekintetében (informális tanulás - Forray-Juhász 2009). Kérdőíves felmérést végeztünk a TÁRKI Kutatóintézet országos reprezentatív kutatásának segítségével (N=1007), annak primer elemzésével. A vizsgálat módszere esetén többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárásról beszélhetünk. Az eredményeinkből kiderül, hogy a lakosság 44,5%-nak van lehetősége lakóhelyén helyi televíziós adásokat nézni. Ez régióként szignifikánsan különböző, a 60 év felettek esetében a legmagasabbak az adatok. A hírműsorok a legnézettebbek, de a sport is kiemelt helyen szerepel (a 2 óránál többen nézők) esetében. A mintába kerültek 44,5%-teljes mértékben, 48,1%-a pedig részben ért egyet azzal, hogy a helyi médiumnak a sportra nevelésben szerepe lehet. Összességében a kutatásunk szerint a tömegkommunikációs eszközökön belül a helyi televízióknak kiemelt felelősségük van a megfelelő tájékoztatásban, a sport népszerűsítésében, ennek a funkciónak a szerepe pedig a járvány alatti időszakban még inkább felértékelődik.

Kulcsszavak: média, nézettség, sport

Szakszótár: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

Hazánkban a legnézettebb televíziós csatornák a kereskedelmi adók, a vidéki települések lakosságának életében azonban fontos szerepet játszanak a helyi médiumok is. Jellegetességük, hogy a vidéki lakosoknak közvetítenek tartalmat, műsoridejüket zömmel saját gyártású, helyi, közszolgálati műsorok teszik ki. Nézőiket a helyi kábelszolgáltató csomagján keresztül éri el, vagy a területre vonatkozó sugárzási frekvencia elnyerésével és egy adóállomás üzemeltetésével.

Működnek non-profit, önkormányzati, alapítványi keretek között, illetve jelentős részük kereskedelmi besorolású műsorszolgáltató, és gazdasági társaság formájában végzi a tevékenységét. Ha a műszaki tartalmat és a megvalósított szolgáltatást, a heti műsoridőt vesszük figyelembe, akkor beszélhetünk falusi, városi, nagyvárosi televízióról. A helyi televízió az, amelyik a közösség problémáira irányítva a figyelmet képes megfelelni a közösségi és közszolgálati funkcióknak (Nagy 2005, Kunetz 2008, Szabó 2007, Szabó 2012). Ez azt is jelenti, hogy helyi média kiemelt szerepet játszik a helyi tájékoztatásban és a közvélemény formálásában. Ma már a helyi televíziók többsége médiacentrumként működik, ami azt jelenti, hogy a többi média elemeket is ezekben a központokban kezelik. Érdemes kiemelni, hogy a helyi hírek mellett a legfontosabb terület a sport, legyen az versenysport vagy tömegsport. A Debrecen Televízió műsoraiból ma már 40% a helyi sporttal foglalkozik.

2. EMPIRIKUS KUTATÁS

A lakosság véleményének összegzésére kvantitatív felmérést végeztünk egy országos reprezentatív kérdőíves kutatás keretében a TÁRKI Kutatóintézet segítségével, mely a 2014. januári OMNIBUSZ kutatás keretei között zajlott. A fő terület, amit kiemeltünk az adatokból, az a sport, illetve a sportolási szokások, valamint a televízió nézési szokások volt. Alkalmazott mintavételi eljárással valószínűségi minta alapján, tehát minden felnőtt magyar lakosnak azonos az esélye a mintába való bekerülésre. Így a minta segítségével begyűjtött adatokból levont következtetések – a statisztikai mintahiba mértékén belül – általánosíthatóak a teljes populációra. A minta elkészítéséhez többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételi eljárásról beszélhetünk.

A minta elemszáma 1007 fő, a megkérdezettek 45,3%-a férfi, 54,7%-a pedig nő. Minden régióból kiválasztásra kerültek alanyok, a legtöbben Budapestről (17,9%), a legkevesebben (9,6%) Dél-Dunántúlról. Életkor tekintetében az átlagéletkor ötven év. A minta alanyai közül a legtöbben (30,8%) nem sportoltak gyermekkorukban, alkalomszerűen 26,7%-uk, hetente egyszer-kétszer 25,1%-uk, hetente legalább háromszor 17,3%-uk sportolt. A minta aktuális sportolási gyakoriságának vizsgálatakor kiderült, hogy 73,6% egyáltalán nem sportol, 12,4% alkalomszerűen, 7,7% hetente egyszer-kétszer, 6,3% legalább hetente háromszor.

Az első kérdéskörben megvizsgáljuk, hogy a helyi televíziók nézettségében van-e különbség a nem, a régió és az életkor tekintetében.

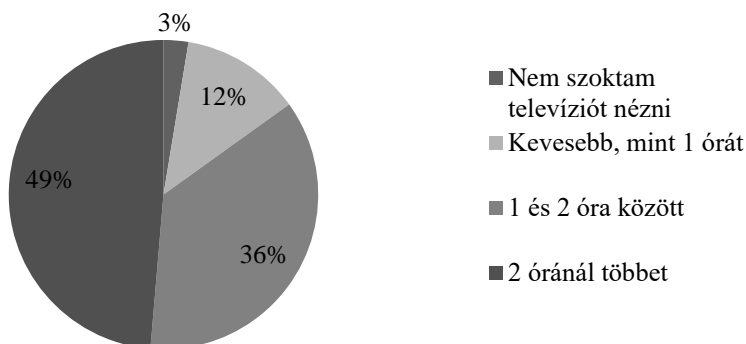
A második kérdéscsoportban a helyi televíziós csatornáknál megjelenő műsortípusok nézettségét vizsgáljuk.

A harmadik vizsgált blokkban a helyi televíziók sportra nevelésének lehetőségeit nézzük meg, elsősorban azért, mert egyre több televízió fordul a sport felé. Ennek oka lehet az is, hogy a technikai fejlődés miatt egyszerűsödtek a közvetítési feltételek.

3. EREDMÉNYEK

A minta alanyainál (1. ábra) a napi 2 óránál többet nézek televíziót értéke 48,7 (49%). Ez a magas adat megerősíti más, előző kutatások eredményeit is (KSH 2009, Magyarországi médiapiaci körkép 2013). Megfigyelhető, hogy a lakosság csupán 3%-a nem szokott televíziót nézni, ami igen alacsony értéknek mondható. Ez az eredmény azt is jelenti, hogy a meghatározó információ forrás továbbra is a televízió, bár az utóbbi időben az internetes felületek jelentősen erősödtek. Ez viszont azt is jelenti, hogy a televíziók műsorai szintén megjelennek ezeken a felületeken, így egyre többen nézhetik a műsorokat televízió készülék nélkül is.

1. ábra: A televízió nézés aránya % (N=1003)

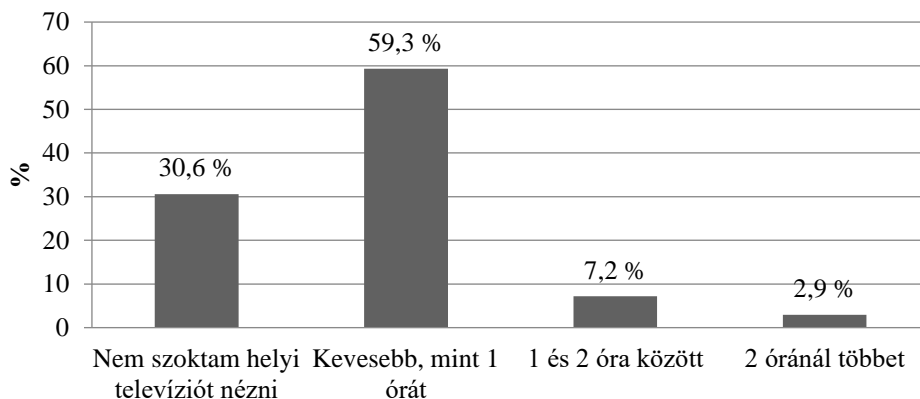


Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

Ezt követően azt vizsgáltuk, hogy mennyi időt tölt a lakosság a helyi televízió nézésével (2. ábra). Megállapítható, hogy a megkérdezetteknek 44,9%-a tudja a helyi csatornák műsorait nézni. Vagyis, amikor a helyi televíziózással kapcsolatos kérdéseket vizsgáljuk, akkor a magyarországi lakosságnak megközelítőleg 45%-val kell számolnunk. Az adatokat magyarázza, hogy Budapest a helyi műsorok esetében nem nagyon kezelhető, így az ország többi lakóit figyelembe véve a helyi televíziók műsorait követők aránya eléri a 60%-ot.

A helyi televíziók műsorait 2,9% követi figyelemmel napi 2 óránál többet, a „nem szoktam helyi televíziót nézni” nézők aránya 30,6%. A helyi televíziózók esetében a kevesebb, mint 1 órát nézők aránya a legmagasabb, 59,3% (2. ábra) ami a teljes lakosságot figyelembe véve 26,7%-os értéket jelent (vagyis ez közel 2,7 millió ember). Ez azt mutatja, hogy alapvetően a helyi híreket és a legfontosabb információkat követik a nézők.

2. ábra: A helyi televízió nézési aránya % (N= 447)

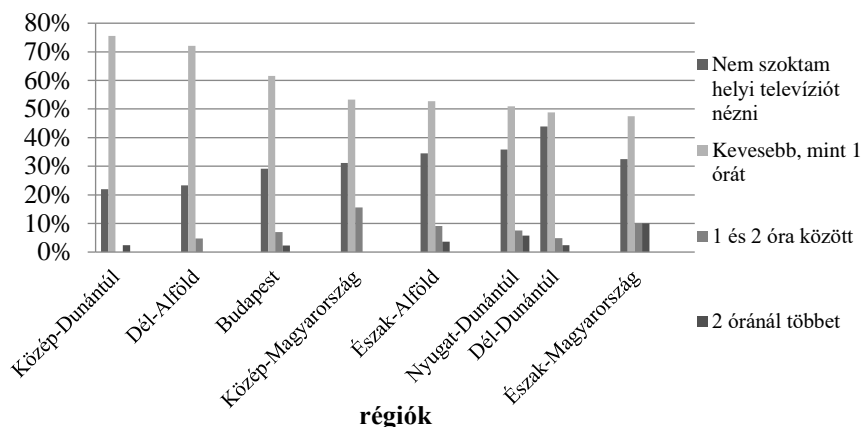


Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

A kérdezettek neme esetében szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk a férfiak és nők televízió-nézési eloszlása között. Az életkor esetében azonban már szignifikáns különbségek tapasztalhatók (Pearson Chi Square=20,386, $p=0,000$). A leggyakoribb (a napi 2 óránál többet) helyi televíziót nézők a 61 év felettek, a legalacsonyabb nézettség a 36-45 év közöttiek esetében mutatható ki. Ők vagy nem nézik (41%) azt, vagy kevesebb mint 1 órát (52%). Utóbbi a fentiek figyelembevételével azonban magas érték, amiből arra lehet következtetni, hogy a helyi hírekről elsősorban a helyi tévéből tájékozódnak. Viszont azt is láthatjuk, hogy az idősebb korosztály választja a számára egyszerűbben kezelhető televíziót más modern formákkal szemben.

A régiók vizsgálata esetében is szignifikáns eltérések tapasztalhatók (Pearson Chi Square=210, $p=0,031$). Az észak-magyarországi régió esetében láthatjuk a legmagasabb értéket (10%) a napi két óránál többet televíziózók esetében (3. ábra). Ez összefüggésbe hozható azzal is, hogy ebben a régióban az egyik legmagasabb értékkel jelenik meg a helyi televízió nézésének lehetősége. Minden régió esetében a napi 1 óránál kevesebb tv nézési idő jelentkezik a legnagyobb értékkel. A dél-dunántúli térség esetében a „nem szoktam helyi televíziót” nézők aránya (43,9%) a legmagasabb, ez nagymértékben eltér az országos átlagtól, ami a domborzati viszonyokkal is magyarázható, a helyi adások ezen a területen korlátozottan foghatók a vizsgálat időpontjában.

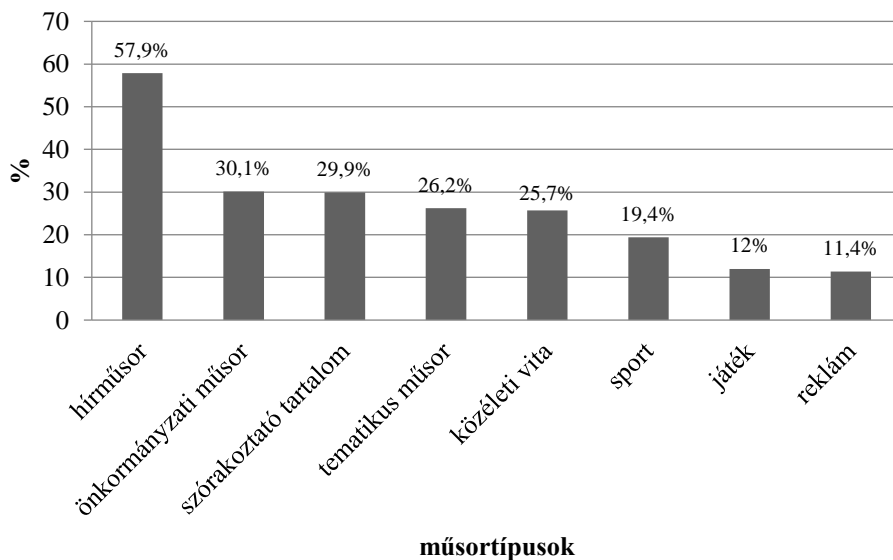
3. ábra: A helyi televíziózás régió szerinti eloszlása % (N=447)



Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

A következőekben azt vizsgáltuk meg, hogy melyek azok a műsortípusok, amelyek a legnézettebbek. Megállapítható, hogy a hírműsor egyértelműen a legnagyobb érdeklődést felkeltő műsorok közé tartozik, azonban a szórakoztató tartalom, az önkormányzati műsor, a tematikus viták is megelőzik a sportműsorok érdeklődési értékét (4. ábra).

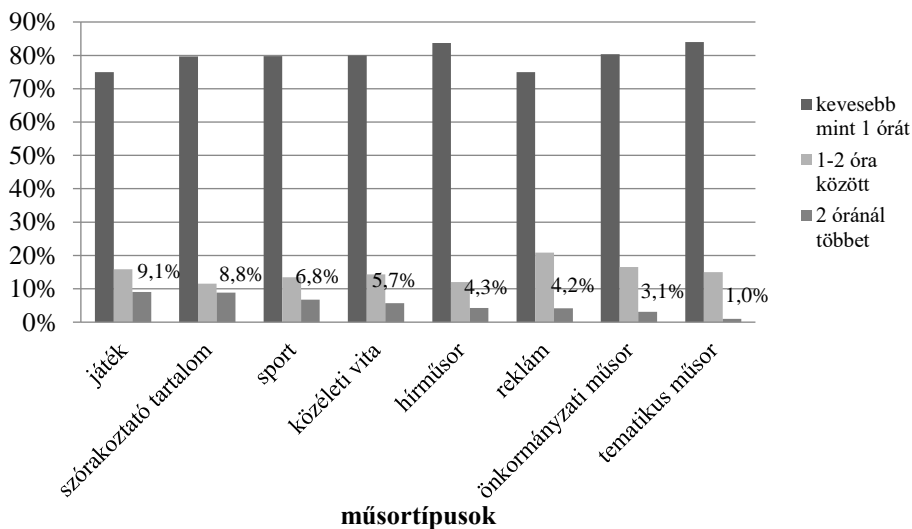
4. ábra: Műsortípusok nézettsége a helyi televíziókban % (N=428)



Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

Az 5. ábrán megfigyelhető értékek esetében azt láthatjuk, hogy a két óránál többet televíziózók esetében a szórakoztató tartalom, a játék és a sport jelenik meg az elsők között. Ezek a műsortípusok általában hosszabb műsoridőt is jelentenek, mint a hírek megnézése. Azonban a napi 1-2 órát helyi tévét nézők között a sport már csak a középmezőnyben, a kevesebb, mint egy órát tévézők esetében pedig már az utolsó helyeken szerepel. Ez annak köszönhető, hogy a sportműsorok alapvetően hosszabb ideig tartanak, így ez a nézettségi adat a többet televíziósók esetében jelenik meg. Előbbi összhangban, utóbbi ellentétben áll Szabó (2012) kutatásával. Ha megvizsgáljuk a műsortípusok és a helyi televíziók nézettségének összefüggéseit, akkor megállapítható, hogy minden műsortípus esetében szignifikáns a kapcsolat a magasabb nézettségi értékkel.

5. ábra: Műsortípusok nézettsége és a helyi televíziók nézettsége % (N=428)



Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

A műsortípusok nézettsége és a nem vizsgálata esetében szignifikáns összefüggés csak a sportműsoroknál mutatható ki, a többi műsortípusnál a nemek eloszlása nem mutat jelentős eltérést. A műsortípusok nézettségének vizsgálatánál a férfiaknak 30,3%-a említi a sportműsort, azonban a nőknél ez az érték csak 10,6% (Pearson Chi-Square=28,855 p=0,000). Ha azt is megfigyeljük, hogy a nemek közti arány hogyan oszlik meg a sportműsort nézők között, megállapítható, hogy a férfiak aránya (70%) több mint kétszer akkora, mint a nők (30%).

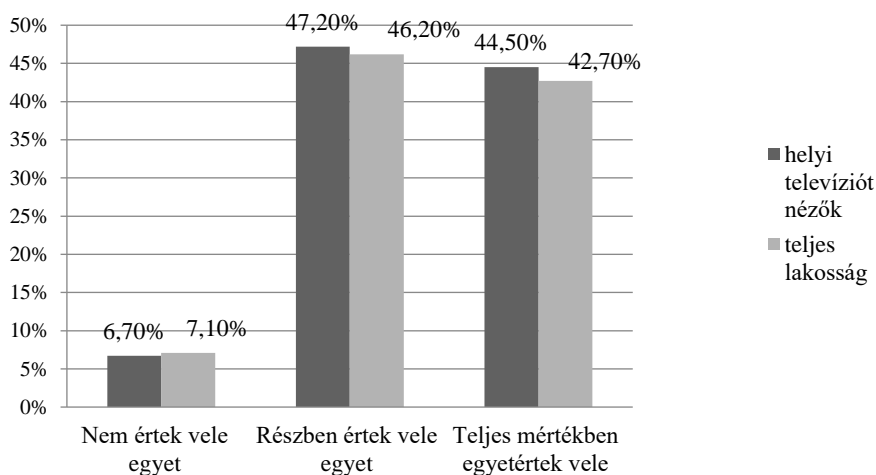
Szignifikáns összefüggés a műsortípusok és a minta alanyainak sportolási gyakorisága között szintén csak a sportműsorok esetében tapasztalható. Azok, akik gyermekkorukban rendszeresen sportoltak, azok szignifikánsan magasabb értékben (59%) említették a műsortípusok között a sportot, mint azok, akik nem mozogtak (17%) (Pearson Chi-Square=21,385 p=0,011).

A kérdőív adatai alapján is elemeztük, hogy a minta alanyainak mi a véleménye a helyi televíziók sportra nevelésének szerepéről. A kijelentésre a nem-, a részben-, vagy a teljes mértékben egyet értek lehetőségek közül kellett választaniuk.

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a vélemények között, ha a teljes lakosságot vesszük figyelembe, vagy csak azokat, akiknek lehetősége van a helyi televízió adásainak nézésére (6. ábra).

Az ábra is jól szemlélteti, lényeges eltérés nem tapasztalható. Nincs szignifikáns különbség abban, hogy valakinek van-e egyáltalán lehetősége helyi televízió nézésére vagy sem, legnagyobb mértékben a „részben egyetértés” figyelhető meg mindkét esetben a sportra nevelés szerepét illetően. A részben és a teljes mértékben való egyetértés ilyen magas számú aránya azt jelenti, hogy a lakosság (az interjú alanyai is) egyetértenek a televízió és itt kiemelten a helyi televízió sportra nevelésének szerepében.

6. ábra. Sportra nevelés szerepével összefüggő kérdésre adott válaszok értékei (%) (N=447)



Forrás: TÁRKI, saját szerkesztés

4. ÖSSZEGRZÉS

A helyi televíziók nézettségi aránya nagyban eltér az országos csatornák adataitól. A kevesebb, mint 1 órát (helyi) televíziózók aránya 59,3%. A vizsgálatok igazolják, hogy a lakosság 60 év feletti rétege követi leginkább figyelemmel a lokális csatornát. Számukra egyszerűbben kezelhető ez a technika, jelentős részük nyugdíjas, illetve ők azok, akiket jobban érintenek a helyi események. A műsортípusok esetében a helyi információt szolgáltató műsортípusok (57,9%) a legnézettebbek. Azoknál, akik napi két óránál többet néznek televíziót, kiemelkedő helyen jelenik meg a sport (a sportműsorok időtartama magyarázhatja ezt), és ezeket a műsorokat a férfiak szignifikánsan többet nézik, mint a nők. Kutatásunk megerősíti, hogy a tömegkommunikációs eszközöknek kiemelt felelősségük van a megfelelő tájékoztatásban, a sport népszerűsítésében. Mivel a televízió jelentős hatással van a szocializációs folyamatokra, így a tömegsport, és a helyi sport közvetítése, a helyi sportolók megismertetése fontos lehet egyrészt a fiatalok számára, másrészt az idősek figyelmét is ráirányítja az egészséges életmódra.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ipsos Média-, Reklám-, Piac- és Véleménykutató Zrt. (2012): *Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai*. Budapest. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf, utolsó letöltés: 2014. március 9.
- Kunetz Szabolcs (2008): *Gondolatok a helyi televíziózásról. Avagy helyben-bajban fürösztvé?* Budapest. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet.
- <http://www.akti.hu/dok/fuzet25.pdf>, utolsó letöltés: 2014. március 23.
- Központi Statisztikai Hivatal (2009): *Médiatükör (televízió, rádió, lapkiadás) statisztika. 4*, 110, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/mediatukor09.pdf>, utolsó letöltés: 2013. március 16.
- Nagy Andor József (2005): *MÉDIA-ANDRAGÓGIA. A médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában*. Budapest. Urbis Könyvkiadó.
- Szabó József (2007): *A helyi média és a fenntartható fogyasztás*. In: Vadovics Edina-Gulyás Emese (szerk.) *Fenntartható Fogyasztás Magyarországon – tudományos konferenciakötet*. 329-344. http://tudatosvasarlo.hu/sites/tudatosvasarlo.hu/files/2007_tve_fenntarthato_fogyasztas_konferenciakotet.pdf, utolsó letöltés: 2014. március 18.
- Szabó József (2012): *A felnőttoktatás társadalmi vonatkozásai különös tekintettel a helyi médiára*. Habilitációs dolgozat. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Program.

- Urbán Ágnes (2013): *A pécsi helyi médiapiac*. Budapest. Mérték Médiaelemző Műhely. http://mertek.eu/sites/default/files/reports/pecsi_helyi_media.pdf, utolsó letöltés: 2014. március 23.

ABSTRACT

LOCAL TV AUDIENCE AND ROLE IN SPORTS EDUCATION

The objective of my current research is to investigate people's habits of watching local television channels, to find out what programmes are the most popular ones and whether the local media has any influence on raising people's awareness on sports.

To carry out this research I have made several interviews with experts of local television channels in Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár Bereg County (editors-in-chief, deputy editors-in-chief, executives of finance). Besides it, I have carried out a survey with a questionnaire with the help of the national representative research of the TÁRKI institute (N=1007) by primer analysing it.

My results represent that 44,5% of Hungarian citizens have the possibility to watch local television channels which show significant differences regionally and the highest rate can be found among people of 60s . The opinion of the experts working in the media and of the population is the same in point of the ratings, and that the news programmes are the most popular, but sport programmes are a lot less popular according to the national researches than people interviewed supposed.

44,5% of parents totally agreed, 48,1% partly agreed that local media could be an influencing factor in children's education for sport, but significant differences can be found in it according to age and television watching habits (the more he watches television the more he agrees that local television channels could have influence on people's sport habits).

Key words: sport, ratings, sport programmes

Szabó József egyetemi docens

Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete

szabo.jozsef@arts.unideb.hu

Fintor Gábor

Tokaji Kulturális Központ, Németi Ferenc Városi Könyvtár

fintor.gabor@gmail.com

MAGYAR-OLASZ KÉT TANNYELVŰ OKTATÁS: FÓKUSZBAN A PÉCSI KODÁLY ZOLTÁN GIMNÁZIUM

ABSZTRAKT

A tartalomalapú nyelvtanítás legmegfelelőbb eszköze a két tannyelvű képzés, mely lehetőséget nyújt egy mélyebb nyelvi tudás elsajátítására. Két nyelven tanulni egy tantárgyat, két tudományos kultúra megismerését is jelenti (Pelles 2002). A két tannyelvű oktatás olyan használható nyelvtudást ad, amelyet más intenzív idegennyelv-tanulás nem képes biztosítani (Várkúti 2010). Jelen kutatás a Pécsi Kodály Zoltán Gimnáziumot vizsgálja. Kutatásom célja, hogy feltárja az esetleges változásokat, amelyek az elmúlt hét év leforgása alatt történtek az olasz tagozat életében. A magyar-olasz két tannyelvű oktatásról nem találtam a szakirodalomban hasonló longitudinális vizsgálatot, ezért hiánypótlónak tekinthető. Arra kerestem a választ, hogy mi a diákok elsődleges iskolaválasztási motivációja, szükségszerű-e a lektorok jelenléte, mi okozhatja az osztályok létszámcsökkenését, illetve nehezíti-e az oktatást tankönyv- vagy segédanyaghiány. A vizsgált intézmény olasz tagozatán tanító olasztanárokat, mostani és egykori lektorokat, nyelvi előkészítő és végzős diákokat megkeresve vettem fel a kérdőívemet, amely tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket is. A kapott eredményeket összehasonlítottam a 2014-ben végzett felmérésemmel. Jelen tanulmány alapul szolgálhat más hasonló témájú kutatáshoz, komparatív vizsgálatokhoz. Az oktatás különböző területeinek résztvevői betekintést nyerhetnek a két tannyelvű oktatás rendszerébe, képet kaphatnak annak előnyeiről, hiányosságairól, fejlesztendő területeiről olyan perspektívákon keresztül, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak ezzel a képzési formával.

Kulcsszavak: két tannyelvű oktatás, anyanyelvi lektor, tankönyv, nyelvvizsga

Szakosztály: Közoktatás

1. BEVEZETÉS

A két tannyelvű oktatás kapcsán szükséges meghatározni a tannyelv, illetve a kétnyelvű oktatás fogalmát. A tanulás és a tanítás nyelvét együttesen, tehát az oktatás nyelvét tannyelvnek nevezzük (Vámos 2000). Kétnyelvűnek tekintjük az oktatási rendszert, ha a tanítás folyamatában két tannyelv van, azaz az oktatás egyidejűleg két nyelven folyik (Vámos 1991).

A két tanítási nyelvű oktatás 1987-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium döntése alapján indult Magyarországon. Az eredeti elképzelések szerint, öt éves gimnáziumi kísérleti képzésről volt szó, amely heti 20 célnyelvi (angol, német, orosz, francia, olasz, spanyol) órás nulladik évvel indult. Ezt követően a második évtől öt tantárgyat (matematika, fizika, biológia, földrajz, történelem) célnyelven tanultak a diákok.

1997-ben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadta a *Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvei*-t (26/1999. VII. 10. MKM rendelet). Eme dokumentum hivatalosan is szabályozta a két tanítási nyelvű oktatás kereteit. Egyik jelentős módosítása az öt tantárgy célnyelven való tanulásának csökkentése három tantárgyra (Bognár 2000).

Jelen kutatásomban csupán a magyar-olasz két tannyelvű gimnáziumokról kívánok szót ejteni, kiemelt figyelmet szentelve az időrendi sorrendben legelőször létrejövő magyar-olasz két tanítási nyelvű iskolának, a pécsi Kodály Zoltán Gimnáziumnak. Magyarországon először Pécsen, a Kodály Zoltán Gimnáziumban létesült magyar-olasz két tannyelvű képzés 1987-ben. Ezt követően 1988-ban Budapesten a Szent László Gimnáziumban, majd 1993-ban a budapesti Xantus János Idegenforgalmi Középiskolában alakult meg magyar-olasz két tannyelvű osztály. A legfiatalabb magyar-olasz két tannyelvű képzés 2002-ben Debrecenben a Csokonai Vitéz Mihály Gimnáziumban jött létre (Pelles 2006).

2. HIPOTÉZISEK

H1: A diákok elsődleges célja a két tannyelvű oktatásban a nyelvvizsga megszerzése.

H2: A szaktárgyak célnyelven való tanításához/tanulásához nem állnak rendelkezésre megfelelő tankönyvek, oktatási segédanyagok.

H3: Az osztályok létszámcsökkenése összefügg a magas célnyelvi órászámmal.

H4: A két tannyelvű oktatásban szükséges az anyanyelvű tanár jelenléte.

3. ELJÁRÁS MENETE

3.1. VIZSGÁLATI MINTA

Kutatásomban négy különböző, ugyanakkor összefüggő csoportot vizsgáltam. A kutatás résztvevői a Pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar-olasz két tannyelvű tagozatának első éves, azaz nyelvi előkészítő diákjai; végzős diákjai; a tagozaton tanító olasztanárok, illetve az anyanyelvi lektorok voltak.

- A nyelvi előkészítő diákok osztálylétszáma 28 fő, 23 lány és 5 fiú. Ebből 25 fő vett részt a felmérésben.
- Az utolsó éves diákok osztálylétszáma 15 fő, 6 lány és 9 fiú. Közülük 14 fő válaszolt.

- A tagozaton tanító olasztanárok körében teljes volt a résztvevői arány, 10 fő.
- Jelenleg az iskolában egy olasz anyanyelvű lektor munkálkodik. Megkíséreltem felkeresni az intézményben valaha tanított lektorokat is, így a résztvevők száma 6 főre kerekedett.

3.2. A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatásomban kérdőíves felmérést végeztem kevert módszerek alkalmazásával. Kvantitatív, illetve kvalitatív megközelítést egyaránt használtam. Kvantitatív módszer alkalmazása abban az esetben történt, amikor összehasonlításra, számszerűsítésre, általánosításra alkalmas adatokat kívántam kinyerni. Ehhez a leíró statisztikához a Jamovi programot vettem igénybe. Szükség volt azonban kvalitatív megközelítésre is, amelynek segítségével fel tudtam térképezni a diákok és tanárok egyéni vélekedését, személyes, szubjektív nézeteiket a két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatban.

3.3. A VIZSGÁLAT MENETE, A KÉRDŐÍVEK FELÉPÍTÉSE

A felmérés 2021. februárjában, a Covid-19 járványra való tekintettel, online kérdőíves formában tudott csak megvalósulni. Az iskola igazgatónőjének engedélye után elektronikus úton felkértem a tagozaton tanító olasztanárokat, hogy vegyenek részt a felmérésben. A nyelvi előkészítő és a végzős diákok osztályfőnökeit külön megkértem, hogy legyenek a segítségemre és egy esetleges osztályfőnöki óra keretein belül töltsék ki a diákokkal az online kérdőívet. Az általam is ismert anyanyelvi lektoroknak elektronikus úton küldtem egy felkérő levelet. Azokat a lektorokat, akiket személyesen nem ismertem, a tanárok segítségével tudtam elérni. A kitöltők nyitott és zárt kérdéseket egyaránt kaptak. A zárt kérdések tekintetében három típust alkalmaztam: az alternatív, azaz saját egyéni válasz lehetőségét; a szelektív kérdéseket, tehát több, előre megadott válaszok közül választhattak a kitöltők; illetve a skálát, a kitöltőknek egy tízes skálán kellett jelölniük az általuk megfelelőnek ítélt választ.

4. EREDMÉNYEK, DISZKUSSZIÓ

Kutatásomban a magyar-olasz két tannyelvű oktatást vizsgáltam a Pécsi Kodály Zoltán Gimnázium tanárainak, diákjainak és egykori lektorainak szemszögéből. A kapott eredményeket összevettem az iskolában 2014-ben lefolytatott hasonló felméréssel (Papp 2014), amelyben akkoriban 15 fő nyelvi előkészítő, 18 fő végzős diák, valamint 7 tanár vett részt.

Jelen felmérésből kiderült, hogy a jelenlegi nyelvi előkészítő diákok iskolaválasztását 56%-ban a nyelvvizsga megszerzése motiválta. Azt várják el az iskolától, hogy általa megtanulják az olasz nyelvet. Úgy gondolják, 96%-ban a nyelvtudás, 80%-ban a nyelvvizsga megszerzése miatt előnyös ebbe az iskolába járniuk. Összevetve a kapott adatokat egy, az iskolában korábban elvégzett hasonló felméréssel (Papp 2014), különbségeket tapasztalhatunk. Az akkori nyelvi előkészítő diákok iskolaválasztási motivációjaként nem tesznek említést a nyelvvizsga megszerzéséről, 13,333%-ban a nyelvtudás miatt jelentkeztek a tagozatra. 46,666%-ban nyelvvizsgát, 20%-ban nyelvtudást vártak el az iskolától. 46,666%-ban vélték úgy, hogy a nyelvtudás és 6,666%-ban a nyelvvizsga miatt előnyös az iskolában tanulniuk. A jelenlegi végzős osztályt 85,7%-ban a nyelvvizsga megszerzése motiválta az iskolaválasztásban. Ezen diákok úgy vélik, azért volt előnyös ebbe az iskolába járniuk, mert elsajátíthattak egy nyelvet (35,714%) és egy nyelvvizsgával (35,714%) lesznek gazdagabbak. A 2014-ben felmért végzős osztály 29,411%-ban a nyelvtudás és csupán 5,882%-ban a nyelvvizsga miatt jelentkezett az olasz tagozatra. Az iskola előnyének 47,058%-ban a nyelvvizsgát, 29,411%-ban a nyelvtudást tartották (Papp 2014). A gimnázium jelenlegi olasztanárainak 100%-a szerint a két tannyelvű oktatás pozitív hatása a nyelvvizsga. 90%-ban a kulturális ismeretek elsajátítását, 80%-ban a külföldi munkavégzés lehetőségét, 50%-ban a célnyelven való gondolkodást tartják pozitívumnak. Ezzel szemben a 2014-ben felmért olasztanárok pozitív hatásként nem említették meg a nyelvvizsgát. 50%-ban a kultúra megismerését, 33,333%-ban a szókincset, 33,333%-ban a nyelvi kompetenciák fejlődését tekintették pozitív hatásnak (Papp 2014).

Mindezek alapján elmondható, hogy a hét év leforgása alatt változás ment végbe az iskolaválasztási motivációt, a két tannyelvű tagozat iránti elvárásokat, valamint a két tannyelvű oktatás pozitív hatásait tekintve. 2014-ben a tanulók iskolaválasztási motivációja a nyelvtudás volt, legfőbb előnyként az elsősök a nyelvtudást, a végzősök a nyelvvizsgát tartották. Az elsősök iskolával szembeni elvárása a nyelvvizsga megszerzése volt. A tanárok pozitív hatásként elsősorban a kultúra megismerését említették (Papp 2014). A mostani iskolaválasztási motiváció a nyelvvizsga megszerzése, legfőbb előnyként az elsősök a nyelvtudást, a végzősök a nyelvtudást és a nyelvvizsga megszerzését tartják. Az elsősök iskolával szembeni elvárása a nyelvtudás. A tanárok pozitív hatásként elsősorban a nyelvvizsga megszerzését tartják. Ennek eredményeképp, hét év távlatából egyetlen egyezést fedezhetünk fel a két felmérés között, mégpedig a két tannyelvű oktatás legfőbb előnyeit tekintve: nyelvtudás és nyelvvizsga. A szegedi magyar-francia két tanítási nyelvű oktatást vizsgáló kutatásban (Doró 2005) a tanulók legfontosabb előnyként szintén megemlítik a magas szintű nyelvi képzést és a nyelvvizsgát kiváltó érettségit. A 2014-ben általam felmért diákok elkülönítik a nyelvtudás és a nyelvvizsga fogalmát (Papp 2014). Ugyanakkor elmondható, hogy a

jelenlegi diákok nem tesznek lényeges különbséget a nyelv elsajátítása és a nyelvvizsga megszerzése között, így első hipotézisem, miszerint a diákok elsődleges célja a két tannyelvű oktatásban a nyelvvizsga megszerzése, részben igazolást nyert.

A két tannyelvű oktatás egyik legfőbb problematikája a célnyelven történő tanítás és tanuláshoz szükséges megfelelő tankönyvek hiánya. A témával több hazai szakirodalom is foglalkozik (Vámos 2009; Pelles 2000, 2002; Józsa 2001). A Pécsi Kodály Zoltán Gimnáziumban tanított anyanyelvű tanárok 50%-a szerint rendelkezésre állnak az iskolában a szaktárgyak tanításához megfelelő tankönyvek, tanítási segédanyagok, 50%-uk szerint csak részben. Egy fő megemlíti az oktatási segédanyagok elavultságát. Az iskola olasztanárainak 20%-a szerint rendelkezésre állnak a szaktárgyak tanításához szükséges tankönyvek és oktatási segédanyagok, 10%-uk szerint nem, 70%-uk szerint csak részben. A tankönyvi nehézségekkel kapcsolatban kiemelték a célnyelvi civilizációs tankönyv, a magyar tantervhez igazodó történelem és matematika tankönyvek hiányát, illetve azt, hogy a szaktárgyi órákon csak a füzetre lehet támaszkodni. 2014-ben az iskolában tanító tanárok 66,66%-a szerint nem, míg 33,33%-uk szerint rendelkezésre álltak megfelelő tankönyvek. Megemlítették a célnyelvi civilizációs tankönyv hiányát, a magyarról fordított elavult történelem tankönyvet, valamint azt, hogy nincs olyan tankönyv, amit a diákok kezébe lehetne adni (Papp 2014).

A jelenlegi tanárok 90%-a nagy kihívásnak ítéli meg a szaktárgyak célnyelven való tanítását, amelynek oka egyenlő arányban 77,8%-ban a diákok nyelvi hiányosságai és a megfelelő tankönyvek hiánya. A 2014-es felmérés szerint 66,66%-uk szerint kihívás célnyelven tanítani a szaktárgyakat, 50%-ban a tankönyvhiány, 16,66%-ban a diákok nyelvi hiányosságai miatt. Az akkori tanárok 33,33%-ának nem okozott különösebb gondot a célnyelvű szaktárgyi oktatás (Papp 2014). Az Oktatási Minisztérium 1999-es fejlesztési stratégiájában célként fogalmazza meg a két tannyelvű oktatás fejlődésének segítségét, mindenekelőtt a még hiányzó, korszerű két tannyelvű tankönyvek biztosításával (Kapitánffy 2001). Ezen eredmények alapján elmondható, hogy az iskola életében a tankönyvi helyzetet tekintve, különösebb változásra nem került sor. Második hipotézisem szerint az iskolában a szaktárgyak célnyelven való tanításához/tanulásához nem állnak rendelkezésre megfelelő tankönyvek, oktatási segédanyagok. Ezen feltételezésem részben beigazolódott.

Harmadik hipotézisem szerint a két tannyelvű oktatásban az osztályok létszámcsökkenése összefügg a magas célnyelvi óraszámmal. Az iskola jelenlegi tanárai szerint a kezdő osztályok jelentős létszámcsökkenése az ötödik tanév végére több dolognak tudható be: gyenge képességű diákok, motiválatlanság, szorgalom hiánya, tanulásmódszertani hiányosságok. E problémákat a 2014-es felmérésben is megemlítették (Papp 2014). A mostani válaszaik alapján a két tannyelvű oktatás buktatója 10%-ban tudható be a magas célnyelvi óraszám, mindazonáltal 20% gondolja úgy, hogy az emelt célnyelvi óraszám

nehézséget okoz a diákoknak. Azt gondolhatnánk, hogy a lemorzsolódásban nagy szerepet játszik az emelt célnyelvi óraszám, a feszített nyelvi tempó, hiszen, aki nem képes napról-napra haladni, az lemarad. Ám a kapott adatok a vártnál jóval alacsonyabbak. Az anyanyelvű tanárok szerint a kezdő osztályok létszámának jelentős csökkenésében a lelkesedés hiánya, a motiváció hanyatlása, a szaktárgyak nehézségének növekedése, valamint a diákok szociokulturális származásának kontextusa játszik szerepet. A lektorok úgy vélekednek, hogy a két tannyelvű oktatás buktatója 16,7%-ban az emelt célnyelvi óraszámnak köszönhető. A 2014-es felmérésben az olasztanárok 83,333%-ban a két tannyelvű oktatás eredményességét a magas célnyelvi óraszámiban látták (Papp 2014). A két tannyelvű oktatás hatékonysága a gimnázium jelenlegi olasztanárai szerint 90%-ban, a lektorok véleménye alapján 33,3%-ban az emelt célnyelvi óraszám érdeme. Ennek értelmében elmondható, hogy a létszámcsökkenés háttérben meghúzódó okok a diákok képességeinek hiányában, a szorgalom hiányában, a motivátlanságban keresendők és nem az intenzív nyelvtanulásban. Nincs jelentős összefüggés a létszámcsökkenés és a magas célnyelvi óraszám között, ezért a harmadik hipotézisem nem nyert igazolást.

Negyedik hipotézisem szerint a két tannyelvű oktatásban szükséges az anyanyelvű tanár jelenléte. Ezen feltételezésem igazolást nyert. A tagozaton tanító olasztanárok egyöntetűen hasznosnak tartják az anyanyelvi lektorok jelenlétét az iskolában mind a diákok, mind pedig a magyar anyanyelvű tanárok számára. Csupán egy negatívum kerül megemlítésre: a külföldi tanárok csak nehezen, vagy egyáltalán nem tudnak adaptálódni a magyar iskolarendszerhez, tantárgyi követelményekhez. Jóllehet a lektorok nincsenek tisztában a magyar szaktárgyi követelményekkel, ám a célnyelv tanításához, a nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez, a kultúra átadásához nélkülözhetetlenek (Bognár 2000). A Kodály Zoltán Gimnázium tanárai egy tízes skálán átlagosan 7,8-ra ($S=2,15$) becsülik az anyanyelvi tanár tanórájának hozzájárulását a diákok nyelvi és kulturális fejlődéséhez. A felmérésben résztvevő lektorok 100%-a hasznosnak ítéli meg az anyanyelvű tanárok jelenlétét az iskolában. Az olasztanárok 80%-a, a lektorok 50%-a szerint az anyanyelvű tanárok hozzájárulnak a két tannyelvű oktatás hatékonyságához. A 2014-ben végzett felmérésben az akkori tanárok a képzési forma hatékonyságát 33,333%-ban a lektorok jelenlétében látták (Papp 2014). A lektorok egy tízes skálán átlagosan 6,33 ($S=2,16$) nehézségűnek ítélik meg a magyar diákok tanítását anyanyelvű tanárként. Szerintük a diákok egy tízes skálán átlagosan 5,67 ($S=1,63$) nehézséggel néznek szembe az anyanyelvű tanár által tartott órákkal. A végzős diákok felmérése azt mutatja, hogy egy tízes skálán átlagosan 5,36 ($S=2,34$) tartják hasznosnak az anyanyelvi tanár jelenlétét az iskolában. Szerintük nem, vagy csak eleinte volt nehéz részt venni ezeken a tanórákon. A nyelvi előkészítősek egy tízes skálán átlagosan 7,76 ($S=2,4$) gondolják úgy, hogy hasznos az anyanyelvű tanár jelenléte.

Ezen tanulók többsége szerint nem, vagy csak a nyelvi hiányosságok miatt, néha jelent nagy kihívást, részt venni az anyanyelvű tanár által tartott órákon. A 2014-es felmérésből az derült ki, hogy a diákok kevesellték az anyanyelvű tanárok számát az iskolában (Papp 2014). Doró (2005) felmérésében a francia tagozatos diákok szintén felvetették ezt a problémát. Egy 2017-2018-as (Öveges – Csizér 2018) az Oktatási Hivatal által kiválasztott reprezentatív minta alapján készült, az idegennyelv- oktatás kereteit és hatékonyságát vizsgáló kutatásból kiderült, hogy az akkor felmért 241 általános iskolás nyelvi csoportból csupán 15 csoportban volt jelen anyanyelvű tanár, míg a 25 gimnáziumi csoport tekintetében egyiknél sem. Ezek az adatok is azt mutatják, hogy igen kevés anyanyelvű tanár vesz részt az idegennyelv oktatásban. A nyelvi lektorok alkalmazásának azonban az iskolák anyagi okokból nem mindig tudnak eleget tenni. A két tannyelvű oktatásban legalább egy lektornak részt kell vennie és ahogyan az a kutatásomból kiderült, jelenlétük nélkülözhetetlen a nyelvtanulási folyamatban.

Jelen vizsgálat alapul szolgálhat más hasonló témájú kutatáshoz, vagy akár összehasonlításhoz is felhasználható. Az oktatás különböző területeinek résztvevői betekintést nyerhetnek a két tannyelvű oktatás rendszerébe, képet kaphatnak annak előnyeiről, hiányosságairól, fejlesztendő területeiről olyan perspektívákon keresztül, amelyek közvetlen kapcsolatban vannak ezzel a képzési rendszerrel.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bognár Anikó (2000): A két tanítási nyelvű oktatás- Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*. 2000/1. szám. 56-64. p.
- Csizér Kata – Öveges Enikő (2019): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*. 2019/3-4. szám. 86-101. p.
- Doró Katalin (2005): A szegedi magyar-francia két tanítási nyelvű képzés: iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás*. 2005/1. szám. 29-47. p.
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegennyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás*. 1996/4. szám. 3-21. p.
- Franyó István (1992): Biológiatechnológia a kéttannyelvű gimnáziumokban. *Iskolakultúra*. 1992/2. szám. 30-42. p.
- Kapitánffy Johanna (2001): Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése a közoktatásban. Az oktatási Minisztérium fejlesztési stratégiája. *Iskolakultúra*. 2001/8. szám. 71-75. p.
- Papp Beáta (2014): Lehetőségek és nehézségek a magyar-olasz két tannyelvű oktatásban. Tanári szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

- Pelles Tamás (2000): Olasz célnyelvű iskolák közép- kelet Európában. In: Fóris Ágota – Luigi Tassoni (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok. Iskolakultúra, Pécs., Iskolakultúra, 162-178. p.
- Pelles Tamás (2002): Szaknyelvoktatás a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium magyar-olasz két tanítási nyelvű tagozatán. In Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Pécs., Lingua Franca Csoport, 406-411. p.
- Pelles Tamás (2006): A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Takács Viola (1991): Fizika felmérés a kéttannyelvű gimnáziumokban. Iskolakultúra. 1991/6. szám. 50-57. p.
- Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. Educatio. 2000/4. szám. 729-742. p.
- Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. Magyar Pedagógia. 2009/1. szám. 5-27. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv- oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf Utolsó megtekintés: 2021.06.23.
- Vámos Ágnes (1991): A kétnyelvű oktatás értelmezése. Országos Közoktatási Intézet. Forrás: <http://kettannyelvu.com/public/vamos%20agnes%20%20a%20ketnyelvu%20oktatas%20ertelmezese%201991..pdf> Utolsó megtekintés: 2021.06.23.
- Várkuti Anna (2010): A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére. Doktori disszertáció. Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Pszicholingvisztikai Alprogram. Forrás: <http://www.kettannyelvu.com/public/varkuti%20anna%20a%20ket%20tannyelvu%20oktatas%20hatasa%20a%20tanulok%20felszini%20%20E9s%20kognitiv%20nyelvi%20kompetenciajanak%20fejlodesere.pdf> Utolsó megtekintés: 2021.06.23.

ABSTRACT

HUNGARIAN-ITALIAN BILINGUAL EDUCATION: IN FOCUS THE KODÁLY ZOLTÁN HIGH-SCHOOL OF PÉCS

The context based language education's most appropriate tool is the bilingual education, which gives the possibility of a deeper level of language acquisition. Learning a subject in two languages, also meaning the learning of two scientific cultures (Pelles 2002). The bilingual education gives such useable knowledge, that other intensive foreign language learning cannot provide (Várkuti 2010). This research observes the Kodály Zoltán High-School. The goal of this research is to explore the possible changes in the life of the Hungarian-Italian section, in the last seven years. I did not find any similar longitudinal study concerning Hungarian-Italian bilingual education, therefore this can serve as a rectification. I was looking for the answer of what can be the student's primary motivation of school choosing, the necessity of the presence of native lectors, what can cause the decrease of class numbers, and whether the lack of textbook and excipient makes education difficult. The research contained open and closed questions which answers were provided by the teachers of the mentioned Italian section, current and former lectors, and language preparatory and graduate students. This gathered data was compared with my previous research in 2014. The present paper can serve as a baseline for other research and comparative studies on similar topics. Participants from different fields of education can gain insight into the system of bilingual education, get an idea of its advantages, deficiency, areas to be developed through perspectives that are directly related to this form of education.

Keywords: bilingual education, native lector, textbook, language exam

Papp Beáta

olasztanár-tantervfejlesztő tanár

noyz.narcos@freemail.hu

A TÁVOLLÉTI OKTATÁS TAPASZTALATAI A DEBRECENI EGYETEMEN AZ OKTATÓK KÖRÉBEN VÉGZETT KUTATÁSOK ALAPJÁN

ABSZTRAKT

A COVID-19 okozta pandémiás időszak jelentősen megváltoztatta életünket és alapjaiban alakította át az oktatási szektor, ezen belül pedig kiemelten a felsőoktatás működését. A világjárvány okozta új helyzet elemzését számos tanulmány célozta meg, ezek elsősorban a hallgatókra összpontosítva vizsgálták a távolléti tanítás időszakát (pl. Gonzalez et al. 2020, Shahzad et al. 2020). A tanulmányok másik csoportja a makroszint felől közelített a kérdéskörhöz és pl. az oktatásirányítási megoldásokat (Nichols 2020) vagy az alkalmazható oktatási stratégiákat (Bao 2020) tekintette át.

Az általunk lebonyolított vizsgálat viszont a felsőoktatásban tanító tanárookra irányult, a Debreceni Egyetem oktatóinak tapasztalatait, véleményét kívánta feltérképezni a távolléti oktatás időszakára vonatkozóan. Az online kérdőív segítségével megvalósított vizsgálat két szakaszban zajlott. Az első szakaszra 2020 júliusában (n = 315), a másodikra pedig 2021 januárjában került sor (n = 285). A két vizsgálat között eltelt időszakban javult az oktatók digitális felkészültsége (különösen a 35 év felettiiek esetén), ennek ellenére a tervezett oktatási feladatokat nem sikerült maradéktalanul megvalósítani, elsősorban a gyakorlatoknál jelentkeztek problémák. További negatívumot jelentett, hogy a távolléti oktatás jelentős terhelés növekedést indukált, ennek következtében romlott az oktatók tudományos tevékenysége. A válaszadók döntő többsége azonban nyitott az új ismeretek jövőbeni alkalmazására.

Kulcsszavak: pandémia, oktatás, egyetem, digitális kompetencia

Szakszótály: IKT

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatási intézményekben már a múlt század második felében elindultak olyan kezdeményezések, amelyek a távoktatás különféle elemeit igyekeztek beépíteni az oktatási folyamatba. Az első időszakban meglehetősen szűk keretek között, elsősorban papír alapú dokumentumok postai továbbítására támaszkodva valósultak meg ilyen képzések, de magnó és videó kazetták formájában hamarosan megjelentek az elektronikus

tananyagok is. A digitális eszközök és az internet villámgyors terjedése ugrásszerű, minőségi változást generált. A távoktatásos képzések és az azokon résztvevők száma jelentősen megemelkedett, a XXI. század felsőoktatása pedig már nem is képzelhető el e-learning megoldások nélkül. Ennek ellenére a vészhelyzeti távolléti oktatásra (emergency remote teaching) (Bozkurt – Sharma 2020, Hodges et al. 2020) történő átállás során számos kihívással kellett megküzdenie az egyetemeknek, főiskoláknak (Buda et al. 2021) melyek eltérő mértékben jelentkeztek a különböző országokban, intézményekben. Esetenként olyan súlyos gondokkal kellett szembenézni, melyek következményeként az átállás nem is valósult meg mindenütt. A pandémiás helyzet elején, 2020 áprilisában lebonyolított UNESCO kutatás eredményei alapján (109 ország 424 felsőoktatási intézménye válaszolt a kérdésekre) a kérdőív kitöltésének időpontjában az európai, az amerikai és az ázsiai intézmények 3-3 %-ában, míg az afrikai felsőoktatási intézmények majdnem egynegyedében (24 %) szűnt meg a tanítás (Marinoni et al. 2020). A legtöbb helyen azért kényszerültek erre a döntésre, mert a hallgatók egy része nem rendelkezett (megfelelő) internet eléréssel és/vagy technikai eszközzel, így nem tudták volna a tananyagot elsajátítani, a szükséges feladatokat elvégezni. Számukra tehát nem voltak adottak a feltételek a félév sikeres teljesítéséhez. Magyarországon elsősorban a kisebb településeken élők tapasztalták meg az elégtelen internet penetráció hátrányait, de a városokban sem volt mindenütt biztosított a megfelelően kiépített sáv szélesség, az internetszolgáltatók nem mindenütt voltak felkészülve az ugrásszerűen megemelkedő adatforgalom igényére.

A technikai eszközök és az internet elérés még csak a szükséges (hardver) feltételeit jelentik a távolléti oktatásnak, használatukkal kapcsolatban azonban két – egymásra épülő – szinten „szoftver” gondok is jelentkezhetnek. Ezekkel elsősorban 2020 tavaszán szembesültek az érintettek. Az alap szintet az eszközök és a programok technikai használata jelenti. Ilyen problémák elsősorban a szinkron oktatás során fordulhatnak elő és ha az oktató vagy a hallgatók nem tudják használni a kommunikációs platformot (pl. Zoom, Skype, Webex, Moodle, GoToMeeting, BlueJeans stb.), akkor ezen ismeretek hiánya akár teljesen meg is hiúsíthatja az oktatást, illetve a tanulást.

Ha az eszközök, programok kezelése, a technikai problémák elhárítása nem jelentett gondot az oktatóknak, akkor már „csak” a második szintű „szoftvert”, a módszertani felkészültség hiányát kellett pótolni. Ugyanis a pandémiás időszak kezdetekor az oktatók döntő többsége nem volt tisztában a távoktatás, illetve az online oktatás módszertanával és csak nagyon kevesen rendelkeztek saját tapasztalatokkal ezen a területen. Ez azért jelentett gondot, mert a távoktatás jóval több, mint a jelenléti órák digitális felületre történő áthelyezése, messze nem azonos a képernyőmegosztáson alapuló szinkron órák megtartásával! Akik így jártak el, azok csak egy alacsony hatásfokú, korlátozott eredményeket biztosító, vészhelyzeti megoldást alkalmaztak.

Akkor jártak volna el megfelelően, ha a jelenléti oktatás során megszokott fogások helyett olyan új megoldásokat kezdtek volna használni, melyek az online térben (is) lehetővé teszik a hallgatók figyelmének fenntartását, aktív bevonását az órák menetébe.

A távolléti oktatás másik formája, az aszinkron oktatás megszervezése még nagyobb kihívást jelentett az oktatók számára. Nem álltak ugyanis rendelkezésre távoktatásra kifejlesztett tananyagok, viszont ezek létrehozása teljesen más szemléletet és megfelelő ismereteket igényelt volna, melyek egyrészt hiányoztak, másrészt ha ezek birtokában lettek volna az oktatók, akkor sem lehetett volna elvégezni ezt a hatalmas munkát a távolléti oktatásra történő átállásra biztosított alig több, mint egy hét alatt.

A vázolt problémák következtében a vészhelyzeti távolléti oktatás első, 2020-as tavaszi féléve számos negatívumot generált melyek közül az idő előrehaladtával, az ismeretek, tapasztalatok bővülésével egyre többet lehetett kiküszöbölni. Az általunk elvégzett kutatások elsősorban ezeket a változásokat igyekeztek megragadni.

2. KUTATÁS A DEBRECENI EGYETEMEN

Kutatásunkban a Debreceni Egyetemen 2020 tavaszán és őszén megvalósult távolléti oktatás tapasztalatait kívántuk összegyűjteni. Elsősorban azt kívántuk feltárni, miként zajlott le a távolléti oktatásra, a digitális pedagógia gyakorlatára való átállás, illetve, hogy a vizsgált félévek végén hogyan látják az oktatók ezt a folyamatot, milyen változásokat érzékeltek munkájuk különböző részterületein. Az információk összegyűjtéséhez egy általunk összeállított, online kérdőívet használtunk fel, melynek kitöltésére többször kiküldött e-mail segítségével kértük fel az oktatókat. Nyilvánvaló volt, hogy az oktatók valamilyen formában az új helyzetben is megoldották az oktatást, és a hallgatók tudták teljesíteni a félév követelményeit, de ezt a folyamatot számos tényező nehezítette. Várható volt például, hogy az informatikai sokszínűséggel (eszközök, platformok, tudásszint) számos esetben nehéz lesz megbirkózni, főleg, mert nem állt rendelkezésre egyértelműen preferált és már jól ismert megoldás. Vélelmezhető volt az is, hogy az oktatási megoldásokhoz történő folyamatos alkalmazkodás és a helyzet ismeretlensége fokozott terhelést jelent majd mindenki számára.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Elsőként megnéztük, hogy a Debreceni Egyetem karai milyen létszámmal vettek részt a vizsgálatban. A legtöbben a Természettudományi és Technológiai Karról és a Bölcsészettudományi Karról töltötték ki a kérdőívet.

1. táblázat: A kitöltők kari megoszlása (fő)

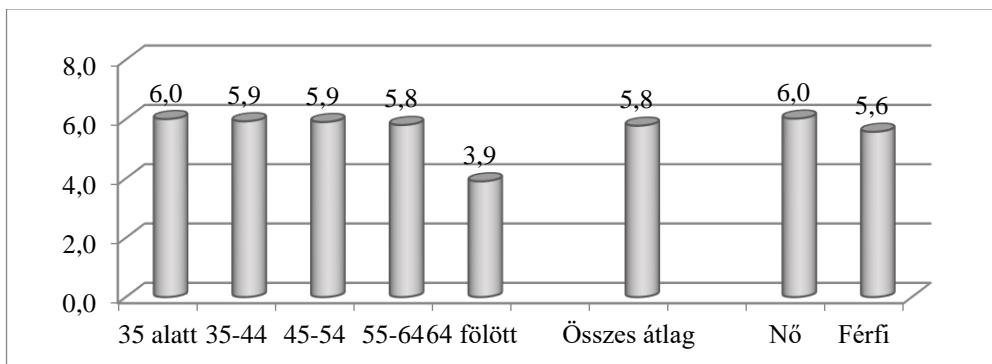
A Debreceni Egyetem Karai	A válaszadók száma tavasszal	A válaszadók száma ősszel
Állam- és Jogtudományi Kar	8	9
Általános Orvostudományi Kar	45	41
Bölcsészettudományi Kar	57	52
Egészségügyi Kar	14	16
Fogorvostudományi Kar	2	2
Gazdaságtudományi Kar	49	33
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar	14	21
Gyógyszerésztudományi Kar	3	3
Informatikai Kar	13	9
Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar	21	18
Műszaki Kar	21	18
Népegészségügyi Kar	2	2
Természettudományi és Technológiai Kar	57	54
Zeneművészeti Kar	9	7
Összesen	315	285

A Debreceni Egyetem teljes oktatói létszáma 2029 fő (nő 917 fő, férfi 1112 fő). A kitöltők közül tavasszal 150 fő volt nő és 165 férfi, ősszel pedig 142 fő volt nő és 143 férfi. Míg a teljes oktató gárdában 45,2 %, a nők aránya, addig 47,6 % volt ez az érték a válaszadók között. A kutatásban megjelenő nemi megoszlás így meglehetősen jól követi az Egyetem nemek szerinti megoszlását. Az oktatók döntő többsége a 35-64 éves korcsoportba tartozik.

2. táblázat: A válaszadó oktatók korcsoportjai (fő)

Korcsoport	A válaszadók száma tavasszal	A válaszadók száma ősszel
35 alatt	49	42
35-44	119	97
45-54	81	82
55-64	55	50
64 fölött	11	14

A tavaszi időszakra vonatkozóan megvizsgáltuk, hogy az egyes korcsoportok milyen óraterheléssel dolgoztak. Megállapítottuk, hogy a legtöbb korcsoportban közel 6 kurzust tartottak az oktatók, csak a 64 év felettiéknél volt alacsonyabb ez az érték, de ott is elérte az átlag a 3,9 kurzust. A két nem közül a nők valamivel több kurzust tartottak, átlag hatot, míg a férfiak átlaga 5,6 kurzus.

1. ábra: Az oktatott kurzusok száma

Az eredményeink szerint az oktatók 4 %-a csak egy kurzust (vagyilagosan előadás, szeminárium, gyakorlat) tartott, 54 %-uk pedig legalább heti négy kurzust vitt, ezen belül 11 % heti hét kurzust is oktatott. Szinte mindegyik karon találkoztunk az átlagnál jóval nagyobb értékkel, melyek különösen a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar oktatóinál fordultak elő. Közülük többen jelöltek be 10 kurzust, sőt kirívó esetként náluk még 18 kurzus is előfordult. Különösen az utóbbi jelez olyan magas terhelést, mellyel kapcsolatban a minőségi paraméterek is fontosak lennének, de ezekről konkrét információk nem állnak rendelkezésre.

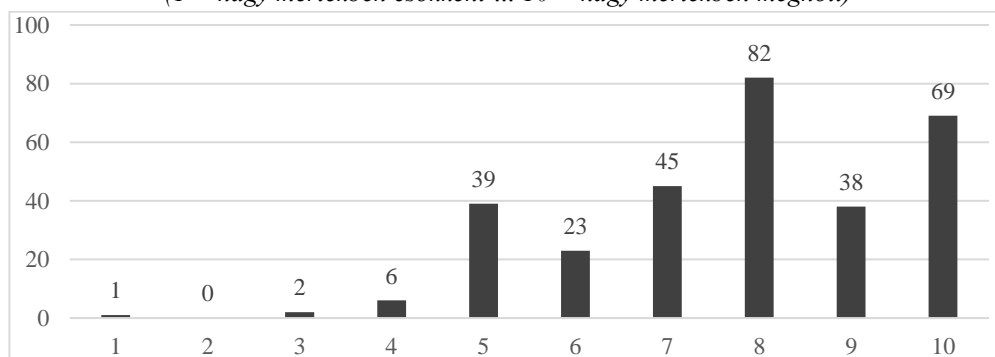
A megkérdezett oktatók tavasszal összesen 755 előadást, 746 szemináriumot és 351 szakmai gyakorlatot tartottak. Csak az előadásokat vizsgálva 58 fő tartott egy előadást, 65 fő kettőt, 63 fő hármát. Ennél több ilyen feladatot 69 oktató végzett. Érdemes kiemelni, hogy ez a megkérdezettek 22 %-a, ami rávilágít arra, hogy az oktatók több mint ötöde igen jelentős terheléssel dolgozott. Szemináriumok esetén 66-an tartottak egy kurzust, 59-en kettőt, 44-en hármát, és 81-en ennél is többet. Gyakorlatok esetében 53-an egy kurzust tartottak, 46-an kettőt, 12-en hármát, és 26-an ennél is többet. Az összességében mért adatok hasonló terhelést mutatnak.

3. táblázat: Oktatási adatok (fő)

Az oktatott kurzusok száma	Előadás tavasz	Előadás őszi	Szeminárium tavasz	Szeminárium őszi	Gyakorlat tavasz
Egy	58	52	66	49	53
Kettő	65	70	59	59	46
Három	63	45	44	41	12
Négy	27	33	36	35	9
Öt	22	22	23	16	6
Hat	10	10	9	15	6
Hét	1	6	4	8	0
Több	9	10	9	8	5

2. ábra: Az oktatói terhelés változása⁶⁹ (fő)

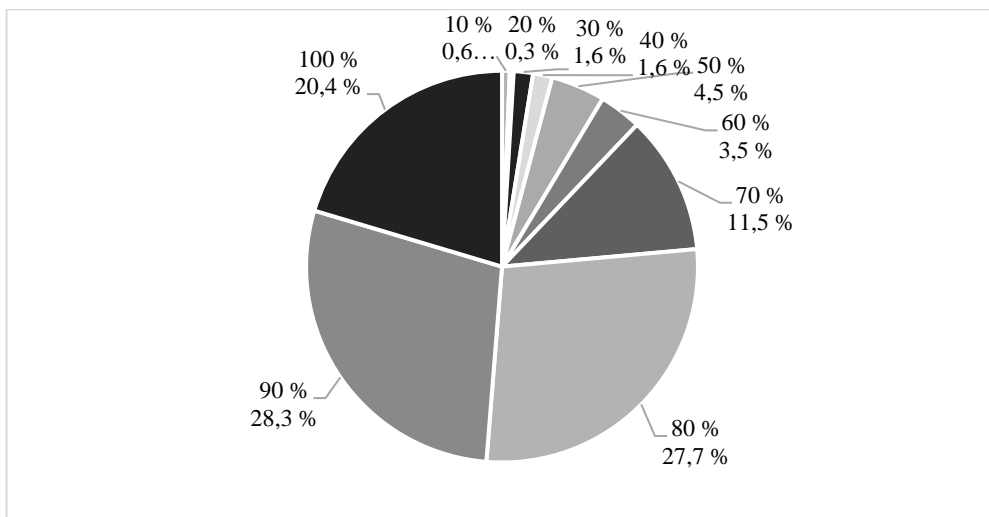
(1 = nagy mértékben csökkent ... 10 = nagy mértékben megnőtt)



⁶⁹ Megjegyezzük, hogy a hallgatói oldalról közvetlenül, illetve indirekt, informális módon érkező jelzések többsége szintén a túlterheltségről, a gyakran szinte teljesíthetetlen hallgatói többletterhelésekről szóltak. A későbbiekben megvalósuló távolléti oktatás során különösen oda kell majd figyelni erre a problémára, soktényezős megoldási rendszert kell kidolgozni: pl. pontosabb, időben teljesíthető feladatmeghatározások; az oktatók által használt platformok egységesítése; valid és megbízható értékelési módok stb.

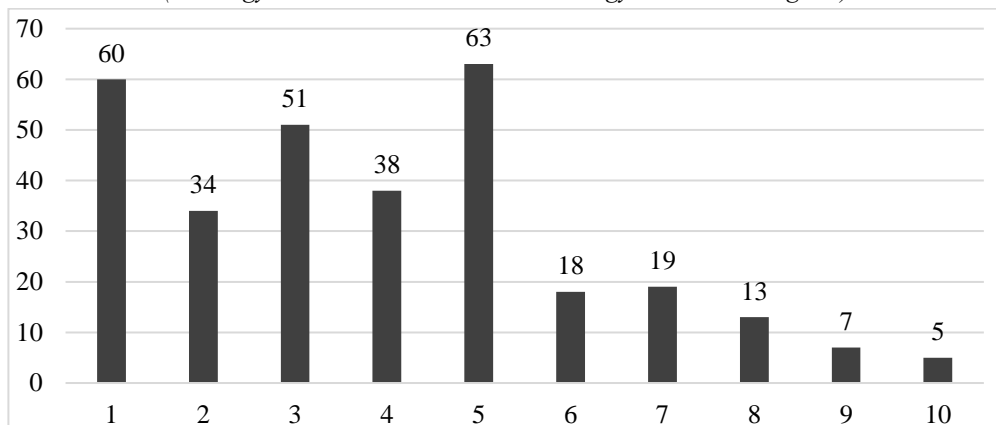
A többletterhelés ellenére az oktatók egyötödénél (20,4 %) semmilyen törést nem okozott az eredetileg tervezett oktatási anyag átadása, megtanítása, illetve a tervezett feladatok elvégzése, a válaszadók 28,3 %-a pedig minimális, 10 %-os csökkenéssel tudta megvalósítani a tavaszi félévre tervezett oktatói tevékenységét. A válaszadók másik fele a tervezett oktatói munka már csak 80%-át, vagy annál még kisebb részét tudta teljesíteni. Ezen belül közel egynegyednek mindössze 70%-ban, vagy még alacsonyabb arányban sikerült abszolválni a tavaszi félévre tervezett oktatási tevékenységet (tananyagtartalmat).

3. ábra: Milyen mértékben tudta megvalósítani a tavaszi félévre tervezett oktatási tevékenységeit, céljait?

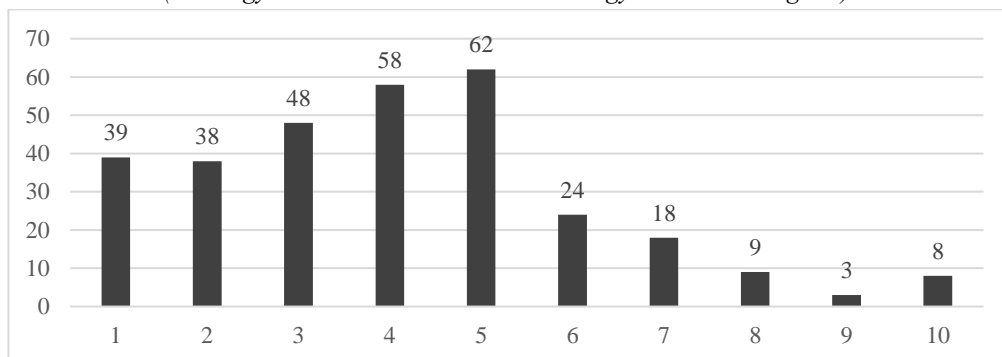


Az egyetemi oktatók tudományos tevékenységéhez kapcsolódó publikációs tevékenység bizonyos szempontból az elvárásokkal ellentétesen alakult. Az utazásokkal járó feladatok (konferenciák, hazai és külföldi kutatási, illetve projekt megbeszélések, szakértői feladatok stb.) elmaradása ugyanis elméletileg több időt biztosítottak szakmai írásművek alkotására, azonban ez mégsem következett be. A lehetséges okok közül egyértelmű a távolléti oktatás által jelentkező megnövekedett terhelés negatív hatása, de az inspiráló egyetemi, kollegiális környezet hiánya is okozhatta ezt a változást.

Másfelől a bezárkózás a nyomtatott források, szakmai, könyvtári anyagok elérhetőségét is erősen korlátozta, annak ellenére, hogy az irodalmazás, a források, szakmai anyagok felkutatása jelentős mértékben és folyamatában is egyre inkább online formában valósul meg. Mindössze a válaszadó oktatók egyötöde jelezte azt, hogy a karantén helyzet javította a publikációs tevékenységét, de az ilyen válaszok jelentősebb része is alacsonyabb mértékű javulásról számolt be.

4. ábra: A publikációs tevékenység változása (fő)*(1 = nagy mértékben csökkent ... 10 = nagy mértékben megnőtt)*

A publikációs tevékenységgel teljesen egyező eredményt mutatott az egyéb szakmai tevékenység ellátásának értékelése. Mindkét terület esetén a válaszok 79,8 %-a került a negatív tartományba. A két kérdésre adott válaszok alapján tehát levonható az a következtetés, hogy a távolléti oktatásból fakadó többlet-munkavégzés és a különböző hátráltató körülmények összességében egyértelműen negatívan befolyásolták a publikációs és az egyéb szakmai tevékenységeket.

5. ábra: Egyéb szakmai, tudományos tevékenység (fő)*(1 = nagy mértékben csökkent ... 10 = nagy mértékben megnőtt)*

Különböző – oktatáshoz szükséges – kompetenciák vonatkozásában elvégeztük a tavaszi és az őszi felmérés adatainak összehasonlítását. Az eredményekből leginkább az szembetűnő, hogy a magas szintű tudást jelzők aránya a két vizsgálat között visszaesett.

A professzionális szintet jelölők aránya minden területen csökkent és a legtöbb esetben ez a haladó szintre is igaz. Minden bizonnyal sokan azért értékelték át tudásszintjüket, mert szembesültek számukra nem, vagy csak nehezen megoldható problémákkal, illetve a feladatok komplexitásával. Különösen igaz ez a videó készítésre, mely területen a legnagyobb az eltérés a tavaszi és az őszi adatok között. Utóbbi vizsgálat alkalmával a többség még átlagos felhasználónak sem tekintette magát és csak a válaszadók 16 %-a gondolta úgy, hogy tudásszintje átlagot meghaladó.

4. táblázat: Az egyes kompetenciák szintje (%)

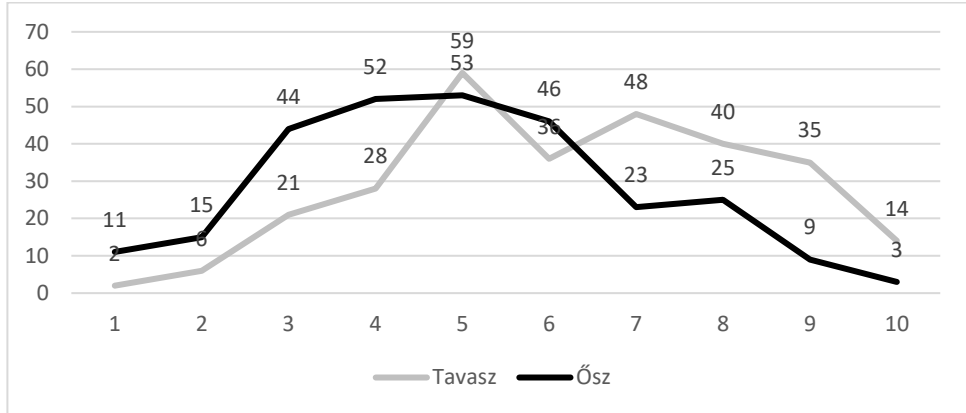
	Tananyag fejlesztés		Szöveg-szerkesztés		Prezi. készítés		Videó készítés		Közösségi felületek		Komm.		Technikai feltétel	
	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz	Tav.	Ősz
nagyon alacsony szintű	1	2	1	0	1	1	2	29	8	15	3	4	5	6
elfogadható	8	8	2	1	4	3	8	25	18	17	12	16	14	17
átlagos felhasználó	30	36	12	18	14	21	36	29	31	32	38	36	33	38
haladó szint	48	42	48	52	47	49	42	13	32	30	34	37	37	29
professzionális	13	12	36	29	34	26	12	3	12	5	12	7	11	9

A távolléti oktatáshoz közvetlenül szükséges ismeretekben is visszaesés tapasztalható. A szinkron oktatás alapját jelentő technikahasználat területén a felmérés azt mutatja, hogy a haladó szint rovására az átlagos szint növekedett. Ennek oka lehet, hogy ősre újabb technikai elemeket is célszerű volt használni az eredményes oktatás érdekében. Az aszinkron oktatáshoz szükséges tananyagfejlesztés vonatkozásában az alacsony és elfogadható szinten nem történt változás, viszont a haladó szintről többen inkább az átlagos felhasználói szintre pozícionáltak magukat.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az oktatók véleménye szerint a hallgatók hogyan viszonyultak a távolléti oktatáshoz. Az eredmények elég meglepőek voltak. Az oktatók szerint a tavaszi félévben a hallgatók jelentős része inkább pozitívan nyilatkozott a távolléti oktatásról, a többség jó megoldásnak tekintette. Az őszi félévre viszont jelentős változást tapasztaltunk, a hallgatóknak lényegesen kisebb része tekintette jó megoldásnak a távolléti oktatást. Ennek több oka is lehet. Egyrészt biztosan hiányoztak a hallgatótársak, a személyes kapcsolat az oktatókkal, másrészt a vizsgáztatás és a számonkérés módja is

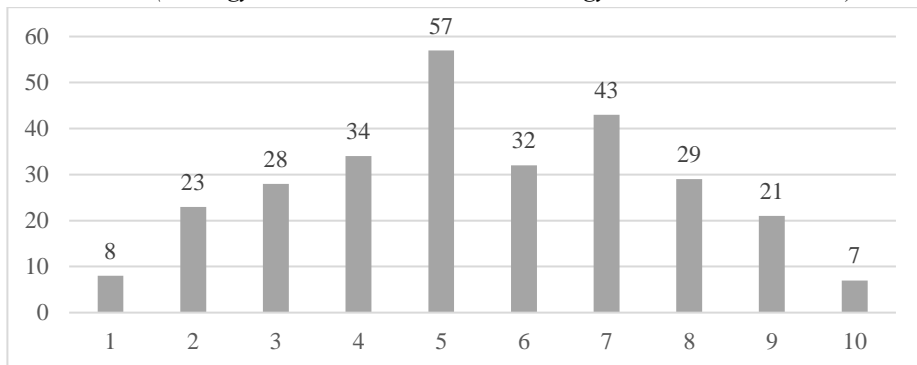
megváltozott az online térben. Lényegesen több önálló feladatot kellett ennek kapcsán megoldani, ami az amúgy is egyedül töltött időszakban fokozott terhelést jelentett számukra.

6. ábra: Az oktatók véleménye a hallgatók a viszonyáról a távolléti oktatáshoz (fő)
(1=nagyon negatívan élték meg, ... 10=nagyon pozitívan élték meg)



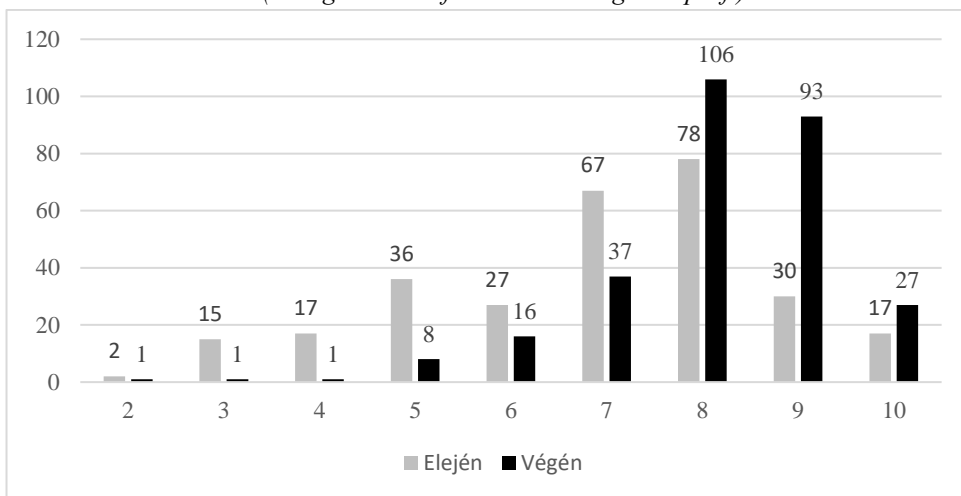
Az őszi időszakban azt is megnéztük, hogy az oktatók tapasztalata szerint milyen aktivitást tanúsítottak a hallgatók az órákon. Az eredmény nagyon hasonló a hallgatók viszonyulásánál tapasztaltakhoz. E két tényező megítélése szorosan összekapcsolódik, minden bizonnyal az aktivitásból is vontak le következtetéseket a viszonyulásra a megkérdezettek.

7. ábra: A hallgatói aktivitás megítélése (fő)
(1= nagy mértékben csökkent ... 10= nagy mértékben növekedett)

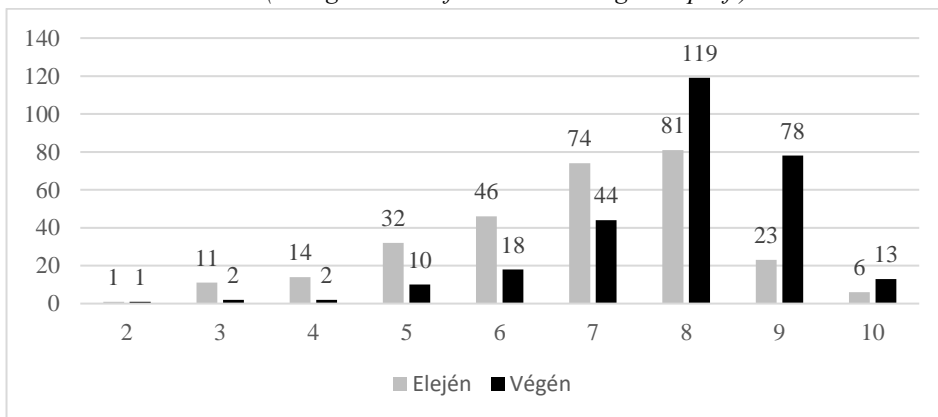


Ezek után fontos kérdés volt számunkra az, hogy az oktatók milyennek ítélik meg a hallgatók és saját maguk digitális felkészültségét a távolléti oktatás elején és a végén. Ennek a tavaszi időszakra vonatkozó eredményeit a 8. és a 9. ábra mutatja.

8. ábra: Az oktatók digitális felkészültségének megítélése a 2020 tavaszi félév elején és végén (fő)
(1=digitális analfabéta ... 10=digitális profi)



9. ábra: A hallgatók digitális felkészültségének megítélése a 2020 tavaszi félév elején és végén (fő)
(1=digitális analfabéta ... 10=digitális profi)



Az intenzív technológia használatból kiindulva sokan úgy vélik, hogy a hallgatók felkészültebbek a digitális tér használatára, mint tanáraik, ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy az oktatók szemszögéből nézve milyen is ez a felkészültség. Válaszadóink úgy gondolják, hogy lényegesen magasabb szintű tudással rendelkeznek a hallgatókkal szemben. Magas szintű tudást csak az oktatók közel 50 %-a feltételezett a hallgatókról, míg saját magukról ugyanezt a szintet 75 % jelezte. Ez azt is mutatja, hogy bár a hallgatók élenkben használják a közösségi médiát és az informatikai eszközök egy részét, az egyéb lehetőségek használatában az oktatók komoly hiányosságokat érzékeltek a távolléti oktatás alatt.

3. ÖSSZEZÉS

A kutatás alapján megállapítható, hogy a pandémia az egyetemi oktatók munkájában jelentős változásokat generált. A hatásokat vizsgáló online kérdőívünknek a Debreceni Egyetem mindegyik karáról voltak kitöltői, a válaszadók többsége a 35-54 év közötti korcsoportba tartozott. Átlagosan a válaszadók heti 5-6 kurzust tartottak, ami lényegében megfelel a jelenléti oktatás adatainak. A nők és a férfiak közel azonos terheléssel vettek részt az oktatásban, melynek mértéke jelentősen megemelkedett a megváltozott körülmények között. Az oktatók fokozott terhelése alapvetően annak következménye, hogy tanórákra történő felkészülésre és az oktatási feladatok ellátására a hagyományos oktatáshoz képest több időt kellett fordítaniuk. Ebbe számos elem beletartozott a tananyagok digitalizálásától, az új segédanyagok, prezentációk készítésétől kezdve, a különböző oktatási és kommunikációs platformok, illetve a mérés-értékelés új formáinak megismeréséig. Ezzel együtt a tervezett oktatási feladatokat a többség legalább 80 %-os szinten mindkét félévben meg tudta valósítani. Az oktatási feladatok irányába eltolódó terhelés következtében viszont a tudományos és egyéb közéleti tevékenység jelentősen lecsökkent. Így összességében a járványhelyzet az oktatást csak kisebb mértékben gátolta, a többi feladatterületen azonban jelentős visszalépést jelentett az oktatók számára.

Ugyanakkor válaszadóink szerint mind az oktatók, mind pedig a hallgatók digitális felkészültsége jelentősen fejlődött a vészhelyzeti távolléti oktatás ideje alatt és közülük az oktatói kar lépett nagyobbat előre. (Hogy a két csoport valódi digitális felkészültsége milyen szintű, azt kutatásaink során nem tudtuk vizsgálni, de a vélelmezett szintek és a közöttük lévő eltérések iránya, mértéke mindenképpen figyelemreméltó.) A kinyilvánított általános fejlődés ellenére, amikor a különböző digitális részfeladatok (pl. szövegszerkesztés, prezentáció vagy videó készítés) ellátásához szükséges tudásszintet vizsgáltuk, akkor a válaszadók összességében negatív irányú változást jeleztek. Az ellentmondásos megítéléseknek az az oka, hogy sokan az új oktatási forma feladatai kapcsán szembesültek azzal, hogy valós tudásuk – akár a fejlődés ellenére – elmarad a korábban feltételezett tudásszintjüktől. Ez a fontos belátás nélkülözhetetlen a további fejlődés szempontjából és alapot jelenthet ahhoz is, hogy a jövőben megvalósuló online képzések sikeresek lehessenek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bao W. (2020): COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech.* 2020; 2. 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191> (2021. 02. 21.)
- Bozkurt A. – Sharma R. C. (2020): Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447> (2021. 04. 11.)
- Buda András – Szabó József – Erdei Gábor (2021): A vészhelyzeti távolléti oktatás kihívásai a Debreceni Egyetemen. Berke József (szerk.): *27th Multimedia in Education Online Conference. Tanulmánykötet.* Neumann János Számítógéptudományi Társaság, Budapest. pp 59-68
- Gonzalez T. – de la Rubia M. – Hincz K. – Lopez M. C. – Subirats L. – Fort S. – Sacha G. M. (2020): Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education. <https://edaxiv.org/9zuac/> (2021. 02. 21.)
- Hodges C. – Moore S. – Lockee, B. – Trust, T. – Bond, A. (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educase Review.* <https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (2021. 04. 01.)
- Marinoni G. – van't Land H. – Jensen T. (2020): The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. *IAU Global Survey Report.* International Association of Universities (IAU) UNESCO House, Paris. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (2021.03.05.)
- Nichols M. (2020): *Transforming Universities with Digital Distance Education. The Future of Formal Learning.* Routledge, New York.
- Shahzad A. – Hassan R. – Abdullah N. I. – Hussain A. – Fareed M. (2020): COVID-19 impact on e-commerce usage: An empirical evidence from Malaysian healthcare industry. *Humanities & Social Sciences Reviews.* 2020;8(3): 599–609.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Anderson Janna – Boyles Jan L. – Rainie Lee (2012): The Future of Higher Education. Pew Research Center, Internet & Technology. <https://www.pewresearch.org/internet/2012/07/27/the-future-of-higher-education> (2020. 08. 05)
- Engler Ágnes (2020): Távolléti oktatás a családok aspektusából. Civil Szemle Különszám, pp. 115-131.
- Malatyinszki Szilárd (2020): A digitális oktatás megélése. https://www.researchgate.net/publication/342378435_A_digitalis_oktatas_megelese
- Molnár György – Námesztovszki Zsolt – Glušac Dragana – Karuović Dijana – Major Lenke (2020): Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. In: Nikodem, Jan – Klempons, Ryszard (eds.): 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2020). New York (NY), pp. 603-607.
- Picciano Anthony G. (2019): Online Education: Foundations, Planning, and Pedagogy. Taylor & Francis, New York.

ABSTRACT

EXPERIENCES OF DISTANCE EDUCATION BASED ON RESEARCH WITH TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF DEBRECEN

The pandemic period caused by COVID-19 has significantly changed our lives and fundamentally transformed the functioning of the education sector, especially higher education. The analysis of the new situation caused by the pandemic was targeted by a number of studies, which focused on the period of absenteeism teaching, focusing primarily on students (e.g., Gonzalez et al. 2020, Shahzad et al. 2020). Another group of studies approached the issue from a macro level and e.g. reviewed education management solutions (Nichols 2020) or applicable education strategies (Bao 2020). However, the study we conducted was aimed at teachers teaching in higher education, and sought to map the experiences of the lecturers of the University of Debrecen regarding the period of absence education. The survey, conducted using an online questionnaire, was conducted in two phases. The first phase took place in July 2020 (n = 315) and the second in January 2021 (n = 285). In the period between the two examinations, the digital preparedness of the instructors improved (especially in the case of those over 35), however, the planned educational tasks could not be fully implemented, mainly problems arose during the exercises. Another negative was that absence education induced a significant increase in workload, resulting in a deterioration in the scientific activity of instructors. However, the vast majority of respondents are open to the application of new knowledge in the future.

Keywords: pandemic, education, university, digital competence

Habil. Szabó József PhD

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete
szabo.jozsef@arts.unideb.hu

Habil. Buda András PhD

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete
buda.andras@arts.unideb.hu

A POZITÍV HIBAKULTÚRA SZEREPE A KÖZNEVELÉSBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány célja annak vizsgálata, milyen pszichológiai háttere van a pozitív hibakultúra kialakulásának, miért fontos a pozitív hibakultúra az értékelésben. Bemutatom a modern pedagógiai törekvések viszonyát ehhez a kompetenciához, valamint azt, hogyan fejleszhető ez a képesség a pedagógusok és diákok körében. Sort keríték a történetének rövid ismertetésére, prezentálom a módszertan előnyeit, és célom, hogy a magyarországi pedagógusszakma is kedvet kapjon a használatára. A kutatás során bemutatott pozitív hibakultúrát, mint kompetenciát a modern pedagógia számos programja részének tekinti, fontos fejlesztendő területként tekint rá. A Komplex Instrukciós Program és az iskolafejlesztési projekt is hangsúlyt fektet fejlesztésére, és nem szűkíti le azt a pozitív értékelésre, hanem a pedagógusi hálózatok fontos elemeként tekint rá. A pozitív hibakultúra a reziliencia fejlesztésén keresztül valósulhat meg, amely mind a pedagógusok, mind a diákok körében fontos feladat. Ennek eszköze az iskola, mint „második otthon” kialakítása lehet.

Kulcsszavak: pozitív pedagógia, motiváció, hibakultúra

1. BEVEZETÉS, FOGALMI ÁTTEKINTÉS

A pozitív hibakultúra vizsgálatokor érdemes egy tágabb pszichológiai fogalom felől elindulnunk, hiszen a hibakultúra egy szélesebb körű beállítottság része, ezáltal függvénye.

A reziliencia a nehézségekkel való megküzdés képességét, lelki rugalmasságot jelent. Ez egy igen komplex kompetencia, sok tényező összefüggő rendszere alkotja. (Békés 2002; Kállai 2019)

1.2 A REZILIENCIA JELENTÉSE

A reziliencia fogalma a 2000-es évek elejétől „robban be” a tudományos köztudat szóhasználatába, ebben az időszakban válik elterjedt kifejezéssé. A fogalom látszólag számos tudományterületen alkalmazható, az aktuális tudományos és politikai diskurzusok szinte bármelyikébe beilleszthető. A reziliencia alapú gondolkodás újfajta kérdéseket vet fel a bennünket körülvevő világgal kapcsolatban (Chandler 2013). A terminus egyes vélekedések szerint túlhasznált (Ignatieff 2015).

Olyan tudományos vélemény is előfordul, hogy a fogalom lényegi tartalmát használóinak többsége nem tárja fel (Bourbeau 2013). Sőt, egyes elméleti munkák alapján a reziliencia pedig egyenesen "minden és bármi" is lehet (Neocleous 2013).

A reziliencia azonban, divatos túlhasználtsága mellett is értékes, sőt megkerülhetetlen terminusa a korszerű gondolkodásnak, amely az ökológiától a biztonságstudományig, a politológiától az állami stratégiáig, a pszichológiától a társadalomtudományokig számos területen képvisel hozzáadott értéket az alap-, ezen kívül gyakorlati vizsgálatok eszköztárát, továbbá megközelítését tekintve. A reziliencia alapú stratégiák implementálása pedig több esetben gyakorlati eredményekkel szolgált. (Székely 2015)

1.3 SZEREPE A KÖZNEVELÉSSEN

A reziliens pedagógus képes az önszabályozásra, a felelősség vállalására, kapcsolatok kialakítására és a jövő megformálására. Beállítódására jellemző az optimizmus, a megoldás-orientáltság és az elfogadás. (Gyulai 2018)

Az elfogadás hiánya esetén jellemző lehet a pedagógus viselkedésére a türelmetlenség és meggondolatlanság, a kicsinyesség, az elfojtás és a hibakultúra hiánya. Ekkor az illető nem ismeri el, ha hibázik, a hiba kijavítása helyett mentségeket, igazolást keres, vagy ami egy közösségben még inkább romboló, másokat hibáztat és tagad. Ez a negatív hibakultúra az értékelésben is megjelenik (Gyulai 2018). Ugyanez a helyzet a diákok esetében is, ha hiányzik a reziliencia képessége, az esetleges sikertelenség, kudarc (például egy rosszabb érdemjegy) nem az épülést szolgálja, hanem a feladást, elkeseredést. Az ilyen tanulók nem tudják jól kezelni a kevésbé sikeres helyzeteket, nem ösztönzi őket a fejlődésre. Elmondhatjuk tehát, hogy a pozitív hibakultúra kialakításához elsősorban a reziliencia képesség fejlesztésén keresztül vezet az út. (Kállai 2019)

2. POZITÍV HIBAKULTÚRA AZ OKTATÁSBAN

2.1 SZEREPE AZ ÉRTÉKELÉSSEN

A pozitív hibakultúra a pedagógusok és a diákok kapcsolatában az értékelés során jelenik meg leginkább. Ez igaz mindkét fél részéről, hiszen az értékeléshez hozzá tartozik az értékelés elfogadása, az arra adott reakció is. Az evaluáció jelentős szerepet játszik az önkép alakításában, nevelő funkciója optimális esetben pozitív, rossz formában testet öltve kártékony is lehet. A jól megindokolt osztályzatnak lendítő ereje lehet, a véletlenszerűen kapott (vagy nem meggondoltan adott) jegy visszafoghat. (Frank 2017) Számos kutatás igazolta, hogy az újabb, Z és Alfa korcsoport egészen máshogy viszonyul a tekintélyhez, mint az előző generációk (Frank 2017; Levine és Dean 2011; Howe és Strauss 2000).

A kultúraváltás az oktatásban évtizedes feladat, igénye már a rendszerváltáskor megjelent. A modern pedagógiában fontos szerepe van a pozitív hibakultúrának, mint pedagógusi kompetenciának. Ez a fajta hibakultúra az értékelést a fejlesztési folyamatba beépített visszajelzésként kezeli, lehetővé téve a fejlesztő értékelést. A tanulók értékelése során is az interaktív módszereket preferálja, lehetőséget teremt a tanuló számára az önértékelésre, valamint más tanulók értékelésére. A fejlesztő értékelés során a „tanulói fejlődés” tágabb értelmezési keretet kap. Itt az értékelés tárgya nemcsak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelemben. A fejlesztő értékelés tehát a pedagógus által megtervezett, motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti. Ebben magától értetődően a diák fejlődésének, az eredményhez vezető útnak, a haladás ütemének és minőségének az értékelése is helyet kap, de annál ennél jóval több is. A pozitív hibakultúrát elsajátító pedagógus esetében az értékelés célja különbözik a „hagyományos” értékelésétől. Az értékelés akkor történik, amikor még lehet változtatni az esetleg nem megfelelően haladó folyamaton, a fókusz a további fejlődés elérésének módja, az erre való motiválás. Ez szemben áll a „hagyományos” értékeléssel, ahol a pedagógus egy már lezárult szakasz végén minősíti a diák teljesítményét, lényege pusztán a tanulói eredmény összehasonlítása a normával. (Einhorn 2018; Gardner et al. 2008; Knausz és Ugrai 2015)

2.2 A POZITÍV HIBAKULTÚRA MÁS TERÜLETEI

A pozitív hibakultúra összetett kompetencia, lényegi eleme, hogy a pedagógus elemző, értékelő módon viszonyuljon nemcsak a tanulóhoz, de a tanulási folyamathoz, valamint a pedagógus kollégákhoz és a szülőkhöz is. A pozitív attitűd megjelenése elengedhetetlen mind a kollégákkal és a szülőkkel folyó kommunikációban, mind a tanuló irányában ahhoz, hogy eredményes legyen a pedagógiai munka. A hagyományos értékelés során a tanulókkal szemben hibákkal szembesítő és büntető, versenyztető és másokhoz mérő értékelési módszerek jelennek meg. A pozitív hibakultúra ezzel szemben az értékelés fejlesztő hatására épít, cél a tudatosság és az önállóság erősítése lehetőségét. A pedagógusok kompetencia-fejlesztésének lényegi eleme kell, hogy legyen a pozitív értékelési kultúra felépítése, a hibakultúra háttérbe szorítása. (Lénárd és Rapos 2009; Knausz és Ugrai 2015)

A fejlesztő értékelés jelentős mennyiségű pedagógusi többletmunkával, odafigyeléssel jár. Azonban a változás mindig több energiát igényel, mint az állandóság. Ezen felül még az is megnehezíti a pozitív hibakultúra átvételét, hogy a változási folyamat során számos, évtizedek alatt berögzült társadalmi előítéllettel kell megküzdeni. A szülők szocializációja, az eddigi gyakorlat is a „hagyományos” értékelést tekinti elfogadhatónak, az új értékelési módok ezért ellenállásba ütközhetnek. Előfordulhat például, hogy a szöveges értékelést a szülők nem értik meg („jó, jó... de akkor most hányast kapott a gyerek?”), az új formákra a szülők egy része nem nyitott. A pozitív hibakultúrának nincs nagy hagyománya a

magyar oktatásban. Ezért is fontos, hogy a pozitív hibakultúra bevezetése egy intézményben akkor lehet sikeres, ha az egész tantestület fellép a változás mellett. Ez azon is múlik, hogy a tantestület tagjai milyen kommunikációs szabályok és normák tudnak együtt, hatékonyan működni. Ezért ezek a területek, a jó kommunikáció, a hálózatban működés szintén fontos, fejlesztendő területek. A pedagógusi közösségben meg kell, hogy honosodjon egymás tevékenységének elemzése, amely a közös tananyagfejlesztéseken, kölcsönös óralátogatásokon keresztül valósulhat meg, alapfeltétele a nyitott osztálytermek kialakítása. A változások eléréséhez számításba kell venni azokat a tényezőket, melyek a pedagógusok oldaláról akadályozhatják a fejlődést. A pedagógusok gyakran izoláltak, sok esetben túlterheltek, ezért nehéz tőlük többlet-erőfeszítéseket követelni, elvárni. A kölcsönös hospitálás nem bevett gyakorlat, abban kevés tapasztalat, kidolgozott és működő protokoll áll rendelkezésre. A pedagógusoknak tehát el kell sajátítaniuk azt a képességet, hogy a kollégák munkájának értékelése során a perspektivikus megközelítésmód legyen az uralkodó. (Ziebell és Schmidjell 2012; Knausz és Ugrai 2015)

3. A HIBAKULTÚRA MEGJELENÉSE AZ OKTATÁSFEJLESZTÉSI TÖREKVÉSEKBEN

3.1 AZ ISKOLAFEJLESZTÉSI PROJEKT

A projekt fontos része a pozitív hibakultúra meghonosítása a magyar pedagógiában. A projekt nagy hangsúlyt fektet a személyiségfejlesztésre és a közösségfejlesztésre. Váltást irányoz elő a magabiztosság, bizalom, őszinteség és felelősségvállalás területein. Itt jön a képbe a pozitív hibakultúra, amivel hatékonyan kezelni lehet a tantestületben a közös, tantestületi súrlódásokat. Csak akkor valósulhat meg az előzetesen kitűzött cél, hogy a diákok körében növekedjen a felelősségvállalás, a kooperációra való hajlam, ha ez a pedagógusok oldaláról is megvalósul. Problémát jelent, hogy az elmúlt években folyamatosan csökkent a pedagógusok társadalmi presztízse, romlott megítélésük. A diákok és szülők már nem feltétlenül tekintenek mintaként a tanárookra, és jövedelmük sem nevezhető csábítónak a felnővekvő generáció számára. Emiatt is nőhet a tantestületben a stressz, a tanárok körében a frusztráció. Fontos, hogy a pedagógusok átérezzék azt, milyen felelősséggel, nehézségekkel jár a diákok számára az önállóság. Ezt figyelembe kell venniük a közös munka során. A sikeres munka feltétele, hogy olyan pozitív énképpel rendelkezzenek a résztvevő pedagógusok, amely lehetővé teszi, hogy a fejlesztésből adódó többlet-megterhelést a célok ismeretében motiváltan tudják elvégezni. Tudatosulni kell annak, hogy az a többlet-energia, azok a munkával töltött órák, amelyek a fejlődéshez szükségesek, nem kötelező, elvesztegetett időt jelentenek, hanem megtérülnek. (Knausz és Ugrai 2015)

Az eddigi tapasztalatok arra mutatnak, hogy a hatékony munkához kikerülhetetlen a diákok kulturális környezetének feltérképezése és a szülők bevonása. Azokban az intézményekben, melyekbe többségében alacsony szocio-ökonómiai státuszú gyermekek járnak, a tapasztalatok szerint a szülők bevonása igen nagy problémát jelent. A problémát az jelentheti, hogy a szülők egy része nem értékeli a tudást, ezért nem partnerek az intézmény célkitűzéseiben. Az, hogy melyek azok a területek, ahol fejlődésre van szükségük a pedagógusoknak, általában könnyen körülírható egy-egy intézményben, azonban az már a konkrét iskola helyzetéből, az adott feltételrendszerrel függ, mit lehet ebből belső továbbképzésekkel megoldani. Azokon a területeken, ahol a fejlesztés belső erőforrásokkal már nem megoldható, külső segítségre van szükség. Ennek a fejlesztésnek túl kell lépnie az egyes részterületekre koncentrált továbbképzéseken. A diákok és a már sokszor elkezdett, majd elhalt reformokba és modernizációs törekvésekbe belefáradt pedagógusok számára is egyszerűbb a fejlesztés megvalósítása, ha sikerül megtalálni és kijelölni azokat a módszertani elemeket, amelyek a gyakorlatba egyszerűen átvihetők és hatásuk rövidtávon is érezhető. Más projektek tapasztalata is alátámasztja, hogy akkor érhető el eredmény, ha világosan kiderül a tanárok, a diákok és a partnerek számára egyaránt, hogy az iskolafejlesztés a tanítás azonnali megváltozásában jelenik meg. (Knausz és Ugrai 2015)

3.2 A KOMLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM

Einhorn Ágnes kutatásában a KIP bevezetésének tapasztalatait, a pedagógus továbbképzések tanulságait vizsgálta. Tanulmányában bemutatja, melyek azok a tanári kompetenciák, melyek fejlesztése elengedhetetlen a KIP bevezetéséhez. A KIP hatásrendszerét jellemzően a diákok szemszögéből vizsgálják. Azonban a KIP nem csak a gyermekek, fiatalok életében hoz változást, hanem a pedagógusok szakmai életében, felkészültségében is. A jellemzően kurzusalapú, tanárok pedagógiai kultúrájának fejlesztésével foglalkozó modellek helyét egyre inkább átveszik azok a megoldások, melyek a hálózati tanuláson, az együttműködésen alapulnak. Az eredményes tanulás előfeltétele az aktivitás, ami a pedagógusok esetében sincsen másképp. A hálózati tanulás eredményes működésének két legfontosabb, kiinduló feltétele a jó kommunikációs készség és a bizalom. (Szabó et al. 2011). A hálózati tanuláshoz a pedagógusnak új kommunikációs csatornákat, friss kapcsolatrendszert kell létrehoznia. Sok esetben hiányozhat a közös nyelv, ami hátrányt jelent a problémák leírásában, a reflexióban. Ahhoz, hogy ezeket a problémákat át lehessen hidalni, tudatosan fejleszteni kell a tanárok együttműködési készségeit és motivációját, valamint belső kommunikációját. A hálózati tanulás során a pedagógusoknak is szükséges elsajátítaniuk azt a képességet, hogy kritikájukat világosan ki tudják fejezni, valamint a másik pedagógus értékelése során előtérben legyen a perspektivikus megközelítésmód. Itt értünk el a pozitív hibakultúrához,

mint szükséges kompetenciához, amely nem a múltbeli hibákra koncentrálnak, hanem a pozitívumokra és a változtatás lehetőségeire. (Ziebell és Schmiedjell 2012; Einhorn 2018) A KIP alkalmazásának másik fontos feltétele, hogy a pedagógusok képesek legyenek a diákok megismerésére, tanulási eredmények meghatározására, valamint módszertani eszközeik, kompetenciájuk is átalakuljon. Ezekon felül, ezekhez kapcsolódóan prioritást élvez a hibakultúra megváltoztatása is. Az értékelések során a fejlesztő szemlélet kell, hogy előtérbe kerüljön. Az értékelés tárgya itt nem csak a tudás megszerzése, hanem a diák személyiségének, készségeinek és attitűdjeinek fejlődése. A pozitív hibakultúra komplex, többdimenziós fogalom. Beleértendő a diák hibáinak fejlesztő szándékú kezelése, valamint a saját és kollégák hibáinak pozitív kezelése is. (Einhorn 2016)

4. A REZILIENCIA FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

A diákok fejlődéséhez nagyon fontos a bizalom, a bizalmi szálak kialakítása az iskolai környezetben. Abban az esetben, ha az iskolai közeg pozitív, a reziliens diákok már arról számolnak be, hogy van az iskolában valaki, akihez bizalommal fordulhatnak problémák, nehéz helyzetek felmerülése esetén. A bizalmi személy igen gyakran az osztályfőnök, de ez nem minden esetben törvényszerű. Lehet az másik tanár, vagy nem pedagógus végzettségű szakember is. Ilyen személy lehet az iskolai szociális munkás vagy iskolai szociális segítő. (Lénárd és Rapos 2009; Kállai 2019)

Nagy az érzékenyítő programok szerepe is. Ezek a pedagógusok, az iskolai szociális munkások, szociálpedagógusok által végzett csoportfoglalkozások a gyerekekkel. A reziliencia fejlesztésének hatékony eszközei még a mentorprogramok. Emellett az egyes iskolák szintjén túlmutatató programok is működnek, ilyen például a „boldogságprogram”, melynek célja a diákok magasabb szintű önismerethez segítése. A programba bevont iskolákban a rezilienciát is erősítik, hiszen sok iskolai környezeti és énhatékonysági faktort is fejlesztenek egyidejűleg. (Kállai 2019; Einhorn 2018)

A tanárok azzal tehetnek a legtöbbet a reziliencia iskolai szintű fejlesztéséért, hogy igyekeznek kialakítani a pozitív iskolai környezetet. Részt vesznek az osztályok közösségeinek pozitív alakításában. Sokszor jelent problémát a pedagógusok számára az időhiány, emiatt nem tudnak egy-egy problémával mélyebben foglalkozni. Fontos, hogy a reziliencia fejlesztése komplex folyamat, sok szakember tud segíteni ezzel kapcsolatos teendők, feladatok elvégzésében, így a pedagógusok nincsenek egyedül. (Kállai 2019; Knauz és Ugrai 2015)

A reziliencia fejlesztése, valamint a pozitív hibakultúra kialakítása mind a pedagógusok, mind a diákok körében olyan feladat, amelyre a modern pedagógiai törekvések nagy hangsúlyt fektetnek, hiszen ez jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy sikerüljön egy mind a tanulók, mind a tanárok számára élhető iskolai környezetet, egy „második otthon” létrehozni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor–Margitay Tihamér (szerk.): Tudomány és történet. Budapest, Typotex, 215–228. p.
- Bourbeau Philippe (2013): Resiliencism: Premises and Promises in Securitisation Research. Resilience: International Policies, Practices and Discourses. 2013/Vol. 1. 3–17. p. <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765738>
- Chandler David (2013): Editorial. Resilience: International Policies, Practices and Discourses. 2013/Vol. 1. 1–2. p. <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765739>
- Einhorn Ágnes (2016): A KIP megvalósításához szükséges tanári kompetenciák. [online] http://www.mpt.bme.hu/wp-content/uploads/2017/03/ONK_2016_program_es_absztraktkotet.pdf (letöltés ideje: 2021-06-07)
- Einhorn Ágnes (2018): Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz. In: Hanák Zsuzsa (szerk.): Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere. Eger, Líceum Kiadó, 27–42. p.
- Frank Tibor (2017): Az értékelés felelőssége. In: Károly Krisztina–Homonnay, Zoltán (szerk.): A tanulás és a tanítás értékelése. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 11–20. p.
- Gardner John–Harlen – Wynne–Hayward – Louise–Stobart Gordon (2008): Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards (Assessment Reform Group). [online] <http://www.qub.ac.uk/aria/JG%20Changing%20Assment%20Practice%20Final%20Final.pdf> (2021-06-07)
- Gyulai Edina (2018). Reziliencia a mindennapokban. A reziliencia-életstílus. [online] <http://www.juris.u-szeged.hu/download.php?docID=82019> [2021. január 26.]
- Howe Neil – Strauss William (2000): Millennials rising. The next Great Generation. New York, Vintage Books, a Division of Random House, 432. p.
- Ignatieff Michale (2015): Resilience and the Unimaginable. [online] http://www.michaelignatieff.ca/assets/pdfs/Uehiro%20Lecture_Resilience%20and%20the%20Unimaginable.pdf (letöltés ideje: 2021-06-07)
- Kállai Gabriella (2019): Rezilienciafejlesztési lehetőségek az iskolában. Új köznevelés, 2019/1-2. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/rezilienciafejlesztési-lehetosegek-az-iskolaban> (letöltés ideje: 2021-06-07)
- Knausz Imre – Ugrai János (szerk.) (2015): A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó, 2018. p.

- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): Fejlesztő értékelés. Budapest, Gondolat Kiadói Kör Kft., 124. p.
- Levine Aarthur–Dean – Diane R. (2011): Generation on a tightrope. A portrait of today's college student. San Francisco, John Wiley & Sons, 256. p.
- Neocleous Mak (2013). Resisting Resilience. Radical Philosophy, 2013/Vol. 178., 2–7. p.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk.) (2011): Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 94. p.
- Székely István (2015): Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. Replika, 2015/5. sz., 7–23. p.
- Ziebell Barbara – Schmidjell Annerget (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Berlin: Neu.192. p.

ABSTRACT

THE ROLE OF POSITIVE FAULT CULTURE IN PUBLIC EDUCATION

The aim of this study is to examine the psychological background of the development of a positive fail culture and why a positive fail culture is important in evaluation. I present the relationship of modern pedagogical aspirations to this competence and how this ability can be developed among teachers and students. I will give a brief description of its history, present the advantages of the methodology, and aim to encourage the Hungarian teaching profession to use it. He sees the positive fail culture presented in the research as a competence as part of many programs of modern pedagogy as an important area for development. Both the Complex Instructional Program and the School Development Project focus on its development and do not narrow it down to positive evaluation but see it as an important element of pedagogical networks. A positive fail culture can be realized through the development of resilience, which is an important task for both teachers and students. The tool for this could be to design the school as a “second home”.

Keywords: positive pedagogy, motivation, fail culture

Szabóné Dr. Mojzes Angelika, PhD

Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja

mojzes.angelika0510@gmail.com

Tankó Veronika Zita

A ROMÁN NYELV OKTATÁSA A ROMÁNIAI MAGYAR TANNYELVŰ ELEMI OSZTÁLYOKBAN A TANTERVI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

Az anyanyelvhez való ragaszkodás mellett a kisebbségi lét velejárója az államnyelv kényszerű elsajátítása, mivel környezeti nyelv és szükséges a társadalomban való teljes boldoguláshoz. A 2012/13-as tanév fordulópont a romániai kisebbségi oktatásban a román nyelv oktatását illető változások miatt. Ennek értelmében a nem román tannyelvű osztályokban az idegen nyelv módszereivel kell oktatni a román nyelvet, az Európai Nyelvi Referenciakeret szintleírásainak megfelelően. Kutatásom tárgya a román nyelv oktatása a romániai magyar kisiskolások körében, a tantervi változások tükrében. Az összetett témát a tanuló, az alsó tagozaton tanító pedagógus, valamint a kimeneti eredmények szemszögéből vizsgáltam. Hipotézisem vezérfonala: a tantervi változások jótékony hatással vannak a román nyelv oktatására a magyar tannyelvű iskolák alsó tagozatos osztályaiban, és ez hozzásegíti a tanulókat a későbbi jobb boldoguláshoz. Akár rövid távon, az 5. osztályba való lépéskor, de távlatilag a „nagybetűs” életben is. Ugyanakkor azt is feltételeztem, hogy a pedagógusok nehezen alkalmazkodtak a módszertani változásokhoz. Dolgozatom alapja egy leíró, összefüggés-feltáró jellegű kutatás. Ennek megfelelően az anyaggyűjtés a megfelelő szakirodalom feltárása, hivatalos dokumentumok tanulmányozása, elemzése, összehasonlítása révén valósult meg. Kérdőíves kutatást is végeztem, két online kérdőívet alkalmazva (az egyiket magyar, a másikat román nyelven). Az alkalmazott módszerek: adatgyűjtés, elemzés, adatfeldolgozás, adatok táblázatba rendezése, leíró statisztikák készítése. Feltevésem első fele teljes mértékben, míg a második része részben igazolódott.

Kulcsszavak: kisebbségi, közoktatás, román nyelv oktatása

Szaksztyály: Kárpát-medencei magyarlakta régiók tagszervezete

1. BEVEZETÉS

A nyelvem korlátai a világom korlátai.

(Ludwig Wittgenstein)

A nyelvtudás adott esetben hatalom, de mindenképp a boldogulás, a magabiztos fellépés eszköze. A világban történő változások maguk után vonták az oktatás szükségszerű változásait is. Így történt ez a nyelvoktatás területén is, mely már kevésbé ismeretalapú, a hangsúly a kommunikációs készségek kialakítására és folyamatos fejlesztésére toldott. Témám akár “örök klasszikusnak” is mondható a romániai kisebbségi létben. Tanítóként tapasztalom, hogy sokszor hiábavaló a pedagógus akarata, ha nem társul melléje a tanuló pozitív hozzáállása, kitartó szorgalma. Az sem mindegy, milyen módszerekkel dolgozunk, és mit nyújtunk diákjainknak. A felmérések sajnos még mindig a bemagolt tárgyi tudást értékelik, de attól az egyén még nem tud a mindennapokban kommunikálni.

Kutatásom során az új tantervek által előírt koncepcióváltás eredményességét vizsgáltam - azt, hogy hozott-e érdemleges változást a román nyelv oktatása, illetve elsajátítása terén. Tanulmányom rendezőelve a szakmai megalapozás a szakirodalom által, majd a román nyelv oktatásáért közvetlenül felelős tanítók és román tanárok véleményének feltárása.

2. A ROMÁNIAI OKTATÁSI RENDSZER A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

Az 1989-es romániai fordulat után megindult a tanügyi rendszer reformja is, igaz, eleinte csak a régi oktatásra vonatkozó jogszabályok módosításával. A politikai instabilitás kihat az oktatásra is, így a román tanügyminisztérium működésére is. Sajnos nem javult az oktatás színvonala, Románia nagyon gyenge eredményeket ért el a nemzetközi felméréseken – például a 2000-es PISA-mérésen résztvevő 42 ország között Románia a 34. helyet foglalta el, olvasható az Elnöki Bizottság jelentésében (2007). A számos, konzekvencia nélküli változtatás csak növelte a bizonytalanságot, hozzájárulva az oktatás és az oktatók társadalmi megbecsülésének csökkenéséhez.

2.1. A KISEBBSÉGI NYELVEKEN VALÓ ROMÁNIAI OKTATÁS

2.1.1. Törvényes keretek, reformok

A romániai oktatási törvény biztosította jogként létezik az őshonos nemzeti kisebbségek nyelvén történő tanítás és tanulás, akár önálló intézményekben vagy román többségű oktatási intézmények tagozataként. Az oktatás ingyenes, ennek keretén belül az összes tantárgyat anyanyelven tanul(hat)ják, kivéve a román nyelv és irodalom tantárgyat. A kisebbségi nyelven való oktatásnak pozitív módon megnyilvánuló anyagi vetülete, hogy az itt tanuló gyerekek/fiatalok után az átlagosnál nagyobb fejkvóta jár, hiszen több tanórájuk van.

A romániai magyar diákpuláció változásairól részletes tanulmányt adott ki az Erdélystat Statisztikai Intézet⁷⁰. Az erdélyi diákok adatainak változását tekintve megállapították, hogy a rendszerváltás után a teljes diákpulációhoz képest kisebb mértékben csökkent a magyar nyelven tanuló diákok száma. „Az Erdélyben belüli régiók közül a Partiumban volt a legkisebb a magyar nyelven tanulók számának csökkenése (14%-os), Közép-Erdélyben 20, Székelyföldön 24, a szóránymegyékben pedig a leghangsúlyosabb, 37%-os.” (Barna, 2019, 8.o)

2.1.2. Nemzeti Curriculum

A rendszerváltás utáni időszakban többször is változott a Nemzeti Curriculum, a jobbítás szándékával keresve az idők változásainak megfelelő utakat. Az 1995-ben és 2011-ben kiadott új Tanügyi törvényt ért számos módosítás⁷¹ szükségessé tette az új törvény megfogalmazását, ez most épp folyamatban van. A Nemzeti Curriculum alapvető dokumentumaként tartalmazza a műveltségi területeket, az időkeretet (meghatározva a minimális és maximális óraszámot), a kötelező tantárgyak rendszerét és óraszámát, illetve a választható tantárgyak számát. Külön órakeret-terv vonatkozik a kisebbségi nyelven tanuló diákokra. Ezek írják elő a tanítandó tantárgyakat. A jelenleg érvényben levő kerettanterv a tantárgyakat hét műveltségi területbe csoportosítja, ezek közül az első a Nyelv és kommunikáció.

A romániai tantervek központi jellegűek és országos hatáskörűek, biztosítják a kulcskompetenciák elsajátításához szükséges feltételeket.

2.2. NYELVOKTATÁS, KÉTNYELVŰSÉG

A kisebbségi lét alapvető problematikája a *kétnyelvűség*, hiszen a saját anyanyelv mellett jelen van az állam nyelvének, mint környezeti nyelvnek a használata. A továbbiakban idegen nyelvnek tekintjük az államnyelvet is, mely az őshonos magyar kisebbség számára környezeti/második nyelv.

2.2.1. A romániai kisebbségek kétnyelvűsége

A kétnyelvűség az a jelenség, amikor az egyének, közösségek, csoportok a hétköznapi kommunikációjuk során szükségszerűen két vagy több nyelvet használnak. A kétnyelvűség jelenségét tanulmányozva Skutnabb-Kangas (1984) meghatározása szimultán érinti a nyelvi ismeretek szintjét és használatát is:

⁷⁰ Az Erdélystat Romániára, Erdélyre és erdélyi magyarokra vonatkozó statisztikai adatokat dolgoz fel, azokat rendszerezi, megjeleníti és értelmezi magyar nyelven. – Lásd: <http://statisztikak.erdelystat.ro/modszertan>

⁷¹ A 2011-es Tanügyi Törvényt ért módosításokat 2019-ben összegezték: *Legea nr 1 Educației Naționale actualizată 2019*

Kétnyelvű az a személy, aki anyanyelvi szinten képes kommunikálni egy egy- vagy többnyelvű közösségben, és aki képes azonosulni az adott nyelvi csoportokkal, azok kultúrájával, vagy annak elemeivel. Szerinte ez a kétnyelvűség ideális állapota.

Beszélhetünk közösségi és egyéni kétnyelvűségről. Különösen igaz ez a romániai őshonos magyar kisebbség esetében, mely anyanyelve mellett az állam nyelvét, a román nyelvet is használja a mindennapi élethelyzetekben, az élet számos területén, a hivatalos érintkezések során pedig szinte kizárólagos jelleggel. Esetükben a kétnyelvűség az anyanyelv és a környezeti államnyelv együttesének eredménye. Annak magyarázata, hogy miért nem tekinthető idegen nyelvnek, igencsak kézenfekvő: a magyarok rendszerint nem csak az iskolában vagy nyelvtanfolyamokon találkoznak a román nyelvvel, mivel az Románia egész területén hivatalos nyelv, és így bizonyos (hivatalos) információk csak ezen a nyelven érhetőek el (Benő, 2012).

2.2.2 Nyelvoktatás

A 2011-es Tanügyi Törvény 68-as paragrafusa kimondja: a romániai közoktatás a tanuló profilját meghatározó nyolc kulcskompetenciára épül, melyek közül az első az anyanyelven, a második az idegen nyelven való kommunikáció. Tény viszont, hogy kevés gyermek válik az iskolai nyelvoktatás eredményeként kétnyelvűvé. Ennek számos akadálya lehet, köztük a nem megfelelő(en) alkalmazott módszerek, valamint az olvasás és írás túlhangsúlyozása. Az idegen nyelv tanulása magába foglalja mind a megértést, mind az alkotó alkalmazást. Az idegennyelv-oktatás módszertana is komoly változásokon esett át az elmúlt évtizedek alatt, a tanulót és annak szükségleteit helyezve a tanítási folyamat középpontjába. A cél a kommunikatív kompetenciák kialakítása a célnyelven (Neuner, 2000, idézte Klein, 2011). Így válik igazán lényegessé a tanulás folyamata.

Az idegen nyelv tanításának komoly pillére az anyanyelven már kialakított készségek (az olvasás és írás), valamint az elsajátított ismeretanyag.

A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret, a továbbiakban röviden KER, az Európa Tanács általános nyelvpolitikáját tartalmazó dokumentum, a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására kidolgozott útmutató, különös tekintettel a többnyelvűség előmozdítására. A KER a nyelvtanulókat három nagy csoportba sorolja, amelyeket hat nyelvtudási szintre lehet lebontani. Cselekvésközpontú leírások segítségével határozza meg, hogy a nyelvet tanulók mit tudnak és mire képesek az egyes nyelvi szinteken.

A romániai közoktatás mindig biztosította egy nemzetközi idegennyelv tanulását, de változott az azt bevezető, kezdő korosztály. A rendszerváltás utáni időszak nagy áttörését a kompetenciaalapú tantervekre való áttérés hozta. A 2012-től érvényes kerettantervek és tantervek szerint már az akkor bevezetett előkészítő osztálytól tanulhatják a diákok az első idegen nyelvet.

A különbség a tagozatokat érinti: míg a román tannyelvű osztályokban már 5. osztálytól tanulják a diákok a második idegen nyelvet, addig a kisebbségi nyelven tanulók csak 9. osztálytól tehetik ezt meg.

A nyelvoktatást érintő jelenlegi óraszámokat az alábbi táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat: A nyelvoktatás jelenlegi órakerete az alsó tagozaton

Tantárgy	Alsó tagozatos osztályok				
	CP	I	II	III	IV
Román nyelv és irodalom * előkészítő, I., II. osztályokban a neve: Román nyelven való kommunikáció	3	4	4	4	4
Kisebbségi anyanyelv és irodalom * előkészítő, I., II. osztályokban a neve: A kisebbségek anyanyelvén való kommunikáció	5	7	6	5	5
Modern (idegen) nyelv	1	1	1	2	2

Forrás: 2013. évi 3371-es számú rendelet

A fenti táblázatból kitűnik: nyelv és kommunikáció műveltségi terület részeként a román nyelv és az anyanyelv óraszámát konkrét óraszámokban rögzítették, az idegen nyelv oktatását kötelezővé tették, szintén konkrét óraszámokban.

2.2.3. A román nyelv tanítása

Romániában a román nyelv a hivatalos nyelv, ennek iskolában történő elsajátítása kötelesség. Ezt a jelenleg érvényben levő 2011-es Tanügyi Törvény 10. cikkelye is kimondja, az ország nemzetállam voltával összhangban határozva meg a román nyelv státuszát. Tény viszont, hogy Romániában számos őshonos kisebbség is él, köztük legnagyobb lélekszámú a magyar. Számukra biztosított az anyanyelven való oktatás, ugyanakkor tény, hogy számukra a román nyelv második vagy környezeti nyelv. Az állam nyelvének elsajátítása állampolgári jog, kötelesség és kényszerűség is, hiszen ez a hivatali intézkedések nyelve is. Ezért fontos a kisebbségi oktatásban a román nyelv elsajátítása optimális feltételeinek megteremtése, de természetesen nem az anyanyelvi oktatás hátrányára.

A román nyelv oktatása sajátos, a kisebbségek számára kidolgozott tantervek és tankönyvek segítségével történik, melyek szellemében a román nyelv mint nem anyanyelv oktatása és tanulása valóban hatékonyabb lehet a nemzeti kisebbségek körében. A magyar nyelven tanulók számára ezeket a tanterveket és az azok alapján összeállított tankönyveket fokozatosan vezették be a 2012-2013-as tanévvel kezdve.

A román nyelv és irodalom tantárgy tesztjeit is a sajátos tanterv alapján állítják össze. Ez azért is jelentős, mert a nemzeti kisebbségi osztályokban tanuló diákok felmérése anyanyelven történik, ugyanakkor alapvető része a román nyelvi kompetenciák mérése is. Ezek az országos szintű 2., 4., 6., 8. osztályos mérések és az érettségi vizsgák.

3. A ROMÁN NYELV OKTATÁSA AZ ELEMISZINTŰ OSZTÁLYOKBAN A TANTERVI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN (KUTATÁS)

3.1. A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI, HIPOTÉZIS

A 2012/13-as tanév mindenképp fordulópont a romániai kisebbségi oktatásban, nemcsak az országos szinten bevezetett előkészítő osztály, hanem a román nyelv oktatását illető változások miatt is. Ennek értelmében a nem román tannyelvű osztályokban az idegen nyelv módszereivel kell oktatni a román nyelvet, a KER szintleírásainak megfelelően.

Ebből kiindulva kutatásom tárgya a román nyelv oktatása a romániai magyar kisiskolások körében, a tantervi változások tükrében. A téma összetett, épp ezért céloztam meg a téma körüljárását a tanuló, az alsó tagozaton tanító pedagógus, valamint a kimeneti eredmények szemszögéből:

- Mi változott a tanulót illetően a román nyelv elsajátítandó tananyaga és az alkalmazott módszerek szempontjából?
- Hogyan változott a pedagógusok hozzáállása az új módszertani elvárásokhoz?
- Mennyire eredményes a koncepcióváltás a román nyelv oktatásában?

A váltás szándéka megvolt már rég, hiszen állandó aktualitással bír a cél, hogy a magyar iskolában tanuló gyermek elegendő és megfelelő román nyelvi tudással hagyja el az iskolapadot. A kérdés, hogy sikerül-e tettekre váltani...

A válaszokat az új tanterveket vizsgálva, valamint az alsó tagozaton magyarul oktató tanítók és a magyar 5-8. osztályban tevékenykedő román tanárok kérdőívre adott válaszait elemezve igyekeztem megfogalmazni.

Hipotézisem vezérfonala: a tantervi változások jótékony hatással vannak a román nyelv oktatására a magyar tannyelvű iskolák alsó tagozatos osztályaiban, és ez hozzásegíti a tanulókat a későbbi jobb boldoguláshoz. Akár rövid távon, az 5. osztályba való lépéskor, de távlatilag a „nagybetűs” életben is.

Feltételeztem viszont azt is, hogy a tanítók és romántanárok nehezen alkalmazkodtak a változásokhoz, nehezen váltottak a mennyiségi, mechanikus nyelvtanulásról a kommunikatív módszerek alkalmazására.

3.2. KUTATÁSI STRATÉGIA, MÓDSZEREK, ESZKÖZÖK

Dolgozatom alapja egy leíró, összefüggés-feltáró jellegű kutatás. Ennek megfelelően az anyaggyűjtés a megfelelő szakirodalom feltárása, hivatalos dokumentumok tanulmányozása, elemzése, összehasonlítása révén valósult meg. Az idegen nyelv oktatásának egyre szélesebb körű szakirodalma van, s nyelvszakos tanárként különösen fontosnak tartom ezt az alátámasztást, mivel az új tantervek alapján a román nyelvet is az idegen nyelv módszereivel kell tanítanunk. A dokumentumelemzés után egy kérdőíves kutatást végeztem, amihez két kérdőívet is összeállítottam, az egyiket magyar, a másikat román nyelven. Az előbbit a kisebbségi oktatás magyar tanítói, a román nyelvtanítót pedig a magyar tagozatos 5-8. osztályokban tanító romántanárok körében alkalmaztam. Azért esett a választásom erre a két pedagógus csoportra, mert az osztálytanítók tanítják alsó tagozaton a román nyelvet, és az ő munkájukat viszik tovább 5. osztálytól a tanárok. A két kérdőív különböző típusú kérdéseket tartalmazott. Az első kérdések a pedagógus személyére (pl. életkor), szakmai előmenetelére (végzettség, didaktikai fokozat stb.) vonatkoztak. A személytörténeti kérdéseket demográfiai adatokra fókuszáló kérdések követték, melyeknek célja a tanintézmény populációs és nyelvi környezetének felmérése volt. A további attitűd-kérdések a pedagógus, szülők, tanulók román nyelv tanulásához, a tantervi változáshoz, továbbképzéshez stb. való hozzáállását vizsgálta. A tantervekkel kapcsolatos kérdéseket a tankönyveket, majd az értékelést érintő kérdések követték. A kérdőív kitöltése önkéntesen és anonim módon történt.

3.3 A RÉSZTVEVŐK BEMUTATÁSA

A kérdőívek válaszadói:

a) A tanítói, magyar nyelvű kérdőívre 9 megye 112 magyar tanítója válaszolt, kiknek jelenlegi munkahelyük megye szerinti eloszlása a következő: Bihar: 75 (66,9%), Brassó: 1 (0,9%), Hargita: 1 (0,9%), Hunyad: 2 (1,8%), Kolozs: 2 (1,8%), Máromaros: 2 (1,8%), Szatmár: 24 (21,4%), Szilágy: 2 (1,8%), Temes: 3 (2,7%).

Az aránylag kevés válasz lehetséges magyarázata: a nem megfelelő időszak (a kényszer szülte online oktatás vége felé elege volt már mindenkinek a számítógépes munka bármely formájából), már a sokadik kérdőív volt, amit a dolgozatot író egyetemi hallgatók kérésére kiküldtem nekik, valamint a kérdőív terjedelme és így a ráfordítandó idő és munka mennyisége.

Mégis úgy vélem, hogy a minden szempontból változatos válaszok tükrözik az ország magyarlaktarterületein működő osztályokban dolgozó tanítóinak véleményét. Az így kapott eredményeket vonatkoztatom a vizsgált sokaság egészére.

b) A román nyelvű kérdőív által, mely a nemzeti kisebbségeket tanító román tanároknak íródott, a tanárok véleményére kérdeztem rá az általános iskolát végzett diákok felkészültségi szintjéről a tantervi változások tükrében. A kérdőívet a Bihar megyei román tanárok tanfelügyelője engedélyével és közvetítésével juttattam el a megye nemzetiségi iskoláiban 5-8. osztályos diákokat román nyelvre oktató tanárokhoz. A válaszadók mind Bihar megyei pedagógusok, akik magyar, illetve szlovák tannyelvű gimnáziumi (5-8. osztályos) osztályokban tanítanak. Bihar megye nemzetiségi osztályaiban román nyelvet oktató tanárok kb. 90%-a válaszolt az adott határidőn belül. Mivel nagyon változó és vegyes a környezet, ahol ezek a tanárok tanítanak, így az ő válaszuk is mérvadónak tekinthető, országos viszonylatban is.

3.3.1. A válaszadók személyére vonatkozó adatok:

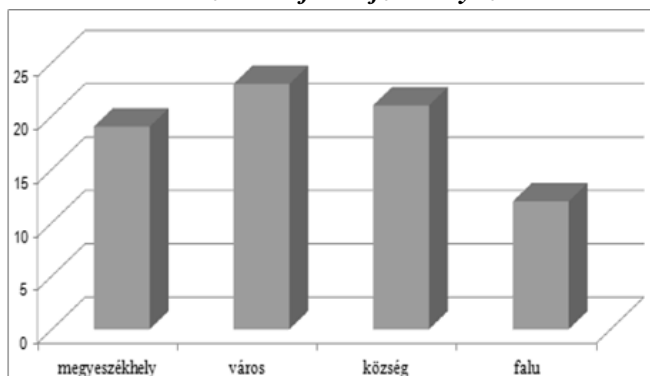
a) A válaszadó magyar tanítók adatai

Életkorukat tekintve megállapítható, hogy többségük középkorú, kevesebb, mint 10%-uk 30 év alatti fiatal, negyede 51-60 év közötti, míg 1 válaszadó 60 év fölötti.

Pedagógiai fokozatukat tekintve közel háromnegyedük rendelkezik a legmagasabb szakmai I. fokozattal, 16% II-es fokozattal, 10% véglegesítő vizsgával, 3% pedig pályakezdő.

A katedránál eltöltött régiséget vizsgálva kiderült, hogy átlagban 22,7 munkaévet töltöttek eddig a pedagógusi pályán, tehát komoly szakmai tapasztalattal rendelkeznek.

1. ábra: Az iskola földrajzi elhelyezkedése

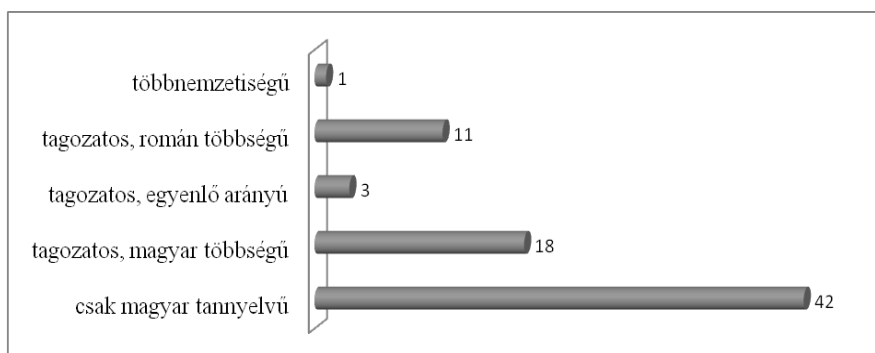


Amint azt a 2. számú grafikon mutatja, az iskola földrajzi elhelyezkedése szerint negyedük dolgozik megyeszékhelyen, 30,66% városi iskolában, míg 44% vidéken (községben, vagy falusi iskolában). A tanított osztály szerint: 82,66% tanít osztatlan, míg 17,33% összevont osztályokban. A tanostályok gyermeklétszámának átlaga 19 diák/osztály.

A lakosság nemzetiségi összetételét vizsgálva, a magyarok számaránya szerint, megállapítható: 34,66% magyar dominanciájú, 21,33% magyar többségű, 17,33% paritásos⁷² kisebbségi, 24% kisebbségi, 2,66% szórvány településen dolgozik.

A tanítási nyelv szerint az iskola, ahol tanít, amint az a 3. számú grafikonból kiolvasható: fele csak magyar tannyelvű, negyede tagozatos, magyar többségű, közel negyede tagozatos/román többségű, 3 tagozatos/ egyenlő arányú, 1 többnemzetiségű.

2. ábra: A tanító iskolájának (munkahelyének) tanítási nyelve



b) A válaszadó román tanárok adatai:

Többségük középkorú, életkor szerinti megoszlásuk: tizede 21-30 év közötti, fele 31-40 év közötti, harmada 41-50 közötti, 2 pedig 51-60 közötti.

A válaszadók végzettségét tekintve: mind rendelkeznek felsőfokú szakképesítéssel, 2-en közülük tanítóképző líceumot is végeztek, 42-en (66,7%) rendelkeznek mesteri, 5-en (7,9%) pedig doktori fokozattal.

Didaktikai fokozatukat tekintve 2-en (3,2%) pályakezdők, 11-en (17,5%) rendelkeznek véglegesítővel, 11-en (17,5%) II. fokozattal, a többség pedig, azaz 39-en (61,9%) I. fokozattal. A tanügyben töltött munkaévek átlaga 15,35 év.

Az oktatási intézményre (a válaszadók munkahelyére) vonatkozó adatok: A tanintézmények településenkénti eloszlása szerint 55,6% városban, 44,4% pedig vidéken található.

⁷² A paritás a testületi döntéshozatalban való részvétel azon elve, amely egyenlő szavazati erőt biztosít valamennyi résztvevőnek a döntéshozatalban, a választási eredményektől függetlenül.

A nyelvi közeget tekintve az iskolák több mint a fele (50,8%) működik többségi magyar településen, 40,6%-a túlnyomó részt román közösségben, míg 1-1 iskola (1,6-1,6%) szlovák, illetve roma közösségben.

A téma szempontjából relevánsnak tekinthetők a szlovák, illetve roma közösségben dolgozó tanárok válaszai is, hiszen azokban a közösségekben is az anyanyelv használata a doinás. A nagyváradi német kisebbségi iskola tanára nem válaszolt, de az nem is illet volna a vizsgálatba, mivel ott főleg csak román gyerekek tanulnak, akik nincsenek ilyen jellegű nyelvi nehézségei.

Az iskola tanítási nyelve szerint: 42,9% magyar, a többség viszont vegyes tannyelvű iskolában található - melyek közül 27% túlnyomó részt román, 30,2% pedig magyar dominanciájú.

3.4. A TANÍTÓK KÖRÉBEN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV FELDOLGOZÁSA

A kérdőív alkalmazásának célja volt kikérni az alsó tagozaton tanító romániai magyar pedagógusok véleményét a román nyelv tanításával kapcsolatban. A kérdőív kitöltése név nélkül történt. A válaszok 2020.05.29-én lettek letöltve.

A megkérdezettek 100%-a tartja fontosnak a román nyelv tanítását a nemzeti kisebbségek esetében. Az igenlő válaszok indoklásának zömében megtalálható az ország nyelve ismeretének szükségessége (*az állam nyelve, az ország nyelve román, ebből adódik, hogy az állam nyelvének tanítása*). *Igen, mivel az ország nyelve román és bármilyen hivatalos irat kitöltéséhez szükség van a román nyelv ismeretére. Fontosnak tartom, azért, mert ebben az országban élünk, így a mindennapi életvitelhez elengedhetetlen, hogy ismerjük az ország nyelvét.* A tömbmagyar vidéken dolgozó pedagógus szerint: *Nagyon fontos, mivel otthoni környezetben kevés impulzus éri a gyermeket nyelvtanulás szempontjából.*

Voltak a kisebbségi létet megvilágító indoklások is: *Fontosnak tartam, mert egyre jobban kirekesztődik a magyarság, és valamilyen módon érvényesülnie kell mindenkinek. Ha szeretnénk, hogy kisebbségiként tiszteljen minket a többség, ismernünk kell a nyelvet. Hogy ne legyen semmi alapja, ürügye a többségnek arra, hogy „lekezelően” bánjon bármelyik magyarral! „Nem lesznek így kiszolgáltatva rendőrnek, orvosnak... Saját érdekekben is ismerni kell az állam nyelvét, ahol élünk, nem beszélve arról, minél gazdagabb valaki tudástára, maga is annál gazdagabb.”*

Valószínűleg saját/ környezeti tapasztalatból született a válasz: *„Igen, mert felnőtt korban nehezebb megtanulni románul.”*

Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy *Milyen mértékben érzi önmagát felkészültnek a román nyelv alsó tagozaton való tanításához?* Egy 8-as skálát használhattak (1- egyáltalán nem, 8- teljes mértékben).

A tanítók közel fele érzi magát teljesen felkészültnek, több, mint negyede nagymértékben, közel egyötöde eléggé, 3-an elfogadhatóan, 1 pedig egyáltalán nem. Ez utóbbi válasz igencsak meglepett, hiszen ilyen irányú képesítésben is részesült a tanulmányai során.

Az önfejlesztést, önképzést, illetve a továbbképzéseken való részvételt viszont fontosnak tartja mindegyikük, így 100%-ban kaptam igenlő válaszokat. Indoklásaik között szerepelt: *“a szakmai fejlődés, hogy lépést tartsunk a kor követelményeivel, mert ezáltal tudunk mi magunk is jobb munkát végezni”*; *“Azért, hogy naprakészen álljak a tanításban alkotott nézetekkel kapcsolatban és a legújabb információkkal tisztában legyek, és ezáltal jobb eredményeket érjek el a tanításban.”* Voltak a nyelvtanítás/-tanulás szemszögéből megközelítő válaszok, melyek a nyelvtudás erősítésére fókuszáltak: *“Fontos, hogy helyesen használjuk a román nyelvet is. Mivel nem adódik lehetőség románul társalogni, fennáll a felejtés veszélye, valamint ismerni kell az új tanítási módszereket; mert nem az anyanyelvünk és hogy ne hibázzunk.”* *“Ha csupán a helyesírási, vagy írásmód-változásokat tekintjük, már nagyon szükséges frissíteni az időnként elavult tudást.”* *“Nyelvi frissesség, kommunikáció fejlesztése, szókincs gyarapítás miatt.”* *“Azért tartom fontosnak, hogy megismerjek új módszereket, eljárásokat, oktató játékokat stb., melyek segítségével a gyermekek könnyebben elsajátítják a román nyelvet.”* Ha változik a helyzet, a tanítók fele folytatná tanulmányait, hogy tovább képézzze magát a román nyelv tanításához az alsó tagozaton (hogy megfeleljen a tanügyminisztérium kritériumainak).

A kérdőív egy része tantervvel kapcsolatos kérdéseket tartalmazott. Az adott kérdésekre 1-4-ig terjedő skálán kellett jelölni a válaszokat, a következők szerint: 1-egyáltalán nem / 2-részben / 3-többnyire / 4-teljességgel

A válaszadók nagy része használja a pedagógiai gyakorlatában a tantervet: 46% teljességgel, 42% többnyire, míg 12% csak részben. A tanítóknak fele tudta hozzávetőleges pontossággal, hogy mikor lépett érvénybe az osztályára vonatkozó jelenlegi tanterv, azt viszont mindegyiküknek sikerült szakmailag helyesen megválaszolniuk, hogy mi tette szükségessé a tantervek változtatását: *„A változtatásra azért volt szükség, mert megváltoztak a társadalmi elvárások, hatékonyabbá kellett tenni a nyelvtanulást. ”* *Bevezették az előkészítő osztályt, ugyanakkor korszerűsíteni kellett a román nyelv tanítását is, adaptálni kellett a mai igényekhez. Szükséges volt áttérni a kommunikáció alapú nyelvoktatásra, a valós beszédhelyzetek gyakorlása legyen a cél.”*

A román nyelv oktatására értve: *A román nyelvet idegen nyelvként kell tanítani a magyar tannyelvű iskolákban. Aki nem anyanyelvként tanul egy adott nyelvet, azt nem lehet ugyanazzal a mérőeszközzel mérni és értékelni, mint azt, aki anyanyelvi szinten tanul. Hogy kevésbé „sűrű” legyen végre a tananyag ahhoz, hogy elég idő jusson változatos helyzetekben használva gyakorolni is a megtanultakat azoknak a gyerekeknek is, akik iskolán kívül sehol sem hallanak román szót.*

A tanterv változásaira kérdeztem rá formai, tartalmi, módszertani szempontból és a gyermek szemszögéből.

Formai szempontból *mindenképp szembetűnő a megváltozott külalak, a követelmények párhuzamos bemutatása, mely átláthatóbbá tette. Az, hogy egymás mellett vannak a követelményszintek, jobban átláthatóvá tette azt, hogy honnan indulunk és hová kell megérkezni (előkészítő-első-második, illetve harmadik-negyedik osztály egymás mellett van)*

A tartalmi változásokat tekintve: *Két életkori ciklust ölel fel előkészítő-I-II. osztály, valamint III.-IV. osztály. Az új tanterv lineáris felépítésű, az elemi oktatás folyamatát egységként láttatja, így már az előkészítő osztályba lépéskor tudjuk, hová kell eljutnia a tanulónak 4. osztály végére. Tartalmazza az alapkompenciákat, sajátos kompetenciákat, tartalmakat, ajánlásokat, módszertani útmutatót. Gyermekközpontúbb tartalom, a kommunikációra építve, változatosabban feldolgozható szövegek. Az új román tanterv elismeri a sajátos különbségeket, egy magyar anyanyelvű tanuló más tudással érkezik az iskolába, mint román anyanyelvű társai. Beszédértés, beszédkézség, szövegértés, értő olvasás, szövegalkotás kialakítására kell a hangsúlyt fektetni, volt viszont, aki a nyelvtant hiányolta.*

Módszertani szempontokból *kreatívabb, ötletesebb, modernebb, nagyobb szabadságot ad, több kommunikációs gyakorlatot tartalmaz, Jobban aktivizál, nagyon fontos szerepet játszanak a gyermekközpontú módszerek bemutatása, illetve példák, arra, hogy ezek hogyan alkalmazhatók.*

Általános és tantárgyspecifikus kompetenciákat is felsorol, majd korosztályra lebontva megfelelő tartalmakat nevez meg és módszertani javaslattal is szolgál. Az anyanyelv használata megengedett szükség esetén.

A gyermek szempontjából *mindenképp gyermekközpontúbb, elérhetőbb és a kisebbségek számára könnyített oktatási tartalmakkal, amik a mindennapi életben való boldoguláshoz szükségesek, szókincset bővít elsősorban. A gyermekek lett a tanulás központi szereplője, az új tanterv támogatja a differenciálást, egyéni tanulástervezést, a kooperatív és csoportos foglalkozásokat. Arra törekszik, hogy a gyerek megtapasztalás útján tegyen szert tudására. Több lehetőség van játékos tanulásra. Esélyt teremt a tanulók képességeiben mutatkozó különbözőségek kezelésére. A román nyelv hétköznapi használatára próbál tanítani és nem kéri a leíró nyelvtan szabályainak a bemagolását. Több időt tudnak fordítani a gyakorlásra.*

Arra kérdésre, hogy melyik tantervet tartják hatékonyabbnak, szinte egyöntetűen az újat jelölték meg. A pályakezdők csak az újat ismerték, így értelemszerűen ők nem tudtak válaszolni a kérdésre. Három tanító szerint jobb volt a régi, mert *nagyobb szabadságot adott, könnyebb volt, mert azt már megszoktuk, és valahogy a roma gyerekek*

tudásszintjéhez mérve, valamelyest az jobb volt. Egy tanító szerint nem a tanterven múlik egy nyelv megtanítása vagy megtanulása

A továbbiakban nézzük, miért tartják jobbnak az új tantervet a régihez viszonyítva: *Az új tantervet jobb, mert gyerekközelibb, több lehetőséget biztosít a tanulóknak, gyakorlatias (mindenki számára könnyebben alkalmazható, hozzáférhető, a kommunikációra fekteti a hangsúlyt, van hanganyag hozzá, változatosabb, sokkal több alapidogra fókuszál, amit a mindennapi román nyelvhasználatban segíthet, több lehetőség van az élőbeszéd gyakorlására), a gyermek kreativitását, általános műveltségét fejleszti, reális célkitűzései vannak, a kommunikációra helyezi a hangsúlyt. Több lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók akár játékos formában is, összefüggéseket találjanak bizonyos tanulási tartalmak között, következtetéseket vonjanak le, tapasztalás útján fejlődjenek. Az alternatív tankönyvek miatt is. Van választási lehetőség.*

A jelenlegi tanterv célkitűzéseit illetően egyöntetűen fogalmazódott meg: a cél a román nyelv könnyebb, gyakorlatiasabb elsajátítása. Elsődleges a kommunikációs készség fejlesztése, hogy a mindennapi életben boldogulhasson a gyermek. Negyedik osztály végére értse meg a román nyelvet, tudjon helyesen beszélni és több összefüggő mondatban válaszolni, elmesélni bizonyos dolgokat. Ebből adódott, hogy mindannyian egyetértettek a nyelvi-kommunikatív kompetenciafejlesztésen alapuló tantervi célkitűzéssel, de különböző mértékben.

Mindenképp fontosnak tartom ezt az értő és megértő hozzáállást, melyet a válaszok indoklásánál bizonyítottak, mert ez a tantervi célkitűzések megvalósításának fontos feltétele.

A továbbiakban azt kértem, soroljanak fel 3 olyan, a tantervben előírt tanulási tartalmat, amelyek szerintük elősegítik a funkcionális román nyelvtanulást. A válaszok között dominált a párbeszéd, beszélgetés, mondatalkotás, szerepjáték, de megjelent az alapvető információk közlése önmagáról, egyszerű kérdések megfogalmazása rajzfilmekkel kapcsolatban, az egyszerű utasítások végrehajtása (tárgyak helyezése az utasítást követve), vélemény szabad kifejezése. A tanterv által a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére javasolt hatékony módszerek és eljárások között szerepel a szituációs játék, dramatizálás, beszélgetés, játékok énekek tanulása, csoportmunka, páros munka, életszerű kommunikációs helyzetekben való részvétel, aktív közlőként és befogadóként, didaktikai játékok, kooperatív tanulási módszerek által

Egy nyelv megtanulásához idő kell. A többség elegendőnek tartja a kerettanterv által meghatározott óraszámokat a román nyelv tanítására: több, mint fele szerint elegendő, negyede szerint talán, negyede állította, hogy nem elegendő az óraszám. Ezzel összhangban a válaszadók több, mint fele nem tartja szükségesnek egy román nyelvi választott tantárgy bevezetését az osztályukban. Az igenlők szerint viszont mindenképp

jó lenne még egy óra a gyakorlás miatt, hiszen máshol nem teszik ezt a gyerekek. Ezt a tömbmagyar települések tanítói írták.

Az új tanterv szerinti tanulásra való átállás nem ment mindenkinek könnyen, mert tanulást feltételezett a pedagógus részéről és a komfortzónából való kilépést. A továbbképzések mindenképp segítettek ebben, valamint az új tankönyvek és segédanyagok is.

A tantervet használni kell, s a használat során derül ki, hogy melyik az új tanterv „leghatékonyabb” része. A kollégák a gyakorlatias jellegű tanulási tevékenységeket tartották az új tanterv leghatékonyabb részének.

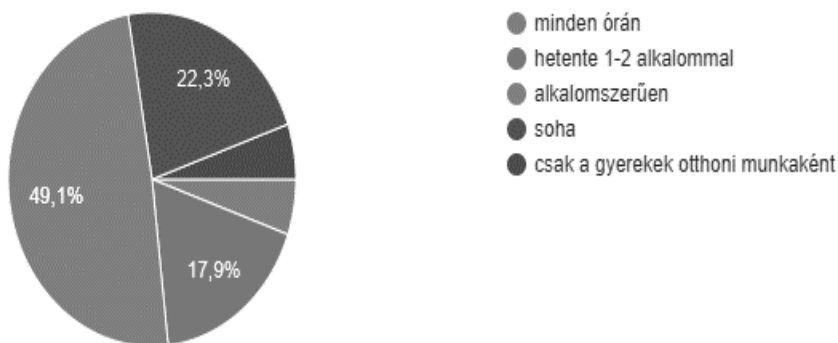
Kitekintve a jövőre, miszerint melyik tantervet tartják hatékonyabbnak a gyermekek számára az ötödik osztályos tantervhez való igazodásban, boldogulásban, nem volt egyöntetű a válasz. 70,5%-uk szerint az új, de 29,5%-uk szerint a régi. Válaszaikat azzal indokolták a régi tantervet „visszasírók”, hogy a tanárok nem figyelnek a mi tantervi változtatásainkra, felróják a nyelvtani ismeretek hiányát. Az újat pártolók viszont a jobb kommunikálást emelték ki és az új kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást. Épp ezért jelölte a válaszadók zöme, hogy mindennapi életben való boldogulásra viszont az új tanterv készíti fel a gyermekeket.

Fontos, hogy minél több román szót halljon a gyermek. A kapott válaszok alapján, saját bevallásuk szerint, a tanítók zöme (70,5%) csak az ismeretlen szavak magyarázatánál használja a magyar nyelvet román órán, ha nem lehet körülírni őket, 20,5% teljes mondatok fordítására használják a lecke megértéséhez, csak 9-en fordítják le az utasításokat, és 1 kolléga vallotta, hogy egyáltalán nem használja román órán a magyar nyelvet.

A jelenlegi helyzet adta távoktatásban vegyes módon sikerült megoldaniuk a román nyelv kommunikatív tanítását. Mindenképp szükség volt a kreatívabb módszerek alkalmazására, mely nagyfokú alkalmazkodást igényelt mindenki részéről. Kis videókkal, énekkel, platformos óra tartásával, hangfelvételekkel, kis alkalmazások képeit felhasználva hanganyagok készítésével próbálták közelebb vinni a nyelvet az otthon tanuló gyerekekhez. Saját videófelvételeket is készítettek, de domináns volt, ott, ahol erre lehetőség adódott, az élő bejelentkezés. Google Classroom, Google meet, Zoom, Messenger alkalmazásával oldották meg a feladatokat, de a konferenciák hangminőségét zavaró tényezőként rótták fel. Mindenképp szükség volt a szülők segítségére.

A tankönyv digitális változatának a normál tanítási időszakban való használatát jeleníti meg a 4. számú ábra, melyből kitűnik, hogy a pedagógusok fele használja, de csak alkalomszerűen, negyede pedig soha. Ennek magyarázata részben a pedagógus digitális felkészültségében, részben az iskola felszereltségében keresendő. Bevallásuk szerint a jelenlegi távoktatásban is kevesen használják a tankönyvek digitális változatát, pl. felteszik a linket magyarázattal.

3. ábra: A tankönyv digitális változatának használata



Az értékeléssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a gyerekek román nyelvtudását legtöbbször fejezetek zárásakor értékelik, de nagyon sokan jelezték a napi szintű értékelést is. Ennek leggyakoribb értékelési módja a szóbeli felelés.

A válaszok kifejtéséből kiderült, hogy a szóbeli értékelés során még mindig sokan használják a szavak tételes kikérdezését használják és lecke tartalmának elmesélését. A többség hetente 1-2-szer írat tollbamondást. Az értékelés folyamatában segítségükre vannak a tankönyvben, illetve munkafüzetekben levő tesztek.

A vártnál gyengébb eredmények, vagyis az eredménytelenség okát főleg a családi háttérben, a tanulók érdektelenségében látják. Fontosnak tartják a differenciálást. A differenciált oktatást és teljesítmény-értékelést viszont alacsonyabb gyereklétszámmal, differenciált tesztekkel és sok munkával lehet megvalósítani.

3.5 A ROMÁNTANÁROK KÖRÉBEN ALKALMAZOTT KÉRDŐÍV FELDOLGOZÁSA

Így a dolgozatomban részeként kitekintettem az 5-8. osztályokban folyó románoktatásra is. Egy román nyelvű kérdőívet alkalmaztam, mely feldolgozásának eredményeit ebben a dolgozatban magyar nyelven fogalmaztam meg. Az online kérdőívre 63 román tanár válaszolt, ami a Bihar megyében kisebbségi tannyelvű osztályokban oktató román tanárok kb. 90%-a.

Az első szakmai kérdés az 5. osztályba lépő kisdíjakok román nyelvtudására vonatkozott: *Véleménye szerint milyen mértékben javult az V. osztályos diákok román nyelvtudásának szintje a tanterv változása után?* A válaszadók több mint fele (39 válasz, 61%) szerint csak kis mértékben valósult meg a várt javulás, 11-en (18%) mondták, hogy nagymértékben, sajnos csak nagyon kevesen (3-an, ami 5%) vélik, hogy nagyon nagy mértékben, míg 10-en (16%), hogy nagyon kis mértékben.

A következő kérdés a negyedik és ötödik osztályos tantervek közti összhangot vizsgálta. A válaszadók kétharmada (43-an, 69%) gondolta úgy, hogy ellentmondás van a IV. osztályban elsajátított kompetenciák és az V. osztályosoknak meghatározott kompetenciák között, míg csak az egyharmada (20-an, 31%) adott nemleges választ.

A tanárok szerint az V. osztályos diákok számára a román órákon a legnagyobb gondot az önkifejezés/kommunikáció okozza, ezt 61-en (97%) jelölték, mint komoly gondot. Többszörös válaszadási lehetőség lévén sokan, azaz 28-an (44%) határozták meg még a helyesírást, 7-en (11%) az egyebek mellett voksoltak. Az „Egyebek” indoklásaként a következőket sorolták (8 válasz): „*a román nyelv nagyon alacsony kommunikációs szintje*”, „*korlátozott szókincs*”, „*Nincs bennük vágy a román nyelvű irodalmi művek olvasására*”, „*szövegértés, hiányos szókincs stb.*”, „*A családokban hiányzik a román nyelvű oktatás óvodáskorban, míg az óvodákban és az elemi osztályokban túl kevés/kicsi a román nyelv heti óraszám*”; „*olyan óvónők és tanítónők, akiknek szintén gondot okoz a román nyelv helyes elsajátítása!*”, „*A tanítóknak már az elemi osztályokban nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a román nyelvű kommunikációra.*”, „*A diákok kijelentették, hogy csak III. osztályos koruktól tanulják a román nyelvet.*”, „*Alacsonyabb rendűségi érzés a »többséggel szemben«*”.

Ha valami nem, vagy nehezen megy, az bizony blokkoló lehet. Több, mind a tanárok fele észlelt diákjai körében a román órák okozta félelmet, különösen az V. osztály elején, harmada nem észlelt, több, mint egytizede nem tudott (!) a kérdésre válaszolni.

Folytatásként adta magát a tanári attitűdre vonatkozó kérdés: *Milyen figyelemfelkeltő módszereket használt annak érdekében, hogy a román nyelvet kellemesebbé tegye diákjai számára?* Néhány jellegzetesebb válaszokból, a követendő példák: didaktikai játékok, Youtube-os videók, egyszerű kommunikációs helyzetek, szerepjátékok, csoportos projektek, interaktív játékok az okostáblán, játékos kommunikáció, interaktív módszerek, cselekedtető módszerek, bábszínház, képregény, kérdőívek, versenyek, ikonok, kiállítások, tájékoztató látogatások, nyári táborok; osztályok közötti kommunikáció különböző nemzetiségű gyerekekkel; csoportok differenciálása. „*Kidolgoztam egy interdiszciplináris választható tantárgyat – román nyelv és vizuális nevelés – ez a tantárgy nagyon sokat segít a román nyelv elsajátításában, a szabad és fesztelen önkifejezésben egy nyelven mely nem az anyanyelvünk. Filmeket alkottunk, kiállításokat, szavalóversenyeket rendeztünk, illusztrált művek olvastunk, képregényeket, diákoknak készült tematikus filmeket néztünk stb.*” „*Felajánlom az ismeretlen szavak és kifejezések lefordítását, bevezetem a kommunikáción alapuló didaktikai játékokat, piros pontokkal jutalmazok.*” Volt, aki megjegyezte: „*A gyerekek okosak, de nagy hátrányuk, hogy nem ismerik a román nyelvet. Ha ismernék a nyelvet, akkor nagyon változatos és hasznos módszereket lehetne használni.*” *Úgy vélem, hogy a román tanárok el kellene végezzék a „mesterségüket” amire készültek.*”

„A diákok valós helyzetekbe bevonása, melyek tudatosítják a román nyelvű kommunikáció fontosságát, például szerepjátékok” „Mindenképp fontos a „nyitott hozzáállás, nyugalom, a különbségek elfogadása, türelem”

A hallás utáni szövegértésre, valamint az értő olvasásra rákérdezve, 33-an (52,4%) állították, hogy egy irodalmi mű bemutató olvasása után kevés tanuló értette meg a szöveget, 23-an (36,5%) azt, hogy a fele, míg 7 pedagógus (11,1%) szerint a többség.

A szó egy nyelv építőeleme. A vélemények kb. fele-fele arányban oszlottak meg abban a kérdésben, hogy *túl sok az új kifejezés és fogalom, amit román nyelvből el kell sajátítsanak az V. osztályos diákok (pl. szófajok megnevezése, igeidők és módok, esetek, a szófajok osztályozása stb.)*: Igen: 31 (49,2%), Nem: 30 (47,6%), Nem tudja: 2 (3,2 %).

Természetesen fontos a szókincs fejlesztése, erre vonatkozott a 17. kérdés: *Javasolta-e a tanulóknak, hogy hallgassanak román nyelvű mesét/énekszámot vagy hallgattak-e közösen az óra keretein belül?* A tanárok több, mint a háromnegyede (52-en, ami 82,5%) tette ezt meg, ritkán pedig 11-en (17,5%). Olyan válasz nem érkezett, mely szerint sosem valósult volna ez meg.

Bármennyire igyekszik, nehéz megvalósítania a tanárnak, hogy minden gyerekkel kommunikáljon egy tanóra keretén belül. Amint a 18. számú ábráról leolvasható, a válaszadók felének (31, ami 49,2%) sikerül ez mindig, ritkán 28 (44,4%), soha pedig 4 (6,4%) pedagógusnak.

A magyar tagozatos diákok többségének problémát jelent a kommunikáció. A román tanárok - a párbeszédeken és szerepjátékokon túl – a következő módszerekkel ösztönzik a tanulókat arra, hogy többet kommunikáljanak román nyelven: *könyvbemutatók, illusztrált olvasmányok, interjú készítése a társaikkal és a tanáraikkal, cikkek az iskolai újságba, rövid meséket olvasnak, melyeket megbeszélnek az osztályban, projektek megvalósítása, kisfilmek, hanganyagok, melyeket megbeszélés követ, tapasztalatcsere román gyerekekkel, személyes tapasztalat megosztása, figyelmet, hallást és szabad gondolkodást célzó játékok, filmnézés román nyelven, dalalkotás a tanulók által.*

Fontos az alkalmazás módja is: „Bátorítom őket a gondolataik kifejezésére, mikor kifejezésbeli hibákat ejtenek, szelíden javítom ki őket.”

S mivel „az üzlet az üzlet”, „az a diák, aki a legtöbbet kommunikált román órán, aznap egy feladattal kevesebb házit kap”. „Pozitívan értékelem a diákjaim minden egyes hozzászólását a román órákon (plusz pontok, különböző jutalmak az összegyűlt pontokért, jó jegyek)”. Volt, aki a probléma forrását nevezte meg: „A gondot nem a módszerek okozzák, hanem, hogy nem ismerik a nyelvet. A tanulók szókincsre nagyon szegényes. Az alapszókészlet nélküli kommunikáció nagyon nehéz.”

A szókincs fejlesztése érdekében 52-en (82,5%) javasolják gyakran a tanulóknak, hogy hallgassanak román nyelvű mesét/énekszámot, vagy hallgattak ilyen közösen az óra

keretein belül, 11-en (17,5%) teszik ezt ritkán. Senki sem válaszolta azt, hogy sosem teszi ezt.

Helyesírásuk javulása érdekében 51 (81%) tanár íratott gyakran tollbamondást az V. osztályos tanulókkal, 11-en (17,5%) tették ezt ritkán, míg 1 (1,5%) tanár vállalta fel azt, hogy sosem írat tollbamondást. A tollbamondások során a következő leggyakoribb hibákat észlelték: az ékezetek tévesztése, egyes betűk összekeverése, mivel gondot okoznak azok a betűk, melyeket magyar nyelven másképp ejtenek (pl. c, ț, s, ș); a betűcsoportok (che, chi, ghe, ghi) hibás írása, kifelejtve a h-t, az “ă” és “â” betűk cseréje; a kötőjel használata, nagybetűvel való írás, egy/kettő vagy három “i” betűvel való írás, hallás utáni helytelen írásmódja a szavaknak, annak köszönhetően, hogy nem ismerik azokat; az alany és az állítmány közötti egyezés, a névmások rövidített formái; azok a szavak, melyekben kötőjelet használunk (s-a, s-au, i-a, stb.), a nemek és a többes szám használata.

Megtörténik az, hogy a diákok összekevernek egyes nyelvtani fogalmakat, azon okból, hogy magyar nyelvből még nem tanulták, és nincs mihez kötniük. Ezt 49-en (77,8%) állították, 2-en mondták, hogy ez mindig megtörténik, 3-an tagadták, 9-en (14,3%) mondták, hogy ez ritkán történik meg. Épp ezért a tanárok zöme (55-en, ami 87,3%) gondolja úgy, hogy biztos könnyebb lenne a tanulóknak V. osztályban, ha a nyelvtani fogalmakat (pl. szófajok, mondatrészek) megismernék még elemi osztályokban.

Személy szerint fontosnak tartom, hogy tudjam, adott helyzetben mire és kire alapozhatok. Így adta magát a kérdés, hogyan vélik ezt a tanárok?

Válaszaikból kiderült, hogy kevéssel több, mint a fele (36, ami 57,1%) ismeri nagymértékben a IV. osztályos magyar/szlovák diákok román nyelvű tantervi követelményeit (kompetenciákat és tartalmakat), 22-en (34,9%) kismértékben, míg 5-en (7,9%) vallották be, hogy nem ismerik.

Változó volt a véleményük a magyar/szlovák nyelven tanuló IV. osztályosok román nyelvű tantervi követelményeiről. Mint minden, ez is nézőpont és adott helyzetek kérdése. Volt, aki jónak, más rossznak találja. Többen látják alkalmazhatóknak és helyesnek, Nagyon egyszerűeknek/ kevésnek ahhoz képest, amit az V. osztályosok tantervében meghatároztak, volt, aki szerint, sajnálatos módon nem tudják elsajátítani, bármennyire minimálisak.

A tanterv követelményei elégségesek, a gond az, hogy nincs figyelmesen végrehajtva. Más vélemény szerint nagy az információmennyiség. sok, ágas-bogas. Nincs összhang a tantervek között: eltérések vannak az elemi osztályos követelmények és az V. osztályos magyar tagozatos tanulóknak szánt tankönyv, és a gimnázium eleji tanterv között. Mások a nyelvtani fogalmakat hiányolták, nagyobb hangsúlyt fektetnének a kommunikációra és a helyesírásra. A nyelvtani fogalmakat nem lehet tisztázni, homályosak maradnak, V. osztályban a nyelvtannal nulláról indulunk, nincs alap, jobb lenne, ha megtanulnák a

megnevezését minden szófajnak vagy mondarésznek. Sajnos a tanterv nem készíti fel a magyar tagozatos gyerekeket arra ami gimnáziumban vár rájuk.

A változást észlelő válasz: *Az előző tantervhez viszonyítva a változás látványos és pozitív. Tiszteletben tartja az életkori sajátosságokat, ez a tanterv megengedi a diákoknak annak az ismeretanyagának az összegyűjtését, amely az V. osztályhoz szükséges. Van folytonosság, az információ áramlása fokozatos, fejlődő kompetenciák.*

A tanterv után a tankönyvre kérdeztem rá, hogy ismeri-e a magyar tagozatos diákok IV. osztályos tankönyvét, mely tanulmányozható a www.manuale.edu.ro honlapon is. A tanárok egyharmada (22-en, 34,9%) ismeri nagymértékben, kismértékben 27-en (42,9%), míg 14-en (22,2%) nem ismerik. Véleményük megoszlik a negyedikes tankönyvről is. Van, aki elfogadhatónak, van, aki gyengének tartja, de olyan is akad, aki szerint határozottan jó. A szövegek egyesek szerint megfelelő szintűek, mások szerint okvetlenül adaptálni kell őket, a másik oldalon viszont gyengének tartják az irodalmi szövegeket, az eredetiek jobbakk lennének. Sokkal több videós gyakorlatot tartanának szükségesnek, más szerint túl sok applikáció/alkalmazás van benne. Megjegyzném: aki szerint „a tankönyv nem tartalmaz elméleti fogalmakat”, az biztos nem ismeri a tantervi követelményeket, így nehéz lehet elfogadnia az ötödik osztályba érkező diákokat... Van, aki jól felépítettnek látja, más szerint rendezetlen, de jók benne a nyelvi és kommunikációs gyakorlatok. Megint mások épp ezeket keveslik. S hogy mennyire helyzetfüggő a megítélés, jelzi ez a mondat is: *„Nekem elérhetőnek tűnik, de nem a roma gyerekek számára.”*

Bevallom: engem, mint tankönyvszerzőt, megnyugtattak ezek a mondatok: *Sokat javult a tankönyv (bár még lehet jobbítani). Elfogadható szint. Egy jó tankönyv. Tanterv alapján készült. Véleményem szerint a tankönyv nagyon vonzó és szellős, a szövegek eléggé változatosak. A tankönyv jól felépített, életkori sajátosságoknak megfelelő szövegekkel, mely figyelmen kívül hagyja a tantárgyak közötti szigorú határokat azok keresztesztés használatával, a tevékenységek mozaikszerű tervezésével, és tiszteletben tartja a IV. osztályt végzett tanuló képzsének profilját.*

Arra is rákérdeztem, hogy együttműködött-e a tanítónővel/tanító bácsival, akitől átvette az V. osztályt. Örömmel vettem tudomásul, hogy csak 17 (27%) nemleges választ kaptam, kismértékben tette meg ezt 21 (33,3%) tanár, míg nagymértékben 25 (39,7%).

A változás már érezhető kéne legyen, ezért kérdeztem meg: Hogyan látja a mostani V. osztályosokat összehasonlítva azokkal, akik a régi tanterv szerint tanultak (és akik most VIII. osztályosok)? Sajnos majdnem a fele (30, ami 47,6%) látja gyengébbeknek, egyharmaduk (21-en, ami 33,3%) ugyanolyanoknak, és csak 12-en (19%) látják jobbakknak.

Indoklásuk is változatos volt: *A VIII. osztályos tanulók nyelvtannal kapcsolatos elméleti fogalmi jól megalapozottak, elmélet nélkül nem tudják alkalmazni a gyakorlati részt. Egyes diákok sokkal jobban olvasnak, mint az előbbi szériákban, de nem tudják kifejezni*

magukat még egy helyes mondattal sem. Kevesebb szókinccs, elégtelen mennyiségű román nyelvű szöveg olvasása, nem ismernek egyes nyelvtani fogalmakat, szóról szóra próbálnak fordítani magyar nyelvről románra. Még ha többet is kellett tanuljanak a régi tanterv szerint, több ismerettel rendelkeztek az V. osztályban. Ugyanazokkal a gondokkal szembesülünk: a kifejezésben, az írásban, egyes diákok olvasási nehézségekkel küzdenek. A tanítónőnek beszélnie kellene velük, de nem csak román órákon, a magyarázatokat román nyelven kellene mondja, nem magyar nyelven, csak így érhetnék el, hogy a diákok helyes beszéljenek, figyelembe véve, hogy a családokban nem beszélnek románul. Fejletlen szókinccs, hezitáló fogalmazás, súlyos helyesírási hibák (legtöbbjük egyáltalán nem használ kötőjelet). Az interkulturális elemek bevezetése nekem jó ötletnek tűnik. Az én meglátásom szerint nem a tanterv a hibás. A meglévő különbségek elsősorban a különböző tanítóknak és társaságnak köszönhető. A kommunikáció általános kompetenciáit teljesítik, de kevés a nyelvismeretük. Nyitottabbak a román nyelv tanulására és kreatívabb gyerekek. A tantervváltozásnak köszönhetően hangsúlyt kap a tanuló, a végzős alakítása, előrehaladása V. osztálytól VIII. osztályig, hangsúlyt kap a multikulturalitás.

Voltak vádaskodók is: A gyengébbek nem pontos szó. Megismétlem: látszik, hogy szinte semmit sem dolgoznak a román nyelvvel I-IV. osztályban.

Legvégül javaslatokat kértem a helyzet jobbítására/ a magyar (és szlovák) tagozatos V. osztályos tanulók számára, hogy elsajátítsák a román nyelvű kompetenciákat. Ilyen válaszok érkeztek: Szókinccsfejlesztés változatos szövegértési tevékenységekkel és a tanulók bátorítása a szabad beszédre. Tanulják meg az összes mondatrészt. Szem előtt tartva, hogy nagy eltérések vannak ugyanazon osztály tanulói között, jó lenne, ha volna lehetőségünk csoportokban dolgozni, és a kitűzött célok szintekként különböznenek. Rövid szövegek az aktuális szókinccs, népies és régies szavak nélkül. Több olyan feladat a tankönyvbe, ami megkönnyíti a felfedezés útján való tanulást. Több audiovizuális eszköz használatára való fókuszálás, a kommunikáció kompetenciájának fejlesztésére és a gondolatok viszonzására összpontosítsunk és nem annyira a nyelvtani fogalmakra. Az alapvető nyelvtani fogalmak ismerete már elemi osztályokból, lehetőleg az elbeszélő szöveg tulajdonságait is. Szorosabb együttműködés a tanítókkal akkor mikor a tanulók átmennek a gimnáziumba, létezzenek megfelelő versenyek ezen kisebbségek megfelelő szintű nyelvhasználatára.

Nagyon örültem ezeknek a javaslatoknak: A tantervek összehangolása, együttműködés a tanító és a gimnáziumi tanár között, szülők iskolája, kerekasztal beszélgetések egy nyitott, toleráns mentalitás témájában. Megoldások: nagyobb rugalmasság a tanár részéről, néhány izgalmas téma és szöveg alkalmazása, a gyermek mindig bátorítsuk arra, hogy kifejezze magát, hogy minden órán gazdagítsa szókinccsét. A gyermekek reális szükségleteinek megfelelő tanterv alkalmazása. Ha attól a gondolattól indulunk, hogy egy

magyar/szlovák gyermek csak az iskolában kell elsajátítsa a román nyelvet, úgy fogja azt tanulni, mint egy idegen nyelvet, idegen nyelvként fogja ismerni és beszélni. A tanító és a gimnáziumi tanár együttműködése, csak román nyelvű tevékenységek, interaktív gyakorlatok, szereljék fel az iskolákat kétnyelvű szótárakkal! Egyes tanórákat I-IV osztályban román nyelven lehetne megtartani, például a művészeti nevelést – nevezzék meg és írják körül románul azt, amit rajzoltak vagy alkottak.

Visszatérő gondolat a családok bevonása a tanulási folyamatba: *A román nyelv használata a családban, jobban bele kell vonni a szülőket.*

A román órák számának növelését szorgalmazták többen is. A román tanító személye is örök téma... A válaszadók 13,33%-a javasolta, hogy román anyanyelvű román tanár oktassa a nyelvet a kisiskolások körében is, ne a tanítónő. Volt, aki a tanítók továbbképzését szorgalmazza a román nyelv ismeretének terén, mivel szerinte többségük hibásan beszél és tanítja a román nyelvet.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Amint azt a dolgozat hipotézisében megfogalmaztam, a kisebbségi lét velejárója és fontos eleme az állam nyelvének szükségszerű és minél jobb elsajátítása. Ez volt a román nyelv oktatását ért tantervi változások célja is. Hipotézisem vezérfonalát is a tantervi változások adták. Feltételeztem, hogy a tantervi változások jótékony hatással vannak a román nyelv oktatására a magyar tannyelvű iskolák alsó tagozatos osztályaiban, és ez hozzásegíti a tanulókat a későbbi jobb boldoguláshoz. Hipotézisem azon tétele igazolódott. Tény: a kommunikációt hangsúlyozó tanterv elősegítette a tanulók nyelvi készségeinek fejlődését, mely jótékony hatással lehet a későbbi boldogulásukra. Viszont hipotézisem azon állítása, miszerint a tantervi változások alkalmazása segíti a tanulókat az 5. osztályba való lépésnél, csak részben állta meg a helyét. A megkérdezett román tanárok megállapítása szerint javult valamelyest a tanulók kommunikációs készsége és nőtt az önbizalmuk is, de a tanterv tartalmi követelményrendszere miatt sokkal gyengébb a nyelvtani tudásuk, így nincs mire alapozniuk. Sajnos ezt az osztály tanítója nyelvi felkészültségének rovására is írják, megemlítve a családok nem megfelelő hozzáállását is.

Azt is feltételeztem, hogy a tanítók és román tanárok nehezen alkalmazkodtak a változásokhoz, nehezen váltottak a mennyiségi, mechanikus nyelvtanulásról a kommunikatív módszerek alkalmazására. Ez a hipotézisem részben igazolódott. A tanítók mondhatni zökkenőmentesen váltottak a román nyelv új szemléletű tanítására, míg ez a tanároknak csak nehezen ment, részben vagy egyáltalán nem sikerült. Ennek oka, hogy nem ismerik az alsó tagozat nyelvi követelményrendszerét, nem veszik tudomásul, hogy az Európai Nyelvi Referenciakeret szerint a hozzájuk érkező kisiskolástól elvárható nyelvi szint az A2-es. Sajnos a tantervek közötti átmenetet sem valósították maradéktalanul a tantervírók, sem a tankönyvszerzők.

5. ÖSSZEGZÉSEK

Lassan egy évtizede már, hogy valami “megmoccan”, változás történt a román nyelv oktatása terén, de sajnos az eredmények kevésbé mutatkoznak. Az elvárások nagyok de türelmetlenek vagyunk kívánni az elültetett magok életbe szökkenését. A tanítás sosem lehet csak öncélú cselekmény. A jó pedagógust érdekli, hogy kikelnek-e az elvetett magok, és hoznak-e jó termést. Ez mindenképp visszajelzés a befektetett munka milyenségére és eredményességére illetően. Ezért tartom fontosnak nyomon követni a felsőbb tagozatba lépő diákjaink sorsának alakulását. Sajnos a felmutatott román nyelvi eredmények nem a legjobbak, de tény, hogy a 2020. nyarán képességfelmérésen átesett nyolcadikosok még a régi tantervek, a régi beidegződések alapján működő nyelvoktatásban részesültek. A 2012-ben előkészítősként iskolába lépett diákok 2021-ben végzik a nyolcadik osztályt, tehát ebben az évben végez az első generáció, mely a kompetenciaalapú tantervek alapján tanult. Reméljük, sikeresen.

Mindenképp bizakodó vagyok, mert látom a jószándékot gyerek, szülő, pedagógus részéről. A tanítók számos képzésen vettek/vesznek részt, tudva mennyire fontos az önképzés és a továbbképzéseken való részvétel, mivel ilyenkor számos kérdésre, problémára kaphatunk választ, akár egy új perspektívából is. Épp ezért olvastam szomorúan a román tanárok válaszai között a tanítókat ért vádakat, még akkor is, ha van némi igazságalapja. Tényleg nem tökéletes a magyar tanítók román nyelvtudása, de nem is lehet az, hiszen magyar az anyanyelvünk, hivatásunk pedig annak ápolása. De hiszem, hogy minden magyar tanító igyekszik tudása legjavát nyújtani diákjainak a román órákon is. A román tanárok részéről is szükséges a nyitottság és a nagyobb mértékű empátia az őshonos kisebbségek közösségei irányába. Az pedig nem várható el, hogy a magyar családok otthon román nyelven kommunikáljanak az anyanyelvük helyett. A nyelvtanulás tere az iskola és a tágabb közösség. Gyermekközpontúan.

A jelenlegi tanterv a gyermekközpontú fejlesztést részesíti előnyben, a gyermek fejlődését, mint teljes egészet célozza, differenciál, életkori szakaszokra osztja az egyes fejlődési ciklusokat, melyben mindenkinek lehetősége van saját személyéhez mérten, saját ritmusában fejlődni, eljutni a készségek és képességek elsajátításához. Szorgalmazza az aktivizáló módszerek használatát, a gyermek alanya a tanulásnak, nem tárgya, passzív résztvevője. Ehhez pedig meg kell teremteni az élményalapú tanulás feltételeit.

Végkövetkeztetésként elmondhatom: Sajnos még mindig nem valósult meg a román nyelv oktatásának célja: nem a felmérések rövid távú jó eredményeinek elérésére kell törekednünk, hanem a mindennapi helyzetekben való boldoguláshoz szükséges kompetenciák kialakítására és erősítésére.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barna Gergő (2019). Közoktatási helyzetkép: a magyar nyelvű képzésben részt vevők számának és arányának alakulása 1990 és 2017 között. Statisztikai elemzés. erdelystat.ro, Közzététel: 2019. június 11., URL: <http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/kozoktatasi-helyzetkep-a-magyar-nyelvu-kepzesben-reszt-vevok-szamanak-es-aranyanak-alakulasa-1990-es2017-kozott/27>
- Benkő Erika (2018). Átpolitizált és nem szakmai alapokra helyezett az erdélyi magyar gyerekek román nyelv oktatása. In: Erdély ma, közzététel: 2018. szeptember 5. URL: <https://www.erdely.ma/benko-erika-atpolitizalt-es-nem-szakmai-alapokra-helyezett-az-erdelyi-magyar-gyerekek-roman-nyelv-oktatasa/>
- Benő Attila (2012). Hogyan tanulják a magyar gyerekek a román nyelvet az erdélyi iskolákban? problémák és lehetőségek. Székelyföld kulturális folyóirat, XVI. (május). URL: <https://szekelyfoldfolyoirat.ro/hogyan-tanuljak-a-magyar-gyerekek-a-roman-nyelvet-az-erdelyi-iskolakban-.html>
- Comisia Prezidențială (2007). România educației, românia cercetării. Pactul național pentru educație. Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării. București URL: <http://www.cdep.ro/pdfs/ModernizareEducatie.pdf>
- Compania de Informatică Neamț (2019). LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 - Legea educației naționale. Text în vigoare începând cu data de 21 iulie 2019, leolvasva: 2020.08.10. URL: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2019/Legea%20nr%201%20Educatiei%20Nationale%20actualizata%202019.pdf
URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>
- Erdélystat Statisztikai Intézet, URL: <http://statisztikak.erdelystat.ro>
- EUR-Lex (2006). Egész életen át tartó tanulás – kulcskompetenciák. Az Ajánlás az egész életen át tartó tanulóhoz szükséges kulcskompetenciákról című dokumentum összefoglalója, URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>
- Guvernul României: Legea nr. 1 Educației Naționale actualizată 2019. URL: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2019/Legea%20nr%201%20Educatiei%20Nationale%20actualizata%202019.pdf

- Klein Ágnes (2011). A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás - kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, URL:
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html
- Programă școlară pentru disciplina comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a. URL:
http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/03_CLR_maghiara_CP_II_OMEN.pdf
- Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, clasele a III-a – a IV-a. URL:
http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/03-Limba%20si%20literatura%20romana%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20maghiara_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf
- Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Document de politici educaționale, elaborat în cadrul proiectului Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED, cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020, Leolvasva: 2020.08.11.
URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf

ABSTRACT

In addition to adherence to the mother tongue, the existence of a minority is accompanied by the compulsory acquisition of the state language, as it is an environmental language and necessary for full prosperity in society. The 2012/13 school year is a turning point in minority education in Romania due to changes in the teaching of the Romanian language. Accordingly, in non-Romanian language classes, Romanian must be taught using foreign language methods, in accordance with the level descriptors of the European Framework of Reference for Languages. The subject of my research is the teaching of the Romanian language among Hungarian primary school students in Romania, in the light of curriculum changes. I examined the complex topic from the perspective of the student, the teacher teaching in the lower grade, and the output results. The guideline of my hypothesis: curriculum changes have a beneficial effect on the teaching of the Romanian language in the lower grades of Hungarian-language schools, and this helps students to improve their future well-being. Whether in the short term, when entering Grade 5, but also in the “capital” life in the long run. However, I also assumed that educators had difficulty adapting to methodological changes. The basis of my dissertation is a descriptive, context-exploring research. Accordingly, the collection of materials was carried out by exploring the relevant literature, studying, analyzing and comparing official documents. I also conducted a questionnaire survey, using two online questionnaires (one in Hungarian and the other in Romanian). The methods used: data collection, analysis, data processing, tabulation of data, preparation of descriptive statistics. The first half of my hypothesis was fully substantiated, while the second part was partially substantiated.

Keywords: minority, public education, Romanian language teaching

Department: Member organization of the Hungarian-inhabited regions of the Carpathian Basin

Tankó Veronika Zita,

I. fokozattal rendelkező tanár, szaktanfelügyelő

Bihar Megyei Tanfelügyelőség

zita.tanko@yahoo.de

AZ EDZŐI NÉZETEK SZEREPE A GYORSKORCSOLYÁZÓK KÉPZÉSÉBEN: KÜLÖNBÖZŐ SZEREPLŐK TAPASZTALATAI A HOSSZÚ TÁVÚ FELKÉSZÍTÉS OLDALÁRÓL

ABSZTRAKT

A gyorskorcsolya sportágakban az LTAD (Long-Term Athlete Development) alkalmazása 2003-tól módszeresen történik az edzésmélet, a módszertan és a nevelés-oktatás területén. A hosszú távú sportoló fejlesztés programja arra fókuszál, hogy a sportoló potenciáljának maximumát felnőtt korára érje el a szenzitív biológiai fejlődésük figyelembevételével (Balyi et al. 2013). A program alapfeltétele az edzők megfelelő nézete és tudása, a résztvevők szoros együttműködése és a folyamatos oktatás-nevelés (Telegdi 2020). Kutatásunk célja, hogy bemutassuk az edzői nézetek és tevékenységek komplex hatásrendszerét a gyorskorcsolya sportág hosszú távú felkészítés rendszerében. Félig strukturált interjúkkal vizsgáltunk edzőket (N=5), versenyzők szüleit (N=5), szövetségi vezetőket (N=2) és versenyzőket (N=5). Emellett dokumentumelemzéssel az LTAD vonatkozású szövetségi dokumentumokat is megvizsgáltuk és az interjú eredményeivel összevetettük. Eredményeink azt mutatják, hogy az LTAD programot megfelelő tudással és nézettel hatékonyan alkalmazzák az edzők. A versenyzőkre gyakorolt komplex hatásrendszert vizsgálva jól látható a hosszú távú sportoló felkészítés metodikája, amely egy-két hiányosság kivételével megfelelően működik. Az edzői együttműködéssel és kommunikációval a szülők részéről vegyes megítélés mutatkozott. Minden edző megjegyezte a szülők sportszakmába történő túlzott bevonódását, melynek kezelése nehézséget okoz. Az LTAD fejlődésének és zavartalan működésének kulcsa továbbra is az edukáció, amelynek feltétele az együttműködés és kommunikáció.

Kulcsszavak: LTAD, edzői tudás, edzői tapasztalat

Szakosztály: Sportpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

A Long-Term Athlete Development (LTAD) rendszer bevezetése Magyarországon a gyorskorcsolya sportágakba a gyakorlati oldalról indult el a 2000-es évek elején. 2017-től a Testnevelési Egyetemen a szakedzőképzés már az LTAD alapjaira építette sportágspecifikus tananyagát.

Ha konfliktus áll fenn a hosszú távú sportolók fejlődése és a verseny igényei között, akkor a hosszú távú sportolók fejlődésének kell elsőbbséget élveznie (Balyi et al. 2013). A legszembevetőbb ideológia, amely ennek megfelelően optimalizálja a hosszú távú sportteljesítmény-előkészítést, az LTAD modell (Balyi-Hamilton 2004). Ezt a modellt támogatták a kortárs edzői vélemények (Balyi-Stafford 2005; Balyi -Williams 2009). A hosszú távú felkészítés a felkészítés folyamatára koncentrál, nem a rövidtávú eredménycentrikus „minden áron győzelem” megközelítésre. Az LTAD egy olyan minőségi sportot képvisel, amely inkluzív, hozzáférhető és etikus, elsőbbséget élvez a hosszú távú siker, szemben a rövid távú nyereséggel (Canadian Sport for Life 2016).

A tudás, amelyet a tanulmányaik és képzséik során elsajátítanak, a versenyzőként vagy edzőként szerzett tapasztalatuk és a személyiségük együttesen generálják az edzők nézeteit. Amíg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat értünk, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító propozíciókat és értelmezéseket (Calderhead 1996). Az edző munkája sportcéloknak rendelődik alá, pedagógiai értelmezése mindenképpen szükséges, hiszen nem csupán a tanár, az edző is nevel (Bíróné 2011). A pedagógusok gondolkodása, tudása, nézetei határozzák meg mindennapi gyakorlati tevékenységüket (Falus 2001).

A sportolók mellett a szülőket is be kell vonni a képzésbe mert az LTAD program abban az esetben működik hatékonyan, ha az edzők, sportvezetők együtt dolgoznak minden résztvevővel, akik folyamatos képzésben és továbbképzésben részesülnek (Way et al. 2007). Korábbi kutatások egyértelműen bizonyítják a család, a szülők erőteljes befolyásoló szerepét a fiatalok sportolási szokásainak kialakításában, a sportágválasztásban, a felkészülés folyamatában, majd a versenyzés során elért sikerekben, esetleg kudarokban is (Bognár et al. 2006; Fügedi et al. 2019). Az LTAD program tehát az edzői munka mellett kiterjed a szülők bevonására a sportolók rövid és hosszú távú felkészítés folyamatára (Telegdi et al. 2019). Az LTAD működését érintő hiányosságok megoldásának megfelelő eszközei a differenciált mélységű, de rendszeres edzői és szülői képzések, továbbképzések, különböző informatív rendezvények, kiadványok (Telegdi 2020). Fontos a szülők partnerként történő bevonása a gyerekek képzésébe, a rendszeres kommunikáció, szülői edukáció kialakítása és fenntartása. A sportoló-szülő-edző sportháromszög két csúcsának, szülői és edző kölcsönös kommunikációja elengedhetetlen fontosságú, amelyben a szülők összekötő szereppel is rendelkeznek (Széplaki et al. 2017).

2. CÉL

Hazánkban az LTAD alkalmazásának hatásvizsgálatáról még nem történt publikáció, a gyorskorcsolya sportágban. A téma vizsgálatára már korábban 2020-ban tettünk kísérletet, de csak az edzőket vizsgáltuk. A kutatás hatására a szövetség egy sor intézkedést hozott, belső továbbképzéseket tartottak, kiadványok készültek, szülői értekezleteket tartottak. Kutatásunk célja, hogy az edzői nézetek, gondolkodás és tudás hatásmechanizmusát vizsgáljuk a szereplők figyelembevételével néhány aspektus szempontjából a hosszú-távú felkészítés jegyében.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

A vizsgálatokat félig strukturált interjú módszerével végeztük induktív módon, a grounded theory (Miller 2011), (Willson-Miller 2014) (Miller et al. 2014) módszertani megközelítést alkalmaztuk. Az adatfelvételeket során jegyzeteltünk és hangfelvételt készítettünk, az adatokat részletesen összegeztük, az összegzéseket összehasonlítottuk kérdésenként, majd tematikus sémákat dolgoztunk ki. Az azonosított témák interjúalany típusok szerint összehasonlítottuk, majd levontuk a következtetéseket (Mujdricza-Földvári 2018).

A vizsgált minták közül öt klubban dolgozó edzővel (n=5), öt különböző szintű gyorskorcsolyázó versenyzővel (n=5), öt versenyző egyik szülőjével (n=5), valamint két szövetségi vezetővel (n=2) készítettünk félig strukturált interjút (1.táblázat). A populációból a szövetségi vezetők kivételével egyszerű véletlen mintavételi eljárással választottuk ki a mintákat.

A Szövetségtől bekértük a vizsgálandó populációk névlistáját, amelyből véletlenszerű kiválasztás módszerével kisorsoltunk öt edzőt, öt 18. életévüket betöltött versenyzőt és azok szüleit. A két szövetségi vezetőt kiválasztottuk kompetenciájuk alapján. Adatredukciós folyamat lépéseit követtük a vizsgálatok során (Miller et al. 2014) (Mujdricza-Földvári 2018).

1. táblázat: A vizsgált minták legfontosabb demográfiai adatai

Vizsgált populáció	Életkor	Nem	Szint
Edző 1	46	férfi	klub edző
Edző 2	47	férfi	klub edző
Edző 3	44	férfi	klub edző
Edző 4	36	nő	klub edző
Edző 5	36	férfi	klub edző
Versenyző 1	19	férfi	junior válogatott versenyző
Versenyző 2	22	férfi	klub versenyző
Versenyző 3	24	férfi	felnőtt válogatott versenyző
Versenyző 4	18	nő	klub versenyző
Versenyző 5	22	nő	klub versenyző
Szülő 1	48	nő	gyermeke junior válogatott versenyző
Szülő 2	45	nő	gyermeke klub versenyző
Szülő 3	52	nő	gyermeke felnőtt válogatott versenyző
Szülő 4	52	nő	gyermeke klub versenyző
Szülő 5	40	nő	gyermeke klub versenyző
Vezető 1	42	nő	felső vezető
Vezető 2	46	férfi	közép vezető

Az interjúkat digitálisan rögzítettük, és a felvétel hanganyagából készített leiratokat a kérdezői jegyzeteinkkel kiegészítettük. A szövegeknél Willis interjúszövegek részletes összegzésére tett tartalmi iránymutatását követtük és követtük a témakódolás modellt (Willis 2015).

Az interjú adatai 14 különböző témát eredményeztek, amelyeket három általános területre szűkítettünk:

1. Rövid- hosszú távú tervezés gondolkodás és célok
2. Az LTAD működésének ismerete és alkalmazása és
3. Többoldalú kommunikáció

4. EREDMÉNYEK

4.1. RÖVID- HOSSZÚ TÁVÚ TERVEZÉS GONDOLKODÁS ÉS CÉLOK

Az edzők vizsgálatának eredményei

Az LTAD működésének ismeretével, annak hosszú távú felkészítési metodikájával mindannyian tisztában voltak, és alkalmazzák is. Idézünk egy edzőt:

A hosszú távú felkészítést. A felkészítés a fontosabb számomra, mint az azonnali eredmény hajszolása. A szülői nyomásnak ellenállok, és folyamatos edukációval igyekszem őket a hosszú távú gondolkodásra nevelni. A szövetség is ezt az irányt kéri számon. E2

A versenyzők vizsgálatának eredményei

A versenyzőkkel készült interjúk mindegyike a hosszú távú gondolkodás és célok jellemezték. A következő olimpiák egyikére történő kijutást jelölték meg hosszú távú célként.

A szülők vizsgálatának eredményei

A szülők egyértelműen a hosszú távú célokat jelölték meg a fontosnak gyermekük fejlődése szempontjából. Arra a kérdésre, hogy szeretné-e, hogy gyermeke lehetőleg minden versenyt megnyerjen, az egyik szülő így nyilatkozott:

Ahhoz, hogy folyamatosan fejlődjön ahhoz mindig jobb és jobb eredményeket kell elérnie. Az ellenfelek sem pihennek, folyamatos a nyomás.

Sz2

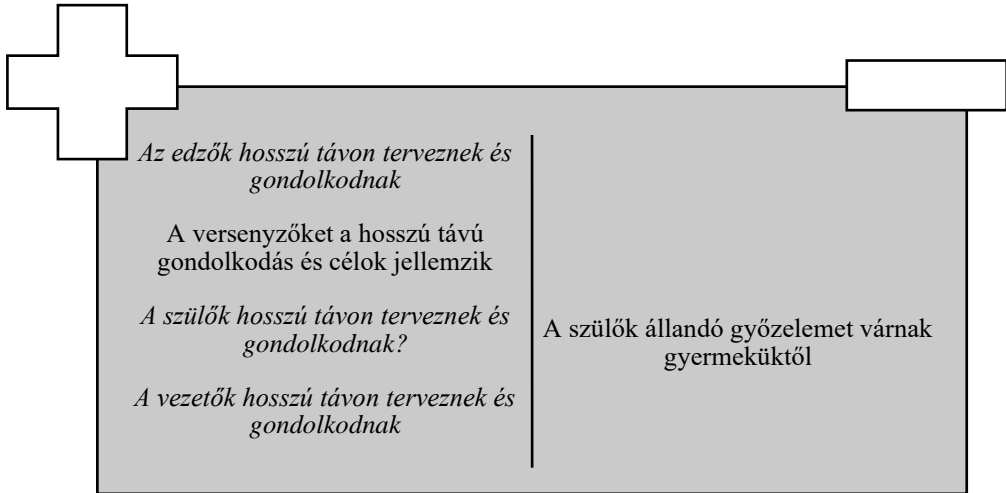
A szülők nyilatkozataiban érzékelhető ellentmondás, miszerint fontos, hogy minden versenyt lehetőleg megnyerjen a gyermekük, mégis hosszú távon terveznek gondolkodnak és hosszú távú céljaik vannak.

A vezetők vizsgálatának eredményei

A tervezést illetően a vezetők nem voltak teljes mértékben meggyőződve arról, hogy az edzők a hosszú távú felkészítés mentén dolgoznak, annak ellenére, hogy ezt igyekeznek ellenőrizni.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a hosszú távú tervezés az edzőkre, versenyzőkre és vezetőkre egyaránt jellemző. A szülők esetében ellentmondásba ütköztünk, mert elmondásuk szerint hosszú távon gondolkodnak, mégis a rövidtávú célokként a minden verseny megnyerését tartják célravezetőnek gyermekük esetében. (1. ábra)

1. ábra: Rövid- hosszú távú tervezés gondolkodás és célok pozitívumai és negatívumai az LTAD szempontjából



4.2. AZ LTAD MŰKÖDÉSÉNEK ISMERETE ÉS ALKALMAZÁSA

Az edzők vizsgálatának eredményei

Az edzők az LTAD működését mindannyian ismerik és alkalmazzák is, azonban két edző az interjúban megemlítette, hogy miért nehéz az LTAD-t alkalmazni:

Az LTAD-tól csak egy két területen térünk el, elsősorban az eredménycentrikus külső nyomás hatására, például az eredményalapú állami és szövetségi finanszírozási rendszer, de azért igyekszünk még a tűrőhatáron belül maradni. E1

Az LTAD-t nehéz teljes mértékben tartani a szülői eredménycentrikusság miatt. E3

A versenyzők vizsgálatának eredményei

A versenyzők mindegyike minden versenyen jól akar szerepelni, azonban, ha nem sikerül jól egy verseny a versenyzők nagy része úgy nyilatkozott, hogy erőt merít a vereségből és tanul a tapasztalatokból. Ez a felfogás pozitív, hosszú távú gondolkodást sugall. Az egyik versenyző így fogalmazott:

Viszonylag gyorsan feldolgozom a vereséget és erőt merítek belőle. Minden versenyről tapasztalattal térek haza, még ha veszítek is. A végső célom elérésében ezek a tapasztalatok segítenek. V1

A következő kérdés az LTAD egyik fontos alapelveire kérdezett rá, ami a tudatos hosszú távú felkészülésre, a tapasztalatszerzésre és a versenyen történő győzelmek megítélésére irányult. Az egyik versenyző e képpen nyilatkozott a győzelmekről:

Nem, de igyekezni kell nyerni, amikor csak lehet. Végül is a legfontosabb pillanatban kell hibátlanak lenni. Ez különbözteti meg az olimpiai bajnokot a többitől. V5

Volt versenyző, aki ellentétesen nyilatkozott a többiekéhez képest:

Igen, mert ez visz előre, ez adja a motivációt. V2

Ebben a kérdéskörben már a versenyeken történő rendszeres győzelemre utalt néhány versenyző, azonban kiemelték a hosszú távú célokra törekvésüket.

A szülők vizsgálatának eredményei

Arra a kérdésre, hogy hallott-e már az LTAD-ról, a hosszú távú sportoló felkészítési programról, csak három szülő mondta, hogy igen hallott, de hogy miről szól, azt egyik sem tudta. Hogy a szövetség vagy az edző alkalmazza-e a programot, nem tudták a szülők.

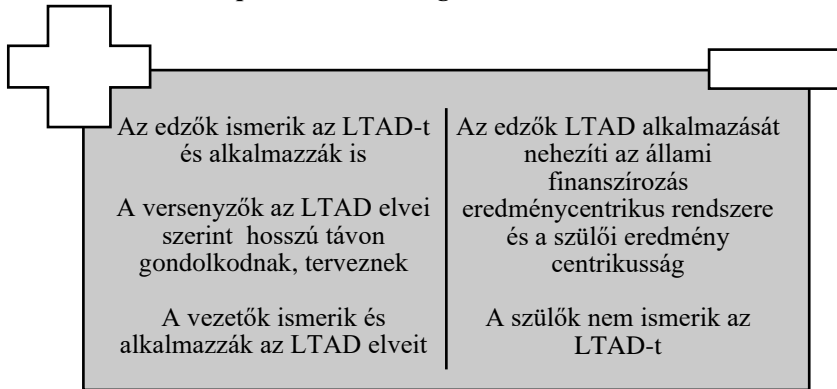
A vezetők vizsgálatának eredményei

A vezetőkről az interjúk alapján egyértelműen elmondható, hogy ismerik az LTAD programot. Az egyik vezető ezt mondta:

Az én értelmezésemben az LTAD nem a minél előbb elért eredmény a cél, hanem az adott versenyző egyéniségéhez igazodóan biztosítja a felkészítést. Én abszolút tudok vele azonosulni. Vez2

Összefoglalva az edzők az LTAD elveket vallják és alkalmazzák, azonban a teljesítmény alapú állami finanszírozás, valamint a szülői eredménycentrikusság okozta nyomás ezt megnehezíti. A szülők nem ismerik az LTAD-t, amely megnehezíti az edzők szakmai munkáját. A vezetők tisztában vannak és gyakorolják az LTAD-t. (2. ábra)

2. ábra: Az LTAD működésével kapcsolatos ismeretek és annak alkalmazásának pozitívumai és negatívumai



4.3. TÖBBOLDALÚ KOMMUNIKÁCIÓ

Az edzők vizsgálatának eredményei

A szülőkkel történő kommunikációnál több edző megjegyezte, hogy figyelnek a rendszeres kommunikációra, edukációra, de emellett a szülőkkel történő távolságtartásra is a kommunikáció során. Ezt az egyik edző így fogalmazta meg:

Sok szülő az alapokkal sincs tisztában, ezért oktatni kell őket. A határookra azonban ügyelni kell, mert mindenkinek meg van a szerepköre, és azt ne lépje át. E4

A versenyzők vizsgálatának eredményei

Az edző-szülő közötti kommunikációról mindegyikük pozitívan nyilatkozott, sok mindenről szokatlanul beszélni az edzővel, a családot és iskolát említették meg legtöbbször.

Az edzőmmel nem csak az edzéseket és versenyeket beszéljük át, de szokott a családról kérdezni, az iskolai dolgokról, de ő is szokott beszélni a saját családjáról. Ez mindig jól esik, mert feloldja a merev edző-versenyző kapcsolatot. Edzésen szigorú szokott lenni. V4

A szülők vizsgálatának eredményei

A kommunikációt érintő kérdéseink során az edzők és szülők között folyó kommunikációra irányult. A „Szokott ön beszélni gyermeke edzőjével?” kérdésre egy szülő így válaszolt:

Néha tart szülői értekezletek az edző, de nekem jól esne, ha néha edzés után tudnánk beszélni. Sokszor csak a gyermekemtől kapok információkat az edzésen történekről, illetve, hogy milyen programok várnak ránk. Sz5

A szülők mindegyike hiányosnak tartotta az edzői kommunikációt. Mindegyikük panaszkodott a nem megfelelő, rendszertelen és felszínes edzői kommunikációra.

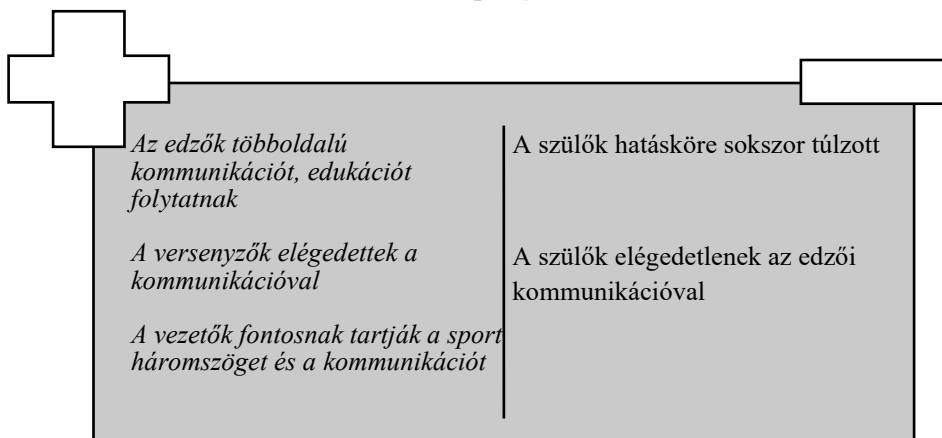
A vezetők vizsgálatának eredményei

Hogy a vezetés részéről fontos-e az edző-sportoló-szülő sportháromszög, és ebben a szövetség bármilyen szerepet vállal-e, segíti -e, az egyik vezető a következőképpen nyilatkozott:

A versenyző-szülő-edző-szövetség kapcsolat fontos, ahol a szövetség az edző oldalán lép be. A határvonalat azonban fontos megtartanunk ahhoz, hogy működjünk megfelelően és csak annyi beleszólásuk legyen a szülőknek amennyi még nem befolyásolja a működésünket negatívan. Vez1

Összefoglalva az edzők igyekeznek kommunikálni és oktatni a szülőket, azonban egyfajta határ megtartására törekednek. A versenyzők pozitívan nyilatkoztak az edzők kommunikációjáról, és a vezetők is fontosnak tartják a kommunikációt, amelyben támogatják az edzőket. Az edzők szerint megfelelő a kommunikációjuk a szülők és a versenyzők irányába, a szülők részéről viszont az edzők kommunikációja nem megfelelő. (3. ábra)

3. ábra: Többoldalú kommunikáció, annak pozitívumai és negatívumai az LTAD szempontjából



5. MEGBESZÉLÉS, KONKLÚZIÓ

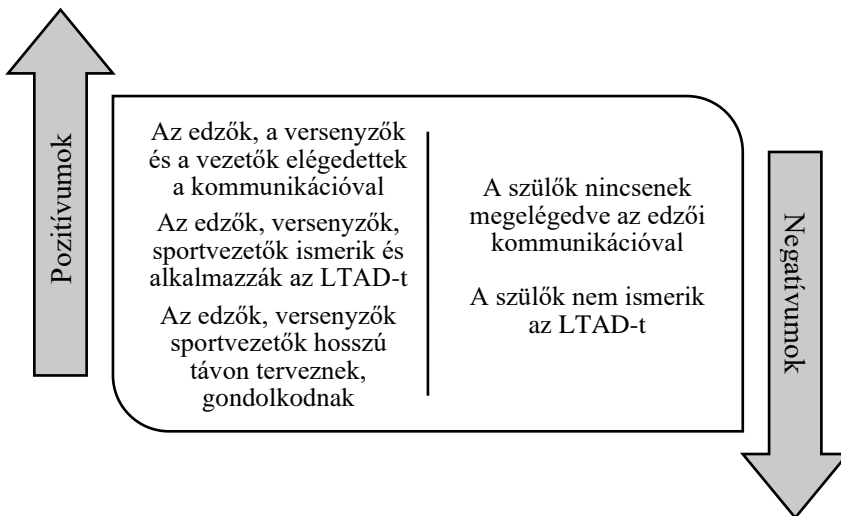
A kutatásunk célja annak vizsgálata volt, hogy bemutassuk az edzői nézetek milyen módon vannak hatással a versenyzőkre a gyorskorcsolya sportágban a hosszú távú sportoló felkészülési rendszer szempontjából. A kutatás során a következő eredményekre jutottunk. (4. ábra.)

Az edzőkre a hosszú távú tervezés, gondolkodás és célok jellemzők, amely hatása a versenyzők interjúiból is visszatükröződtek, ami az edzői nevelő hatás eredménye. A szülők interjúiból a hosszú távú tervezés és célok fogalmazódtak meg, azonban itt már markánsan megjelentek a rövid távú eredménycentrikus elemek is. A hosszú távú célok és tervezés, a szövetségi vezetők interjúiban is megjelentek, de az már nem volt egyértelmű, hogy minden edző a hosszú távú felkészülés alapján dolgozik, annak ellenére, hogy ezt igyekeznek ellenőrizni.

Az LTAD működésével és alkalmazásával kapcsolatban az edzők megfelelő ismeretekkel rendelkeznek, és alkalmazzák is a programot, amelyet a versenyzők vizsgálati alátámasztottak. A szülők ismerete az LTAD vonatkozásában hiányos. A szövetségi vezetők tisztában vannak a programmal, és igyekeznek biztosítani az edukációt, az edzők és a szülők részére egyaránt.

Az edzők pozitívan nyilatkoztak a versenyzői és szülői kommunikációról. A versenyzők között volt olyan, aki számára már-már túlzó. A szülők részéről egyértelmű volt a negatív kritika az edzők kommunikációjáról. A vezetők lényegesnek tartják a megfelelő kommunikációt, amely a sport háromszög fontos eleme, és igyekeznek biztosítani a megfelelő kommunikációt az edzők, a versenyzők és a szülők között. A kutatás rámutatott, hogy az edukációra, a kommunikációra és még szorosabb kapcsolatra van szükség a versenyző-edző-szülő sport háromszögben, amelyben a szövetségnek is felelős segítő és egyben ellenőrző szerepet kell vállalnia.

4. ábra. A kutatás során az LTAD három általános területének vizsgálatának pozitív és negatív eredményei összefoglalva



6. KÖVETKEZTETÉS

Noha hazánkban az LTAD alkalmazásának hatásvizsgálatáról még nem történt publikáció, a gyorskorcsolya sportágban ennek a témának a vizsgálatára már korábban 2020-ban tettünk kísérletet. A korábbi LTAD működésére irányuló vizsgálataink rámutattak, hogy a program nem minden területen működött megfelelően, így a sportág tovább fejlődése nem garantált. A mélyinterjúk azt mutatták, hogy a felkészítést az eddigi törekvéseink ellenére még mindig jellemzően a rövid-távú célok irányítják (győzelem, bajnoki cím) és nem a hosszú-távú teljességre való törekvés. „A szülőkkal való együttműködés, a folyamatos kommunikáció, a tudatos fejlesztés hiányossága egyértelműen gátolja az LTAD elveinek és gyakorlatának megvalósítását” (Telegdi 2020). Ezen kutatási eredmények hatására azonnal meghozott a szövetség egy sor intézkedést.

A mostani kutatás rámutatott, hogy a kommunikációban még mindig vannak hiányosságok, főleg az edző-szülő párbeszédben, amelyek mindenképpen hátráltatják a program működését, a szülői oldalról történő támogatottság hiányából fakadóan.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balyi István, Stafford Ian (2005): *Coaching for Long-Term Athlete Development*. Leeds: Coachwise UK.
- Balyi István, Williams Craig (2009): *Coaching the young developing performer*. Leeds: Coachwise UK.
- Bíróné Nagy Edit (2011): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 96-97.p.
- Bognár József – Bicsérdy Gabriella – Géczy Gábor (2006): *A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban*. Kalotagathia, 1-2.sz., A Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei, Budapest, 86-95.p.
- Calderhead James (1996): *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: Calfee Robert – Berliner David Eds.: *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 1996.
- Canadian Sport for Life (2016). *Long-Term Athlete Development Resource Paper 2.1*
http://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2017/04/LTAD-2.1-EN_web.pdf?x96000
- Hermanowicz C. Joseph (2013): *The longitudinal qualitative interview*. *Qualitative Sociology*, 36, 189–208. doi:10.1007/s11133-013-9247-7

- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2001/2.23.
- Fügedi Balázs – Bognár József – Kovács T. László (2019): A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Sport*, 46, 47-55.p.
- Miller Kristen (2011): Cognitive interviewing. In: Madans Jennifer, Miller Kristen, Maitland Aaron, Willis Gordon (eds.): *Question Evaluation Methods: Contributing to the Science of Data Quality*. John Wiley & Sons. Hoboken. 51–75.p.
- Miller Kristen – Willson Stephanie – Chepp Valerie – Ryan M. James (2014). Analysis. In: Miller Kristen, Willson Stephanie, Chepp Valerie, Padilla José Luis (eds.): *Cognitive Interviewing Methodology*. John Wiley & Sons. Hoboken. 35–50.p.
- Mujdricza Ferenc – Földvári Mónika (2018): A kognitív kérdőívtesztelés módszertana: a kognitív interjúk elemzése. *Statisztikai Szemle*, 96/6. 545–574. DOI: 10.20311/stat2018.06.hu0545
- Széplaki Anita – Bachmann Patrik – Simon Judit – Kovács Krisztina – Gyömbér Noémi – Smohai Máté (2017): "Kutatás közben" – A 7-13 éves sportoló gyermekek szüleivel kapcsolatos kétszempontú sportszülői támogatás kérdőívcsomag magyar változatának bemutatása. *Alkalmazott pszichológia*, 17 (1). 61-75.p.
- Telegdi Attila (2020): Innovációs lehetőségek a magyar gyorskorcsolya szemléletében és módszertanában: a hosszú távú sportoló felkészülési modell hazai adaptációja. In: Kozma Tamás, Juhász Erika, Tóth Péter (ed.) *Tanulás és innováció a digitális korban: Hucer 2020: Abstract Bundle Budapest, Hungary: Hungarian Education and Education Research Association (HERA) (2020)*. 60p.
- Telegdi Attila (2020): Gyorskorcsolyaedzők vizsgálata az eredmény alapú megközelítéstől az érték alapú megközelítésig a gyorskorcsolyasportokban. XVII. Országos Sporttudományi Kongresszus. *Magyar Sporttudományi Szemle, Előadás kivonatok*, 2020/3.21.(85.) 93-94.p.
- Way Richard – Balyi István – Higgs Colin – Bluecharde Mary – Cardinal Charles – Higgs Colin – Norris Steve – Grove Jim (2007): A sport parent's guide. In *Canadian sport for life: Long-term athlete development, Canadian sport centres, Ottawa*.
- Willis B. Gordon (2015): *Analysis of the Cognitive Interview in Questionnaire Design*. Oxford University Press. Oxford.

ABSTRACT

**GYORSKORCSOLYÁZÓK KÉPESSÉGFEJLESZTÉSE A HOSSZÚ TÁVÚ
FELKÉSZÍTÉS RENDSZERÉBEN: AZ EDZŐI NÉZETEK BEFOLYÁSOLÓ
SZEREPE**

In speed skating sports, LTAD (Long-Term Athlete Development) has been applied systematically since 2003 in the fields of training theory, methodology and education. The long-term athlete development program focuses on reaching the maximum potential of the athlete into adulthood by considering their sensitive biological development (Balyi, Way & Higgs, 2013). The basic condition of the program is the appropriate view and knowledge of the coaches, the close cooperation of the participants and the continuous education and training (Telegdi, 2020). The aim of our research is to present the complex system of effects of coaching views and activities in the system of long-term preparation of the speed skating sport. We examined coaches (N = 5), competitors' parents (N = 5), federal leaders (N = 2), and competitors (N = 5) through semi-structured interviews. In addition, by document analysis, LTAD-related federal documents were also examined and compared with the results of the interview. Our results show that the LTAD program is effectively applied by coaches with the right knowledge and vision. Examining the complex system of effects on the competitors, it is clear that the methodology of long-term athlete training works well, except for one or two shortcomings. With the cooperation and communication of the coaches, there was a mixed judgment on the part of the parents. All coaches noted the over-involvement of parents in the sports profession, which is difficult to deal with. The key to the development and smooth operation of LTAD remains education, which is conditional on cooperation and communication.

Keywords: LTAD, coaching knowledge, coaching experience.

Network: Department of Sports Education

Telegdi Attila PhD hallgató

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger

a.telegdi@gmail.com

Bognár József egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem Sporttudományi Intézet, Eger

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

A FIZIKAI TELJESÍTMÉNYMUTATÓK ÉS A TANULÓI KOMPETENCIÁK, VALAMINT TANTÁRGYI ATTITÚD ÖSSZEFÜGGÉSEI

ABSZTRAKT

Számos tanulmány vizsgálja a mozgásszegény életmódot folytató tizenéves korosztályt, melyre a mindennapos testnevelés sem jelentett megoldást (Bognár,2019). A vizsgált korosztály nagy százaléka túlsúlyos, közel egyharmaduk elhízott az országos fittségi mérések alapján, mely az érrendszeri betegségek kialakulásának fő oka (Csányi et al., 2018, 2019).

A sportoló gyermekek számára - a sport és tanulás összekötése céljából- a MOB és az EMMI köznevelési sportiskolai programját hozta létre, mely hívatott multilaterális képzés formáján keresztül a tanulók fizikai mutatójának javítására, a sportágspecifikusság kialakítására (Lehmann, 2011), ugyanakkor úgy véljük, hogy a mozgáskultúra fokozott fejlődését szolgálva, a tanulók kognitív képességeire is hatással bír. (Sibley, Etnier 2003; Yangüez et al., 2021)

Szakértői mintavétellel összehasonlítottunk a sportiskolai programban résztvevő csoportokat az általános tantervvel oktatott osztályokkal, a tanulás – tudás eredményességét jelző tanulói kompetenciamérés, valamint tantárgyi attitűd kapcsán. Vizsgálatunk során 20 méteres ingafutástesztet használtunk, és összefüggést kerestünk a matematika és szövegértés teszteredményeivel, valamint a tantárgyi attitűdöt – kiemelten a sportolási szokásokra kifejtett hatását – kérdőívvel vizsgáltuk. Feltételezésünk beigazolódott a sportosztályokban tanulók jobban teljesítettek mind a fizikai mutatók tekintetében, mind a tantárgyi mérések során.

Vizsgálatunk statisztikai számításokkal is megerősített eredményei arra engednek következtetni, hogy gyermekkorban az aktív fizikai teljesítmény pozitív hatással van a kognitív teljesítményre/tanulói tudás-teljesítményre, mely a sport összetett szerepét igazolja.

Kulcsszavak: fizikai teljesítmény, tanulás, kompetencia

1. BEVEZETÉS

A mozgásgazdag változatos életmód, a fizikai aktivitás és sport rendszeressége, a már gyermekkorban kialakított szokásrendszer, az egészségmagatartásra gyakorolt élethosszig tartó pozitív befolyás számos vizsgálat alapján bizonyított (Fügedi, 2009; Fügedi, Capel, Dancs és Bognár 2016; Fügedi és mtsai, 2017; Janssen Ian, LeBlanc Allana G, 2010). A testnevelés órák tekintetében a tantervi összehasonlítás, illetve a helyi tanterv összevetése kapcsán azonban jóval kevesebb tanulmány ismert. Leggyakrabban valamilyen iskolai intervenció, egészségfejlesztő program vagy a fizikai aktivitás mérése accelerométerrel (fizikai tekintetben), vagy más mérőeszközzel jelenik meg, így a testnevelés óra hatása önállóan nem tanulmányozható (más kompetencia területeken – a szerz.) (Mikulán, 2013). Egyéb tanulmányokban a tanítási módszerek és stratégiák különbözőségének vizsgálata is fellelhető. Az egészséges életmód szemléletének kialakítása - mely az életminőség javítását elősegíti – komoly elvárást támaszt a mindennapos testneveléssel szemben (Szakály és mtsai, 2018). Számos faktor befolyásolja a minőségi testnevelés kialakítását. A társadalmi, személyi és műveltségterületi értékrendszer a helyi tanterv és a pedagógiai program, a testnevelőtanár nézete, a testnevelés tantárgyi cél-, és eszközrendszere, a tervezéssel és gyakorlatban történő megvalósítással szoros kapcsolatban van (Bognár, 2009, 2019), befolyásolják az iskolai feltételek (Fehérvári, Hives, 2019) és ezek összessége hatással bír a fittségi mutatókra (Thür, Fügedi 2020). A kilencvenes és kétezres években vizsgált tanulók elmaradnak az elvárt fizikai aktivitás szintjétől (Csányi 2010), a testnevelő „szabadidőszervező” szerepe is megváltozik (Hamar és mtsai,2006). A mindennapos testnevelés sem hozott jelentős javulást a motoros képességek funkcionális mutatóit vizsgálva, melyet kutatások a nem megfelelő attitűddel magyaráznak (Szakály és mtsai, 2018). Azonban a fizikailag aktív életvezetésnek, a mozgásnak, a tanulásra vagy kognitív gondolkodásra gyakorolt szerepét vizsgáló tanulmányok száma korlátozott hazánkban.

A nemzetközi szakirodalomban kvantitatív módszerekkel a fizikai aktivitás pozitív hatása igazolt a kognitív gondolkodás és tanulói teljesítmény között (Sibley, Etnier 2003) A 8-12 éves tanulók esetében a kardiorespirációs edzettség indirekt megjelenését igazolták matematika és francia tantárgyak jegyeinek összefüggésében, amely matematika és gondolkodási rugalmasság (multitasking) kompetencia területein is megjelent, a szövegértés és fogalmazás kompetenciájában azonban nem, melyet annak szubjektív értékelésével magyaráztak (Yangüez és mtsai,2021). A vizsgált általános iskolai korosztályban a neuropszichológiai tesztek és a ráfordított idő tekintetében is van összefüggés (Van Der Niet és mtsai,2014).

Jelen kutatásban azt kívántuk vizsgálni, hogy ugyanazon iskola tanulói között a mindennapos testnevelés keretében öt testnevelés órán részt vevő (általános tanterv – ÁT) illetve a párhuzamos osztályok tekintetében a MOB sportiskolai programjában részt vevő (sport tagozat – ST) diákok között kialakul-e jelentős különbség a fizikai teljesítménymutató (20m ingafutás) és a tanulói kompetenciák tekintetében. Az iskolai testnevelés csak akkor érheti el igazi célját, ha a tanulók képessé válnak tanulmányaikat alkalmazni a mindennapokban (Révész, Csányi 2015), ezért fontos szabadidős tevékenységük, sportolási szokásaik vizsgálata is.

Kutatásunkra előtanulmányként tekintünk. Vizsgálatunkban egy általános iskola felső tagozatos diákjai vettek részt, akik különböző tanterv szerint vesznek részt a testnevelés oktatásában. Célunk volt összefüggésében vizsgálni a csoportokat (ÁT-ST), fizikai teljesítményük, és tanulmányi előmenetelük tekintetében, melyet tantárgyi érdemjegyeik és kompetenciamérésen elért eredményeik alapján is szembe állítottunk.

2. KÉRDÉSEK

A sportiskolai program adta lehetőségek, a pedagógiai programok különbözősége alapján a következő kérdések fogalmazódnak meg bennünk:

Tapasztalható-e különbség azon tanulók fizikai teljesítménye között, akik általános tantervű testnevelés órán, vagy a MOB sportiskolai programjában vesznek részt?

Megjelenik-e igazolható különbség a programban megfogalmazott széleskörű és sokrétű, de iskolai kereteken belül történő kiegészítő foglalkoztatásnak köszönhetően az állóképesség és teljesítményszint tekintetében?

Milyen érdemjegyeket szereznek ezek a csoportok? Az országos kompetenciamérés tekintetében hogyan teljesítenek? Van-e a sportnak hatása a matematika vagy szövegértési területen?

3. HIPOTÉZISEK

Úgy véljük, hogy a pedagógiai programban rögzített, és az iskola által felügyelt, szervezett keretek között végrehajtott foglalkozások, vagyis a mindennapos testnevelés órák mellett kiegészítő foglalkozásokon részt vevő tanulók jobban teljesítenek, edzettebbek.

Véleményünk szerint a sport tagozatos osztályok tanulói, az iskolában magasabb óraszámban aktívak, mely edzettségükre és egészséges életmódszemléletükre is kihat.

Feltételezzük, hogy a sportszportok kulcskompetenciái nagyobb mértékben fejlődnek általános tantervű osztályokkal szemben.

Befolyásolja-e ez a tantárgyi attitűdöt?

4. MINTA

Mintánkat általános iskolánk felső tagozatos diákjai alkották. A tanulókat szakértői mintavétellel, a testnevelés óra megvalósítási formáinak figyelembe vételével választottuk ki. Mindennapos testnevelés órán vesz részt minden diákunk, (*Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény*, valamint a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet.) de minden évfolyamon egy osztály MOB Sportiskolai Program résztvevője, ezért alsótagozatban az öt testnevelés órán kívül sportágválasztó és küzdelem-és játék tanórákon is részt vesz, felsőtagozatban a küzdelem- és játék tantárgy mellett az olimpiatörténetről is tanul.

5. ANYAG ÉS MÓDSZER

A dokumentumelemzés a tantervek és tanmenetek a MOB sportiskolai programjának megismeréséhez és bemutatásához feltétlenül szükséges. A Magyar Olimpiai Bizottság Sportiskolai programja egy speciális utánpótlás-nevelési rendszer. A program célja a tanulók iskolai és sportnevelésének rendszerbe foglalása a pedagógiai komplex hatásaival illetve a sportkarrier építéseinek lehetőségeivel kombináltan (Lehmann 2011). Vizsgálatunkban a NETFIT 20 méteres ingafutásteresztjét használtuk, mely validált és standardizált eljárás egészséges gyermekek, felnőttek aerob állóképességének (VO_{2max} -nak) egyedi vagy csoportos felmérésére, becslésére alkalmas (Matsuzaka és mtsai, 2004). A vizsgálat során folyamatosan kell futni kijelölt 20 m hosszú pályán oda és vissza. A végrehajtás 8km/h sebességgel kezdődik, majd 0,5 km/h nő minden két percben, melyet az előre rögzített hanganyag síp hangja jelez.

A megtett (20m-es) hosszok számának ismeretében, a NETFIT táblázat segítségével meghatározható az utolsó teljesített táv sebessége, képlet segítségével a VO_{2max} becsülhető.(Csányi és mtsai, 2018)

Utolsó teljesen végigfutott táv sebessége (km/h) = $8 + (0,5 \times (\text{teljesített távok száma} - 1)) \times VO_{2max}$ számítása (Léger és Lambert, 1982): VO_{2max} (ml/kg/min) = $(5,857 \times \text{utolsó teljesített táv sebessége (km/h)}) - 19,458$

A tesztek eredményeit kétmintás t próbával statisztikailag is összehasonlítottuk ($p < 0,05$). Számos tanulmány feltételez összefüggést aerob állóképesség és kardiovaszkuláris fitness között. Egyes vizsgálatok a mozgás, edzés agyműködésre történő pozitív hatását mérték orvosi eszközökkel és pszicho-motoros tesztekkel (Chapman et al., 2013) Véleményünk szerint az aerob állóképesség neveléstudományi szempontból is fontos, hiszen küzdeni akarást és kitartást is tükröz.

Statisztikai elemzéshez az SPSS 23.0 rendszert alkalmaztuk.

A vizsgált tanulók év végi érdemjegyeit is megvizsgáltuk. A tantárgyi attitűdöt kérdőíves módszerrel tanulmányoztuk.

Az országos kompetenciamérés eredményeit is vizsgáltuk matematika és szövegértés pontszámai alapján, másodlagos felhasznált adatként. A csoportok eredményeit az országos és megyeszékhelyi átlaggal is összevetettük.

4. EREDMÉNYEK

1. táblázat: saját szerkesztés NETFIT 2019 alapján

A MOB sportiskolai programban résztvevő tanulók aerob fittségi profilja (n=133)								
<i>Állóképesség Ingafutás VO₂MAX(ml/kg/min)</i>								
Fiúk (n=90)					Lányok (n=43)			
Osztályok	min.	max.	átlag	szórás	min.	max.	átlag	szórás
5.s/1	33.19	56.56	47.77	5.57	43.54	56.34	50.30	5.26
5.s/2	37.57	54.81	47.14	5.57	37.89	55.26	45.01	5.03
6.s/1	31.55	55.04	45.86	5.96	40.89	44.00	42.16	1.21
6.s/2	35.34	48.05	43.00	4.05	42.76	51.58	48.69	3.21
7.s	44.64	59.11	51.55	4.75	36.05	47.70	42.95	3.18
8.s	46.93	59.77	52.78	3.78	46.09	52.71	49.64	2.48

2. táblázat: saját szerkesztés NETFIT 2019 alapján

Az általános tanterv alapján tanuló csoportok aerob fittségi profilja (n=57)								
<i>Állóképesség Ingafutás VO₂MAX(ml/kg/min)</i>								
Fiúk (n=28)					Lányok (n=29)			
Osztályok	min.	max.	átlag	szórás	min.	max.	átlag	szórás
5.a	35.61	50.76	43.14	6.19	33.87	54.69	43.89	6.67
6.a	33.52	50.56	41.19	5.81	35.95	45.01	40.22	3.44
7.a	35.06	61.88	47.47	9.91	33.22	48.43	38.59	5.01
8.a	49.27	51.50	50.48	0.84	40.51	41.44	40.98	0.46

A táblázatokban a különböző tantervű csoportok szerepelnek nemek szerinti bontásban. A teszteredményekből kitűnik, hogy a sportosztályok diákjai minden évfolyamon jobban teljesítettek.

Páros t próba eredménye

p<0,05

20 m ingafutás teszt	t	df	Sig.
Sportcsoport- Általános tantervű csoport	6,718	7	,000

A vizsgált csoportok átlagait az SPSS 23.0 rendszerben is összehasonlítottuk, az átlagok szignifikánsan különböznek, a sportosztályok jelentősen jobban teljesítettek, melyet a statisztika is igazolt.

1.ábra: A csoportok érdemjegyei a vizsgált műveltségterület tantárgyainak tekintetében



(forrás: saját szerk.)

1. táblázat: Csoportok összehasonlítása kompetenciamérés pontszámai alapján

2019 Kompetencia mérés pontszámai	6. általános	6. sport	6. országos átlag	8. általános	8. sport	8. országos átlag
Matematika	1378	1468	1499	1493	1644	1614
Szövegértés	1397	1453	1492	1471	1675	1602

A táblázatban jól látható, hogy a sport tagozatos osztályok jobban teljesítettek. A nyolcadikos sportszportok eredményei az országos átlag felett vannak mind a matematika, mind a szövegértés tekintetében.

A sportosztályok tantárgyi átlaga magasabb, a testnevelés órát jobban kedvelik, matematika és magyar tantárgyi attitűdöt vizsgáló kérdéseink tekintetében azonban nem találtunk összefüggést.

5. ÖSSZEZÉS, KÖVETKEZTETÉS

Összességében azt mondhatjuk, hogy beigazolódott feltételezésünk, tehát azok a tanulók, akik több foglalkozáson vesznek részt alsó tagozatos koruktól, illetve szervezett keretek között, edzettebb állapotban vannak és magasabb aerob állóképességük szintje. Minden általunk vizsgált évfolyamon elmaradnak azok a tanulók, akiknek kevesebb lehetőségük van a mozgástanulásra, és csak a testnevelés óra keretein belül aktívak. A sokszínű képzés, minél több sportág megismerése, és megszerettetése az egészséges életmódszemlélet feltétele. (Thür, Fügedi, 2020) Az innovációk a további sportágak tantervi bevezetése felé mutatnak, mely a sportágai fejlődést biztosítja (Takács et al., 2019). A testnevelés tantárgy felé jogos elvárásként fogalmazódik meg, hogy megalapozza a felnőttkori életminőséget és az egészséges életmódot is (Huszár és Bognár, 2006). Az iskoláskorúak esetében különösen fontos a fittség és a motoros képességek folyamatos fejlesztése és mérése, mely indirekt módon befolyással van a tanulói kompetenciák tekintetében és prevenciója a szív- és érrendszeri megbetegedések kialakulásának (Szakály et al. 2018). Összességében eredményeink alapján elmondható, hogy a tanulók, akik a MOB Sportiskolai programjában részt vesznek edzettebbek. A kutatás további iránya lehet, az objektív mérőeszközzel a testnevelés órán mért fizikai aktivitás mérése, illetve tanulóink követéses vizsgálata a felnőttkori sportolási és életmódszemléleti kérdések tekintetében, illetve a pandémia helyzet változásával neuropszichológiai tesztek alkalmazása, vizsgálatunk kiszélesítése az objektív és átfogó eredmények érdekében a tanulói kompetenciák tekintetében. Matematika tekintetében jobbák az eredményei a sportszportoknak egybecsengenek a genfi kutatócsoport tanulmányában látott adatokkal (Yangüez és mtsai, 2021), de az országos átlagtól elmarad.

Szövegértés tekintetében az országos átlagot is meghaladja a sport csoportok pontszáma és minden esetben jobb mint általános tantervű évfolyamtársaiké.

Így vizsgálható, hogy a tantervet és az erre épülő iskolai gyakorlatot alapjaiban meghatározó értékorientációk közvetlenül hatnak a felnőttkori életminőségre, egészségtudatos szokásrendszerre és az életmódra, mely a teljesítményben fog megnyilvánulni (Bognár, 2019).

Tanulmányunk célja, hogy bizonyítsuk, hogy sportiskolai program eredményes, és a pedagógiai program meghatározó a minőségi testnevelés megvalósítása tekintetében. Mindemellett érdemes összehasonlítani eredményeinket más sportiskolai csoportok és az országos átlag tekintetében. Kísérleti jellegű kutatásunkkal szerettük volna felhívni a figyelmet a testnevelés tantárgy fontosságára, valamint a szervezés és kivitelezés szerepének hangsúlyosságára, mely értéket teremt az egészség felé és preventív jellege miatt a társadalom egészére is hatással bír.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bognár József (2019): A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle 69., 2019/3-4. szám, 100-109.p.
- Chapman, S. B., Aslan, S., Spence, J. S., et al.: Shorter term aerobic exercise improves brain, cognition, and cardiovascular fitness in aging. Front. Aging Neurosci., 2013, 5, 75
- Csányi Tamás (2010) A fiatalok* fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. Új Pedagógiai Szemle 2010/3-4. szám, 115-127.p.
- Csányi Tamás – Kaj Mónika – Kälbli Katalin – Hernádi Ádám – Király Anita (2018): A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fittségi állapota (2018). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2017/2018. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás – Kaj Mónika – Kälbli Katalin – Hernádi Ádám – Király Anita (2020): A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fittségi állapota (2019). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2018/2019. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Fehérvári Anikó – Híves Tamás (2019): A mindennapos testnevelés iskolai feltételei, Új Pedagógiai Szemle 69.,2019/3-4.szám, 118-127.p.
- Fügedi B. (2009): A sport, mint az egészségfejlesztés, életminőség-javítás eszköze In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség . 1305 p. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 917-924.p.

- Fügedi B. – Capel, S. – Dancs H. – Bognár J. (2016) :Satisfaction and preferences of pe students and the head of the pe department: meeting the new curricular expectations, *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(1): 1-18.p
- Hamar P. – Peters D. M. – Berlo Van K. – Hardman. K. (2006) :Physical education and sport in hungarian schools after the political transition of the 1990s. *Kinesiology*, 1: 86-93 p.
- Huszár Anikó – Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*, 56., 6. szám, 107–114.p.
- Janssen Ian – LeBlanc Allana G (2010): Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2010 7:40
- Matsuzaka A. – Takahashi Y. – Yamazoe M. – Kumakura N. – Ikeda A. – Wilk, B. – Bar-Or O. (2004). Validity of the Multistage 20-M Shuttle-Run Test for Japanese Children, Adolescents, and Adults, *Pediatric Exercise Science*, 16(2), 113-125. Retrieved Apr 5, 2021, from <http://journals.humankinetics.com/view/journals/pes/16/2/article-p113.xml>
- Mikulán R. (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8: 48-70.p.
- Révész László – Csányi Tamás (szerk.) (2015): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet: Szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Sibley B. - Etnier J. (2003). The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Szakály Zsolt – Bognár József – Lengvári Balázs – Koller Ákos (2018):Effects of daily physical educationparticipation in the somatic and motoric development of young students.*Hungarian Educational Research Journal (HER)* 8: 2. 24-38.p
- Takács Alexa – Béres Sándor – Benczenleitner Ottó (2019): Innováció A Testnevelésre:A Korcsolya És A Jégkorongoktatás Bevezetésének Tapasztalatai *Új Pedagógiai Szemle* 2019/3-4
- Thür Antal – Fügedi Balázs (2020): A mindennapos testnevelés megvalósítási formái a pedagógiai programokban és teljesítményre gyakorolt hatása különböző iskolatípusokban, *Prevenció, intervenció és kompenzáció*, Debreceni Egyetemi Kiadó, HERA 165-180.
- Van der Niet AG – Smith J – Scherder EJ – Oosterlaan J – Hartman E – Visscher C. Associations between daily physical activity and executive functioning in

primary school-aged children. *J Sci Med Sport*. 2015 Nov;18(6):673-7. doi: 10.1016/j.jsams.2014.09.006. Epub 2014 Sep 18. PMID: 25262450.

- Yangüez Marc^{1,2} – Bediou Benoit¹ – Hillman Charles H.³ – Bavelier Daphne¹ – Chanal Julien^{1,2}: The Indirect Role of Executive Functions on the Relationship between Cardiorespiratory Fitness and School Grades, *Medicine & Science in Sports & Exercise*: February 18, 2021 - Volume Publish Ahead of Print - Issue - doi: 10.1249/MSS.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11) bekezdés
- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. szám 10832–10834 p.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet XIII. fejezet az iskolai testneveléssel kapcsolatos szabályok 53. A mindennapos testnevelés, testmozgás megszervezése
- http://nupi.hu/sportiskola/a_sportiskolai_rendszer (Lehmann László- Az új típusú sportiskolai program bemutatása)

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN PHYSICAL PERFORMANCE INDICATORS AND STUDENT COMPETENCIES AND SUBJECT ATTITUDE

Several studies examine the adolescent age group with a sedentary lifestyle, for which everyday physical education was not a solution either (Bognár, 2019). A large percentage of the studied age group is overweight, nearly one-third of them are obese based on national fitness measurements, which is the main cause of vascular disease (Csányi et al., 2018, 2019). In order to connect sports and learning, the Hungarian Olympic Committee and the government have established a public sports school program for children with sports, which aims to improve the physical index of students and to develop sports specificity through a form of invited multilateral training (Lehmann, 2011). However, we believe that serving the greater development of the movement culture, the students have an impact on cognitive skills. (Sibley, Etnier 2003; Yangüez et al., 2021). By expert sampling, we compared the groups participating in the sports school program with the classes taught in the general curriculum, in relation to the measurement of student competence indicating the effectiveness of learning and knowledge, and in relation to the subject attitude. In our study, we used a 20-meter pendulum test and looked for correlations with the test results of mathematics and comprehension, and we examined the subject attitude, especially its effect on sports habits, with a questionnaire. Our assumption was confirmed that students in sports classes performed better both in terms of physical indicators and in subject measurements. The results of our study, confirmed by statistical calculations, suggest that active physical performance in childhood has a positive effect on cognitive performance / student knowledge performance, which justifies the complex role of sport.

keywords: physical performance, learning, competence

Thür Antal

EKE NTDI

thurantal@gmail.com

Fügedi Balázs

EKE Sporttudományi Intézet

fugedi.balazs@uni-eszterhazy.hu

**FEJLESZTETTÜNK, AVAGY - „SZINTEN TARTOTTUNK”?
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK
FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI DIGITÁLIS
MUNKAREND SORÁN**

ABSZTRAKT

Az elmúlt egy évben az egész világban eddig nem várt eseményekkel szembesültünk. A járványhelyzet megkövetelte a szigorú döntéseket, de az oktatási rendszert továbbra is működtetni akarta a kormány. Az általános iskolában meghatározott időszakra bevezették a digitális munkarendet. Az új helyzet mindenkit komoly feladat elé állított, gyerekeket, szülőket és a pedagógusokat is. Az otthon tanulás az átlagos gyerekek életét is megnehezítette. De kiemelten nehéz helyzetet eredményezett a sajátos nevelési igényű gyermekeknél, akik átlagos oktatási környezetben is megsegítést igényelnek. Az iskolában megszervezett fejlesztések digitális munkarendben megvalósuló lehetőségeiről, és nehézségeiről az utazó gyógypedagógusok és többségi iskolában dolgozó gyógypedagógusok tapasztalatai nyújtanak összegzést a tanulmányban.

Kulcsszavak: digitális munkarend, fejlesztés, integráció, sajátos nevelési igény, egyéni bánásmód

1. BEVEZETÉS

A tanulmány időszerűségét a jelen helyzet határozta meg. 2020. március 14-én a kormány elrendelte elsőként az iskolabezárásokat és az oktatás folytatása mellett döntött digitális munkarendben. A járványhelyzet megkövetelte a szigorú döntések meghozatalát, de az oktatási rendszert továbbra is működtetni akarta a kormány. Ebben az időszakban nem beszélhettünk egységes elgondolásról. Egy különleges időszak volt, ami inkább az útkeresésről megoldási lehetőségekről szólt (Szűts 2020). A digitális oktatás egy teljesen újfajta szemléletet igényelt a résztvevőktől: pedagógusoktól, szülőktől, diákoktól. A szerzett tapasztalatok mindenképpen előre jelzik a pedagógia szükségszerű változásait. (Jakab 2020) A tanulás sikere azon múlt, hogy a közvetlen szereplők mennyire érezték a felelősségét. A tanítási helyzet megváltozott. A pedagógusok szerepét átvették a szülők, akik sok esetben nem rendelkeztek ehhez megfelelő szakmai kompetenciákkal. A helyzet egy újfajta szabadabb viszonyrendszert eredményezett. (Jakab 2020)

2. DIGITÁLIS MUNKAREND

A veszélyhelyzetben rendkívüli körülményekkel álltak szemben a pedagógusok. Új teher volt az oktatás, tanulás szervezése és a működőképesség fenntartása. A digitális átmenetben minden szereplő rugalmasságára van szükség, hiszen nem várható el mindenkitől a digitális eszközök magas színvonalú használata.

A digitális korban, amelyben élünk, digitális bennszülöttekkel és digitális bevándorlókkal találkozhatunk. A digitális bennszülöttek azok a gyerekek, a digitális bevándorlók pedig a szülők. Ők azok, akik még csak tanulják, amibe a gyerekek csak bele születtek. (Sárkány 2019)

A digitális oktatás feltétele a technológia mellett, egyfajta pedagógiai módszertani váltás. Európában már több országban 1990-es évek végén és a 2000 év elején elkezdték bevezetni az információs és kommunikációs technológiát. Norvégiában 2004-ben a Digitális Műveltség Programot. Franciaországban 2002-ben a nemzeti oktatási tervben jelent meg.

Magyarországon Digitális Oktatási Stratégiát 2015-ben indította el a kormány a Digitális Jólét Programon belül. A program szerint fontos lenne, hogy a digitális oktatás ne a hagyományos oktatásra reagáló nyitott oktatási környezet létrehozása legyen. A digitális pedagógia (Szűts 2020) olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamatot infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra, digitális tartalomra építik. Ez az időszak azonban nem volt azonosítható a fogalommal, hiszen nem egy sztereotíp oktatásról beszélhetünk. Egyes intézményeknél nem voltak meg az előzetes módszertanok a digitális pedagógia kialakítására. Minden esemény hirtelen, egyik napról a másikra történt. A sok nehézség ellenére sok tapasztalatot is hozott ez az időszak. Megváltozott a kommunikáció, az egymásra utaltság. Másrészt megváltozott a viszony a digitális kultúrához. A gyerekek megmutathatták többlétűdségüket ezen a területen, és segíthették szüleiket is. Az egyik tanulság, hogy a tudás szakadékot képezett a felnőttek és a diákok között. A másik nagy tanulság, hogy ez a digitális tantermen kívüli munkarend megerősítette az eddig is fennálló különbségeket, „aki kimarad, az lemarad „jelszóval. (Jakab 2020:124) Akik lemaradtak, azoknak nehéz volt ezt az időszakot behozni, és helyettesíteni. Ennek több oka volt: egyrészt szociális jellegű, ami jelentette a számítógépes eszközök hiányát, másrészt pedig az internethozzáférés korlátait.

A sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) gyerekek mindennapjait sem könnyítette meg ez az állapot. Azok a gyerekek, aki az átlagos körülmények között is segítségre szorulnak -, mert egyedül nem képesek pozitív eredményeket elérni vagy nincs meg a megfelelő szülői háttér-, teljesen leszakadtak.

A kiemelt figyelmet igénylő gyerekek távtanításának megszervezése óriási feladat a szakemberek és a családok számára egyaránt. SNI tanulók méltányos oktatásához szükséges feltételek biztosítása a megváltozott körülmények között teljesen más elvárásokat és megoldásokat igényel, mint a többlettámogatás intézményekhez kötött rendszerében kialakult gyakorlat. A digitális technológiák a méltányosság fontos elemei lehetnének, de ez még alakulóban van. A digitális eszközök oktatási célú használata leginkább a korrekciós, kompenzáló és fejlesztő, rehabilitációs, rehabilitációs funkciókra összpontosul. Mindenképp meg kell említeni azt is, hogy a digitális eszközök oktatási célú használatához az SNI gyerekek otthoni segítséget igényelnek, tehát szülők/ támogatás nélkül ez nem működik.

Digitális Pedagógiai Módszertani Központ ajánlása alapján: Ez most nem az az időszak volt, amelyben nagy lépéseket lehetett tenni a tanulók digitális technológiai ismeretei és készségei fejlesztésében. Az adott lehetőségekre támaszkodva kellett a lehető legtöbb segítséget megadni, hogy a következő tanévben ne a mostani tanév alapjait kelljen elkezdni újból építeni. Kihívást jelentett, újfajta oktatásszervezéssel, pedagógiai módszertant, számonkérést, ellenőrzést és időgazdálkodást. Mindenki részéről bizalmat kellett jelentenie: a vezetők részéről a pedagógusok felé, a pedagógusoknak a gyerekek felé. (Covey et al. 2013) 2020-ban készült egy kutatás, amelyben a pedagógusok és a szülők véleményét vizsgálták. Eredményei jól mutatták, hogy hiába élünk digitális világban, hiába vesznek részt a pedagógusok folyamatosan digitális továbbképzésben, a módszertani tudás még heterogénnek mondható. Vannak tárgyak, melyek személyes kontaktus nélkül nem taníthatók.

3. KUTATÁS

118 fő utazógyógypedagógus és integráló iskolában dolgozó gyógypedagógus/ vett részt a kutatásban, akik sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkoznak. 1-40 éve gyógypedagógusként dolgozó szakemberek töltötték ki a kérdőívet. Google kérdőív formájában alkalmaztam a felmérést, amely 25 kérdést tartalmazott, nyitott és, zárt vegyes kérdésekkel. A kutatás az online térben történő fejlesztési tevékenységekre és a pedagógusok véleményére tért ki leginkább. Az online oktatás/ távoktatás milyenségéről formáiról sokat olvashattunk az elmúlt időszakban, de ezek nem tértek ki a problematikus területek elemzésére. A gyógypedagógiai fejlesztések egyéni megközelítésűek és minden szakember az egyéni tudását, kreativitását is próbálja belevinni, így mindig nagyon egyediek és személyes kontaktot igénylők. Ezért is tettem fel a címben szereplő kérdésemet. Hogyan fejlesztettünk, vagy szinten tartottunk? Hiszen az ellátási formák között több területen a személyes jelenlét mindenképp szükséges. Fő kutatási kérdéseim: Hogyan működött az integráló iskolákban a fejlesztés a digitális munkarend során? Mennyire történt meg a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése?

3.1. EREDMÉNYEK

3.1.1. Hogyan működött a megváltozott fejlesztés?

A pedagógusok 90%-ban megegyeztek abban, hogy megfelelő eszközökkel rendelkeztek a digitális munkarendre való átállásra. A mindennapi munkájuk során is alkalmazzák a különböző internetes eszközöket a fejlesztésekhez. Így örültek is annak, hogy a kiadott feladatok a felületeken nem voltak teljesen ismeretlenek a gyerekeknek. Érzékelhető volt, hogy a mindennapi fejlesztésekbe be van építve az online feladatok használata. A digitális munkarend megkezdésével a gyerekekkel könnyen fel tudták venni a kapcsolatot. Viszont az együttműködés a továbbiakban nehezen működött, a válaszadók 85%-a érzékelte, hogy a diákok nem csinálták hétről hétre a kiadott leckéket. A szülőkkel való kapcsolatteremtés szintén könnyen működött az elején, de sajnos többnyire /60,7%/ a gyermekek mellett nem álltak támaszként. Nem felügyelték a gyerekek munkáinak megoldását, határidőre való leadását, és a feladatok elkészítésében sem nyújtottak megfelelő segítséget. Volt, aki jelezte, hogy nincs is szükség ebben az időszakban fejlesztésre, a gyerekeknek épp elég az iskolai tevékenységeket megoldani. A szülői segítség nélkül az otthoni munkavégzés nem volt megfelelő, eredményes, hiszen az SNI gyerekeknél éppen az a fontos, hogy egyéni segítséget kapjanak. A szakemberek leginkább feladatlapokat küldtek a gyerekeknek, és applikációkban készítettek feladványokat. Kevesen tartottak online órát. Ez ellentmond annak, hogy 100%-ban egyetértettek a személyes kontaktus hiányában. Hiszen az online órákon folyik interakció és személyes segítség is, ami közvetlenebb, mint csak a feladatlapokat kiadni. A kapcsolattartás lehetőségei nagy számban megjelentek. Sokféle módon vették fel a kapcsolatot a gyerekekkel: facebook messenger (82,9 %), email (73,7%), Facebook csoport (31,6%), google classroom (26,3%), google meet (23,7 %), KRÉTA (11,8%). Az applikációkat is gazdagon használták a gyógypedagógusok, a felsorolásból kiemelkedett a Wordwall, amit a kitöltők 89,3%-a jelölt meg, a Learningapps, amit 84% alkalmazott, de megjelentek a felsorolásban a Redmenta, Sutori. Trello, Mentimeter.

3.1.2. Milyen eredménye volt a digitális munkarendnek?

A tanárok saját szakmai fejlődésüket tekintve pozitívan értékelték a digitális munkarend alatt zajló munkafolyamatokat. 84,2%-a szakembereknek úgy nyilatkozott, hogy be tudja építeni az ezen időszak alatt szerzett tapasztalatokat a későbbi munkájába. Leginkább a digitális kompetenciák területén fejlődtek, és lettek kreatívabbak. Sokkal bátrabban alkalmaznak a jövőben különböző applikációkat. A válaszadók 56%-a saját digitális anyagokat is készített, pl.: szabadulószoza, youtube videó. A diákok oldaláról nézve viszont ellentétes eredmények születtek. A szakemberek 88%-a szerint „szinten tartás” történt, és nem igazán számolhatnak be eredményekről. A válaszadók szerint a különleges bánásmódú gyerekek 81,6%-a nem tudott a tanulásban haladni az átlagos gyerekekhez

viszonyítva. De mindenképp meg kell említeni, hogy vannak sikeres együttműködések is, és vannak olyan gyerekek, akiknél jól bevált a „nem osztálytermi oktatás”. Ezt leginkább az autista gyerekeknél említették meg. Viszont a logopédia fejlesztéseknél abszolút kizárták az online forma lehetőségeit és eredményességét.

3.1.3. Mik voltak a legfőbb akadályok?

A legnagyobb nehézségként élték meg a szakemberek, hogy minden iskolához külön alkalmazkodni kellett, nem volt a többségi iskolák online oktatási formáiban konszenzus. Mindenhol más felületeket alkalmaztak, és más módon adták át a tananyagot. A helyzetet még inkább nehezítette, hogy nem csak az iskolákban, hanem az oktatók között is nagy különbségek voltak. Az iskolák inkább foglalkoztak azzal, hogy tudják leadni, átadni az anyagokat, mint az egyéni megsegítéssel és az eredményességgel. 71,7 % gondolta úgy, hogy az iskolák nem vették figyelembe a nehézségeket, a SNI-ből fakadó kedvezményeket, vagyis nem differenciáltak. Eltérő ismeretek, képességek, eszközök voltak jellemzők a pedagógusok között, a szakértői véleményekben foglaltakat nem tudták alkalmazni, amit leginkább a szakos tanárookra jellemzően hangsúlyoztak ki. Felnőtt felügyelet hiánya az idősebb tanulóknál nagyon hiányzott, nem volt megfelelő kontroll és ellenőrzés. Az iskolai tantárgyak leterhelték a gyerekeket, így ezeket a feladatokat kevésbé végezték el. A személyes motiváció ténye megerősödött a munkavégzés szempontjából. A pedagógusok teljesen egyetértettek abban, hogy a motiváció nélkül nem működik a fejlesztés. A személyes kontaktus lehetővé teszi az egyéni megsegítést, ami a fejlesztések és az egyéni bánásmód lényege lenne. Ez maradt ki leginkább ebben a digitális időszakban. A csoportos és egyéni órákból 90%-ban egyéni fejlesztéseket tudtak megvalósítani a szakemberek. Többen is jelezték, hogy a csoportos forma online térben nem működött, a gyerekek nem tudtak együtt dolgozni, nem tartották be az órákra a bejelentkezési időket. Illetve gyakran előforduló probléma volt az is, hogy a pedagógusok nem órarend szerint tanítottak, hanem előre megbeszélte időpontokban. Így nehéz volt ezekhez az időbeosztásokhoz a fejlesztő órákat is igazítani. Ami a legjobban segítette a szakemberek munkáját, az az egymás közötti kooperáció. 98%-ban egyetértettek abban, hogy jól működött a kollégák közötti együttműködés, amire nagy szükség volt. Ötleiket, tanácsaikat megosztották egymással, közös felületeket hoztak létre, ahova feltölthették a saját készítésű feladványaikat.

Még inkább előjöttek a gondok a tanulásban: a, szülői elkeseredettség nagyfokú megjelenése volt jellemző. A szülők pedagógus szerepkörbe is kerültek, egyrészt a szülő és pedagógus szerepkör nem működött megfelelően. Másrészt sok szülő megfelelő kompetenciák hiányában nem tudott részt venni a tanulás megsegítésében.

A gyógypedagógusok leginkább külső szemmel azt látták a többségi iskoláknál, hogy kevés volt az idő és a felkészültség hiánya alakult ki. A tanárokkal való kapcsolat felvétel nem működött zökkenőmentesen. Nagyon elfoglaltak voltak a pedagógusok, diákok is, rengeteg volt az adminisztrációs feladat. Sokkal inkább érezhetőek voltak a szociális problémák is ebben az időszakban. Több családban nem voltak megfelelő digitális feltételek vagy akár több testvérnek kellett együtt használni a gépet, a szülők és a gyerekek is nagyon meg voltak terhelve a rengeteg feladattal.

4. ÖSSZEZÉS

2015-ben készült kutatás alapján a befogadó pedagógusok szerint az alábbi tényezők a legfontosabbak az inklúzió sikerességében:

- Általános és módszertani ismeret (időhiány)
- Résztevők közti kapcsolattartás, együttműködés
- Családi háttér (szülői támogatás hiánya)
- A pedagógus és az intézmény felkészültsége a SNI tanulók integrált nevelésére
- A tanuló hozzáállása (motiváció hiánya) (Szabó 2015)

Ezekből a tényekből indulnék ki a digitális munkarend megvalósulásában. Elsőként a módszertani ismeretek hiányával kezdeném, hiszen kevés volt az idő arra, hogy bármely módszertan is megvalósuljon. Egyik napról a másikra kellett digitális munkarendre átállni, nem volt tapasztalat a gyógypedagógusoknál. Az együttműködés csak a szakemberek között működött, a szülőkkel való kommunikáció nem alakult ki. Mindez pedig összefügg már a szülői háttérrel is. Ez a hirtelen átállás nem csak a gyerekekre, hanem a szülőkre is vonatkozott. Sokan dolgoztak homeoffice-ban, egyszerre próbálták vezetni a háztartást és a gyerekekkel foglalkozni és mindezek mellett dolgozni. A szülői támogatás nem jelent meg úgy, ahogy az elvárt lett volna a problémás esetekben. A pedagógusok pedig az iskolában a normál oktatás során is küzdenek az együttnevelés nehézségével. Ebben az időszakban a tananyag leadásával is rengeteg feladatuk volt, az integrációs tényezők beépítése nem igazán sikerült.

Vagyis az eredményeket összesítve elmondható, hogy nem történt fejlesztés, inkább szinten tartás. De voltak olyan részei a fejlesztéseknél, mint a logopédiai folyamatok, ahol egyértelműen kimondták a szakemberek, hogy nem voltak és nem is megvalósíthatók digitális munkaformában. A nehézségek ellenére pozitívan értékelték a gyógypedagógusok az elmúlt időszakot. Átértékelték a célokat és a legkisebb sikernek is tudtak örülni. Más helyzet volt, más célokkal és más feladatokkal. A szakemberek együttműködése és egymás segítése kiválóan sikerült. Rengeteg tapasztalatot szereztek a szakemberek, amit egymással is megoszthattak és a későbbi munkájukban is be tudják építeni.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Jakab György (2020): „Második otthonunk” hazaérkezett – Az iskolai és az otthoni digitális kultúra közeledése járvány idején, Új Pedagógiai Szemle 70. 5–6. p.
- Stephen R. Covey – Greg Link – Rebecca R. Merrill (2013): Okos bizalom - Hogyan teremtünk jólétet, energikus és örömteli életet egy bizalomszegény világban? Édesvízi Kiadó, Budapest
- Szabó Diána (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/5–6. szám DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.5–6.74
- Szűts Zoltán (2020): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. Új Pedagógiai Szemle 70, 5–6. p.
- Sárkány Zsófia (2019): Fogyasztóból felhasználó, In: Fehér Ágota – Megyeriné Runyó Anna (szerk.): III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötet, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, ISBN 978-963-7306-60-0

ABSTRACT

HAVE WE DEVELOPED OR - HAVE WE “LEVELED”?

POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH THE DIGITAL AGENDA

In the last year, we have faced unexpected events around the world. The epidemic situation required to make tough decisions, but the government wanted to keep the education system running. The digital work schedule has been introduced in primary school for specified periods. The new situation posed a serious task for everyone, including children, parents, and educators. Learning at home has also made life difficult for average children. But it has resulted in a particularly difficult situation for children with special educational needs, who also need help in an average educational environment. The experiences of traveling special education teachers and special education teachers working in the majority school provide a summary of the possibilities and difficulties of the developments organized in the school into a digital work schedule.

Keywords: special education, digital work schedule, development, integration, special educational needs, individual treatment

Trembulyák Márta

tanársegéd / PHD hallgató

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

trembulyakmarta@gmail.com

II. KÖZÖSSÉG ÉS INNOVÁCIÓ

KÖZÖSSÉG ÉS INNOVÁCIÓ

ABSZTRAKT

Társadalmi innovációk akkor keletkeznek, amikor egy közösséget olyan kihívás ér, amely a létét fenyegeti, és amelyet a közösség tagjai csak összefogással és új ötletekkel tudnak elhárítani (Moulaert & MacCallum 2019). De mi történik, ha szembe kell nézni a kihívással, és nincs, aki szembe nézzen veled? A „community building” irodalma (pl. Etzioni 1968; Forray 2017; Kozma 2019) szerint a szétesett egykori közösségek többé nem képesek arra, hogy szembenézzenek saját problémáikkal, és még kevésbé képesek arra, hogy saját problémáikat innovatívan oldják meg. A társadalmi innováció tehát nem csak egy fenyegető kihívást feltételez - ahogy eddig számos esettanulmánnyal bemutattuk (Márkus & Kozma 2019) -, hanem közösséget is, amely a kihívással képes szembenézni. Ezért a társadalmi innovációk tanulmányozásának kritikus terepe a közösségépítés. A tanulmány a „közösség” – fogalom szakmai-tudományos értelmezéseit, valamint politikai félreértelmezéseit mutatja be.

Kulcsszavak: társadalmi innováció, közösségépítés, problémamegoldás

Szakosztály: felnőttoktatás és közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

Egy interjú sorozatban hat vállalkozó nővel folytatott beszélgetésen vettem részt. Az interjúk vállalkozókkal folytak, de nem volt nehéz kitalálni, hogy a társadalmi innovációk megszületéséről szólnak. Könnyű volt azonosítani a vállalkozásaikat és a társadalmi innovációt. A problémát, amellyel szembesültek, és amit meg kellett oldaniuk, a tönkrement életük jelentette. Volt, aki a párját veszítette el, volt, akinek a házassága ment csődbe, és olyan is volt, aki az előző vállalkozásába bukott bele. Így vagy úgy, mindnyájan „padlót fogtak”. Ekkor, a kétségbeesés határán jött az ötlet, hogyan lehetne a gödörből kijutni. Ne gondoljunk nagy dolgokra, hétköznapi próbálkozásokról volt csak szó. Az egyikük sütni-főzni kezdett, hogy aztán egész közétkeztetést fejlesszen ki; a másikuk kézimunkázással próbálkozott, egy harmadik kerámiázni kezdett, és díszcsempéket készít. A próbálkozások eredetileg csak arra szolgáltak, hogy az első lépést az emelkedés útján megtegyék. Mára vállalkozásaik kivirágoztak, és valóságos innovációkká váltak.

Ami minden vállalkozásban feltűnt, az a közösség. Az útkeresések mögött mindenütt ott szerepelt egy közösség mint mentőháló. Változatos közösségek: volt, ahol a család; ha az felbomlóban volt, három-négy gyerek, akik közül egyesek már besegítettek. Volt, ahol a szülők álltak a vállalkozó mögött, mintegy magukénak érezve a gyerek próbálkozásait. Aki a férjét veszítette el, annak ott voltak a munkahelyi kapcsolatai, barátai-barátnői, vagy legalább a vásárlók. Ők nem csak azért vásároltak nála, mert szerették a portékáit - hanem azért is, mert segíteni akartak rajta. Közösség - valamilyen közösség - minden vállalkozás mögött föllelhető volt; anélkül nem ért volna célba az újítás és megújulás. Jól illusztrálva azt a tételt, hogy közösség nélkül nincs vállalkozás.

A társadalmi innovációk keletkezéséről és változatos terepeiről eddigi kutatásainkban sok mindent elmondtunk már (Kozma 2019, Márkus & Kozma eds 2019). Leírtuk, hogyan születnek: kell egy nagy, az egyént megrendítő, az együtt élőket egyetemesen fenyegető kihívás (egy árvíz, egy földrengés, egy tűzvész). A társadalmi innovációról szóló összefoglalók általában természeti katasztrófákat szoktak példaként fölhozni, amelyek fölismerése összefogja az egy területen, együtt élőket (pl. Scott-Cato & Hillier 2010, Rodima-Taylor 2012). Annaira, hogy a közösség tagjai magukénak érezzék, a saját, egyéni katasztrófájukat ismerjék föl benne. Kellenek hozzá azok is, akik tudatosítják mindenkiben a védekezés szükségességét. Kellenek hozzá azok - "helyi hősöknek" szokták nevezni őket -, akik élére állnak egy közösségnek, és megoldásokat kezdeményeznek, akár hagyományosakat (erről sokakat könnyű meggyőzni), akár újszerűeket (amit a többség nehezebben lát be és fogad el). Régi és új versengése közben derül ki, melyik kezdeményezésnek lett igaza, melyik ötlet „jött be”. Végül, a válságot túlélve kell még valami: a közös emlékezet, az együtt megélt történelem, a sokszor elmondott történet, amelyet ha sokan mondanak el, végül az összetartozást erősíti.

Egy valamire azonban eddig nem figyeltünk föl, vagy ha igen, nem eléggé. Ez pedig az együtt élők csoportja, akiket a fenyegetés és a kihívás ért. Pedig föl kellett volna figyelnünk rájuk. Hiszen a társadalmi innovációk - legyenek bár új vállalkozások, új próbálkozások, új kiutak az összeomlásból - mindig akkor pattannak ki, ha a "helyi hősök" mögött ott vannak azok, akiket meg kell menteni, ki kell segíteni a bajból, meg kell védeni. Akik bíznak a helyi hősökben, és akikre támaszkodni lehet.

Most tehát rájuk figyelünk. Ebben az írásban a közösségekkel foglalkozunk, amelyek az innovátorok mögött állnak, és amelyek épp azzal, hogy számítanak az innovátorokra, maguk is hozzájárulnak az innovációkhoz. Velük lesznek az új próbálkozásokból igazi „társadalmi” innovációk.

2 NARRATÍVUMOK

A „közösség” egy ideje divatszóvá vált; derűre-borúra használjuk. E szóhasználat sokszor leplezni hivatott a tényre, hogy mára ezeket a „köz-dolgokat” (közösségi közlekedés, közterület stb.) a társadalom egyes csoportjai kisajátították, és valójában már nem számítanak köztulajdonnak, hanem a magántulajdon rejtett formái. A „közösség” gyakori használata megtévesztő és félrevezető is lehet, mert valójában éppen az ellenkezőjét jelentheti. A közösség érdekeit megtestesítő „demokrácia”, a közösséget szolgáló „államosítás” és a közösséget felszabadító „piac” csak néhány narratívum arról, mi minden szolgálja a közösség érdekeit. A „harmadik út” keresésének - különösen Nyugat és Kelet között - is hosszú története van, amelyben az alternatívát keresők szintén a közösségre hivatkoztak (pl. Kropotkin 1908). (E narratívumokról részletesebben lásd Kozma, 2021.)

Míg a 19. századi Európában a „nemzet” volt a közösségi összetartozás egyetemes hivatkozása (Asztalos 1933, 2004), addig a 20. század első felében a „nép” lett az. Az egykori gyarmatbirodalmak felbomlása során a különböző együttélések (területi, családi, gazdálkodási közösségek) felértékelődtek. A különböző összetartozások egyrészt védelmet jelentettek, másrészt az új politikai identitások formálódását, sokszor vallási köntösben.

Magyarország és a közép-kelet-európai régió társadalmi ezt a felszabadulást a szovjet csapatok kivonulásakor élték át. Az államszervezetek - mint a szovjet birodalom kinyújtott karjai - diszkreditálódtak. A közösség legkülönbözőbb variációi elevedtek meg, nem egyszer a történelem süllyesztőjéből bukkanva föl. Újból életre keltek azok a kezdeményezések is, amelyek állam nélkül vagy gyöngye állammal képzelték el a társadalom jövőjét, reménységüket az önigazgató közösségekbe vetve. Új szakasz következett azonban az EU csatlakozással. A közösség, mint hivatkozás nem tűnt el, hanem mára civil mozgalmak formájában működik (Kozma, 2021)

A 2000-es évtizedben Magyarországra is megérkezett az ún. *commons*-mozgalom (az egykori közlegelők angol-amerikai elnevezése után). Egy népszerű megfogalmazása szerint:

„A ‘commons’ egy igen régi gondolat új kifejezése - hogy a gazdagság bizonyos formái mindnyájunkéi, és ezeket a közösségi forrásokat aktívan védenünk kell és fölhasználnunk mindnyájunk javára. A ‘commons’ olyasmi, amit együtt örököltünk és teremtettünk, és ami (remélhetőleg) nemzedékeken keresztül tart. A ‘commons’ tartalmazza a természeti javakat, mint például levegő, óceán, vadvilág, valamint megosztott társadalmi alkotásokat, mint például könyvtárak, nyilvános terek, tudományos kutatások és kreatív munkák.” (On the Commons 2020)

A *commons*-mozgalmat már napjainkból ismerhetjük. Ezek közé tartoznak a *sharing economy* (megosztott gazdaság) kezdeményezések, pl. megosztott lakáshasználat (*airb'n'b*), gépkocsi használat, étterem használat. A közösségi gondolat legnagyobb szabású ötlete az "alapjövedelem", amely szerint egy társadalom (az állampolgárok teljes közössége) bizonyos alapjövedelemre tarthatna igényt, hogy megszabadulva a munkapiaci kényszereitől, csak saját elhatározásból vállaljon társadalmi tevékenységet.

A *sharing economy*-n alapuló, a *commons*-mozgalom által pártfogolt, népszerűsített és gyakorolt gazdasági tevékenységeket, úgy tűnik, könnyű kritizálni. Az aktuális elemzések azt mutatják, hogy - abban a formában, ahogy mára elterjedt - a közösség nem tudja fenntartani őket, hanem csak a bekapcsolódó vállalkozások. S mihelyt magánvállalkozások kapcsolódnak be (az *airb'n*'ben vagy az *uber*-ben például hatalmas tőke forog), azonnal a tőkés vállalkozások mintájára kezdenek viselkedni a benne szereplők, profitot keresve és találva, egymást kizsákmányolva és egymásnak hasznot hajtva. A közösség tehát, amelyre kezdetben hivatkozás történt, kizorul e tevékenységekből, hogy helyette a piac logikája térjen vissza.

Elinor Ostrom szerint azonban ez nem a *commons*-mozgalom bukását, hanem a *sharing economy* félreértelmezését jelenti (Ostrom, 1990). Ha közösségi kézben marad, és nem csúszik át magánkézbe a *sharing economy*, akkor nem csak jól teljesít, hanem jobban is teljesít, mint egy magánkézben lévő hasonló vállalkozás. Ostrom nem a közösségi gazdaságban résztvevők öntudatára és elkötelezettségére hivatkozik, hanem a közös érdekekre. A közös érdekek fölismerése tartja együtt és ellenőrzi a közösségi gazdálkodókat, méghozzá jobban, mintha külső szervezetek ellenőriznék és irányítanák őket. Bizonyítja, hogy a *sharing economy* alap gondolata nem rossz - de a megvalósítása igen. Igazolva a fentebb mondottakat: a *sharing economy* is narratívummá vált, a piacgazdaság új legitimációjává. A dilemmából a *commons*-mozgalom szerint a „glokalizáció” vezet ki, amely a lokális piacot, a lokális adminisztrációt és a helyi oktatást, művelődést és művészeteket visszaviszi oda, ahonnan kialakultak: a helyi közösségekhez (vö. Kozma, 2021)

3 KÖZÖSSÉG – MI IS AZ?

Eddig a közösségről, mint hivatkozásról beszéltünk, vagyis a „közösség” társadalmi-politikai legitimáló funkciójáról. De ki mit ért azon, hogy „közösség”?

A szociálintropológusok számára a „közösség” a társadalom alapegységét jelenti. Nem is igen beszélnek „társadalomról”, mivel a természeti társadalmak, amelyekkel jobbra foglalkoznak, atomizáltak, mozaikosak, a nagytársadalom értelmében nem is léteznek (Leach 1996). A konkrétum, amellyel a kutató szembe találkozik, a kisebb-nagyobb együttélő csoportok (vö: Mead, 1932; Malinowski, 1944). A szociálintropológusok a „közösséget” leíró fogalomként használják. Segítségével kísérlik meg értelmezni a mai

társadalmi viszonyokat és történéseket. Így modern korunk számos társadalmi jelensége és folyamata érthetőbbé válik. Pl az ún “utcasarki társadalom” (Whyte, 1999) vagy a mai vallásosság (Pusztai, 2020).

A nevelésszociológia egyik (reprezentatív) irányzata (Mead & Wolfenstein, 1955; Havighurst & Neugarten, 1962), a szociálintropológiára alapozva a szocializációt állítja középpontba. Eszerint a szocializáció az emberélet teljes hosszát és egész terjedelmét átfogja. Az egyén közösségbe születik, és miközben újabb és újabb közösségekbe tanul beilleszkedni, aközben fedezi föl a saját identitását (Mead. 1973). A folyamat két irányú. Miközben az egyén élete során kisebb-nagyobb közösségek tagjává válik - megtanulva szerepeit és tennivalóit -, megtanulja önmagát megkülönböztetni a közösségtől, és fokról-fokra individualizálódik, egyénné válik.

A szocializáció „élethosszig tanulás”, (a tanulás mint „társadalmi tevékenység”, vö: Kozma 2018), ám nem azonos azzal a leszűkített értelmezéssel, ahogy azt a pedagógiában használják (“tanítási-tanulási folyamat”, vö: Báthory, 1985). A pedagógiában úgy tűnik, mintha tanítás csak az volna, amit az iskolában a pedagógusok végeznek, tanulás pedig csak az, amit a gyerekek a pedagógus hatására és befolyására csinálnak. A tanítás és a tanulás ebben az értelmezésben intézményhez kötött.

Pedig ez csak részizgazság. Először is a valóságban akkor tanul valaki, ha szüksége van rá; parancsszóra nem. Másodszor, tanulásunk túlnyomó része észrevétlenül történik, egyéb tevékenységeink kísérőjeként (informális tanulás). Harmadszor, a tanár sem csak “tanít” (bármit értsünk is ezen), hanem miközben tanít, maga is tanul, még ha nem is veszi észre. Vagyis a tanítás és tanulás sokkal tágabb és sokkal több irányú tevékenység, mint az iskolai (formális) tanítás-tanulás. Az „élethosszig tanulás” a szocializáció lényege. A „tananyaga” pedig - amit a szocializáció során a közösség új tagja megtanul (tudások, magatartások, értékek) - a „kultúra.” Az együtt élő és együttműködő emberekből a kultúra hoz létre közösséget (Forray 2017).

Az iskolai és iskolán kívüli tanulások és tanítások látványosan megfeleltethetők a természeti közösségekben folyó szocializáció fordulópontjainak (Havighurst 1948). A különbség annyi - de ez nem kevés, sőt éppen ez a lényeg -, hogy a modern közösségekben és nagytársadalmakban mindez céltudatosan és szervezeten folyik, és nevelésnek nevezik. Az iskolai intézményeket és folyamatokat értelmezve az iskola társadalma lesz a közösség, amelybe a fiatalot bevezetik, hogy megtanulja, amit kell - azaz az iskola „kultúráját”. A szocializáció „ágensei” (család, iskola, munkahely, katonaság, kórház, politikai párt, egyház és így tovább) mind leírhatók egy-egy közösségnek, amelybe belépve szocializálódunk, miközben nem csak e közösségek gazdagodnak velünk, hanem mi is gazdagodunk a kultúrájuk elsajátításával.

A közösségnek történeti dimenziója van. Amint az egyik nemzedék kilép az életből, új nemzedék veszi át, és adja tovább mindazt, amit az előző nemzedék megteremtett. Ha szocializáció nem volna, minden nemzedéknek mindent újra kellene kezdenie. Azzal, hogy megtanulja a közösség kultúráját, az emberiség túléli a halandó egyént. A nevelésszociológus látásmódjában a szocializáció tehát világmagyarázattá válik - amennyiben képes az emberiség történetét a közösségek, az ő kultúrájuk és a bennük folyó, általuk kialakított szocializáció hármásával magyarázni.

4 MIKROSZINTEN ÍRT TÖRTÉNELEM

Amit eddig a közösségekről írtunk, meglehetősen statikus. Mintha a közösségek sohasem változnának, a generációk váltakozása pedig éppen hogy stabilizálná őket. Holott a közösségek életteli alakulatok. (Etzioni, 1968; Etzioni-Halevy & Etzioni 1964, 1973). Mi stabilizálja a közösséget, és mi segíti abban, hogy környezetéhez alkalmazkodva megváltozzék? Etzioni, aki eredetileg szervezetkutató volt (Etzioni 1961, 1975), a szervezetség változó fokát tartotta stabilizáló erőnek, míg a környezet kihívásait írta le a változás kényszereként. Minél szervezettebb egy közösség, annál jobban tud ellenállni a környezet kihívásainak; minél közelebb marad a csoporthoz, annál később szembenézni a környezeti kihívásokkal, és újszerű válaszokat adni rájuk. Az ideális a kettő egyensúlya: a közösségen belül: a szervezetség növekedése, egyúttal a közösséget alkotó csoportok aktivitása. Niall Ferguson népszerű könyvében (Ferguson 2019) hasonló elemzését adja a világtörténet egyes momentumainak, de szembe állítja egymással a hierarchiákat (amin a szervezeteket érti) és a csoportot (az utóbbit hálózatnak nevezi).

Az elmondottak teszik világossá a társadalmi innovációk jelentőségét. Bár a történelmet, mint tudjuk, felülről - látszólag egy-egy hierarchia csúcsáról - írják, igazi dinamikáját a spontán hálózatok jelentik. Mindaz, amit a társadalmi innovációkról a bevezetésben írtunk, kicsiben ugyanaz, mint amit a közösségek átalakulásában történeti mértékben megtapasztalhatunk. Nem véletlenül. A sikeres innovációk ugyanis a társadalmi átalakulások mozgatórugói. Amit a helyi társadalom méreteiben mint innovációkat megfigyeltünk és leírtunk, nem mások, mint mikroszkopikus társadalmi átalakulások. Így megyünk tovább, változunk meg, alakulunk át. A történelmi méretű átalakulások helyi (társadalmi) innovációkkal kezdődnek, ezek összegződnek társadalmi méretűvé, jutnak sikerre, vagy buknak meg. Így válunk mindnyájan a történelem aktív szereplőivé, nem csak elszenvedőivé, túlélőkké. Nem tudunk kimaradni a történelemből, mert az közösségeink átalakulásából áll össze. A társadalmi innováció a mikroszinten írt történelem.

5 MEGJEGYZÉS

Ez a tanulmány rövidített és átalakított változata annak az írásnak, amely az alábbi kötetben jelent meg: Boros, J., Kozma, T. & Márkus, E. (eds). (2021). *Community Building and Social Innovation*, pp. 234-245. Debrecen: CHERD & DUPress. Az eredeti írásra „Kozma, 2021” utalással hivatkozunk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Asztalos M. (1933, 2004): *A korszerű nemzeti eszme*. Gödöllő: Attraktor Kft.
- Báthory Z (1985): *Tanítás és tanulás*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Etzioni A. (1961, 1975): *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. London: Colliers & Macmillans; New York: The Free Press
- Etzioni, A. (1968), *The Active Society*. London: Collier & Macmillan; New York: Free Press of Glencoe
- Etzioni-Halevy E – Etzioni A Eds (1964, 1973): *Social Change*. New York: Basic Books
- Ferguson N (2019), *A tér és a torony*. Budapest: Scholar Kiadó
- Forray R. K. (2017). Resilience and disadvantage in education: A sociological view. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 112-120
<http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/58ee2592743ea>
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. Chicago: University of Chicago Press
- Havighurst R.J. – Neugarten B.L. (1962): *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Kozma T (2018): The role of learning in political change. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(3), 89-100,
http://herj.lib.unideb.hu/file/3/5bf40c44a0961/szerzo/HERJ_2018_3_7.pdf
- Kozma T (2019), A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség 10* (2019), 1: 5-11. DOI 10.35402/kek.2019.1.1
- Kozma T. (2021): Community and innovation. In: Boros, J., Kozma, T. & Márkus, E. (eds). (2021). *Community Building and Social Innovation*, pp. 234-245. Debrecen: CHERD & DUPress.
- Kropotkin P (1908): *A kölcsönös segítség, mint természettörvény*. Budapest: Athenaeum.
- Leach E (1996): *Szociálintropológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Malinowski B. K. (1944, 2002): *The Scientific Theory of Culture*. London & New York: Routledge

- Markus E. – Kozma T eds (2019): *Learning Communities and Social Innovations*. Debrecen: CHERD & DUPress. <https://mek.oszk.hu/19100/19133/>
- Mead G.H. (1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat
- Mead M (1932): *The Changing Culture of An Indian Tribe*. New York: AMS Press
- On the Commons (2020). . <http://www.onthecommons.org/about-commons#sthash.QGd8X11D.5WbjOlwK.dpbs> (2020.11.21)
- Ostrom E. (1990): *Governing the Commons*. Cambridge (USA): Cambridge University Press
- Pusztai G (2020): *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Rodima-Taylor, D. (2012), Social innovation and climate adaptation. *Applied Geography* 33: 128-134
- Scott-Cato M. – Hillier J (2010): How could we study climate-related social innovation? *Environmental Politics* 19, 6: 869-887
- Whyte W. F. (1999): *Utasarki társadalom*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

ABSTRACT

COMMUNITY BUILDING AND INNOVATION

Social innovations arise when a challenge hits the community and threatens its very existence. In such a case, the members of the community can only address the challenge through collaboration and new ideas. What happens, however, if the community does not exist any more so the challenge hits the inhabitants individually? According to the “community building” literature, disintegrated communities are no longer able to define their problems, much less able to solve them innovatively. Thus, social innovation is not only the outcome of a threatening challenge, as we have shown in a number of case studies so far (Márkus & Kozma 2019) but also presupposes a community capable of facing the challenge. Therefore, community building is a critical field for the study of societal innovations. Why was the community, once existing, lost? Can a community, once broken down, be rebuilt? Is a community able to reorganize itself, or does it need outside help? This study provides a short overview of the concept of “community” as it has been understood by scholars and misunderstood by politicians.

Keywords: social innovation, problem solving, community building

Kozma Tamás,
egyetemi tanár, Debreceni Egyetem
kozmat@ella.hu

HELYI KÉZMŰVES ALKOTÓKÖZÖSSÉGEK ÉS HELYI ÉRTÉKTÁRAK SZEREPE A BALATON-FELVIDÉKI KISTELELPÜLÉSEKEN

ABSZTRAKT

2013 óta dolgozom a Nemzeti Művelődési Intézet Veszprém Megyei Igazgatóságán, azóta gondozom az értékfeltáráshoz kapcsolódó területet és vezetem az ehhez kapcsolódó projekteket. Kutatásomban vizsgálom az értékfeltárás törvényi háttérét, illetve azt, hogy Veszprém megyében mely települések éltek ezzel a lehetőséggel és milyen hatásfokkal. Az alábbi Balaton-felvidéki településeken működő alkotókörök létrejöttét, tevékenységét mutatom be: Alsóörsi Csipkeműhely, Paloznaki, Felsőörsi és Tótvázsonyi Hímzőműhely. Ezeknek az alkotóköröknek a tevékenysége elsőként került be a helyi értékek közé. Mind a négy közösség szakmai vezetője Szuperné Bohus Judit Gránátalma-díjas népi iparművész hímző, csipkeverő. Ismertetem, hogyan hat egy ilyen meghatározó személyiség egy-egy közösség létrejöttére és eredményes tevékenységére, hogyan valósult meg a hungarikum mozgalom "Minden értéknek legyen közössége!" jelmondata, mi a közösségi értékfeltárás lényege, illetve a települési értékfeltáró folyamatok milyen pozitív hatást gyakoroltak külhoni testvértelepülésekre. Kutatásomban az egyéniségvizsgálati, valamint az összehasonlító módszert alkalmaztam, a további adatgyűjtést interjúk készítése, dokumentumok, fotók és alkotások összegyűjtése és elemzése, valamint a szakirodalom széleskörű feldolgozása segítette.

Kulcsszavak: érték, közösség, helyi értéktár, alkotóközösség, közösségi értékfeltárás

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

1.1. A TÉMAVÁLASZTÁS OKAI

A településeknek 2012. óta van lehetőségük helyi értéktárak létrehozására és működtetésére. Nyolc év viszonylatában úgy véltem, érdemes megvizsgálni, hogy mely települések éltek ezzel a lehetőséggel és milyen hatásfokkal. 2013 óta dolgozom a Nemzeti Művelődési Intézetnél, azóta gondozom az értékfeltáráshoz kapcsolódó területet a Veszprém Megyei Igazgatóságán. Megfigyeltem, hogy a településeken működő alkotókörök hozzájárultak a helyi értéktárak létrejöttéhez, tevékenységük szinte elsőként került be az adott település értéktárába.

Kutatásom során az alábbi Balaton-felvidéki településeken működő alkotókörök tevékenységét dolgoztam fel: Alsóörsi Csipkeműhely, Felsőörsi, Paloznaki és Tótvázsonyi Hímzőműhely. Közös bennük, hogy mind a négy közösség szakmai vezetője Szuperné Bohus Judit Gránátalma-díjas népi iparművész hímző, csipkeverő. Az ő szerepe és személyisége meghatározó e közösségek létrejöttében és eredményes tevékenységében. Vizsgáltam azt is, hogy milyen hatást gyakoroltak a helyi értéktár bizottságok és alkotóközösségek a külhoni testvértelepülésekre.

1.2. MÓDSZEREK

Az egyéniségkutatás a folklorisztika irányzata, amely a folklór alkotásaiban nem valami személytelen alkotó erő megnyilvánulását látja, hanem a nép körében élő alkotó személyiségek tudatos tevékenységét kutatja, és azt az alkotás-lélektanilag, esztétikailag, ritkábban társadalomtörténetileg vizsgálja. (Voigt 1977) Az 1930-as években Ortutay Gyula (Ortutay) az alkotás-lélektani vonásokat hangsúlyozta. Az 1940-től módszertani alapelv volt, Kovács Ágnes (Kovács 1980) a hagyományozó közösség, Dégh Linda (Dégh 1960) pedig a kortársi folklorisztika eredményeivel egészítette ki. Egy személyiség teljes repertoárjának a vizsgálatát Lanczendorfer Zsuzsanna dolgozta fel, aki édesapja életútjának tükrében vizsgálta, gyűjtötte össze Lanczendorfer Károly folklór alkotásait, pl. dalait, táncait, anekdotáit. (Lanczendorfer 2007)

A kutatómunkámban vizsgált egyéniséggel, Szuperné Bohus Judittal sokat beszélgettem, ezeknek az anyagát beépítettem. Az életút-interjú mellett konzultáltam az érintett települések polgármestereivel, értéktár bizottsági tagjaival, úgynevezett kevert típusú interjúk formájában. Az előre megfogalmazott kérdések mentén olyan spontán beszélgetések zajlottak, amelyben az elhangzott tények megerősítették az alapinformációkat. Az interjúkat dokumentumok, fotók, alkotások összegyűjtése és elemzése, valamint a szakirodalom széleskörű feldolgozása egészítette ki.

2. AZ ÉRTÉKFELTÁRÁS

2.1. AZ ÉRTÉKFELTÁRÁS TÖRVÉNYI HÁTTERE ÉS ELŐZMÉNYEI

2012. évi XXX. törvény megalkotását megelőzte egy széles társadalmi összefogás keretében végzett értéktármozgalom. A 77/2008-as országgyűlési határozatban már akkor rögzítették, hogy a magyar értékek sajátos tulajdonságokkal rendelkeznek. Veszprém megyében Horváth Zsolt, akkori országgyűlési képviselő, szívégyének tekintette az értéktármozgalom elindítását, szorgalmazta a közös gondolkodást és a Közkincs Kerekasztalok létrejöttét. 2009-ben konferencia-sorozatot szervezett a megyében. A megbeszélések célja a hungarikum mozgalom beindítása volt, illetve, hogy felhívják a figyelmet arra, hogy a legkisebb település is rendelkezik értékekkel.

Ennek eredményeként megjelent a köztudatban a hungarikum, a helyi értékek fogalma, kialakult az a mag, akik az mozgalom élére álltak és tudatosan fogtak hozzá a helyi értékeik összegyűjtéséhez. Szintén ekkor zajlott az a mintaprogram, ami a fiatalokat célozta meg oly módon, hogy miként vehetnének részt tevékenyen a helyi értékek feltárásában. Ők voltak azok az első ifjú értékőrök, akikre a Pannon Ifjúsági Értékőr Hálózat épült. 2013-ban megalakult a Veszprém Megyei Értéktár Bizottság, a megye a hungarikum mozgalom zászlóshajójává vált. (Horváth 2014)

Az értéktárak kialakulásának jogi hátterét a hungarikum törvény és a hozzá kapcsolódó rendelet adja. A törvény rögzíti a nemzeti érték és az értéktárak fogalmát, szól a nemzeti értékek azonosításáról és rendszerezéséről. Kirajzolódik benne a nemzeti értékpiramis. Ennek az alulról felfelé építkező rendszernek az alapját, a stabilitását a települési és tájegységi értékek adják. Kárpát-medencei szemléletű, a határon túli magyarlakta területek, nemzetrészek értékeit is ide sorolja. Azt a szellemiséget tükrözi, hogy a legkisebb települési érték is nemzeti érték, minden település rendelkezik ilyennel, az a fontos, hogy kerüljön be a rendszerbe. A lényeg, hogy a helyi közösség számára fontos legyen és értéknek tartsák. Helyi szinten történik a döntés, hiszen a helyi közösségek és emberek ismerik leginkább az ott található kincseket.

2.2. KÖZÖSSÉGI ÉRTÉKFELTÁRÁS VESZPRÉM MEGYÉBEN

A Nemzeti Művelődési Intézet Veszprém Megyei Igazgatósága 2013 óta aktívan segíti a helyi értéktárak megalakulását. Az értékfeltárás a helyi közösség aktivizálásának, bevonásának eszköze lehet, melyre rá kell irányítani a települések figyelmét. Többféle módon nyújtottunk módszertani segítséget a települések és az értéktár bizottságok számára, mindig a helyi igényekre reagálva:

- Települési vagy térségi értéknapokat szerveztünk a falvakban, melynek célja a tájékoztatás, a jó példák bemutatása és a motiváció megteremtése volt, a helyet adó települések aktív közreműködésével.
- Szakmai módszertani segítséget nyújtottunk ott, ahol már megalakult az értéktár bizottság, de még nem indult el az értékek felvétele, személyes konzultációs lehetőséget biztosítottunk számukra a felmerült problémák megbeszélésére.
- Az „Otthonról Haza” projekt keretében a közösségi beszélgetés módszerével interaktív települési értéknapokat szerveztünk. Két alkalommal közösségi beszélgetések keretében aktív helyi résztvevők közreműködésével térképeztük fel a helyi értékeket, a harmadik alkalommal pedig egy települési értéknap megszervezésére került sor.

Támogató tevékenységünk eredménye, hogy több helyi érték vált így megyei értéké. Számos nyertes hungarikum pályázat valósult meg sikeresen, értékeket bemutató nívós kiadványok születtek. Előtérbe került az értékalapú gondolkodás, amely a helyi értékeket középpontba állító programok megvalósítását eredményezte.

3. A BALATON-FELVIDÉKI ALKOTÓKÖRÖK BEMUTATÁSA

A csoportok megalakítására, vezetésére az adott Szuperné Bohus Judit számára indíttatást, hogy mindenkit, akit érdekel az alkotótevékenység, ismerkedjen meg ezzel a csodálatos világgal, amit magyar népművészetnek hívnak. A kézimunkának amellest, hogy gyógyító ereje van, kikapcsol, szabadságot, önerőt és önbecsülést ad, általa eredményes alkotótevékenységet is végeznek a csoportok tagjai. Hosszú évtizedek óta fáradhatatlanul végzi munkáját, irányítja a népművészeti közösségek tevékenységét. Az eredeti forrásokat nem csak összegyűjti, hanem feldolgozza a népi iparművészet elveinek megfelelően.

3.1. AZ ALSÓÖRSI CSIPKEMŰHELY

2000-ben keresték meg, hogy hímzéssel foglalkozó alkotókört szeretnének indítani. Felajánlotta, hogy megtanítja az érdeklődőknek a csipkeverést. Így alakult meg 2002 november 16-án az Alsóörsi Csipkeműhely. A Csipkeműhely tagjai nem csak alsóörsi asszonyok, de járnak hozzájuk: Veszprémből, Balatonkeneséről, Balatonfüzfőről, Balatonalmádiból, Paloznáról, Tapolcáról és Budapestről is. Az évek során alátétet, tálcakendőt, asztalközepeket, viseletdarabokat, gallérokat és liturgikus mintákat is készítettek. Tagjai az Országos Csipkekészítők Egyesületének. Alkotásaikat folyamatosan zsűriztetik. Megalakulásuk óta számtalan helyi és országos és nemzetközi kiállításon vettek részt, kiemelkedő sikereket elérve (Magyar Kézművesség, Kiskunhalasi Országos Kiállítás).

2014-ben az általuk képviselt Balaton-felvidéki csipkekultúra bekerült a Veszprém Megyei Értéktárba. Tevékenységüket a helyi Önkormányzat örömmel támogatja, hiszen a település nagy becsben tartja az ősi hagyományokat, elődeik gazdag örökségét. Az Alsóörsi Csipkeműhely tagjai a vert csipke készítést nem csak megtanulták, hanem bemutatók, kiállítások alkalmával népszerűsítik, és a tudást tovább is adják.

3.2. ZOBORALJI ÖRÖKSÉGÜNK ŐRZŐI HÍMZŐ ÉS VISELETKÉSZÍTŐ MŰHELY

Zoboralja történelmi tájegység Szlovákiában, napjainkban ez a legészakibb, még összefüggő magyar nyelvsziget a Kárpát-medencében. Több Balaton-felvidéki településnek itt vannak testvértelepülési kapcsolatai.

2016-ban Alsóörs egy hungarikum pályázatot nyert el, melynek során ez a kapcsolat megerősödött az értékek és a népművészet mentén. A projekt sikerét bizonyítja, hogy 2016 májusában megalakult a Zoboralji Örökség Őrzői Hímző és Viseletkészítő Műhely, amely 2017. novemberében hivatalos civil szervezetté vált. 2016 őszén elindult az elkészült anyagok zsűriztetése, ennek eredményeként a csoport elérte a Népi Tárgyalkotó Iparművész Szervezet minősítést 2019 végére. Ők az egyetlen külhoni alkotókör, aki ezzel a címmel büszkélkedhet. Megalakulásuk óta több anyaországi kiállításon, pályázaton eredményesen szerepeltek, díjazásban részesültek. Az együttműködése eredménye, hogy 2016 során megalakult a Zoboralji Tájegységi Értéktár, 2017-ben a Pogrányi Helyi Értéktár Bizottság. 2019-ben egy sikeres hungarikum pályázati támogatás tette lehetővé annak az egyedülálló kiadványnak a létrejöttét, amely a pogrányi helyi értékek gazdagságát mutatja be. *„Pográny értékei - Falu Zoboralján, ahol a természet, a történelem és a népi kultúra találkozik”* címmel jelent meg. Ez motiváló erőként hatott a környező településekre, hiszen azóta több helyen, Nyitraegersztén és Alsóbodokon is megjelent hasonló, helyi értékeket bemutató kiadvány.

Ez a közösség a magyarságnak és a felvidéki magyarságnak az összetartozását erősíti. Egyrészt ott, a saját maguk közegeiben, másrészt az anyaországhoz való kötődésük is sokkal erőteljesebbé vált.

3.3. FELSŐÖRSI HÍMZŐMŰHELY

A Nemzeti Művelődési Intézet „Újra öltünk és örökítünk” elnevezéssel 2014-ben országos programot indított. A projekt a közösségi művelődés eszközeivel kívánta előmozdítani a tárgyalkotó népművészetet, ezen belül a hímzés elméleti és gyakorlati tudáskincsének újra felfedezését és átadását. A program Veszprém megyében 2014 októberétől 6 hónapon át zajlott öt településen, a felsőörsi csoport munkáját Szuperné Bohus Judit irányította. A foglalkozások során a résztvevők megismerkedtek a Balaton-felvidék és a Bakony-vidék díszítőművészetével, öltéstechnikáival és néprajzával. A program után a csoport tagjai kinyilvánították, hogy szeretnének továbbra is együtt maradni, ezt a település vezetése is támogatta.

Elkezdődött az alkotások zsűriztetése és a felkészülés az országos hímző pályázatokra. Számos rangos pályázaton díjakat nyertek, 2019 végén elnyerték a Népi Tárgyalkotó Iparművész Szervezet minősítést. Felkuttatták a felsőörsi hagyományos fehér hímzést. Az alkotókör több alkalommal tartott mesterség bemutatót és kézműves foglalkozást a helyi iskolában, különböző települési programokon és kiállításokon mutatták be alkotásaikat.

3.4. PALOZNAKI HÍMZŐKÖR

A Paloznaki Hímzőkör 1993 őszén kezdte meg munkáját. A Laczkó Dezső Múzeum anyagaiból merítve elkezdték az ott fellelt keresztszemes és a gyapjú szabadrajzú hímzések feldolgozását.

Megalakulásuk 10. évfordulójára a szabadrajzú fehérhímzés mintáiból, öltéstechnikájáról és motívumvilágáról megjelent a „Paloznak népművészete 1993-2003” című kiadvány, melyet 10 év múlva újra megjelentettek műhelyrajzokkal. Számtalan helyi, országos és nemzetközi kiállításon vettek részt, kiemelkedő sikereket elérve. Alkotásaik megjelentek a mezőkövesdi Százrózsás és Kisjankó Bori pályázatokon, Budapesten a Magyar Kézművesség és az Élő Népművészet, valamint a békéscsabai Textiles Konferencia kiállításain.

Anyagaik elsősorban Balaton-felvidéki hímzések – keresztszemes, szabadrajzú gyapjú és fehér hímzések. Egyik legnagyobb sikerük a 2015-ben elnyert Gránátalma-díj. Alkotásaikat folyamatosan zsűriztetik.

2014-ben az általuk képviselt Balaton-felvidéki és Bakony-vidéki hímző kultúra elsőként került be a Veszprém Megyei Értéktárba. A hímzőkör tevékenysége azért is példaértékű és hiánypótló, mert az értékek átadásában, a hímzés megismertetésében és felelevenítésében mutatkozik meg.

3.5. TÓTVÁZSONYI HÍMZŐMŰHELY

A Nemzeti Művelődési Intézet „Újra öltünk és örökítünk” elnevezésű mintaprogramjában 2014-ben a megyei öt csoport egyike volt a tótvázsonyi, melynek munkáját Szuperné Bohus Judit vezette. A szakkör az alkotás mellett hasznos együttlétet, közösségi élményt is jelentett hétről-hétre az asszonyok számára. Gyönyörű alkotásokat készítettek bakonyi fehérhímzéssel, keresztszemes, gyapjú- és úrihímzéssel. A tagjai kitartással tanulnak és hímeznek. Munkájuk során csodálatos és szemet gyönyörködtető alkotások születnek, melyek által a népművészetet közelebb viszik az emberekhez. Megalakulásuk óta sikeresen zsűriztetik alkotásaikat, eredményesen vesznek részt a különböző országos hímző pályázatokon. Számukra a legfontosabb feladat a hagyományok megőrzése és továbbadása a következő nemzedékek számára. Mesterség bemutatókat, kézműves foglalkozásokat tartanak a helyi iskolában, a Savanyó Jóska falunapon évente hímző kiállítással és gyerekfoglalkozással szerepelnek. 2015-től hozzájárulnak a „Tótvázsonyi Komatálhoz” egy hímzett kenyérkendővel. 2018-ban készült el az a 24 db-os garnitúra a katolikus templom számára, amelyet a csoport tagjai készítettek el másfél éven keresztül.

4. ÖSSZEGRZÉS

A magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról szóló 2012. évi XXX. törvény lehetőséget biztosított minden település számára, hogy létrehozza saját, helyi értéktárát. Sokan már akkor felismerték ennek fontosságát, és elkezdték értékeik feltérképezését, összegyűjtését.

A Nemzeti Művelődési Intézet szakmai tevékenységének egyik meghatározó eleme az értékfeltárás, a Veszprém Megyei Igazgatóság 2013 óta segíti különböző módszerekkel és programokon keresztül az értékfeltáró tevékenységet. Az elmúlt 8 évben évről-évre egyre többen csatlakoztak a hungarikum mozgalomhoz, így a megyében közel a települések 50%-án, több mint 100 településen alakították már meg helyi értéktárát.

Az értékfeltáró munka lényege az egyéni, közösségi, települési, megyei és az országos léptékben is mérhető identitástudat erősítésében rejlik. Fontos eleme az közösségépítő és –fejlesztő erő, amely hozzájárul a települések gazdasági-társadalmi fejlődéséhez, megerősödéséhez.

A program alapját képező hungarikum törvény különböző szinteken rendszerezi a nemzeti értékeket, lehetőséget adva határon belül és túl a magyarság kulturális identitásának, kreativitásának és hagyományainak dokumentálására, megőrzésére és ezen örökségek tovább élésének biztosítására. A törvény által szabályozott értéktárak rendszerét az értékpiramis adja, melynek alapját, legszélesebb részét a helyi, települési, tájegységi értéktárak nyújtják, jelezve ezzel, hogy a helyi értékek gyűjtésének és e folyamat hatásának milyen fontos szerepe van össznemzeti szinten. A végső cél nem a hungarikumok tárának szélesítése, hanem olyan helyi értékfeltáró folyamatok generálása, amelyek a helyi társadalom és gazdaság fejlesztéséhez vezetnek.

Fontos, hogy a helyi értékek feltárását azok végezzék, akik ismeretekkel, kapcsolatokkal rendelkeznek az adott területen. Az értékek csak akkor válnak ténylegesen helyi közösségépítő és identitást erősítő tényezővé, ha annak tudatos feldolgozása is megtörténik.

A helyi értéktárak feltérképezéséhez a hungarikum törvény keretül szolgál, de a legfontosabb, hogy a helyiek maguk fogalmazzák meg azokat az értékeket, amelyeket ők fontosnak tartanak és hajlandóak is értük tenni.

Az értékfeltárás sokak számára adhat új élményeket, ismereteket és hasznos szabadidős elfoglaltságot. A közös munka során megszülető eredmények pedig megerősítő és motiváló hatással vannak a közösség tagjaira.

Az általam vizsgált települések és alkotókörök pozitívan ítélték meg a hungarikum törvényt, az abból fakadó lehetőségeket, illetve a Nemzeti Művelődési Intézet motiváló, generáló tevékenységét. Mindenhol méltán nagyon büszkék az alkotókörök eredményes tevékenységére, amelyek a helyi értéktárakba szinte elsőként kerültek be, így öregbítve a települések és Veszprém megye hírnevét.

A csoportok igazi közösségként gyűjtik és dolgozzák fel, mutatják be az általuk képviselt értékeket, így járulnak hozzá a helytörténet gazdagításához.

A település vezetői felismerték a helyi kincsekben rejlő lehetőségeket, igazolja ezt a velük készített négy interjú, valamint az általam dokumentált rendezvények nagy száma is ezt mutatja.

Az alkotókörök által készült tárgyakat adják ajándékba a protokolláris események, különböző megbeszélések és programok alkalmával vendégeik számára, ezáltal erősítik a kulturális alapú gazdaságfejlesztést, amely még számtalan lehetőséget hordoz magában.

A kutatásom és az életinterjú alapján kiderült, hogy a csoportok szakmai vezetőjének, Szuperné Bohus Juditnak a szerepe meghatározó az előremutató és sikeres folyamatokban. Az ő szakmai felkészültsége és kitartása garancia a minőségre, a népművészetben rejlő értékmegőrzésre és a kreatív, újszerű feldolgozására, átörökítésére. Magas követelményeivel, szigorúságával értek el ezek a kézműves körök rövid idő alatt hatalmas sikereiket, amelyek folyamatosan jellemzik munkájukat.

Ezekon a Balaton-felvidéki településeken megvalósult folyamatok a testvértelepülési kapcsolatokra, a külhoni értékfeltáró tevékenységre is hatást gyakoroltak, például a Zoboralján hozzájárultak ahhoz, hogy az ott élőket megerősítsék magyarságukban és hitükben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dégh Linda (1960): Az egyéniségvizsgálat perspektívái. In: Ethnographia. LXXI. 28-44.
- Fehér Sándor (szerk.) (2019): Pográny értékei - Falu Zoboralján, ahol a természet, a történelem és a népi kultúra találkozik. Pográny, CSEMADOK Pogrányi Alapszervezete
- Dr. Horváth Zsolt (szerk.) (2014): Minden közösségnek vannak értékei – Az értékgyűjtő mozgalom kezdete. Veszprém
- Juhász Erika (2003): A közösségfejlesztés történetének vázlata. In: Dr. Éles Csaba (szerk.): Nézőpontok és láttelepek. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám. Debreceni Egyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, Debrecen 165-180.
- Kovács Ágnes: A népmesekutató Ortutay Gyula. In: Ethnographia 91. évfolyam. 1980. 521-531.
- Lanczendorfer Zsuzsanna (1998): „Höveji csipkétől a „höveji tányérig.” Egyéniségvizsgálat egy új alkotás kapcsán. In: Honismeret. XXVI. évf., 5. szám, 44-48.
- Lanczendorfer Zsuzsanna (2007): „Mindent apámról...” Egy sokoróaljai iparos emlékei. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Szuper Miklósné Bohus Judit (szerk.) (2013): Paloznak népművészete 1993-2013. Paloznak
- Szuperné Bohus Judit (szerk.) (2019): Az Alsóörsi Csipkeműhely története 2002-2019. Alsóörs (Szakmai közreműködő: Bánkutiné Mihalcsik Márta)
- Voigt Vilmos (1977): Egyéniségkutatás címszó. Budapest. In: Magyar Néprajzi Lexikon I. (szerk.: Ortutay Gyula) Budapest, 643.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 2012. évi XXX. törvény a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200030.tv> Letöltés: 2021.02.27. 12:30
- 324/2020. (VII. 1.) Korm. rendelet a magyar nemzeti értékek és hungarikumok értéktárba való felvételéről és az értéktár bizottságok munkájának szabályozásáról
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000324.kor> Letöltés: 2021.02.27. 12:40 <http://hungarikum.hu/> Letöltés: 2021.02.27. 13:15
- Mihalcsik, Márta: „Áldott legyen minden időben a piros, fehér, zöld...”: Sikeres Kárpát-medencei együttműködések – Értékek és közösségek Zoboralján. In: Szín 24. évf. 4. sz. (2019. november) 40-45. p.
- http://epa.oszk.hu/01300/01306/00159/pdf/EPA01306_szin_2019_4_40-45.pdf Letöltés: 2021.04.06. 16:30

ABSTRACT

THE ROLE OF LOCAL HANDICRAFT CREATIVE COMMUNITIES AND LOCAL ARCHIVES IN SMALL SETTLEMENTS IN THE BALATON AREA

I have been working at the Veszprém County Directorate of the National Cultural Institute since 2013, and since then I have been taking care of the field related to value exploration and leading related projects. In my research I examine the legal background of value exploration and which settlements in Veszprém county used this possibility and with what efficiency. I present the establishment and activities of the creative circles operating in the following settlements of the Balaton Uplands: Alsóörs Lace Workshop, Paloznaki, Felsőörs and Tótvázsonyi Embroidery Workshop. The activities of these creative circles were the first to be included in the local values. The professional leaders of all four communities are Judit Superné Bohus, a pomegranate-awarded folk craftsman embroiderer and lace blender. I describe how such a determining personality affects the establishment and successful activity of a community, how the Hungaricum movement realized "Every value should have a community!" its motto, the essence of community value exploration, and the positive impact of settlement value exploration processes on sister settlements abroad. In my research, I used the individuality test as well as the comparative method, the further data collection was assisted by interviews, the collection and analysis of documents, photos and works, and the extensive processing of the literature.

Keywords: value, community, local vault, creative community, community value exploration

Bánkutiné Mihalcsik Márta módszertani referens
Nemzeti Művelődési Intézet Veszprém Megyei Igazgatóság
mihalcsik.marta@nmi.hu

KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS OKOS ÉS NEM OKOS KISTELEPÜLÉSEKEN

ABSZTRAKT

A közösségépítés vizsgálatának izgalmas terepe az ún. smart, „okos” települések köre. A fejlesztéspolitikában elsősorban az okos városok projektjeivel találkozunk, ami összecseng azzal az uralkodó nézettel, hogy a városok fejlesztése maga után fogja vonni a fejletlenebb periféria felemelkedését. A nivellációs fejlesztéspolitika elvetése óta ez a nézet tartja erősen magát. Kisebb súllyal, de felmerül az „okos” fejlesztés lehetőségének kérdése a vidéki (rurális) kistelepüléseken is. Szakértők szerint ezekben az esetekben a fizikai infrastruktúra helyett (mellett) a helyi közösségekre, az emberi tényezőre helyezik a hangsúlyt. Az okos növekedést (smart growth) több szakértő összeköti a fenntartható fejlődés követelményével, hangsúlyozva az okos fejlesztések alkalmazhatóságának fontosságát a vidéki térségekben. Felmerül a kérdés, hogy a széleskörű „okosítási” folyamatban miért hanyagolják el a vidéki kistelepüléseket? Egyik lehetséges okként felmerült a méretgazdaságosság az alkalmazott megtérülési számítások alapján. A kistelepülési „okos” fejlesztések kapcsán is szükség lenne a lakosság fokozottabb bevonására a tervezési folyamatokban, a döntéshozatalban és a megvalósításban. A felülről irányított okosítási projektek hagyományosan ugyan azokba a problémákba futnak bele, mint a korábbi területi fejlesztések. A legfontosabb kérdésekben – úgy tűnik – nincs előrelépés, csak a program kapott új nevet. A kutatás módszere: szakirodalom feldolgozása.

Kulcsszavak: okos település, okos fejlesztés, közösségépítés, képessé tétel, fenntartható fejlődés

Szakosztály: Felnőttképzés és közösségi nevelés

1. BEVEZETÉS

Európa szerte évek óta kísérletek folynak az intelligens, „okos” jellegű fejlesztések bevezetésére, amelyek kiemelt szerepet tulajdonítanak a tudásnak, az addig kihasználatlan erőforrásoknak, a fenntarthatóságnak, és a technikai vívmányok, a digitalizáció fokozottabb, széleskörű hasznosításának. Ugyanakkor számos országban, így hazánkban is, mind számos szakpolitikában, így az oktatás és szakképzéspolitikában, mind a regionális fejlesztési politikában erős centralizációs folyamatoknak vagyunk tanúi.

Ezek a folyamatok a döntéshozók szándéka szerint az illető szakterületek hatékonyságát szeretnék javítani. Az alkalmazott hatékonysági számítások ugyanakkor - szűkkörűen - csak hagyományos közgazdasági szempontokat vesznek figyelembe, és nem számolnak olyan hatásokkal, amelyek kívül esnek a szűklátókörű megtérülési számítások terepén.

2. KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS AZ ÚN. SMART TELEPÜLÉSEKEN

A közösségépítés kérdésének vizsgálatára izgalmas terepül szolgál az ún. smart, okos települések vizsgálata (Interreg 2017). A fejlesztéspolitikában elsősorban az okos városok projektjeivel találkozunk, ami összecseng azzal a szinte uralkodó nézettel, hogy a póluscenterek, a városok fejlesztése maga után fogja húzni a fejletlenebb környezet, a periféria felemelkedését. Annak ellenére, hogy erre nem találunk példát, a regionális és társadalmi hátrányokat mérséklő, nivellációs fejlesztéspolitika elvetése óta ez a nézet tartja erősen magát, ennek megfelelően kerülnek kialakításra fejlesztési projektek. (A centrum- és a periféria kapcsolatának összetettségéről ld. G. Fekete Éva, 2005.) A városokban az okosítás elemei a digitalizáció, a hálózatos gazdaságfejlesztés, a fenntartható és biogazdálkodás, az öko- és okos otthonok építése és az automatizálás. Kisebb súllyal ugyan, de felmerül az „okos” fejlesztés lehetőségének kérdése a vidéki (rurális) kistelepülések vonatkozásában is. Szakértők szerint ezekben az esetekben a fizikai infrastruktúra helyett (mellett) a helyi közösségekre, az emberi tényezőre helyezik a hangsúlyt. Naldi, Nilsson és Westlund (2015, idézi Józsa – Kneisz 2019) az okos növekedést (smart growth) összekötik a fenntartható fejlődés követelményével, és hangsúlyozzák az okos fejlesztések alkalmazhatóságának fontosságát a vidéki térségekben. Ehhez azonban fenntartható közösségek kellenek.

Felmerül a kérdés, hogy vajon mivel magyarázható, hogy a szinte világméretű „okosítási” folyamatban elhanyagolják a vidéki kistelepüléseket? Egyik lehetséges okként felmerült a méretgazdaságosság, a gazdasági-pénzügyi érdekeltség hiánya az alkalmazott megtérülési számítások alapján (Boltanski - Thévenot 2006, idézi Józsa - Kneisz 2019). További ok lehet, – amint azt korábban a kistérségi kutatásoknál is tapasztaltuk –, hogy a közvetlen fizikai infrastruktúrákkal kapcsolatos kérdések háttérbe szorítják a lakosság egyéb olyan tevékenységeit és elvárásait (Benke 2020), amelyek terepei lehetnének az „okosításnak”. Pedig a fenntartható és biogazdálkodás, az öko- és okos otthonok kiépítése talán egyszerűbben megvalósítható a kistelepüléseken, mint a nagyvárosokban (Józsa, Kneisz 2019).

A kistelepülési „okos” fejlesztések kapcsán is felmerült, hogy szükség lenne a lakosság fokozottabb bevonására a tervezési folyamatokban, a döntéshozatalban és a megvalósításban. A vidéki (rurális) kistelepülések is okossá válhatnak lakosságszemléletű fejlesztésekkel, amelyek a fizikai infrastruktúra helyett (mellett) a helyi közösségekre, az emberi tényezőre helyezik elsődlegesen a hangsúlyt.

Szakértők kiemelik, hogy „Egy települést nem fizikai infrastruktúrájának működése, sokkal inkább a helyi közösség tudatossága, saját jövőjének formálására való képessége tesz okossá” (Józsa - Kneisz 2019: 75). A fejlesztési projektek életképessége szempontjából tapasztalataink szerint ugyanazok a kritikák fogalmazódnak meg, mint amelyeket a tanulóregiók és tanulóközösségek esetében megismertünk (Benke 2016).

3.AZ OKOS FEJLESZTÉS GÁTJAI A KISTELEPÜLÉSEKEN

A közösségépítés és közösségfejlesztés téma szempontjából különösen hangsúlyozandó az a negatív hatás, amely az intézmények, a fejlesztések és a döntések centralizációját oly módon kíséri, hogy akadályozza, gátolja az alulról jövő innovációs törekvéseket, kimondatlanul szükségtelenné teszi azokat, miközben a helyi közösségeknek égető szükségük lenne azokra. A példák azt mutatják, hogy fejlett közösségi tudatú személyiségekben az erős centralizáció sem tudja kiölni a közösségi tudatot, s az ilyen személyiségek igen komoly hatást tudnak gyakorolni környezetükre. Jó példa erre a hosszú évek óta kitartóan működő Igazgyöngy alapítvány, és újabban Borsod megyében egy fiatal, a szakmát nevelőintézetben elsajátított fiatal pék, Alex esete. A hozzá hasonló helyi „fejlesztőket” szoktuk helyi hősöknek nevezni.

Úgy látom, annak ellenére, hogy a területfejlesztés hazai eszközrendszere az utóbbi években célirányosan bővült, a közösség-vezérelt helyi fejlesztések forrásainak szűkítése, illetve a 2004-ben óriási vívmányként elért, a partnerség elvét szolgáló civil egyeztető fórumok szerepének elbizonytalanodása, a széles körű társadalmi véleményezés lehetőségének csökkenése azt mutatják, hogy – különösen a hátrányos térségekben – a kistelepülések fejlesztése számos áthidalhatatlannak tűnő nehézségbe ütközik.

Szakértők rámutatnak, hogy drámai következményekkel járhat a regionális fejlettségbeli különbségek mérséklésében korábban döntő szerepet betöltő Európai Kohéziós alap felhasználásának módosulása. Ahogy Faragó László írja, „A kohéziós politika eddigi kedvezményezettjeinek a szempontjából kedvezőtlennek minősíthetjük, hogy egyre nagyobb hangsúlyt és támogatást kapnak a fejlett területek és a nagyvárosi régiók. Ha az (Európai) unió minden régiójában támogatja az erőforrások minél jobb hasznosítását, akkor az a centrumtérsegek, a nagy gazdasági koncentrációk további erősödéséhez és a perifériák végleges leszakadásához vezet.” (Faragó 2016).

A perifériális helyzetben lévő területek felzárkózási folyamatában jelentős szerepe van a helyi, közösségi szinten értelmezhető újító ötleteknek, a társadalmi innováció tevékenységének (Kozma - Márkus 2018). Hazánk hátrányos térségeiben az egyik legerősebb visszahúzó tényezőt azonban éppen az jelenti, hogy alacsony szintet képvisel a társadalmi innováció, és ahol meg is jelent, ott sem tudatosodott a jelentősége (Benke 2020).

Nehéz lehet eldönteni, hogy mi a helyes sorrend a fejlesztési lépések sorában. Megítélésem szerint azok a jelzések, amelyek arról szólnak, hogy a helyi szereplőket jobban kellene bátorítani arra, hogy az informatikai területet használják és visszajelzéseket adjanak az önkormányzati döntésekkel kapcsolatban, nem biztos, hogy kellően érzékenyek a helyi lakosok valós helyzetét illetően. Ugyancsak érthető, de elgondolkasztó az a célkitűzés, miszerint fontos a tervezők számára a helyi közösségekben az együttműködők megtalálása és érdekeltté tétele, majd a felelősségi és kompetenciakörök meghatározása, továbbá a bizalmatlanság leküzdése. Fentiekből azonban úgy tűnhet, hogy kimarad a folyamatból a legfontosabb: a helyi közösségek megismerése, meghallgatása, megértése; a lakosság szélesebb körének bevonása és érdekeltté tétele a tervezési folyamatban, s az alulról jövő kezdeményezések befogadása. A digitalizációs kihívások, a digitális kirekesztődés kérdése napjainkban egyre fontosabbá válik. A digitális szakadék felerősödésének kíméletlen negatív hatásaival élesen szembesítette a világot a COVID járvány. Egyre erőteljesebben áll fenn elmaradott térségekben a végleges leszakadás veszélye. A kompetencia-érzékeny technológiai haladás hipotézise (Brynjolfsson - McAfee 2014) rávilágít, miért nő a szakadék a digitális forradalom nyertesei és vesztesei között.

4. AZ OKOS FEJLESZTÉS ÉS A KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS LEHETŐSÉGEI A KISTELEPÜLÉSEKEN

Érdeklődéssel figyelem, hogyan fog alakulni az újabb regionális képződmények, mint pl. a „találékony régiók” (Resourceful Regions) eszméje. A találékony régió nem alapulhat a „vesztesek támogatásának” politikáján, sem a „nyertesek kiválasztásán”, hanem „minden ígéretes lehetőség optimalizálásán” írja Nijkamp (2016).

A regionális szintű társadalmi innováció három fő célkitűzése a következő: a periféria centrumhoz való csatolása, azaz a térség összekapcsolása a régió központjával – térségi integráció; a helyi önfenntartás segítése, azaz a térségi önellátás fokozása – helyi gazdaságfejlesztés; a térségi vonzerő megtalálása, azaz egyedi sajátosság vonzerővé való formálása – térségi identitás építése. A helyi erőforrás alapú fejlesztésekkel kapcsolatosan az egyik legfontosabb kérdés, hogy a helyi hagyományokat és a helyi tudást, mint helyi erőforrásokat, mennyire sikeresen lehet aktivizálni.

Míg a fejlettebb települések esetében biztató lehet az egyetemeknek a térség fejlesztésére gyakorolt hatása, addig a kevésbé fejlett régiók kistelepülésein az egyetemek és vállalkozások kapcsolata jóval elmaradottabbnak mutatkozik. Korábban a leghátrányosabb kistérségeket célozta meg a Felsőoktatás és az Leghátrányosabb-Kistérségek Együttműködési Programja. Míg a helyi gazdasági fejlődésre az egyetemi kutatások növekedést serkentő hatása a fejlett régiókban kimutatható, addig a kevésbé fejlett régiókban nem feltétlenül jelentkezik közvetlen kapcsolat, mivel hiányzik a

szükséges gazdasági bázis (Bajmóczy - Lukovics 2009, idézi Gál 2014). További, a jövőbe mutató kérdés, hogy az egyetemek a harmadik misszió szerep révén tudnak-e segíteni az elmaradott térségek és azok kistelepüléseik felzárkózásában.

A kutatók és fejlesztők többsége számára evidens és megkérdőjelezhetetlen az az alárendelt és kiszolgáló szerep, amit a középfokú szakképzés betölt. A középfokú szakképzés komplex, a hosszú távú gazdasági érdekekre és a társadalmi helyzettel kapcsolatos összefüggésekre is kiterjedő vizsgálata csak igen kis számban jelenik meg a nemzetközi szakképzéskutatásokban is (pl. Marhuenda-Fluixa 2017). A középfokú szakképzéssel mint területfejlesztési tényezővel és partnerrel általában nem számolnak a fejlesztők (Benke 2020). A partneri kapcsolatok hiánya, a szakképző intézmények nagy hányadának alacsony presztízse, az erős centralizáció és a vele járó intézményi korlátozott szerep nem teszi lehetővé, hogy egy szakképző intézmény összehozza a vonzáskörzetben az ágazati szereplőket és ezzel fejlesztést generáljon. A proaktivitás feltételének kellene ahhoz teljesülni, hogy a szakképző intézmények kezdeményező és koordináló szerepet tudjanak betölteni az ágazati szereplőkkel folytatott kapcsolatban.

A kistelepülések okos fejlesztéséhez és ahhoz kapcsolódóan a közösségépítés támogatásához valóban ígéretes lehetőségnek a „képeség szemlélet” alkalmazásán nyugvó részvételi tervezést gondolom (Benke 2021), amely meggyőzőbb számomra más eszközöknél, mivel magában foglalja az empowerment-et, a felhatalmazást, a képessé tételt, ami nélkül üres szöveg maradhat az összes érintett bekapcsolásának szándéka a fejlesztési folyamatokba. A témában a kevés hivatkozási lehetőségek egyike kimondja: „A bevett és megkérdőjelezetlen haszonelvű szemlélet az oka annak, hogy leszűkül azon információk köre, melyeket egy fejlesztési projekt előkészítése során figyelembe kellene venni.” (Gébert 2015) Egy másik szakértő a hátrányos helyzetű kistelepülések esetében hangsúlyozza a képessé tétel jelentőségét és lehetséges voltát (Mihály, 2018).

5. KONKLÚZIÓ

A területfejlesztési programok visszatérő gondja, hogy rendkívül nehéz bevonni a fejlesztésbe a helyi lakosságot, s ezért a program lezárása után visszarendeződés történik. A kudarcba fulladó fejlesztések, a hatalmas pénzüsszegek „elfecsérelésének” tudomásul vétele szinte természetes jelenség. Felmerül a kérdés, hogy a területfejlesztésnek – a nagyobb siker, a nagyobb hatékonyság érdekében – részét képezi-e (részét kell-e hogy képezze) a közösségépítés és a képessé tétel. A kérdés úgy is megfogalmazható, hogy mely tudományterülethez tartozik a közösségépítés és a képessé tétel. Tovább gondolva, miért nincsenek inter- és multidiszciplináris kutatások? Tapasztalataim szerint a közösségi tanulásához és a közösségépítéshez kapcsolódó LearnInnov kutatás számos olyan összefüggést és példát, elméleti és gyakorlati tudást mutat fel, amelyre a „másik” oldalon, a területi fejlesztőknek óriási szükségük lenne. Az egyik legfontosabb lépés megítélés

szerint az lehetne, ha a két oldal találkozna és elgondolkodna az együttműködés kialakításának lehetőségén. Ennek hiányában maradnak a „helyi hősök”, akik viszont véletlenszerűen vagy megszületnek, vagy nem. Ezért elég esetleges, hogy mennyire lehet számítani a segítségükre.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bajmócy Z. – Lukovics M. (2009): Subregional Economic and Innovation Contribution of Hungarian Universities. In: Bajmócy, Z. – Lengyel, I. (eds) *Regional Competitiveness, Innovation and Environment*. Szeged, JATE Press. pp. 142–161.
- Benke M. (2021): Részvételi tervezés, a közösségi tanulás egy formája. In: *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. HERA Évkönyvek VIII. Szerk: Juhász, E. – Kozma, T. – Tóth, P. 334 – 344. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2021/05/HERA_Evkonyvek_VIII_online_2.pdf
- Benke M. (2020): A tanulórégió – kihívás és lehetőség. Hátrányos helyzetű régiók és kistérségek fejlesztésének tapasztalatai Magyarországon az európai uniós csatlakozás időszakában. PhD dolgozat. Debreceni Egyetem.
- Benke M. (2016): A tanuló közösségek és a szakképzés. In: *EDUCATIO*, (Tematikus szám: Tanuló városok, tanuló közösségek. Szerk.: Kozma T., Márkus, E.), 25. 2. sz. 184-197. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00096/pdf/EPA01551_educatio_2016_2.pdf
- Boltanski L. – Thévenot, L. (2006): *On justification: Economies of worth*. Princeton University Press, Princeton
- Brynjolfsson, E. – McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W W Norton & Co.
- Faragó L. (2016): Az EU területi politikájának a változásai közép-kelet-európai nézőpontból. *Tér és Társadalom* 30. 2. doi:10.17649/TET.30.2.2765.
- Gál Z. (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *EDUCATIO* 23.1. 108-120.
- Gébert J. (2015): *Helyi gazdaságfejlesztés a képességszemlélet alapján*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- G. Fekete É. (2005): Új esély a perifériáknak? *Falu Város Régió*, 1-2.
- Interreg V-A Slovakia–Hungary Cooperation Programme (2017) <http://www.skhu.eu/programme> (Letöltés: 2021. április 02.)
- Józsa V. – Kneisz I. (2019): Okos valóság Magyarországon? Okos programok megvalósításának esélyei Miskolcon és a magyar–szlovák határ menti térségben. *Tér és Társadalom*. 33. 1. <https://doi.org/10.17649/TET.33.1.3099>

- Kozma T. – Márkus E. (eds.) (2019): *Learning communities and social innovations*. Debrecen University Press. 136 p.
- Lechner Központ (2018): *Okos Város Példatár*.
<http://www.okosvaros.lechnerkozpont.hu> (Letöltés: 2021. április 02.)
- Marhuenda-Fluixa F. (ed.) (2017). *Vocational Education beyond Skill Formation*. Peter Lang.
- Mihály M. (2019): Újratermelődő gettók? A helyi fejlesztés lehetőségei és korlátai egy szélsőségesen marginalizált kistelepülésen. *Tér és Társadalom*, 4., 132-156.
<https://doi.org/10.17649/TET.33.4.3179>
- Naldi L. – Nilsson, P. – Westlund H. (2015): What is smart rural development? *Journal of Rural Studies*, 40., 90 - 101. <http://doi.org/f3nb4z>
- Nijkamp P. (2016): The «resourceful region». A new conceptualisation of regional development strategies. *Investigaciones Regionales – Journal of Regional Research*, 36. 191- 214.

ABSTRACT

An exciting field for the study of community building is the so-called range of smart settlements. In development policy, we are primarily confronted with smart city projects, which is in line with the prevailing view that urban development will entail the rise of less developed peripheries. Since the rejection of the leveling development policy, this view has held strong. With less weight, but the question of the possibility of “smart” development also arises in rural small settlements. According to experts, in these cases, instead of (in addition to) physical infrastructure, the emphasis is on local communities, the human factor. Smart growth is linked to the requirement of sustainable development by several experts, stressing the importance of the applicability of smart development in rural areas. The question arises as to why small rural settlements are neglected in the widespread “smartening” process. One of the possible reasons was economies of scale based on the return calculations used. Greater involvement of the population in planning processes, decision-making and implementation would also be needed in connection with “smart” developments in small settlements. Top-down smart projects have traditionally run into the same problems as previous spatial developments. No progress seems to have been made on the key issues, only the program has been given a new name. Research method: literature review.

Keywords: smart settlement, smart development, community building, empowerment, sustainable development

Benke Magdolna, kutató
Debreceni Egyetem, CHERD
magdolna.benke@gmail.com

AZ ERDÉLYI MAGYAR CIVIL SZERVEZETEK ONLINE KOMMUNIKÁCIÓJA

ABSZTRAKT

A tudatos viszonyulás a kultúra, a kisebbségi jogok és a kisebbségi léthelyzet kérdéséhez fontos. Ennek érdekében meg kell vizsgálni, hogy egy-egy intézmény, esetünkben civil szervezet miként szolgálja a kisebbségi kultúra ügyét. A szervezetek kiválasztásánál főként a tömb-, szórvány, valamint fronthelyzetben levő szervezeteket választottuk. A vizsgálat adatgyűjtő, elemző és rendszerező célt is szolgál, a kutatásnál nem törekedtünk a teljes reprezentativitásra. Mivel az erdélyi magyar civil szervezetek tevékenységüket a koronavírus-járvány következtében nagyrészt online felületeken szervezik, feltevédik az a kérdés, hogy a kulturális tevékenységet folytató civil szervezetek hogyan kommunikálják programjaikat, rendezvényeiket? A társadalmi-politikai meghatározottságnál felsorolt szempontok alapján állítjuk: szükség van egy ilyen kutatásra, mert Erdély esetében sem a magyarországi, sem a nemzetközi kutatási eredmények nem vehetők át – ezeket a helyi körülményekre kell alkalmazni.

Kulcsszavak: civil szféra, koronavírus, kultúra, online kommunikáció

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás (Learninnov)

1. BEVEZETŐ

A többségi-kisebbségi lét és viszonyulás a modern demokrácia egyik fő ellentéte: „A demokrácia alapvető konfliktusa a többség-kisebbség dichotómiájában ragadható meg: a kisebbség csakis a többséghez való kapcsolatában értelmezhető.” (Keating, 2004 idézi Nagyidai, 2005: 69–71) Közérthetőbben megfogalmazva: ebben a dichotómiában, főleg, ha egy nemzetállamon belüli többségi-kisebbségi helyzetről van szó, mindig a többség kerül előnyös helyzetbe, az említett „minden állampolgár egyenlő” elv így egyszerűen nem lehet valós a kisebbség szempontjából.⁷³

⁷³ Székely Tünde: Kisebbségi magyar civil társadalom Romániában és Szlovákiában - doktori disszertációhoz kapcsolódó kutatás, internetes elérés, letöltés ideje: 2020.11.22

Bodó Barna tanulmánya szerint a kisebbségi civil szférához olyan szervezetek tartoznak, amelyeket maguk a kisebbségek hoztak létre, vagy amelyek a kisebbségi léthelyzet javításával kapcsolatos célokat fogalmazznak meg és ezt közvetítik a kisebbség és a többség fele. (Bodó, 2015: 15–26)

Kiss Dénes szerint a társadalom igényét tükrözi egy adott társadalom nonprofit tevékenysége. Ezek olyan igények, tevékenységek, amelyeket sem az állam, sem a piac nem lát el, vagy legalábbis nem megfelelően, vagy kielégítően. Tanulmányában kitér arra is, hogy a civil szervezeteknek nem csak a társadalmi igényeknek kell megfelelniük, hanem az államnak is, mivel az állam olyan tevékenységeket is finanszíroz, amelyek lehetséges, hogy nem a legfőbb társadalmi igények közé tartoznak. Tehát fontos szempont ezen szervezetek számára az is, hogy a pályázati rendszer révén az állam milyen tevékenységet támogat. (Kiss, 2010: 5–35)

Ez nem volt mindig így. „Az új, 1918 utáni politikai-társadalmi körülmények között a magyar nemzet Romániában rekedt tagjai nemcsak egy idegen, hanem egy kimondottan, nyíltan ellenséges állam keretei közé kerültek. Ez azt jelentette, hogy ha az illető „társadalmi csoport”, „közösség” stb. magyarként akart megmaradni, akkor csak magára számíthatott, mert ebben az igyekezetében a román államtól semmilyen támogatást nem kapott.” (Bartha, 2018: 62–69). A magyar állam ugyan segítette már akkor is őket, de a külpolitikai viszonyok miatt ez a segítség is csak korlátozott lehetett. A mai helyzet közletről sem olyan nehéz és viharos, mint amilyen akkoriban volt. Szabad kommunikációnk van a magyar és román állammal, pályázhatunk és jó eséllyel meg is nyerjük azokat. Fontos a tisztelet, az oktatás, a hűség. (Szikszai, 2010: 80–100)

A rendszerváltást követően, a 90-es években nagyon sok kulturális szervezet jelent meg. A romániai magyar civil szervezetekkel foglalkozó szociológiai elemzések már a 90-es évek közepén felhívták a figyelmet arra, hogy a szervezeteknél a kulturális tevékenységet folytató szervezetek kiugróan magas arányban vannak jelen. (Kiss, 2010: 15–35)

2. ROMÁNIAI MAGYAR KULTURÁLIS SZERVEZETEK

Az anyanyelvhasználat és az anyanyelvi kultúra a kisebbségi magyar közösségek fennmaradásának lételeme. Brubaker szerint egy kisebbségi közösség hármask politikai függőséggel néz szembe: függ a tartózkodási hely államának hatalmi intézményeitől, továbbá léte függ az anyaország politikájától (példaként hozhatjuk fel az erdélyi magyar civil szervezeteket, amelyek az anyaországtól kapnak nagyjából pénzügyi támogatást), illetve nem utolsó sorban függ a saját kisebbségi közösségének politikai képviselőitől. (Brubaker, 2009: 3– 23) Kiegészítve a szakirodalmat, a globalizáció és az EU-ba való belépést követően nemzetközi tereken is üzenetet küld a civil szervezet abban az esetben, ha pályázatait az EU, vagy ügyét nemzetközi szereplők is támogatják (lásd. globalizáció).

Mindemellett fontos az is, hogy a szervezet tömb magyarságban (ahol többségében magyarok élnek), front helyzetben (fele-fele arányban van a többség és kisebbség), vagy szórvány helyzetben (azok a települések, ahol a magyarság nem éri el a húsz százalékot, illetve az önkormányzatnál, valamint a helyi politikába sincs beleszólása) működik.

A szórványban sok olyan település van, ahol a civil szervezet az egyetlen közéleti szereplő. Ez alatt azt értjük, hogy például a polgármester és az önkormányzati képviselők nagy része a többséget képviseli. Emiatt sokszor korlátozottan működnek, ha nem jó a kapcsolat a román vezetőség és a magyar szervezetek képviselői között.

Szarka László szerint a kétnyelvűség szempontjából a kisebbségi nyelv az egyént egyenlőtlenégi helyzetbe helyezi: „Ennél fogva a kisebbségi magyar könyvtárak, színházak, kulturális egyesületek, a magyar nyelvű sajtó és elektronikus média kisebbségi körülmények között – a speciális tudásközvetítő funkciók mellett – óhatatlanul fontos identitáspolitikai szerepet is betölt. Ennek biztosítása, tudatos tervezése nélkül az anyanyelvű oktatásra fordított befektetések haszna igen gyorsan elértéktelenedhet, hiszen a mindennapokban, a közéletben, de akár a családon belül is a könnyebben elérhető többségi nyelvű kultúra »fogyasztása« válik gyakorlattá.” (Szarka, 2005: 5–24)

3. CIVIL SZERVEZETEK ONLINE KOMMUNIKÁCIÓJA

A világról szerzett tudásunknak egyre kisebb az a része, amit személyes tapasztalás útján szerzünk. Az önmagunk valóságát hallott, látott, elmesélt történetekből építjük fel. (Gerbner, 2000: 1–157)

A nyilvánosság nem homogén szerkezetű társadalmi nyilvánosság, hanem többszintes (mikro-, mezzo- és makro-) nyilvánosság, kisebb-nagyobb nyilvánosságok egymásba átnyúló, tarka, flexibilis, mozaikszerű hierarchikus rendje. (Heller–Rényi, 2000: 1–13) A 21. század nyilvánosságrendszere jelentősen mediatizált és erősen szubjektív. Különösen így van ez az online médiumok megjelenése óta. (Kriskó, 2014: 1–36)

A társadalmi szükségletek kielégítésére fogalmazzák meg céljaikat a szervezetek, és ezekhez igyekeznek tartani is magukat. A szervezetekben megtalálható úgy a formális, mint az informális kommunikációs hálózat, melyekben kialakulnak jellegzetes szerepek is. (Tőkés, 2018: 12–13)

Az internet (vagyis a szociális hálózati szolgáltatás, egy olyan online platform, amelyet az emberek szociális hálózatok vagy társas kapcsolatok kiépítésére használnak más, hasonló személyek vagy karrier érdekekkel, tevékenységekkel, háttérrel vagy valós kapcsolatokkal rendelkező emberekkel) (Jámbori, 2016: 1–18) mára egy olyan felületté vált, ahol az emberek tényleg összetalálkozhatnak egymás online leképezéseivel. Akik ismerték egymást, vagy akik nem ismerték egymást mind-mind ott vannak, és beszélgetni tudnak egymással.

Hozzászólnak egymás képeihez, még akik ismerték egymást, számukra is meglepő lehet a másik fél egy-egy rejtett tehetsége. Óriási a törekvés arra, hogy „én is legyek valaki”, „megmutatom én magam”.

Erre nyilván lehetőség is van, de nem fog mindenkinek olyan egyszerűen összejönni ez a hirtelen hírnév. (Tari, 2013: 52–53) „Az információs társadalomban a legfontosabb hiánycikk a célcsoport figyelme.” (Tari, 2011: 59–65). A szervezeteknek el kell fogadniuk azt, hogy a vizuális kommunikáció a mindennapjaink részévé vált, főleg, ha meg szeretnék szólítani a fiatalokat. (Tari, 2013: 123–124)

4. AZ ERDÉLYI MAGYAR KULTURÁLIS SZERVEZETEK ONLINE KOMMUNIKÁCIÓJA

Ha nemzeti kisebbség, esetünkben a romániai magyar kisebbség civil szféráját elemezzük, láthatjuk, hogy ezek nagyrészt specifikusak: kulturális, etnikai, vallási és nyelvi vonzatai vannak, kisebbségiek hozzák létre és a kisebbséggel kapcsolatos célokat határoznak meg (Markefka, 1990: 30–31).

Összesen 678 szervezetnek küldtünk e-mailt, ebből 280 szervezetnek nem lehetett kézbesíteni. A civil szervezetek elérhetőségét a kolozsvári Magyar Civil Szervezetek Erdélyi Szövetsége és Erdelytat.ro adatbázisokról vettük.

1. táblázat: A válaszadó civil szervezetek száma megyékre lebontva

Megye	Válaszadó szervezetek száma
Maros	8
Kolozs	22
Fehér	2
Hargita	6
Kovászna	14
Beszterce-Naszód	1
Összesen	53

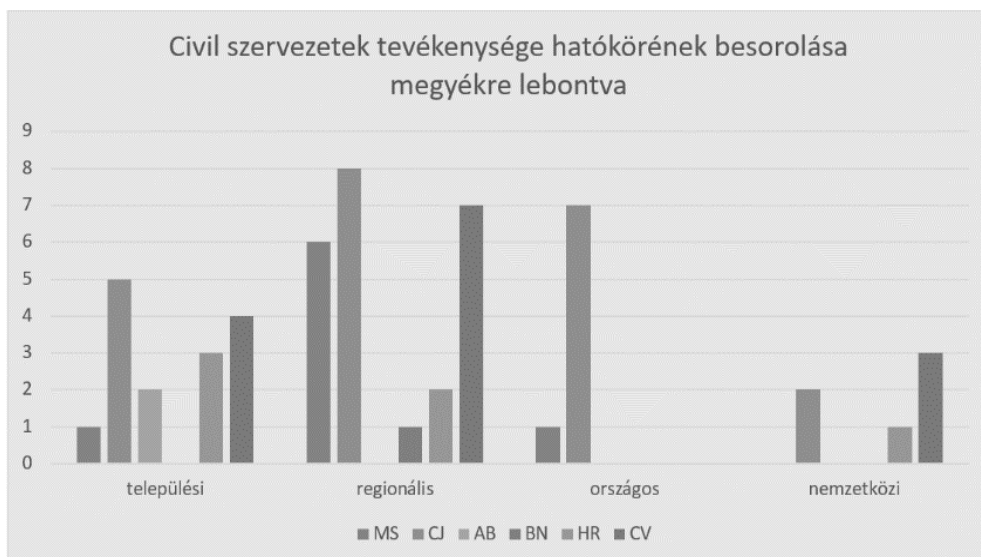
Forrás: saját szerkesztés

Az első körben online lekérdezett félig strukturált interjú a LimeSurvey-ben 140-en nyitották meg, ebből a teljes kitöltés 57, de négy szervezet alapadatok hiányában nem beazonosítható. A Beszterce-Naszód megyei civil szervezetek egyike sem válaszolt az online kiküldött kérdésekre, ezért telefonon kerestük meg őket.

A kitöltő szervezeteknél Maros és Kolozs megyében a legtöbb szervezet regionális szinten dolgozik. Kolozs megyében, ha jól megfigyeljük, vannak országos szinten működő szervezetek is. Ezt követik a lokális szervezetek, majd megjelenik néhány nemzetközi szinten dolgozó egyesület is.

A Fehér megyei kitöltő szervezetek település szinten tevékenykednek. A Hargita megyei válaszadók között nincs országos szervezet, a legtöbb a települési, őket követik a regionális szintűek. Kovászna megyében elég nagy fölénnyel vannak a regionális szervezetek.

1. diagram: Civil szervezetek tevékenységi hatókörének megyei bontásban



Forrás: saját szerkesztés

Következő kérdés az volt, hogy hány személy tevékenykedik a szervezetükönél? (akár fizetett alkalmazottak, akár önkéntesek). Minden megye kulturális és bármilyen szervezetei igyekeznek minél több személy maguk köré vonzani, mert a munka sok, és az elvégzéséhez szükség van segítő kezekre. Arra számítottunk, hogy a tömbhelyzetben levő megyékben sokkal több lesz az aktív személyek száma. Első helyen az átlag alapján Kovászna megye van, de őt nem Hargita, hanem Maros megye követi. Utánuk következik Kolozsvár, majd Hargita, Fehér és Beszterce-Naszód megyék.

2. táblázat: A szervezetek által szervezett programok

Programtípus	Hány szervezet rendez ilyen programot
Könyvbemutató, író-olvasó találkozó	18
Kiállítás (fotó, festmény)	16
Zenés előadások, koncertek	16
Színházi előadások	5
Szakmai előadások, konferenciák	29
Múzeum, emlékház, tájház és ehhez kötődő programok	9
Ifjúsági programok, csapatépítők, stb.	31
Nem szervezünk programokat	1
Összesen	125 program

Forrás: saját szerkesztés

Az élen az ifjúsági programok vannak, csapatépítők, és más, ifjúsághoz kötődő rendezvények. Az 53 szervezet 125 programot szervez rendszeresen. A kitöltő szervezetek több mint fele vallotta azt, hogy rendez ifjúsági eseményeket is.

Mivel sok ifjúsági tevékenységet folytatnak a szervezetek a következő kérdés az volt, hogy programjaikkal és tevékenységeikkel hogyan tudják megszólítani a fiatal generációt. A kérdésre 49 szervezet válaszolt az 53-ból, 10 szervezetnél jelent meg valamilyen formában az online tér, ez 1/5-e a válaszadó szervezeteknek.

Mivel nagyon sok e-mailcím hibás volt, ezért a szervezetek Facebook oldalát és hivatalos honlapját is kerestük. Az adatbázisban szereplő hibás e-mail címmel ellátott szervezetek több, mint háromnegyedénél sem a Facebookon sem a hivatalos honlapon nem találtunk elérhetőséget, valamint aktuális híreket, posztokat.

3. táblázat: A válaszadó szervezetek által használt reklámfelületek

Reklámfelület	Hány szervezet használja?
Banner (óriásplakát, transzparens, reklámcsík)	16
Display (kivetített reklámfelület)	2
Kültéri reklámozás különböző felületeken	8
Célzott reklámozás online felületen (internetes oldalakon, blogokon, stb.)	26
Facebook	47
Twitter	2
Youtube	12
Instagram	18
Linkedin	4
Google +	1
Plakát	30
Plakát a település főbb intézményeinél (iskola, imaház, templom, egyéb közösségi tér, stb.)	27
Kishír a helyi (helyieket is elérő) újságban	29
Rádiószpot a helyi (helyieket is elérő) rádióban	22
Szórólap	24
Kishír online újságban (települési vagy országos elérésű egyaránt)	15
Webbanner online újságban (települési vagy országos elérésű egyaránt)	3
Facebook-esemény	40
Szájreklám	25

Forrás: saját szerkesztés

A fenti táblázaton láthatjuk, hogy a civil szervezetek által használt reklámfelületeknél a Facebook áll, 53-ból 47 szervezet azt mondta, hogy reklámoz Facebook-on. Második helyen a Facebook-esemény szerepel, 40-en használják a lekérdezettek közül. A mai világban ez az egyik legegyszerűbb reklámozási forma.

Feltevődik az a kérdés is, hogy milyen közösségimédia-felülete van a szervezetnek?

4. táblázat: A válaszadó szervezetek által használt közösségimédia-felületek

Közösségimédia-felület	Hány szervezetnek van?
Facebook	45
Youtube	18
WhatsApp	4
Facebook Messenger	16
Instagram	17
Weixin/We Chat	0
TikTok	1
QQ	0
Douyin	0
Sina Weibo	0
Snapchat	0
Kuaishou	0
Pinterest	0
Reddit	0
Twitter	3
Quora	0
Nincs közösségimédia-felület, ahol jelen lenne szervezetünk	2

Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdésünk is visszaigazolta az előzőt, tehát a Facebook van az első helyen, mint közösségi médiafelület. A Youtube tulajdonképpen a második, az Instagram a harmadik, de 1-1 válasz különbség van közöttük. Némely szervezet készít kis YouTube reklámfilmeket is.

A következő néhány kérdésben a szervezetek médiafogyasztási szokásaikat vizsgáljuk. Azt már megtudtuk, hogy majdnem mindegyik lekérdezett szervezetnek van közösségimédia-felülete. Amennyiben van közösségimédia-felületük, milyen gyakran posztolnak ezekre a felületekre?

A válaszok az alábbi táblázatban figyelhetők meg. Erre a kérdésre összesen 4 szervezet egyáltalán nem válaszolt, ebben benne van az a két szervezet is, amelyek nem rendelkeznek közösségi oldallal. A Maros megyei válaszadó szervezetekre az a jellemző, hogy kéthetente posztolnak vagy ennél gyakrabban. Kolozs megyében átlagban havonta posztolnak a szervezetek, vagy annál is ritkábban, de vannak olyan szervezetek is, amelyek hetente, illetve kéthetente posztolnak. Egy olyan szervezet van, aki naponta tesz ki bejegyzést. Fehér megyében egy szervezet kéthetente posztol, a másik még a havonta egynél is ritkábban. Hargita megyében 2 szervezet hetente többször is posztol, azon kívül a többi havonta, vagy annál is ritkábban. Kovászna megyében nagy az aktivitás online téren.

Pozitív eredmény, hogy egy megye kivételével mindenki a képes posztokat használja leginkább. Fehér megyében a szöveges posztot használják a leggyakrabban.

5. táblázat: A posztoló személyek korosztályi bontásban

Korosztály:	Szervezetek száma:
15-35 év közöttiek	28
36-55 év közöttiek	17
56-70 év közöttiek	3
70 fölöttiek	1
Összesen:	52

Forrás: saját szerkesztés

A fenti kérdésnél a válaszadókat arra kértük, hogy a leggyakrabban posztoló személyek korosztályát jelöljék be. A válaszokból kiderül, hogy a 15-35 év közöttiek posztolnak a leggyakrabban.

6. táblázat: A válaszadó szervezetek szerint a legfigyelemfelkeltőbb posztok

Milyen típusú poszt?	Hány szervezet szavazott rá?
Szöveges poszt	1
Képes poszt kevés szöveggel	33
Képes poszt sok szöveggel	2
Videóposzt kevés szöveggel	25
Videóposzt sok szöveggel	1

Forrás: saját szerkesztés

A szervezetek képviselői szerint a legfigyelemfelkeltőbb posztok a kevés szöveggel ellátott képes posztot részesítik előnyben, de némileg meglepően a videóposzt került a második helyre.

Egy következő kérdés, hogy eddigi tapasztalataik alapján melyik médiafelületek bizonyultak a leghatásosabbnak. Ennél a kérdésnél három felület megnevezését kértük. Az első helyen a Facebook szerepel, 48 szervezet tapasztalata alapján ez a legjobb eszköz arra, hogy elérjék a fiatalokat. Második helyen 21 válasszal az Instagram áll, harmadik pedig a saját weboldal.

Mivel a járvány nagy mértékben megváltoztatta a szervezetek tevékenységét és kommunikációját, rákérdeztünk arra is, hogy próbálkoztak-e a koronavírus-járvány megjelenése óta valamilyen online eseménnyel? Ha igen, mi volt az? 18 szervezet egyértelmű nemmel válaszolt, 7 egyáltalán nem válaszolt erre a kérdésre. Volt, aki szakmai beszélgetéseket szervezett online, mások gyermekprogramokat, könyvbemutatókat, zenei előadásokat, koncerteket és így tovább.

Az utolsó kérdésekben a járványhelyzet okozta változásokat kérdeztük. Fontos volt megtudni azt, hogy megfigyeléseik és tapasztalataik alapján mennyire változott meg az események látogatottsága (akár csak online is)?

Kulturális események szempontjából legtöbb szervezet nem tapasztalt sem pozitív, sem negatív változást a kulturális események szervezésében, de voltak válaszadók, akik a negatív tapasztalataikról számoltak be.

Arra a kérdésre, hogy milyen irányba alakulnak a helyi kulturális események a járvány következtében, azt a választ kaptuk, hogy inkább rossz, vagy nagyon rossz irányba halad a kulturális élet. Sokan mondták, hogy az emberek nagyon félnek a járvány miatt és nem szeretnének találkozni egymással, ha nem muszáj, de ez a félelem miatt széteshet a közösség. Mások azt mondták, hogy belefáradtak az emberek a sok online-ba.

5. ÖSSZEZÉS

A kutatás minta kiválasztásánál fontosnak tartottuk a tömb- szórvány- és fronthelyzetben levő kulturális tevékenységgel foglalkozó szervezetek lekérdezését. Sajnálattal tapasztaltuk, hogy a meglévő adatbázisok, amelyeket nyilvánosságra hoztak nem frissítették. Ennél negatívabb tapasztalat volt, hogy a sok szervezetnek nincs Facebook oldala, weboldala és az azon szereplő elérhetőség.

A kiküldött kérdésekre kevés szervezet válaszolt, Beszterce-Naszód megyében egy civil szervezetet sem tudtunk elérni online formában. A megyében telefonon kerestük a szervezeteket, egy adott választ a kérdéseinkre, amely megszűnőben van a koronavírus-járvány miatt.

Azok a szervezetek, amelyek közösségi média felülettel rendelkeznek hetente többször, minden esemény alkalmával, alkalmanként, amikor szükséges, rendezvénytől függ – van, amikor naponta, van, amikor hetente posztolnak. Pozitív eredményként hozható fel az, hogy sok fiatal dolgozik, esetenként önkénteskedik a szervezeteknél.

Rákérdeztünk arra is, hogy a szervezeten belül vettek részt valamilyen kommunikációs képzésen. A válaszadók közül 17-en azt válaszolták, hogy nem, de szeretnének részt venni képzéseken, amely segíti őket az online kommunikációban.

Az online programokra való áttérés, valamint a különböző médiafelületen való részvétel szempontjából láthatjuk, hogy tömb-, szórvány- és fronthelyzetben működő szervezetek között nincs nagy eltérés, csak a kulturális kínálat terén. Az internet felhasználás és az azon történő kommunikáció a hat megyében hasonló.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bartha Katalin Ágnes (szerk.) (2018): *Corollarium. Köszöntőkötet a 90 éves Dávid Gyula tiszteletére*, 2018, Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület, Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár
- Szikszai Mária (szerk.) (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai-Támpontok egy lehetséges stratégiához*, a Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága, Kolozsvár
- Bodó Barna (2015): *Civil szerepek - civil szereplők*, Gordian Kiadó, Temesvár
- Brubaker Rogers (2009): *Az asszimiláció visszatérése?* In: *Regio* 2002/1.
- Dr. Kriskó Edina (2014): *Szervezeti kommunikáció*, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest
- Gerbner George (2000): *A média rejtett üzenete. Válogatott tanulmányok*, Osiris, MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.
- Heller Mária – Rényi Ágnes (2000): *A nyilvánosság kommunikációelméleti megközelítéseiről*, In: Horányi Özséb (szerk.) (1999): *Kommunikáció II.*, General Press, 2. kiadás, Budapest
- Jámbori Szilvia (2016): *Az internetes kapcsolatokban valónyitottság összefüggése az észlelt társas támással és az éhatékonysággal*, *Alklamazott Pszichológia*, 16(2):19–36, Szeged
- Kiss Dénes (2009–2010): *Romániai magyar nonprofit szervezetek – 2009-2010*, *Civil Szemle* 3 (2), 2006. 13, Kolozsvár
- Markefka Manfred (1990): *Vorurteile. Minderheiten Diskriminierung*, Neuwied, Luchterhand.

- Nagyidai Gertrúd (2005): *A regionalizmus változó geometriái*, In: Szabó Máté (szerk.): *Civil társadalom: elmélet és gyakorlat*, Rejtjel Kiadó, ELTE ÁJK Politikatudományi Doktori Tanulmányok, Budapest
- Szarka László (2005): *Kisebbség és kultúra. A kulturális intézmények szerepe a közművelődésben*. In: Blénesi Éva – Mandel Kinga – Szarka László (szerk.): *A kultúra világa. A határon túli magyar kulturális intézményrendszer*, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest
- Tari Annamária (2013): *Ki a fontos? Én vagy Én?* Tericum Kiadó KFT, Budapest
- Tari Annamária (2011): *Z generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalmi-lélektani szempontok az Információs Korban*, Tericum Kiadó, Budapest

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Erdelystat.ro adatbázisa: www.erdelystat.ro
- A Magyar Civil Szervezetek Erdélyi Szövetségének adatbázisa: www.civilportal.ro
- Székely Tünde: *Kisebbségi magyar civil társadalom Romániában és Szlovákiában - doktori disszertációhoz kapcsolódó kutatás*, Erdélyi Magyar Civil Évkönyv 2014, Kolozsvár-Temesvár, https://www.researchgate.net/publication/281628160_Kisebbségi_civil_tarsadalom letöltés ideje: 2020.11.22
- Tókécs Gyöngyvér: *Szervezeti kommunikáció – Kolozsvár, 2018* <https://ms.sapientia.ro/~tgyongyi/szervezetikom/kezirat.pdf> egyetemi jegyzet a szervezetekről

ABSTRACT

A conscious attitude to the issues of culture, minority rights and the situation of minorities is important. To this end, it is necessary to examine how an institution, in our case a non-governmental organization in Romania, serves the cause of Hungarian minority culture. In the selection of the organizations, we mainly chose the organizations with various geographical backgrounds, focusing mainly on areas with low Hungarian minority population. The study serves the purpose of data collection, analysis and synthesis, without the attempt for full representativeness. As Hungarian NGOs in Transylvania mostly organize their activities via online platforms due to the COVID-19 pandemic, the question arises as how non-governmental organizations engaged in cultural activities communicate their programs and events to their public? We state on the basis of the socio-political definition: such research is needed, because in the case of Transylvania neither Hungarian nor international research and working models could be applied - they must be adapted to local conditions.

Keywords: civil sphere, NGO, coronavirus, culture, online communication

Brînzan-Antal Cristina, doktoranda, kutató

Nemzeti Közszerológiai Egyetem, Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület

brinزانantalcristina@gmail.com

Kovács Lilla-Nóra, titkárnő

Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület

Klilla95@yahoo.com

A KÖZÖSSÉGI ISKOLÁK, MINT ÉLMÉNY, ÉRTÉK ÉS INNOVÁCIÓS ALAPÚ PEDAGÓGIAI MOZGALMAK

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a közösségi iskolák élménypedagógiai vonalán elemzi a pedagógiai mozgalmakat, mint innovatív szerveződési lehetőségeket. Először a közösségi iskolák helyét, azok oktatási tevékenységeinek területi és tematikai vetületét taglalja, rávilágítva a szülői közösségek és a civil szervezetek szerepére, ugyanakkor az élménypedagógia hatásmechanizmusait is láttatja. Másodszer bemutatunk egy példaértékű közösségi iskolát, melyet a nagyváradi Grund Egyesület hozott létre, 2019 tavaszán, a COVID-19 pandémia első hullámát követő oktatási intézmények lezáráshullámára reagálva. Harmadrészt azt vizsgáljuk meg, hogy a közösségi iskolák hatása befolyásolja-e a 21. századi kompetenciák összefüggéseit, ezen belül a négy alapképességre fókuszálva, a kritikai gondolkodást, a kreativitást, a kollaborációt és a kommunikációt vesszük górcső alá. Az alternatív, élményszerű tanulási módot kínáló közösségi iskolák száma világviszonylatban tendencia szintű növekedést mutat, de a hatékonyság és fiabilitás kérdése, a hagyományos iskolákhoz viszonyítva még nem verdiktálódott. Ez a tanulmány a közösségi iskolák hatékonyságát hivatott körbejárni, Románia egyik példamutató iskolájának bemutatásával.

Kulcsszavak: közösség, iskola, pandémia, élménypedagógia, kisebbség

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. BEVEZETŐ

A társadalmi változások megbélyegzik a nevelési folyamatokat. A globalizált társadalmi trendek, pedig átveszik, azokat a felemás értékeket, amiket a helyi közösségek nem tudnak és nem is akarnak magukénak vallani. A jelen helyzet (SARS-CoV-2, a koronavírus-világjárvány tavaszi kitérése után megérkezett a pandémia második hulláma) megköveteli a világméretű megszorításokat, a túlkapásos higiéniai és távolságtartási szabályokat. "A koronavírus-járvány okozta rendkívüli helyzetben is tovább kell működtetni az oktatási rendszert, a tanulóknak biztosítani kell a tanulási lehetőséget, az iskoláknak és a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell a váratlanul kialakult szituációhoz." (Módszertani ajánlás, 2020)

A neveléspolitikai nem tudja se felmérni, se értékelni az ezzel járó károkat/traumákat. Hogy a közösség szerepvállalása milyen mértékben kapcsolódik a diskurzushoz, milyen mértékben tudnak és akarnak tenni valamit, kevésbé kerül előtérbe. “Ha sikerül a krízis által felvetett kihívásokra adaptív választ adni, akkor hatalmas lendületet kaphat a fejlődés. Ha nem sikerül új megoldásokat beépíteni, az – mint minden fel nem vállalt krízis esetén – stagnáláshoz, rosszabb esetben visszaeséshez vezet.” (Gyarmati, 2020)

A jó gyakorlat egyik példája a nagyváradi Grund School, melyet az idén alapítottak. Élménypedagógiai alapokra építik a nevelési folyamatokat, azonban az alternatív módszerek és eszközök mellett, kulcsszerepet kap a közösség. A valahova tartozás kérdéskörének megválaszolása. A nevelési folyamatok közvetlen érintettjei a gyerekek és azok családjai, de a családok, a szülők, nagyszülők olyan mértékben átadták a felelősséget az intézmények tételére, hogy valljuk be, sokunk számára ez immár normalizáló mintakövetésbe rögzült. Kevés az a pedagógiai folyamat, amibe a szülők, rokonok meghívást kaphatnak. Milyen közösségi hovatartozásról beszélünk, abban a világban, ahol a többgenerációs együttléte szinte teljesen mértékben megsemmisültek? A jövő iskoláinak egyik alapkérdését feszegetjük ezzel. A megválaszolás egyik lehetséges útja a közösségek feltérképezése és követése. Ennek mentén indulhatna az az útkeresés, melyet felvállal a pedagógus, a család és a kisebb közösség. A közösség formáló ereje, olyan szinten segítheti a nevelésben/oktatásban történő krízishelyzetek megválaszolását, melyet széles körben ismertetni kellene.

2. HELYI KÖZÖSSÉGEK ÉS A NEVELÉSBEN BETÖLTÖTT SZEREPÜK

Az előzőekben megfogalmazott kérdések megválaszolására közelebről is meg kell vizsgálnunk a helyi közösségek nevelésben betöltött szerepvállalását. A közösségi iskolák alaptételét szolgálja az a feltételezés, hogy a gyermek optimális fejlődéséhez elengedhetetlen a szociális, a tágabb értelemben vett közösség szerepe. ez a szemlélet eltér az ortodox nevelésről alkotott tézisektől, ahol a fókusz elcsúszik az akadémiai tudás tételére (Heers, Van Klaveren, Groot & Maassen van den Brink, 2011). A hagyományos oktatási rendszerre épített nevelési attitűd mellőzi a közösségi értékek és a helyi hagyományok beépítését. Az intézményes keretek közzé szorított iskolai rendszerek nem képesek - és nem is akarnak - életre szóló tudással, készségekkel felruházni, megmaradnak az alapszolgálat tételén, az alapkészségek megtanítására szorítkoznak. (Kozma, 2016). A romániai oktatási rendszer dogmatikus éveit követően (1990 után), megpróbált felzárkózni és törvényes keretekbe foglalta a kurens nevelési elveket és célokat, a politikai síkon kiharcolt jogok azonban nehezen alkalmazhatóak a gyakorlatban, hiszen a hierarchikus képződmények és a mamut tanfelügyelőségek még mindig centralizált formában szerveződnek (Nicu, 2016).

A szkepticizmusra hagyatkozó romániai oktatási rendszer szervesen összekapcsolja az objektív-tudás alapú pedagógiát a kompetencia-alapú pedagógia elveit. 2009 óta a Nemzeti Tanterv megváltoztatása előírja ugyan a reformok sürgetését, de ezt a gyakorlat lassú léptekben applikálódig, ennek függvényében a tantervek még mindig túlterhelik a diákokat, versenyistállóvá képezve le az intézményeket.

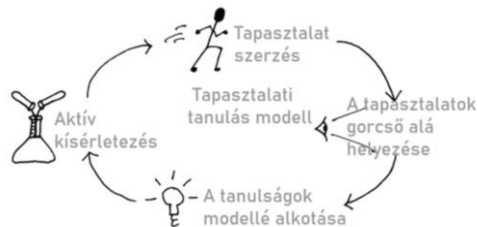
A közösségi iskolák mást szolgálnak és másképp, ha kitekintünk, világviszonylatba azonos elveken működnek és azonos értékeket képviselnek. Először is a közösségi iskolák extracurriculáris tevékenységekre építik a tanterveiket, számos partnerszervezet támogatásával, diákjait érdeklődési és képességi szintjéhez igazodva. Nevelési közegbe ágyazni a közösségi értékeket, emancipatív jelleggel ruházni fel és a diák-tanár kapcsolat partneri szemszögéből közelíteni meg, mindezek az elvek az élményalapú oktatási módozatokat ötvözik (Lewis & Williams, 2006). Amennyiben a tanulási folyamat, maga a tanulni való össze tud kapcsolódni egy élménnyel, az elmélyült tudássá formálódik, amit használni is tud a gyermek.

A tapasztalati tanulás aktívan vonja be a tanulót a folyamatba, olyan tanítási módszereket ötvöz, melyek közvetlen tapasztalatszerzés útján, élmény alapú tanulási közegbe invitálják a résztvevőket. Magát a modellt David Kolb névéhez köti a szakirodalom, aki az 1970-es évek elején alkotta meg és az ő megfogalmazása szerint: „a tapasztalati tanulás egy olyan folyamat, mely során a tudás a tapasztalat átalakulása által jön létre.” (Kolb, 1984, p.1)

Magában a modellben négy lépésbe szerkesztett folyamatot épít fel:

- a konkrét tapasztalás
- a tapasztalatok megfigyelése, azok górcső alá helyezése
- a tanulságok leszűrése, modellé alakítása
- kísérleti fázisban aktív részvétel magukkal a tanulókkal

1. ábra: Kolb tapasztalati tanulás modellje



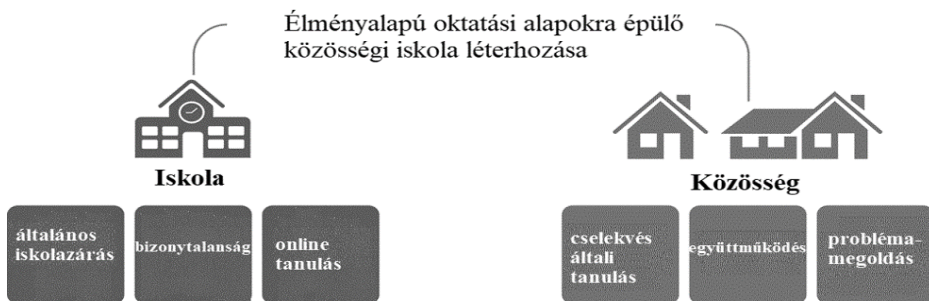
Forrás: David Kolb 1970-ben megalkotott tapasztalati tanulás modellje alapján, saját szerkesztés

A tapasztalati tanulás népszerűségének egyik legfontosabb tényezőjeként magát a módszert emeli ki a szakirodalom, a megélt tapasztalatokon alapuló tanulási folyamat elmélyült tudássá formálódik, azt azonban, hogy a közösségi iskolák miért is választják ezt a módszert szemben a hagyományos tanítási módszerekkel, talán azért, mert az ember egyedi jellegéből kifolyólag adaptív környezetben képes a legjobban elsajátítani készségeket, képességeket, ebből kifolyólag az intézményes keretek közzé szorított, frontális tanulás sok esetben kudarcra van ítélve. (Kolb, 1984) A közösségi iskolák a többgenerációs bevonódás által, olyan tapasztalati tanulási közeget formálnak, ami minden esetben pozitív élményt biztosít a résztvevők számára.

3. A GRUND SCHOOL, MINT KÖZÖSSÉGI MOZGALOM ÉS INNOVATÍV OKTATÁSI KÍSÉRLET

A romániai oktatási rendszer a reformtörekvések ellenére, még mindig az akadémiai tudásra helyezi a hangsúlyt, a cél minél több időt tölteni az iskolapadba okosan és fegyelmezetten, azonban ezek az évek, nem pótolhatóak, és valljuk be, hogy a hagyományos módszerek kudarcra ítélik a tanulási folyamatot. A magas lemorzsolódási okok az elavult módszerekben és szerveződési keretekben keresendők. A jelenlegi helyzet, amit a pandémia váltott ki, új utak keresésére ösztönözte a helyi közösségeket. A kényeszerű intézkedések, a bezártság, a szociális távolságtartási szabályok, a gazdasági-társadalmi válsággá növekvő pánikhangulat világviszonylatba negatív hatásokkal járt. Az elszenvedett károk mellett azonban beszélni kell a pozitív hozadéku tényezőkről is, ezek közzé sorolandó a Grund School is, amelyet egy romániai magyar kisebbségi sorsban élő közösség hozott életre, Nagyváradon a Kisszántó melletti Posticum tanyán. Az ő tevékenységeiket figyelve megállapíthatjuk, hogy a közösségek képesek új problémamegoldó technikákat tanulni és ezáltal innovatív válaszreakciókkal felelni a problémás kérdésekre. (Kozma, 2019).

1. ábra Iskola és közösség Forrás: saját szerkesztés



Ahogy a második ábra is mutatja, a Grund School példaértékű választ adott egy olyan váratlan nehézségre, amire az intézményes keretbe foglalt tömegoktatás teljes vesztegzárral reagált. A jelenlegi oktatás három fő problémával szembesült: az általános iskolazárási kényszerrel, a bizonytalansággal és az online tanulási feltételek nehézkes adaptálásával. Ezekre a problémákra a közösség azonnali választ adott, először is kiemelte a cselekvés, a megtapasztalás általi tanulási módszerek fontosságát, együttműködésre ösztönözte a közösség tagjait.

Mi a Grund School? Saját bevallásuk szerint: *Egy játszótér, amit egy maroknyi gyerek az élete árán védett. Alapozófesték. Alap. Ez mind. De a mi Grundunk egy iskola, ahol a tanulás egy észrevehetetlen folyamat. Ahol a tanítók nem biztos, hogy felnőttek és ahol a tanulók nem biztos, hogy gyerekek. Egy hely, ahol az élményalapú oktatása a főszerep. Egy szellemi tér, ahol szeretünk kísérletezni, ahová szeretjük bevonni a feleket (tanítók, tanulók, szülők, játszani vágyó gyerekek vagy felnőttek), szeretünk oktatási kérdéseket feszegetni, és szeretünk azokra saját válaszokat keresni.* (<https://grundschool.com/>)

Magát a Grund Egyesületet szülők hozták létre, akik a saját gyermekik tanulását, jövőjét vették ezáltal kézbe, bevonva a helyi magyar kisebbségi közösséget is ebbe a tanulási folyamatba. A Grund School a szülői feladatkörök bővítésével a többgenerációs bevonódással, hatékony kommunikációs és problémamegoldó stratégiákkal önkéntes munkára buzdítva szerveződik. Olyan alternatív képzési és tanulási fórumokat protezsálva, amiket a tömegoktatás nem tud finanszírozni és befogadni sem. A közösségi iskola egyik alaptézise, hogy összehozza a családok és az iskola partnereit, ezáltal egyé kovácsolja a résztvevőket, hogy igazi közösségként funkcionálhassanak (Oakes, Maier & Daniel, 2017).

4. A KUTATÁS

4.1. A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás alapjában a helyi közösségek szerveződési formáit hivatott feltárni, azt, hogy a pandémia időszaka alatt milyen problémamegoldó válaszokat, milyen funkciókat vállalt magára a következő szempontokat követve:

- az iskola és iskolán kívüli tevékenységek szervezése a pandémia ideje alatt, elemezve az egyenlő esélyek megoszlását az online térbe kényszerített oktatás téréfén, és hogy milyen szolgáltatásokat tudott biztosítani a Román köznevelés
- negatív/pozitív tényezők meghatározása, mennyiben befolyásolta a közösségi szerveződést a vesztegzár, annak szabályai és szociális távolságtartást követelő rendeletei.
- a szociális interakciók milyensége és gyakoriságának elemzése a pandémia ideje alatt

- ugyanakkor a közösségi szerveződések elemzése kapcsán megfigyeljük a családi attitűdök szerepét a tanulási folyamatok mentén
- -megvizsgáljuk a közösségi iskolák hatásmechanizmusait, hogy milyen mértékben tudnak teret hódítani és milyen mértékben segítik a kisebbségi magyar közösség tagjait.

4.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

- Mi a célja a Grund Schoolnak?
- Mik a nehézségek, melyekkel egy közösségi iskolának szembe kell néznie?
- A felmerülő nehézségek milyen mértékben befolyásolják a képzési és nevelési folyamatokat, illetve ezek milyen hatással vannak a hagyományos iskolai szerveződésekben szocializált tanulókra?

4.3. MINTA:

A Grund School Egyesület tagjai, összesen 5 interjú felvétele:

- alapítótag
- önkéntes

Mind az öt személy önkéntes alapon vett részt a kutatásban az interjúkat online formában választották meg a résztvevők. A strukturált kérdéseket, félig strukturált beszélgetésre ösztönző kijelentések is követték. Az interjúkban arra kerestük a választ, hogy a közösségi szerveződések, mint iskolaalapú szolgáltatások mennyiben lettek sikeresek, a tapasztalati tanulás hogyan integrálódik a pedagógiai gyakorlat folyamatába. Mind az öt válaszadó szülő is egyben, akik családi kapcsolódási fonallal kötődnek az egyesület munkájához. Négyen a romániai magyar kisebbség tagjai, egyikük azonban egy angol származású Romániában aktív önkéntes, akit szoros szálak kötnek a magyar kisebbségi létezés és kultúrához.

4.4. MÓDSZEREK

A tanulmány célja a közösségi mozgalmak ezen belül is a közösségi iskolák feltérképezése, mint joggyakorlati mintakövetés. Az interjúk rögzítését azért tartottuk fontosnak, hogy mélyebb rálátást kapjunk a romániai magyar kisebbség önszerveződő erejéről, egy közösségi iskola létrehozása, megálmodása révén. A kvalitatív kutatás kismintás elemzése kapcsán nem vonhatunk le általános következtetéseket, de a közösségi szerveződés erejét, az önszerveződésre fókuszáló megtartó értékek fontosságát híven tükrözik, ezáltal fontos információkat kapunk a jelen helyzetről is, úgy a romániai magyar oktatás, mint a közösség szerepét illetően.

4.5. EREDMÉNYEK

Az interjúkérdések két csoportba lettek összefoglalva, első körben a személyes kapcsolódásra kerestük a választ, másodszor pedig a helyi közösségek iránti attitűd és állásfoglalás irányába kérdeztünk, ezt követően a jövőbeli terveikről faggattuk a résztvevőket. Utolsó körben pedig a szabad asszociációs kérdések kerültek előtérbe.

A válaszokból kétféle tipológia rajzolódott ki: Biztos hely és az iskola, mint a helyi közösségek Fóruma.

Biztos hely:

A biztonság keresése általános igény, a pandémia okozta bizonytalanság és káosz felborította a családok belső egyensúlyát, ezért szinte természetes, hogy a válaszok fókusza is erre libben.

Emő, 42 éves (alapító tag): Grund egy nagyon várt alternatíva, hiszen az első grundos táborukból úgy jöttek haza mindketten, hogy ez volt életük legjobb tábora és tudni kell róluk, hogy 4-5 éves koruk óta rendszeresen járnak különböző táborokba, eseményekre, rendezvényekre, biztosítva számukra az érdeklődési körük és kedvenc tevékenységeik megélését. Lelkesen dolgozunk azért, hogy ezt az érzést minél több gyerkőc és minél több család tudja átélni, mert Grundosnak lenni jó!

Olyan helyet keresnek a családok, ahol nemcsak a gyermekek lelnek menedékre, hanem többgenerációs találkozó ponttá avanszálódhat, ahol mindenki biztos helyen van, hazatalál.

Dóra, 35 éves (alapító tag): A Grund School programjainak orozslánrésze a kisiskolák gyerekek igényeire van felépítve. Egy kisiskolás korú gyerek pedig elsődleges szempontja, hogy vigyázzanak rá, érezze biztonságban magát, hogy szeretve legyen ott, ahol épp van. Mi emellé az igen fontos szempontok mögé egy nagy adag izgalmat és szabadságot párosítunk. Magyarán úgy tartunk programot, hogy azok biztonságosak legyenek (érzelmileg és fizikailag), de legyen benne valami izgalmas (kerettörténet általában. Pl. főzőshow, manófalú építése, Roxfort...).

Fórum:

A fórum szerep is hangsúlyosan kirajzolódott, a helyi közösségek nagyon fontosnak érzik, hogy kapcsolatban legyenek, hogy megosszák, tovább adhassák a hagyományaikat, értékeiket, illetve, hogy ezekre építkezve fejlődjenek.

Dóra, 35 éves (alapító tag): A Grund egyesületi működésének egy évében ezzel foglalkozott leginkább: olyan programokat szervezett, ahol a közösség ki tud fejlődni az oktatás ügye mentén. Megmutatta, hogy körülbelül mit csinál és azt hogyan, hogy a közösség tagjait bevonhassa az aktív részvételle. Egy iskolát nem egy külső rendszer kell fenntartson. Az maximum keretbe foglalhatja, de a közösségi felelősség és munka az, hogy egy iskola fent maradjon.

5. ÖSSZEGZÉS

Jógyakorlati megosztást érdemelnek azok az alternatív módszereken alapuló iskolaközösségek, ahol a gyermek jogait (az élethez, fejlődéshez, egészséghez, megfelelő életkörülményekhez, szociális biztonsághoz, oktatáshoz, bántalmazástól és kizsákmányolástól való védelemhez, játékhoz és szabadidőhöz, véleményének figyelembevételéhez, részvételhez az őket érintő ügyekben, megkülönböztetésmentes élethez, tájékoztatáshoz, és még sorolhatnánk) figyelembe veszik a megtervezett nevelési folyamatok rögzítésekor. Nem egy merev, elidegenedett tantervet, szabályrendszert bifláztatnak vissza, hanem keresik az utat egy emberibb nevelési/oktatási rendszer kialakításához. A nagyváradi Grund School egyike ezeknek, a Steiner-i filozófia mellett halad a munkájuk, a gyermeket, mint *egészet* veszik alapul. “Az *egész* gyermek olyan, mint egyetlen érzékszerv, minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy egész élete egészséges lesz-e vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.” (Rudolf Steiner, 1989). Ők fontosnak tartják, hogy minden élményalapú, kézzelfogható, és a gyermek lelkével átélhető legyen. Ez az iskola otthon ad, odafigyel a természetes, mindenki számára egyedi munka és tanulási ritmus menetére, kiemeli a közösség és a művészet összekovácsoló erejét.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Blank M. J. – Jacobson R. – Melaville A. (2012): Achieving Results Through Community School Partnerships, <https://cdn.americanprogress.org/>
- Grund School <https://grundschool.com/>
- Gyarmati É. (2020): A különleges nevelési igény és a távtanulás a 21. század fényében. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-kulonleges-nevelesi-igeny-es-a-tavtanulas-a-21-szazadfenyeben-110655
- Heers M. – Van Klaveren Ch. – Groot W. – Maassen van den Brink H. (2011): Community Schools: What We Know and What We Need to Know, Review of Educational Research, Volume: 86 issue: 4, page(s): 1016-1051
- Kolb D. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning & development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kovacs M. (2020): The Development of Community Schools in Romania: Putting Policy Into Practice Peabody Journal of Education, Volume 95, - Issue 1: Community Schools
- Kozma T. (2019): A társadalmi innováció értelmezései, Kultúra és közösség, művelődéstudományi folyóirat, IV. folyam X. évfolyam 2019/I. szám, p. 5.
- Lewis L. H. – Williams C. J. (2006): Experiential Learning: Past and Present, New Directions for Adult and Continuing Education 1994(62):5 - 16
- McLeod S. A. (2017): Kolb - learning styles. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Módszertani ajánlás az oktatás megszervezésére a koronavírus miatt bevezetett, tantermen kívüli, digitális munkarendre, <https://tka.hu/hir/13493/modszertani-ajanlas-az-oktatas-megszervezesere-a-koronavirus-miatt-bevezetett-tantermen-kivuli-digitalis-munkarendre>
- Mik azok a gyermekjogok? <https://unicef.hu/mik-azok-a-gyermekjogok>
- Nicu A. (2016): Romanian Education Reform Between Policy and Action, Journal Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 Vol XIV, No. 1. pp. 21-33.
- Oakes J. – Maier, A. – Daniel J. (2017): Community Schools: An Evidence-Based Strategy for Equitable School Improvement. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Retrieved [03.12.2020] from <http://nepc.colorado.edu/publication/equitable-community-schools>
- Steiner R. (1989): Zweiter Vortrag, Torquay, 12. August 1924. In: Steiner, R.: Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner, Verlag, pp. 25–26. <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA311.pdf> [2018. április 3.]
- Zrinszky László (2002): Neveléstudomány, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

COMMUNITY SCHOOLS AS PEDAGOGICAL MOVEMENTS BASED ON EXPERIENCE, VALUE AND INNOVATION

This study reviews the literature on community schools and experiential pedagogy as innovative pedagogical movements. First, we characterize community schools and find their place in the field of educational activities, involving parents and local NGOs therefore offering a rich variety of experiential pedagogical activities. Second, we present an exemplary community school form Oradea, Romania, which was founded in an uncertain period of the year 2019, during the first wave of COVID-19 Pandemic. Third, we explore whether the impact of community schools' influence the four C's of 21st Century skills, such as: Critical thinking, Creativity, Collaboration and Communication. Community schools offering an alternative, experiential way of learning is quickly increasing in number all over the world, but there is no evidence whether they are more effective than traditional schools. This study reviews by presenting one of exemplary school form Romania the effectiveness of community schools.

Keywords: community, school, pandemia, experiential pedagogy, minority

Dan Beáta-Andrea, PhD hallgató

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi doktori iskola

dan.beata@yahoo.com

Kovácsa Karolina Eszter, tanár

Debreceni Egyetem

karolina92.kovacs@gmail.com

Oláh Andrea, intézményvezető

Bonitas Speciális Oktatási Központ, Nagyvárad

olah.andrea77@yahoo.com

**A HUNGARIKUMOK ÉS HELYI ÉRTÉKTÁRAK
VIZSGÁLATA: ELMÉLETI ALAPOKRA ÉPÜLŐ EMPIRIKUS
KUTATÁS EREDMÉNYEI A NEMZETI ÉRTÉKEK
RENDSZERE KAPCSÁN⁷⁴**

ABSZTRAKT

Tanulmányunk a Budapesti Gazdasági Egyetem Pedagógia Tanszék kutatócsoportjának a helyi értékekhez kapcsolódó kutatásának első eredményeit mutatja be. Az elemzés fókuszra a bemutatott empirikus adatoknak megfelelően lett meghatározva: elméleti aspektusból feldolgozzuk az érték fogalmkörét és a magyar értéktárak nemzeti rendszerét. Körképet adunk a korábban megvalósított empirikus kutatásokról a hungarikumok kapcsán, valamint az értéktárak fejlesztéséhez köthető fontosabb publikációkról. A feldolgozott szakirodalom jól tükrözi a terület interdiszciplináris jellegét. A kutatási eredményeink közül két kiválasztott téma kapcsán mutatjuk be első eredményeinket: Első körben a lakossági mélyinterjúk kvalitatív tartalomelemzésére építve a hungarikumokról alkotott képét tipologizáljuk a válaszadóknak. Végezetül, a szakértői interjúk és a fókuszcsoportos vizsgálat tapasztalataira építve, leíró jelleggel bemutatjuk a három vizsgált város (Fót, Göd és Vác) értéktár bizottságai között felfedezhető fontosabb különbségeket. Összegzésként megállapítható, hogy a hungarikumok kapcsán kialakult lakossági nézetek nem tekinthetőek egységesnek, valamint, hogy a helyi értéktárak szakmai működtetése kapcsán - a különböző értéktári modellek esetén - az értéktáraktól elvárt alulról építkezés alapelve nem azonos módon teljesül.

Kulcsszavak: helyi értéktár, nemzeti értéktár, hungarikumok, kvalitatív tartalomelemzés

⁷⁴ A publikáció elkészítését a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Programjának, a kutatócsoportok számára biztosított 2020. évi alprogramja támogatta.

1. AZ ÉRTÉK ÉS A NEMZETI ÉRTÉKTÁR FOGALMÁNAK MEGHATÁROZÁSA

Az értékek az ember számára a személyes belső és a külső világ viszonyából származik. Hétköznapi értelemben értékes számunkra az, amely fontos, lényeges, amelyben valamilyen prioritás, preferencia, kívánatos, elérendő cél nyilvánul meg. (H. Farkas 2006) Az életünkben automatikusan felértékelődnek azok a dolgok is, amelyekből hiányt szenvedünk, és amely állapot arra ösztökél minket, hogy ezt a hiányt megszüntessük.

Pataki Ferenc szerint „Az egyén értékei legmegbízhatóbban a döntéseiben és cselekvéseiben megnyilvánuló preferenciák útján írhatók le.” (Pataki 1995:34) Loránd Ferenc a motiváció oldaláról közelíti meg e kérdést (Loránd 2002.), amelyhez hozzákapcsolható a Maslow-féle szükségleti piramis elmélete is.

A közösségi identitás meghatározásában a kulturális érték és a társadalmi érték játszanak kiemelt szerepet. „A kulturális érték olyan érték az egyének adott körében, amely valamennyi egyén tudatának az alkotórészét képezi, és amelyről valamennyi egyén feltételezi, hogy az adott körben mások tudatának is az alkotórészét képezi, és amelynek közlésére egységesen értelmezett szimbólumrendszer alakult ki.” (Farkas 2007:75.)

„A társadalmi érték instrumentális és kulturális érték, tehát az egyének adott körében a szükségletkielégítés társadalmi eszközeinek vagy pozitív feltételeinek általánosított, egymás tudatára is vonatkozó tudati tükröződése. mint az adott körülmények között a legmegfelelőbbnek tartott állapot, képesség vagy viselkedésmód mintája.” (Farkas 2007:77.)

A nemzeti identitás szempontjából a magyarságra jellemző és fontos értékeket a nemzeti értékpiramisban tartjuk számon. Hazánkban a 2012. évi XXX. törvény a „Magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról” (Hungarikum törvény) fektette le az értékfeltárás folyamatának jogszabályi alapjait. A törvény megalkotását a 77/2008-as országgyűlési határozat készítette elő, amelyben már rögzítették a magyar értékeknek a sajátos tulajdonságait és ennek érdekében létrejött egy Hungarikum Munkacsoport a parlamentben is. (Farkas 2019)

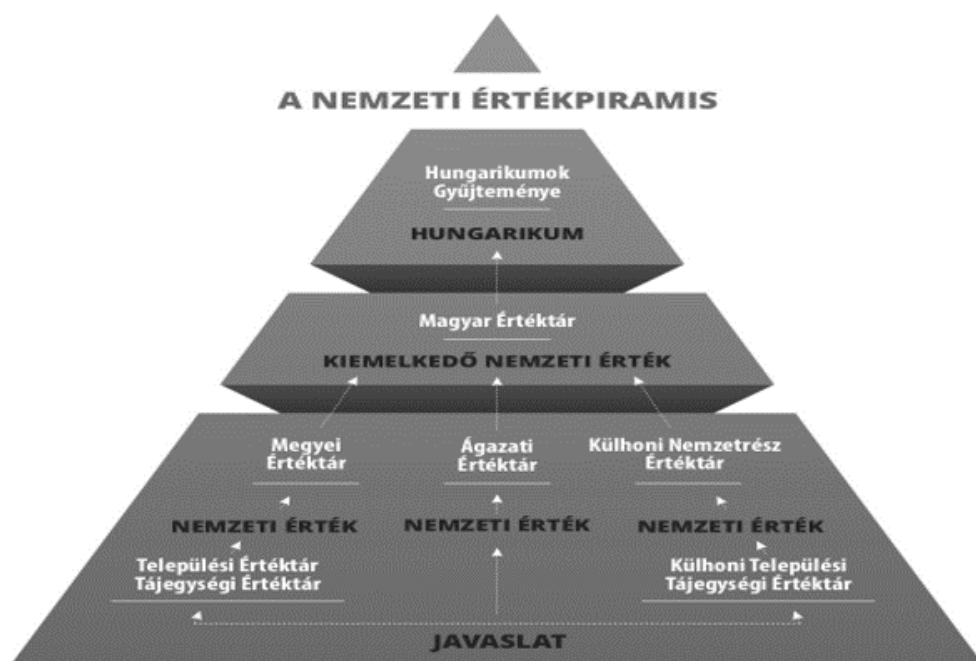
A nemzeti értékek, a szellemi, tárgyi, természeti és kulturális örökség megóvását, megőrzését természetesen már az Alaptörvény is szorgalmazta.

A 2012.évi XXX. törvény az értékeket a Nemzeti Értékpiramisba rendezi el, amelynek alapja, hogy bárki tehet javaslatot, felterjeszthet értéket a Települési, a Tájegységi valamint a Külhoni Települési és Tájegységi Értéktárba, alulról építkező módon.

A Települési Értéktár létrehozásának joga az adott települési önkormányzaté, a Tájegységi Értéktáré pedig több szomszédos települési önkormányzaté. A Magyar Értéktár a települési, tájegységi, a megyei, az ágazati, illetve a külhoni közösségek értéktárainak összesítő gyűjteménye, melynek összeállítása a Hungarikum Bizottság feladata. (Nótári 2014)

A Hungarikum törvény definiálja a terület kulcsfogalmait. Nemzeti Értékeként tartjuk számon „a magyarság és a magyarországi államalkotó nemzetiségek tevékenységéhez, termelési kultúrájához, tudásához, hagyományaihoz, a magyar tájhoz és élővilághoz kapcsolódó, nemzetünk történelme, valamint a közelmúlt során felhalmozott és megőrzött minden szellemi és anyagi, természeti, közösségi értéket vagy termék, illetve a tájhoz és élővilághoz kapcsolódó materiális vagy immateriális javakat magába foglaló tájértéket, amely tanúskodik egy emberi közösség és az adott terület történelmi kapcsolatáról.” (2012.évi XXX. tv., Értelmező rendelkezések, „m” pont)

1. ábra: A nemzeti Értékpiramis



Forrás: <http://www.hungarikum.hu> Letöltve: 2021. 06.15.

Kiemelkedő Nemzeti Értéknek a jogszabály alapján olyan értéket nevezünk, „amely nemzeti szempontból meghatározó jelentőségű, a magyarságra jellemző és közismert, jelentősen öregbíti hírnevünket, növelheti megbecsülésünket az Európai Unióban és szerte a világon, továbbá hozzájárul új nemzedékek nemzeti hovatartozásának, magyarságtudatának kialakításához, megerősítéséhez.” (2012.évi XXX. törvény, 1. rész,

1. Értelmező rendelkezések, „f” pont). A törvény itt definiálja a hungarikum fogalmát is, „amely olyan megkülönböztetésre, kiemelésre méltó értéket jelöl, amely a magyarságra jellemző tulajdonságával, egyediségével, különlegességével és minőségével a magyarság csúcsteljesítménye.” (Értelmező rendelkezések, „c” pont)

Jelenleg a Magyar Nemzeti Értéktárban több mint 70 hungarikumot tartanak számon, melyek többsége az agrár- és élelmiszergazdaság és a kulturális örökség területén regisztráltak.

2. ÉRTÉKTÁRAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATAI HAZÁNKBAN

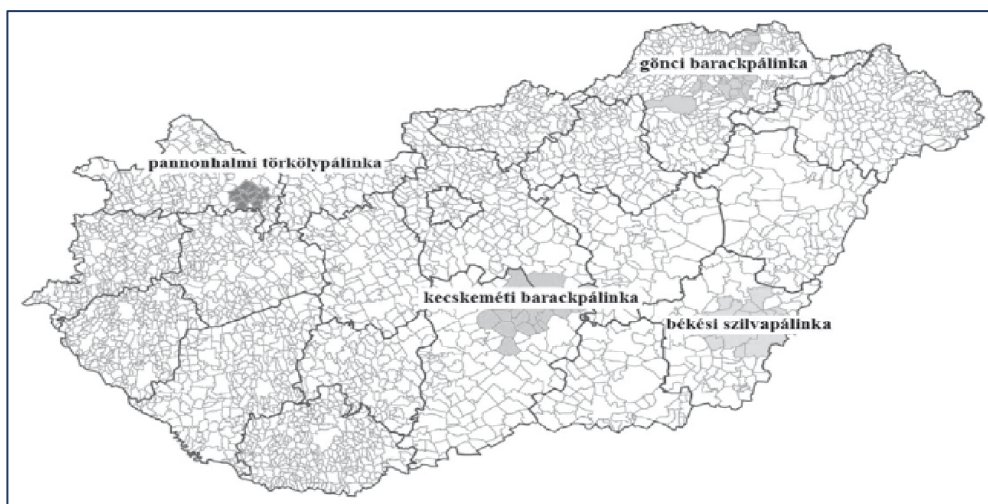
Az értéktárak empirikus vizsgálatát katalizálta az évtized második felére a Hungarikum törvény. A megindult kutatások tudományos szempontból heterogének, a téma megközelítésének multidiszciplináris jellegét azon szakfolyóiratok számbavétele is jelzi (Kulturális Szemle; Szín Közösségi Művelődés; Tér és Társadalom; Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok, Hermann Ottó Intézet Gazdálkodás-Agrárökonómiai tudományos folyóirat), melyek különböző nézőpontból (közművelődés, gazdaság- és vidékfejlesztés, szociológia) foglalkoznak a területtel. Emellett ismertterjesztő céllal a helyi sajtó is jelentet meg rendszeresen híreket az értékekről (többek között a Budapest, a Helyem, házam, palotám – egy rákospalotai helytörténeti folyóirat –, a Veszprémi Szemle, a Jászsági Évkönyv vagy a Gödi Almanach). A nemzeti értékpíramis ernyőfogalom tehát. Ápolása és az értékeknek a lakosok életébe történő bevonása a közművelődés feladata is (Farkas 2019.).

A hungarikumok között a legnépszerűbb vizsgálati terület az agrár- és élelmiszertudományi termékek, és imázsuk vizsgálata. (Nótári 2014. Kis – Pesti 2015. Káposzta – Ritter – Kassai 2015.)

Káposzta – Ritter – Kassai (2015) kutatása 4 regionálisan meghatározó, eredetvédett pálinka kapcsán jelentkező gazdasági hatásokat vizsgálja. A kutatócsoport fő kérdése, hogy „az eredetvédett pálinkákhoz hasonlóan, vajon a hungarikum védjeggyel ellátott termékek mennyiben tudnak hozzájárulni egy adott térség fejlődéséhez, illetve jelentenek-e olyan sajátos erőforrást, melyekre lokális, fejlesztéseket lehet építeni.” (Uők 2015:143) A vizsgálat során során 63 mélyinterjú készült (gyümölcsstermesztőkkel, pálinkafőzdek munkatársaival, kereskedőkkel, falugazdászokkal, polgármesterekkel, képviselőkkel, civil szervezetek vezetőivel és turisztikai szolgáltatókkal). A békési szilva-, a gönci barack-, a kecskeméti barack-, és a pannonhalmi törkölypálinka esetében (1. számú ábra) érdekes párhuzamot fedeztek fel a közösségi tanulás és a gazdasági versenyképesség között:

„Figyelembe véve az elmúlt évtizedek hagyományos termelési rendszereit, kollektív tanulással – helyben meghatározott formában – a hungarikumok hozzájárulnak az innovációs folyamatok terjesztéséhez, s egyben csökkentik a piaci kapcsolatok bizonytalanságait, növelik a termelők és a helyi gazdaság versenyképességét.” (Uők 2015:147). A felmérés eredményét összegezve elmondható, hogy minden regionális szereplő „védjegyre méltó helyen” látja az országos értéktárban régiójuk termékét. Ugyanakkor a hungarikummá nyilvánítás óta nem volt tapasztalható közvetlen hatás a termelés, a foglalkoztatás növekedése és az értékesítési ár között. Az imázsra és a termék presztízsére volt elsősorban jó hatással az értékke minősítés. (Uők 2015:146-148) A válaszadók negyede szerint a vizsgált hungarikumok a térség fontos turisztikai vonzerői közé tartoznak, és elsősorban kistérségi, nem települési szintű kötődéssel jellemezhetőek (Uők 2015: 149)

1. térkép: A vizsgált eredetvédett pálinkák előállítási területei



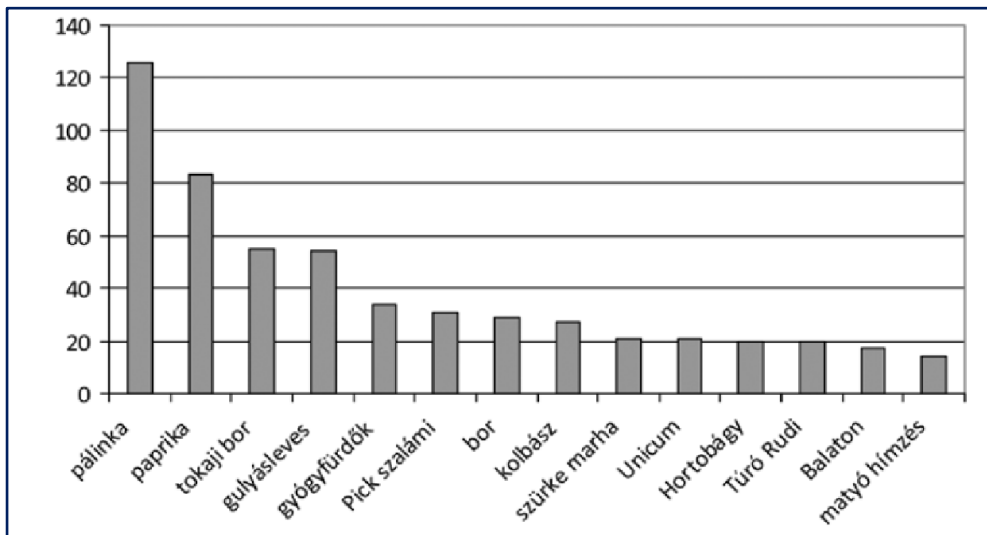
Forrás: Káposzta – Ritter – Kassai 2015: 144.

Péli – Némediné (2015) is hangsúlyozza, hogy a hungarikumok elemzése esetében többségben vannak az agrárium termékei. Tanulmányuk áttekintést ad a földrajzi eredetmegjelölés európai kialakulásáról, bemutatva a patriotikum fogalmát is: „Ez nem csak magyar jellegzetesség; a legtöbb nemzet gyűjti az önazonosságát igazoló dolgokat, amelyeket patriotikumként tartanak nyilván. Ennek megfelelően az egyes népek, országok tekintetében beszélhetünk például polonikumról, germanikumról, italikumról, frankofonikumról, anglikumról (...) azonban ezen eredetvédelmi jogi szabályozások leginkább csak az agrár-élelmiszeripari termékekre/értékekre fókuszálnak. Kevés

országban lelhető fel a hazaihoz hasonló, kiterjesztett, komplex eredetvédelmi, illetve identitásmeghatározó törvényi háttér” (Péli – Némediné 2015:550.)

Hazánkban nem korlátozódik az agrár és élelmiszeripari termékekre a hungarikum fogalma, mégis jelentős a dominanciája ennek a területnek. Péli – Némediné számításai szerint a Nemzeti Értéktárban 59 % volt a mezőgazdasági és élelmiszeripari produktumok aránya. Kutatócsoportjuk a hungarikumok ismertségét elemezte magyar és a hazánkban tanuló külföldi egyetemisták körében. Összesen 600 kérdőívet vettek fel, 300 magyar és 300 angol nyelvűt, 6 egyetem bevonásával. A kérdőíves lekérdezés témái között szerepelt a hungarikumok ismertségének vizsgálata a célcsoport körében (Mit gondolnak hungarikumnak?) (Uők 2015:553-555.). A nyitott kérdésre érkezett feleletek között a legtöbb válasz az agrárium területéről „érkezett”, de említésre kerültek kulturális örökség területe, illetve olyan is magyar sajátosságok, amelyek nem részei az értéktáraknak (Balaton, Túró Rudi) (Lásd 1. számú ábra).

2. ábra: A legnépszerűbb 'hungarikumok' csoportja magyar egyetemisták körében



Forrás: Péli-Némediné 2015: 555.

A magyar hallgatókhoz képest a külföldi hallgatók kevésbé ismerik a hungarikumokat. Számukra az ismert gasztronómia termékek és turisztikai látványosságok voltak a meghatározóak. (Uők 2015:563-564.). A kutatás vezetői a hungarikumokhoz kapcsolódó tematikus napok megszervezését javasolják a felsőoktatásban a hazai értéktár ismertségének növelése céljából.

Kis – Pesti (2015) vizsgálata egyetlen város (Szeged) környékének jellegzetes termékeit veszi górcső alá. A szegedi egyetemisták körében végzett kérdőíves kutatás eredményeiből kiderül, hogy a helyi hungarikumok ismertsége a hallgatók körében hiányos. A vizsgálat az alábbi Szegeden előállított hungarikumokra terjedt ki: szikvíz, Pick téliszalámi, szegedi fűszerpaprika-örlemény. (Uők 2015:20-21) A kutatás során kvalitatív és kvantitatív felmérést is alkalmaztak. Mélyinterjújuk a termékek gyártóinak képviselőivel, illetve marketing szakemberek bevonásával készültek. (Uők 2015:21-22) A kérdőíves felmérésben 365 egyetemista vett részt. Hasonlóan Péli – Némediné kutatásához az tapasztalható itt is (3. számú ábra.), hogy a célcsoport percepciójában olyan elemek is hungarikumok közé kerültek, amelyek valójában nem azok (Túró Rudi és Erős Pista).

1. táblázat: A 10 leggyakrabban említett élelmiszeripari hungarikum

Rangsor	Hungarikum megnevezése	Fő	%
1	Pick téliszalámi	175	47,9
2	Szegedi fűszerpaprika	131	35,9
3	Pálinka	103	28,2
4	Makói hagyma	77	21,1
5	Túró Rudi	45	12,3
6	Csabai és a Gyulai kolbász	37	10,1
7	Kalocsai fűszerpaprika	36	9,9
8	Unicum; Erős Pista	23	6,3
9	Tokaji aszú	20	5,5
10	Halászlé	12	3,3

Forrás: Kis-Pesti 2015: 25.

A terület kutatásához hozzájárulnak a település-, és városfejlesztést szolgáló tanulmányok is. Egy-egy innováció kapcsán gyakran emelik ki a megvalósult építészeti projektek közösség-formáló hatását is, mint az átadott Budafoki piac épülete esetében (Somogyi 2016.). A piac 2016-ban a Budapesti Építész Kamara nívódíjában részesült, és egy nagyvárosi településrészen belül a „kisvárosias hangulat megőrzéséhez” sikeresen járult hozzá. Kertész András építész a tervek megvalósítása során a hely szellemiségére hagyatkozott: „A kulturális gyökerek, a hajdani város nyomai a maguk összevisszaságában is érzékelhetők. Amikor a tér előző állapotait tanulmányoztuk, azt, hogy mi volt ott korábban, kiderült: több száz évre visszamenőleg piac működött azon a helyen. Csodálatos fotókat találtunk, érthető, hogy az emléke beégett az emberek tudatába. Az előképek láttán erősödött meg az az elképzelésünk, hogy egy kisebb léptékű épületre van szükség.” (Somogyi 2016: 5.)

Egy másik izgalmas tanulmányban Kuczko (2016) szintén egy helyi értéként számontartott épületegyüttest mutat be, feltárva a nagyhírű lánynevelő- és javító intézet múltját, építészeti, kulturális és oktatási jelentőségét.

A közművelődés területén számos előrelépés történt az értéktárak munkájának előmozdítására. A fejlesztő tevékenységet a Nemzeti Művelődési Intézet szakmai konferenciákkal támogatta, például a Lakitelek Népfőiskolán 2018. márciusában szervezett „Minden értéknek legyen közössége!” című. Eredményeképpen jó gyakorlatokat tartalmazó gyűjteményes kötet jelent meg, amely 2-3 értékőrző település munkáját mutatja be megyénként. (Horváth, 2018.)

A Szín Közösségi Művelődés folyóirat szintén hozzájárul szócikkkel a helyi értéktárak fejlesztéséhez. Máté (2013) az értéktári gyűjtések megindulásakor egy mintaprojektet mutat be egy nógrádi kistelepülésről. Hajnal (2018) az első vajdasági értéktárat ismerteti. Az értéktár bizottságok munkáját bemutató tanulmányok, amelyek egy-egy település értékeit közreadják, illetve betekintést engednek a fejlesztési folyamatokba, a ritkábbak közé tartoznak. Ezek közül érdemes kiemelni Perlaki (2018) tanulmányát, amely egyszerre mutatja be a veszprémi helyi értéktárat, és ad rálátást a lokális értékeknek a megyei értéktárba való felterjesztési mechanizmusába.

Az áttekintett tanulmányok kapcsán elmondható, hogy az értéktárak vonatkozásában jelenleg a leró jellegű publikációk (gyűjtések, jó gyakorlatok, kiemelt értékek bemutatása) gyakoribbak, ritkább az empiria, amelyek elsősorban az agrárium területéhez köthető.

3. EMPIRIKUS KUTATÁS ELSŐ EREDMÉNYEI – HUNGARIKUMAINK MEGÍTÉLÉSE LAKOSSÁGI SZEMSZÖGBŐL

Kutatómunkánk a Nemzeti Művelődési Intézet Közművelődési Tudományos Kutatási Program 2020. évi támogatásával valósul meg, és „A helyi értéktárak, kulturális örökségek szerepe a közművelődésben és a közösségépítésben a váci és a dunakeszi kistérségekben” címet viseli. Átfogó célunk a helyi értékek és a hungarikumok kapcsán megjelenő attitűdök és érzelmek, valamint a helyi értéktárak működési sajátosságainak feltárása.

Jelen tanulmányban két fontosabb kutatási témánk első eredményeit mutatjuk be. A helyi lakosokkal és értéktári szakértőkkel készült mélyinterjúk (n=33) mellett, a fókuszcsoporthoz tartozó szakértői beszélgetés eredményeit, amelyeket kvalitatív tartalomelemzéssel (Atlas.ti szoftver) dolgoztunk fel. A kutatócsoportban a BGE oktató-kutató munkatársai mellett hallgatóink, és közművelődési szakemberek vettek részt.

A nemzeti értéktár legfelső szintjén a hungarikumok identitásképző csoportja áll. A kutatás elején azt feltételeztük, hogy a válaszadók ezeket a nemzeti értékeket országos ismertségüknél kifolyólag jól ismerik majd.

Első körben azt mutatjuk be, hogy az átlagember gondolkodásában milyen típusú narratívákat azonosítottunk a hungarikumok kapcsán. Kutatási eredményeink részben megerősítik Péli – Némediné (2015) és Kis – Pesti (2015) megállapításait. Az adatelemzés során három csoportot azonosítottunk:

A válaszadók első típusa – hasonlóan az előzménykutatásokhoz – elsősorban a magyaros élelmiszeripari termékekkel azonosítja a hungarikumokat, amelyek számos esetben védjeggyel is rendelkeznek: „Hungarikum az, amit a nagyvilágban összekötnek Magyarországgal (...). Ha valakinek azt mondjuk, hogy Magyarország, ez eszébe jut róla. Szállodában dolgoztam nagyon sokáig, és én ott azt tapasztaltam (...) gyakorlatilag az élelmiszerek azok, amiket a külföldiek is leginkább keresnek, amikor ide jönnek. Utána néztek és megtanulták, hogy itt van a gulyás, a pirospaprika meg a téliszalámi, és ezeket sorolják.”

Ennek a felfogásnak történeti magyarázata lehet, hogy a hungarikum név a 2012. évi törvényt megelőzően valóban elsősorban a magyar étel- és italspecialitásokat takart, valamint olyan tárgyiasult különlegességeket, amelyek akár ajándékfunkciót is betölthettek.

A lakossági minta második csoportja esetében az agrár- és élelmiszergazdasági termékek mellett kulturális javak, illetve tipikus, őshonos magyar állatfajták is megjelennek. A hungarikum „csak Magyarországra jellemző szokás vagy termék vagy étel, aminek hagyományos magyar eredete van. A világon más népek vagy nemzetnek nincs. A puli is hungarikum azt hiszem, vagy a Pick szalámi. Ha külföldről jönnek, Pick szalámit visznek. Paprika, az örölt piros paprika, a magyar kutyafajták (vizsla, puli, mudi), sírva vigadás, magyar borok.”

A válaszadók harmadik és legszűkebb csoportja tudatában van annak, hogy hungarikum a magyarságra mint nemzetre jellemző általános különlegesség, amely az élelmiszergazdasági specialitásoktól kezdve a kulturális örökségen át természeti örökségig széles körben értelmezhető. „Hát ...hungarikum, azok a jellegzetességek, amelyek csak ránk, magyarokra jellemzőek. Ha mondjuk a népművészetre tekintek, a kalocsai motívum, a matyó motívum – az mindenképp. De ha Kalocsa, akkor már ott a paprika is vagy a szegedi paprika. Ha gasztronómia, akkor jellemzően a gulyást szokták kiemelni. Vagy palacsintát vagy Somlói galuskát, hungarikum a pálinka, mint hungarikum, ilyenek jutnak eszembe. Biztos területek is vannak. Nemzeti parkok esetleg.” A hungarikum kategóriáinak mindegyike („agrár- és élelmiszergazdaság”; az „egészség és életmód”, az „épített környezet”, az „ipari és műszaki megoldások”, a „kulturális örökség”, a „sport”, a „természeti környezet” vagy a „turizmus és vendéglátás”) azonban az átlagember mentalitásában még nem jelenik meg.

A hungarikumok közül az esztétikum („gyönyörűség, kis dolgok”), egy-egy magyar találmány univerzalitása („örök érvényű valami és nagyszerű dolog”), valamint a magyar

kreatív géniusz („a hozzáadott érték az az, ami nyilván büszkévé teheti az embert”, azok az elemek, amelyek az elismerés forrásaiként megjelentek.

A megkérdozettek viszonyulása a hungarikumokhoz vegyes képet mutat. A hungarikumok közkincsnek számítanak, amely erősíti a magyarok összetartozását és büszkeséggel töltenek el. Ez a lakosok többségének gondolkodásában meg is jelenik. („Magyar vagyok, a magyarság, hogy mondjam, jó érzést vált ki. Amit hungarikumnak nevezünk, illetve besorolták ebbe a kategóriába, ezek a mieink, tehát magyarok.”)

Azonban találkoztunk a válaszadók között olyan különutasokkal, akik távolinak érzik magukat a nemzeti értékeinktől, a személyes kötődés hiányából, ezért nem is tudnak azonosulni velük.

4. HELYI ÉRTÉKTÁRAK MŰKÖDÉSI MODELLJEI A VIZSGÁLT TELEPÜLÉSEK SZINTJÉN

A vizsgált három település eltérő kulturális és gazdasági fejlődés utat járt be, ami a lakosok gondolkodásában megjelenő értékek számában is visszatükröződik. (Lásd Farkas – Benkei – Hübner – Váczi 2021).

A fóti, váci és gödi értéktárak működési modelljei, a városok szomszédos elhelyezkedése, és összekapcsolódása ellenére is gyökeresen eltér egymástól. A három megoldás sajátosságait, a szakértői interjúsorozat (n=6), valamint a szakértői fókuszcsoporthoz tematikus beszélgetés alapján fogjuk összefoglalni.

Az alapvető különbség az értéktár bizottságok összetételéből és ennek intézményi háttéréből fakad (lásd 2. számú táblázatot): Fóton meghatározó a civil kezdeményezés, Gödön együtt dolgoznak önkormányzati képviselők és önkéntes szakértők, Vácson pedig önkormányzati kézben tartják az értéktári munkát.

2. táblázat: A helyi értéktárak működési mechanizmusai

	Fót	Göd	Vác
Az értéktári modell fő jellemzője	Civil modell	Vegyes modell	Önkormányzati modell
A városban működő értékörző szervezetek	Fóti Értéktár Bizottság	Az Önkormányzati Képviselőtestület Kulturális és Humánügyi Bizottsága, és egy Önkéntes Értékőr Bizottság	Az önkormányzat által fenntartott Katona Lajos Városi Könyvtár
Számon tartott helyi értékek száma	55 települési szintű érték	Közel 70 települési szintű érték	75 települési szintű érték

Forrás: Saját szerkesztés a kutatási eredmények alapján (2021)

Fóton az Értéktár Bizottság 2013. szeptemberében alakult. A bizottság civil csoportként (6 fő) biztosítja a települési értékek feltárását és megőrzését. Negyedévente Értékörző Hírlevéllel tájékoztatják a lakosokat tevékenységükről, és nyomtatott kiadványokat is megjelentetnek. Az Értéktár Bizottság saját kommunikációs csatornával rendelkezik (Facebook oldal). A fóti értéktári munka erőssége a közvetlen kapcsolattartás a lakosokkal, valamint az erős partneri hálózat a városon kívüli szervezetekkel. A fóti önkéntes értéktár tagja számára már módszertani képzés is megvalósult, egy hozzáértő tagjuk mentorálta a csoportot. Az önkéntesek jellemzően az idősebb korosztályhoz tartoznak, és nehézségként élik meg a fiatalok utánpótlásának hiányát. Sikereik projektekhez (kiállítások, helyi kiadványok) kötődnek.

A Gödi Helyi értéktár hivatalos megalapítására 2015-ben került sor, az önkormányzati képviselőtestületéből kiválasztott három tag megbízása révén, akik az értéktár bővítését hivatalosan a város felé képviselik. Tevékenységüket segíti a gödi Önkéntes Értékőr Bizottság, amely kulturális területe elismert, jellemzően idősebb, önkéntes helytörténész affinitású szakembereiből áll. Az értékfeltárás szakmai háttéréért, a felterjesztések előkészítéséért az önkéntes csapat felel. A gödi szakmai munka erőssége a vegyes, két szintű modell egymást kiegészítő jellege, gyengesége a területen a külső partnerkapcsolatok hiánya.

Vácott a helyi értékek gyűjtésének a Hungarikum törvényt megelőzően is voltak hagyományai. A Hungarikum törvény elfogadása után az intézményesült forma tovább élt: a helyi értéktár gondozása átkerült a városi könyvtárhoz, ahol 3 fős értéktári csoport

vezetője egy helytörténész. A váci modell erőssége és gyengesége is egyben, hogy főállású önkormányzati dolgozóknak lett delegálva a feladat.

A kutatás érdekesség, hogy a szomszédos városokban az értéktári munka kapcsán még nem történt együttműködés a szakemberek között. Vác, Göd és Fót értéktár bizottsági működése alapvetően eltérő abból a szempontból, hogy milyen módon jelenik meg az értéktári munkába az alulról építkezés alapelve, ami a nemzeti értékpiramisnak egy meghatározó alapeleme. Amíg Göd és Fót jól támaszkodik a civil kezdeményezésekre, önálló vagy vegyes modell keretében, addig Vácon az értéktári munkát jelenleg önkormányzati szakemberek látják el. Ezen a településen is érdemes lenne a lakosság és az önkéntesek felé nyitni, lehetővé téve az alulról jövő kezdeményezések további térnyerését.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmányban a Nemzeti Művelődési Intézet által támogatott, egy év időtartamú kutatómunkánk két kisebb szegmensébe tudunk bepillantást nyújtani. A hungarikumok kapcsán elmondható, hogy az átlagemberek nehezebben vagy pontatlanul tudják megfogalmazni a fogalmat, ebből a tekintetből három jellemzőbb típust tudunk elkülöníteni a válaszadók között. Néhány esetben félreértésekkel is találkoztunk az eredmények elemzés kapcsán, hasonlóan az előzménykutatásokhoz.

Az értéktárak működési mechanizmusai három különböző modellt engedtek láttatni, azonban a gyűjtött értékek számbavétele tekintetében mindhárom város értéktár bizottsági munkája hatékonynak minősíthető. Markáns eltérések a kommunikációs csatornák és alkalmazási hatékonyságukban, valamint az értékgyűjtés során az alulról építkezés elvének alkalmazásában fedezhetőek fel. Göd és Fót már rendelkezik a területen önkéntesekkel, Vác esetében az ilyen irányú nyitásra még várni kell.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- 2012. évi XXX. törvény a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200030.tv> [Hozzáférés dátuma: 2020.12.10.].
- Farkas Éva (2019): Az értéktárak működésnek jogi szabályozása, szerepük az átörökítésben és a közösségépítésben. *Kulturális Szemle*. 2019/2. szám. 76-83. p.
- Farkas Julianna – Benkei-Kovács Balázs – Hübner Andrea – Vácziné Takács Edit (2021): A hungarikumtól a helyi értékekig: elméleti alapokra épülő empirikus kutatás Fót, Göd és Vác településeken. *Kulturális Szemle*. 2021/1. szám. (Megjelenés alatt.)

- Farkas Zoltán (2007): Az egyéni és a kulturális érték fogalma és típusai. Jelkép. 2007/ 4. szám, 67-86. p. http://real-j.mtak.hu/5609/4/JelKep_2007_4-2008_1.pdf [Hozzáférés dátuma: 2021.01.10.]
- H. Farkas Julianna (2006): Értékek, célok, iskolák. Budapest, Balassi Kiadó, 193. p.
- Hajnal Viktor (2018): Gombos-Bogoján közös összefogás eredménye az értéktár létrehozása. Szín Közösségi Művelődés. 2018/5. szám, 26-28. p.
- Káposzta József – Ritter Krisztián – Kassai Zsuzsanna (2015): Hungarikumok területi jelentőségének vizsgálata, különös tekintettel a pálinkára. Tér és Társadalom, 2015/4. szám, 139-153. p.
- Horváth Zsolt (szerk.) (2018): Minden értéknek legyen közössége! – Értékfeltáró jó gyakorlatok. NMI Művelődési Intézet. Budapest. 212. p.
- Kis Krisztián – Pesti Kitti (2015): Szegedi élelmiszeripari hungarikumok helyzete, lehetőségei a globalizáció és a lokalizáció kölcsönhatásában: eredt, hagyomány és minőség szögediesen. Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok. 2015/2. szám, 9-34. p.
- Kuczko Andrea (2016): A rákospalotai javító intézet és speciális gyermekotthon (Leánynevelő intézet). Helyem, házam, palotám. 2016/1. szám. 56-57. p
- Loránd Ferenc (2002): Értékek és generációk. Budapest, OKKER kiadó, 393. p.
- Máté Lászlóné (2013): Érték és közösség – települési értéktár Szurdokpüspökiben. Szín Közösségi Művelődés. 2016/6 szám. 36-38. p.
- Nótári Márta (2014): A helyi értéktárak szerepe a nemzeti örökség piramisban. Gradus. 2014/2. szám. 140-146. p.
- Pataki Ferenc (1995): Érték, norma, viselkedés. In. Garami Györgyné (szerk): Neveléstudományi szöveggyűjtemény. Budapest, BGF, KVIFK.
- Péli László – Némediné Kollár Kitti – Tóth Tamás (2015): A hungarikumok magyarországi és nemzetközi megítélésének főbb aspektusai az egyetemi hallgatók körében. Hermann Ottó Intézet Gazdálkodás-Agrárökonómiai tudományos folyóirat. 2015/6. szám, 547-562. p.
- Perlaki Claudia (2018): Számba vett értékeink. A veszprémi Települési Értéktár munkájáról. Veszprémi Szemle. 2018/3. szám, 190-195. p.
- Somogyi Krisztina (2016): Építészeti értéktár a budafoki piacon. Budapest. 2016/11. szám, 5-8. p.

ABSTRACT

Our study is presenting the first results of a research project targeting the awareness of inhabitants to local values, realized by the research lab of Department of Education, at the Budapest Business School University of Applied Science. The theoretical analysis of the current paper is focusing on two main topics, related to the empirical data analysis of the first results of the project: we are presenting the concept of the value, and the system of the national value pyramid in Hungary, and also the notion of the so called ‘hungarikum’ (Hungarian values placed at the highest level of that system). We are giving a panorama on the earlier empirical research realized in relation to the hungarikum’s, and the literature of the nation value system development.

In the part of data analysis, firstly, we are offering a typology of the inhabitant’s views in relation to the hungarikums, based on semi-structured interviews. Finally, we are presenting the different functional structures of the local value collection, presenting the models of three cities (Fót, Vác and Göd), built on expert interviews and focus group discussion. As a summary, we can state, that the inhabitant’s views about the highly ranked national values, hungarikum’s, are not completely homogenous, and that the local committees working at the cities’ level, can not yet all integrate the principle of the bottom-up strategy, in the processes of the value’s collection.

Keywords: local values, national values, hungarikum, qualitative content analysis

Farkas Julianna, főiskolai tanár

Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK Pedagógia Tanszék

farkas.julianna@uni-bge.hu

Benkei-Kovács Balázs, egyetemi adjunktus

Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK Pedagógia Tanszék

benkei-kovacs.balazs@uni-bge.hu

Hübner Andrea, tanársegéd

Budapesti Gazdasági Egyetem KVIK Pedagógia Tanszék

hubner.andrea@uni-bge.hu

A SPORTOLÓI INTEGRÁCIÓ ÉS A TANULMÁNYOK MELLETTI KITARTÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI KÁRPÁT- MEDENCEI HALLGATÓK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy milyen hatással vannak az egyes sportolási formák (gyakoriság, szervezeti forma, sportág) és az intézmény keretében történő spottevékenység (sportinfrastruktúra használata, sportrendezvényeken való részvétel), azaz a sportolói integráció Kárpát-medencei diákok perzisztenciájára. Az összefüggések vizsgálatához a PERSIST 2019 kutatás adatbázisát használtuk fel (N=2005). Eredményeinkből azt láthattuk, hogy a sportolási szokások közül egyedül a sportág típusa áll összefüggésben a perzisztenciával: a látványsportágak képviselői kevésbé elkötelezettek. Noha a rendszeres sportolók, intézményi sportinfrastruktúrát használók, sportrendezvényeken résztvevők, illetve anyagi támogatás nélkül sportoló sportkörtagok egy-egy mutatóban a legjobb eredményt érték el, ugyanakkor a sportolás különböző formái és a sportolói integráltság nem befolyásolja összesítve a tanulmányok melletti kitartást.

Kulcsszavak: sportolói integráció, perzisztencia, felsőoktatás, Kárpát-medence

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Tanulmányunk célja, hogy megvizsgálja a sportolási formák (verseny-, szabadidő-, egyéni vagy csapat-, intézményi keretek között végzett sport) és a tanulmányi eredményesség speciális dimenziójának, a perzisztenciának, azaz a tanulmányok melletti kitartásnak összefüggéseit Magyarországon az Észak-alföldi Régió, valamint felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi hallgatók körében. Kutatásunk fő kérdése, hogy milyen hatással vannak az egyes sportolási formák (gyakoriság, szervezeti forma, sportág, intézményhez kötődő jelleg) a diákok perzisztenciájára. A perzisztencia, azaz a tanulmányok melletti kitartás alapvetően a lemorzsolódás ellentétét jelenti, tehát ha egy hallgató sikeresen teljesíti tanulmányi kötelezettségeit és végül diplomát szerez, perzisztensnek nevezzük.

Kutatásunkban a perzisztenciát Pascarella és Terenzini (1980) nyomán egy sokdimenziós mérőeszközzel mértük, a Perzisztencia/Önkéntes Lemorzsolódás Melletti Döntés Skála álskáláiból a végzettség megszerzése iránti elköteleződésre vonatkozó állításokat használtuk fel. A skála kérdései arra vonatkoznak, hogy mennyire látják hasznosnak a hallgatók tanulmányaikat és milyen erőfeszítéseket hajlandóak tenni a tanulmányi követelmények sikeres teljesítése érdekében.

Az intézményi integrációs elmélet alapján azt feltételezzük, hogy különbséget találunk azon hallgatók között, akik részt vesznek egyetemi sportrendezvényeken, használják az intézményi sportinfrastruktúrát: az egyetemen belüli sportolók magasabb fokú integrációja, amit sportolói integráltságnak neveztünk el, intézményi beágyazódása a perzisztencia és eredményesség magasabb fokával jár együtt, míg akik nem vesznek részt ilyen módon az egyetemi sportban, azok kevésbé eredményesek.

A perzisztencia és a sportolás összefüggéseit elsősorban a sporttevékenység aspektusából vizsgálják: milyen tényezők játszanak szerepet a sportolás melletti kitartásban, sportsikerek elérésében a különböző iskolafokon, illetve mi vezethet lemorzsolódáshoz, hogyan valósulhat meg – főként élsportoló diákok esetében – a kettős karrier (Calvo et al. 2010; Jöesaar et al. 2011; Lenténé Puskás – Perényi 2015; Lenténé Puskás 2016). Az Európai Bizottság által létrehozott szervezet, a European Athlete as Student definíciója szerint a kettős karrier nem más, mint magas szintű sporttevékenységben és az oktatásban való részvétel annak érdekében, hogy a sportkarrier után sikeresen el tudjanak helyezkedni a munkaerő-piacon (Gösi 2018). A kettős karrier koncepciójának fő célja, hogy segítse az élsportolók sporthoz kapcsolódó és tanulmányi munkájának összeegyeztethetőségét, s támogatást nyújtson a sportkarrier utáni élethez (Foldesi – Lazer 2019). Azonban a sportolás szerepét a tanulmányok melletti kitartásban eddig kevésbé vizsgálták (Hildenbrand et al. 2009; Leppel 2005), főként (Közép-)Európában, így kutatásunk ebből a szempontból is újszerű.

2. SPORTOLÁS ÉS PERZISZTENCIA – ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK, EMPIRIKUS EREDMÉNYEK

A tanulmányok melletti elköteleződés a sikeres diplomaszerezés, a tanulás és személyes fejlődés, valamint a tanulmányi teljesítmény egyéb indikátorainak (pl. kognitív és affektív mutatók) egyik kulcsmomentuma, ezért fontos külön foglalkoznunk vele, ha eredményességvizsgálatról beszélünk. A fogalomnak számos dimenziója van. Ilyen dimenziók a hallgató-oktató és hallgatótársi interakciók, részvétel hallgatói csoportokban és akadémiai tevékenységekben. Tehát egyes kutatások eredményességi mutatónak, mások pedig magyarázó tényezőnek tekintik az elköteleződést, aminek pozitív hatása van a tanulmányi teljesítményre, függetlenül a társadalmi-demográfiai és etnikai háttértől.

Számos kutatás igazolta, hogy a sportolókra többnyire az interakciók alacsonyabb aránya jellemző, s kapcsolataik leginkább sporttársaikra koncentrálódva sajátos sportolói szubkultúra kialakulásához vezet a kampuszon. Gayles és Hu (2009) ezzel szemben azt találták, hogy az első osztályú sportolókat több interakció jellemzi a hallgatótársaikkal, mint a csapattársaikkal, ugyanakkor a sportolókon belül is inkább a nőkre és az alacsonyabb profilú (nem látvány-) sportok képviselőire jellemző ez, mint a férfiakra és a magas presztízsű sportok művelőire.

Pascarella és Smart (1991) az integrációs modell elméletből kiindulva longitudinális vizsgálatot végeztek, ami alapján a sportolók nagyobb valószínűséggel szereztek diplomát, mint a nem sportolók, melynek háttérében direkt és indirekt hatások játszottak szerepet. Több tanulmány is igazolta, hogy elsőosztályú egyetemi sportolók nagyobb valószínűséggel szereztek diplomát olyan hátrányos helyzetű csoportok esetében is, mint az afroamerikaiak (Hawkins & Mulkey 2005; Hildenbrand et al. 2009).

Watt és Moore (2001) statisztikai elemzésükben felhívják a figyelmet, hogy a sporttevékenység és perzisztencia összefüggésének vizsgálatában különbséget kell tenni a sportolás szintje, a nemek, az etnikai háttér és a sportágak között. Eredményeik szerint 1983 óta az I. és II. osztályú (Division I., II.) sportolók körében folyamatosan emelkedett a diplomát szerzők (perzisztensek) aránya, és szignifikánsan többen vannak körükben a végzett hallgatók, mint a nem sportolók körében mindkét nem és a különböző, akár hátrányos helyzetű etnikai csoportok esetében. Így az élsport tulajdonképpen pozitívan járul hozzá az afroamerikai hallgatók diplomaszerezéséhez. Ha a sportágakat vizsgáljuk, akkor a kutatási eredmények szerint a kiemelt látványsportágak (amerikai futball és férfi kosárlabda) képviselői alacsonyabb arányban szereznek diplomát, illetve akik eljutnak a végzésig, rosszabb eredményekkel fejezik be felsőoktatási tanulmányaikat, mint a nem kiemelt sportok képviselői a felsőoktatásban (Gayles & Hu 2009). Az integrációs modell elmélet kutatói is azt az eredményt kapták, hogy az egyetemi sportolókat magasabb főiskolai elégedettség, motiváció és esély jellemezte a diplomaszerezésre, perzisztensebbek voltak (Pascarella & Smart 1991).

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A PERSIST 2019 kutatás⁷⁵ 2018–2019-ben zajlott Magyarországon az Észak-alföldi, továbbá négy határon túli térség (Felvidék, Kárpátalja, Vajdaság, Erdély és Partium) elsősorban kisebbségi magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeinek hallgatói körében. A célpopuláció másodéves BA/BSc vagy osztatlan képzésben résztvevő másod- vagy harmadéves hallgatók voltak.

⁷⁵ A kutatás a "Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban" 123847 sz. projekt keretében, az NKFI támogatásával, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

A magyarországi minta kvótás és reprezentatív a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára. A határon túli intézményekben törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatókat csoportosan egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel, ahol teljeskörűen kérdeztük le őket ugyanezek az évfolyamokon. A minta teljes elemszáma 2005 fő.

Kutatásunkban több kérdéssel mértük fel a hallgatók sportolási szokásait. A legfontosabb kérdés a sportolás gyakoriságára irányult. A sportolás szintjét és szervezeti formáját azzal a kérdéssel vizsgáltuk, hogy tagja-e sportegyesületnek, klubnak, s körükben is a legmagasabb szintet jelöli, ha igen és fizetséget kap érte. Megkérdeztük, hogy milyen sportágat űznek a leggyakrabban, a válaszokból sportágtípusokat hoztunk létre, illetve külön vizsgáltuk a csapat- és egyéni sportokat végzőket. A sportolói integráltság méréséhez megkérdeztük, milyen gyakran használják intézményük sportinfrastruktúráját, illetve vesznek részt egyetemi sportprogramokon, rendezvényeken. A tanulmányok melletti elköteleződést egy 18 ítemes kérdésblokkal vizsgáltuk meg (1-egyáltalán nem jellemző, 5-teljes mértékben). Az állítások arra kérdezték rá, hogy mennyire képes, akar és tud tanulni az egyén, tartja fontosnak a tanulást. A skálákból főkomponenst hoztunk létre, melynek főkomponenssúlyait 0–100 fokú skálává alakítottunk át (KMO=,847, Magyarozott variancia 48,578%, M=75,04, SD=14,39, N=1997).

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A sportolás gyakorisága mentén két állításban találtunk csekély, de szignifikáns különbséget a csoportok között. A rendszeres sportolók érték el mindkét esetben a legmagasabb pontszámot: rájuk a legjellemzőbb, hogy képesek figyelni az órákon (3,07 pont), s hogy részt vesznek általában a kötelező órákon (szemináriumokon, gyakorlatokon) (3,6 pont), míg a nem sportolók a legkevésbé eredményesek ezeken a területeken (1. táblázat).

1. táblázat: A perzisztencia íteimben elért átlagpontok a sportolás gyakorisága mentén (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	szinte soha nem sportol	ritkán	rendszeresen	F	Sig	N
Képes vagyok figyelni az órákon	2,98	3,05	3,07	4,331	0,013	1917
Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon	3,52	3,53	3,6	4,405	0,012	1921

Forrás: PERSIST 2019.

A sportkörtagság típusaira vonatkozóan ellentétes eredményt kaptunk a szignifikáns különbségeket mutató perzisztencia-ítemekben, mint azt korábban láttuk a tanulmányi eredményesség más dimenzióinál. Azok a hallgatók, akik anyagi támogatás mellett tagjai valamilyen sportklubnak, a legkevésbé elkötelezettek a jobb a tanulmányi teljesítmény elérésében (3,1 pont), tudják időben elkészíteni a kötelező beadandókat, dolgozatokat (2,93 pont), s vesznek részt általában a kötelező szemináriumok, gyakorlatokon. Eredményeink szerint az anyagi támogatás nélküli sportkörtagok a legelkötelezettebbek a minél jobb tanulmányi eredmények iránt (3,36 pont) és vesznek részt a szemináriumokon, gyakorlatokon (3,59 pont), míg a nem tagokra a leginkább jellemző, hogy időben elkészítik a beadandó dolgozatokat, feladatokat (3,16 pont), ugyanakkor csupán egy századponttal érték el jobb eredményt a nem fizetett sportklubtagokhoz képest (2. táblázat). A tanulmányi többletmunka eredményeivel ellentétben az egyéni sportolók mutatkoznak elszántabbnak a tanulmányi kötelezettségek teljesítésében: rájuk inkább jellemző, hogy mindent megtesznek, hogy részt vehessenek az órákon (3,21 pont), mint a csapatsportolókra (3,06 pont) ($F(1,1269)=8,546, p=0,004$).

2. táblázat: A perzisztencia íteimben elért átlagpontok a sportkörtagság típusai mentén (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	Tagja sportklubnak anyagi támogatás nélkül	Tagja sportklubnak anyagi támogatással	Nem tagja	F	Sig	N
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	3,36	3,1	3,33	3,177	0,042	1874
Időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra	3,15	2,93	3,16	3,017	0,049	1876
Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon	3,59	3,38	3,56	3,309	0,037	1889

Forrás: PERSIST 2019.

A sportolói integráltságot vizsgálva is a perzisztencia csupán egy-két indikátorában találtunk szignifikáns különbségeket. Az intézményi sportinfrastruktúrát használó hallgatói csoportokat tekintve egymásnak ellentétes eredményeket kaptunk. A rendszeres használók a legelszántabbak a tanulmányaik befejezését illetően (3,57 pont, ritkán 3,47) s a soha nem használók a legkevésbé (3,45 pont) ($F(2,1862)=3,655, p=0,026$). Ugyanakkor az utóbbiakra a leginkább jellemző, hogy időben befejezik az órai beadandó dolgozatokat, amiket a tanárok kérnek (3,19 pont), őket követik a rendszeres (3,17), s a legrosszabb eredményt a ritkán használók érték el (3,08 pont) ($F(2,1851)=3,580, p=0,028$). Az egyetemi, főiskolai sportprogramok látogatását vizsgálva azt láthatjuk, hogy ennek gyakoriságával inkább értenek egyet a válaszadók, hogy képesek tanulni akkor is, amikor érdekesebb tennivalójuk lenne. A rendszeresen részt vevők 2,9, a ritkán 2,89, míg a gyakorlatilag soha nem részt vevők 2,74 pontot értek el ($F(2,1874)=5,183, p=0,006$). Elemzéseink következő lépéseként főkomponenst készítettünk a perzisztenciára vonatkozó állításokból, s variancia-analízissel vizsgáltuk meg a különbségeket a társadalmi-demográfiai és a sportolási szokásokhoz kapcsolódó változók mentén. Korábbi eredményeinkkel (Kovács 2018) összehangban a hallgatók perzisztensebbnek bizonyultak férfitársaiknál (76,11 és 72,85 pont). Az erdélyi és partiumi, román hallgatók érték el a legmagasabb pontszámokat (77,18 és 79,31 pont), s a korábbi eredményeinkkel összehangban a felvidékiek a legalacsonyabbat (72,41 pont), akárcsak az egyéb nemzetiséget megjelölők (72,22 pont). A nem dolgozó anyák gyerekei elszántabbak és kitartóbbak is a tanulmányaikat illetően (76,31 pont). A szubjektív és relatív anyagi helyzet is szignifikáns összefüggésben áll a perzisztenciával: mindkét dimenzióban a legjobb anyagi helyzetben lévők a legperzisztensebbek (76,95 és 78,12 pont), míg szubjektíve a legrosszabb helyzetű diákok (69,04 pont), illetve az átlagnál valamivel rosszabb helyzetben lévők a legkevésbé (72,14 pont). Az egyéni sportokat végzők perzisztensebbek, mint a csapatsportolók (75,68 és 73,51 pont). Más (sportos) tényező nem áll összefüggésben a perzisztenciával. (3. táblázat).

3. táblázat: A perzisztencia főkomponensében elért átlagpontok a társadalmi háttér és sportolási szokások mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

		Perzisztencia főkomponens (0–100 pont)	F	sig	N
Neme	férfi	72,85	21,561	0,000	1932
	nő	76,11			
Ország	Magyarország	74,15	6,184	0,000	1988
	Románia	77,18			
	Ukrajna	73,6			
	Szlovákia	72,41			
	Szerbia	76,18			
Nemzetiség	magyar	74,55	9,541	0,000	1931
	ukrán	72,78			
	román	79,31			
	egyéb	72,22			
Anya dolgozik	dolgozik	74,58	5,439	0,020	1874
	Nem dolgozik	76,31			
Szubjektív anyagi helyzet	Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	76,95	7,779	0,000	1950
	Mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetem meg	74,64			
	Előfordul, hogy mindennapi kiadásaimat nem tudom fedezni	71,81			
	Gyakran előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat nem tudom fedezni	69,04			
Relatív anyagi helyzet	Az átlagnál sokkal jobb	78,12	3,340	0,010	1951
	Az átlagnál valamivel jobb	75,09			
	Nagyjából átlagos	75,18			
	Az átlagnál valamivel rosszabb	72,14			
	Az átlagnál sokkal rosszabb	75,47			
Sportág	Egyéni sportok	75,68			
	Csapatportok (kézi-, kosár-, röplabda, futball)	73,51			

Forrás: PERSIST 2019.

A lineáris regressziós elemzés során egy modellben vizsgáltuk az összes változó hatását a perzisztencia főkomponensére. Ebben igazolódott, hogy a társadalmi és a sportolási szokásokhoz kapcsolódó változók nem függetlenek egymástól, olykor kioltják egymás hatását, ez magyarázza, hogy összesen két változónak, a nemnek és a szubjektív anyagi helyzetnek van hatása a perzisztenciára. A nők magasabb perzisztenciája ebben az esetben is igazolódott ($\beta=,138$), illetve minden vizsgált tényezőtől függetlenül minél jobb egy hallgató szubjektív anyagi helyzete, annál kitartóbb tanulmányai mellett ($\beta=,098$) (4. táblázat).

4. táblázat: A demográfiai, szociokulturális, -ökonómiai háttérváltozók és a sportolási szokások, valamint a sportolói integráltság hatása a perzisztencia összmutatójára (β regressziós együtthatók)

	1. modell (β) ,140***	2. modell (β) ,137***	3. modell (β) ,138***
Nem (0 férfi, 1 nő)			
Magyarország	-,017	,007	-,007
Románia	,041	,042	,029
Ukrajna	-,014	-,009	-,015
Szlovákia	-,042	-,034	-,040
Apa dolgozik (0 nem, 1 igen)		-,008	-,010
Anya dolgozik (0 nem, 1 igen)		-,045	-,043
Anya iskolai végzettsége osztályokban		,020	,018
Apa iskolai végzettsége osztályokban		,030	,027
Lakóhely településtípusa 14 éves korban (0 kistelepülés, 1 nagyváros)		-,034	-,036
Objektív anyagi helyzet (0–9 pont)		-,032	-,032
Szubjektív anyagi helyzet (0–100 pont)		,098***	,098***
Relatív anyagi helyzet (0–100 pont)		,034	,036
Sportolás gyakorisága (0–100 pont)			,029
Intézményi sportinfrastruktúra használata (0–100 pont)			,041
Intézményi sportprogramokon való részvétel gyakorisága (0–100 pont)			-,034
Tagja sportkörnek anyagi támogatás nélkül (0 nem, 1 igen)			,016
Tagja sportkörnek anyagi támogatással (0 nem, 1 igen)			-,029
R^2	,025	,042	,046

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$. Referenciacsoportok dummy változók esetében: nő; Szerbia; kistelepülés; apa–anya nem dolgozik; nem tagja sportkörnek semmilyen formában. Forrás: PERSIST 2019 (N=1663)

5. ÖSSZEGRZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Eredményeinkből azt láthattuk, hogy a sportolási szokások közül egyedül a sportág típusa áll összefüggésben a perzisztenciával. Gayles és Hu (2009) eredményeivel összhangban a kiemelt látvány-csapatsportágak képviselői kevésbé perzisztensek, mint az egyéni sportokat végzők. Ennek hátterében ugyanaz állhat, mint azt a szerző megállapította: a csapatsportolók körében inkább előfordulhat az, hogy több időt töltenek a csapattársakkal, szorosabban kötődnek hozzájuk, több interakció jellemzi őket velük, mint a hallgatótársakkal, ami negatívan hat a perzisztenciára. Ezt igazolja, hogy az egyéni sportolókra inkább jellemző az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon való részvétel saját bevallásuk szerint, ahol leggyakrabban találkoznak és vannak interakcióik a hallgatótársaikkal. Az integrációs modell elmélet nem igazolódott kutatásunkban: az intézményi sportolás nem áll összefüggésben a tanulmányok melletti kitartással. Az elmélet kutatói, Pascarella és Smart (1991) igazolták, hogy az intézményi keretek között sportolók nagyobb valószínűséggel szereznek diplomát a magasabb fokú beágyazottságnak és a szociális interakciónak köszönhetően. Korábbi elemzéseinkben viszont az elmélet ellenkezőjét igazoltuk a régió hallgatói körében: az egyetemi, főiskolai színekben sportoló sportkörtagok kevésbé voltak perzisztensek, néhány mutatóban pedig épp az intézmény falain kívül sportolók értek el jobb eredményt, s az egyetemi sportklubtagság negatívan hatott a perzisztencia főkomponensére (Kovács 2018; 2019). Jelen vizsgálatban azonban nem találtunk szignifikáns összefüggést a sportolási szokások mentén, leszámítva a sportágat. Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy noha a rendszeres sportolók, intézményi sportinfrastruktúrát használók, sportrendezvényeken résztvevők, illetve anyagi támogatás nélkül sportoló sportkörtagok egy-egy mutatóban a legjobb eredményt érték el, tehát a leginkább jellemző rájuk például, hogy elszántak tanulmányaik befejezését illetően, képesek tanulni, ha más tennivalójuk lenne, részt vesznek általában a szemináriumokon, ugyanakkor a sportolás különböző formái és a sportolói integráltság nem befolyásolja összesítve a tanulmányok melletti kitartást.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Calvo Tomas G. – Cervelló Eduardo – Jiménez Ruth – Iglesias Damián – Murcia Juan A. M. (2010): Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*. 13/2. szám. 677–684. p.
- Foldesi Gyöngyi – Lazer A. (2019): The unique quality of university sport. Manuscript.
- Gayles Joy G. – Hu Shouping (2009): The influence of student engagement and sport participation on college outcomes among division I student athletes. *The Journal of Higher Education*. 80/3. szám. 315–333. p.

- Gósi Zsuzsanna (2018): Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. Sport, tanulás, karrier. *Neveléstudomány*. 2018/2. szám. 44–60. p.
- Hawkins Randolph – Mulkey Lynn M. (2005): Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades. *Education and Urban Society*. 38/1. szám. 62–88. p.
- Hildenbrand Kasee – Sanders James – Leslie–Toogood Adrienne – Benton Stephen (2009): Athletic status and academic performance and persistence at a NCAA division I university. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*. 3/1. szám. 41–58. p.
- Jöesaar Helen – Hein Vello – Hagger Martin S. (2011): Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*. 12/5. szám. 500–508. p.
- Kovács Klára (2018): A sportolás és a perzisztencia összefüggésének vizsgálata öt ország hallgatóinak körében. *Magyar Pedagógia*. 118/3. szám. 237–254. p.
- Kovács Klára (2019): Tanulmányaikban (is) kitartóbbak a sportolók? *Educatio*. 28/1. szám. 174–182 p.
- Lenténé Puskás Andrea (2016): A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni egyetemen. Phd értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem. 184 p. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/234797/Lentene_Puskas_Andrea_ertekezes_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lenténé Puskás Andrea – Perényi Szilvia (2015): Medals and Degrees: Factors Influencing Dual Career of Elite Student Athletes at the University of Debrecen. *APSTRACT*. 9/1–2. szám. 93–98. p.
- Leppel Karen (2005): The impact of sport and non-sport activities on college persistence of freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 7/3. szám. 165–188. p.
- Pascarella Ernest T. – Smart John C. (1991): Impact of intercollegiate athletic participation for African American and Caucasian men: Some further evidence. *Journal of College Student Development*. 32/2. szám. 123–130. p.
- Pascarella Ernest T. – Terenzini Patrick T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*. 51/1. szám. 60–75. p.
- Watt Sherry K. – Moore James L. (2001): Who are student athletes? New directions for student services. 2001/93. szám. 7–18. p.

ABSTRACT

***INTERRELATION BETWEEN SPORTING INTEGRATION AND PERSISTENCE
AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CARPATHIAN BASIN***

In our study we examined the effect of certain sporting forms (frequency, institutional form, sports) and the sporting integration (using university/college sport infrastructure and attending sport events) on students' persistence in the higher education institutions in the Carpathian Basin. For analysing the database of PERSIST 2019 research was used (N=2005). Based on our results we can see only interrelation between sports and persistence. Athletes of spectator sports are less engaged. In sum, different forms of sport activity and the sporting integration do not influence students' persistence.

Keywords: sporting integration, persistence, students, Carpathian Basin

Kovács Klára, egyetemi adjunktus
Debreceni Egyetem
Kovacs.klara@arts.unideb.hu

GENERÁCIÓS KÜLÖNBSEGEK A FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZERTANBAN

ABSZTRAKT

A felnőttképzés módszertana jelentősen megváltozott. Ma már nem lehet homogén csoportnak tekinteni jelentős életkori eltéréssel rendelkező képzésben résztvevőket. Más módszerek, más eszközök állnak rendelkezésre a tudás elsajátításához. A digitális technológia, az időgazdálkodás megváltozása, az információfeldolgozás változásának sajátosságai olyan új felnőttképzési módszereket igényelnek. A tudás elsajátítása szükséges ahhoz, hogy az Ipar 4.0 kapcsán a termelő berendezések, gépek működési jellemzőinek a digitalizálásához hozzá tudjanak járulni a dolgozók, másrészt az Ipar 5.0 révén elindulhasson a robotok és az emberek szakértelmének ötvözete a 21. században. Kutatásunkban a felnőttképző intézmények, felnőttképzési szakemberek és a képzésbe bevont személyek nézőpontjait vizsgáljuk annak érdekében, hogy minél nagyobb hatékonysággal tudjuk a digitális technológiát bevonni, segítségül hívni a felnőttképzésben. Vizsgáltuk az intézmények, oktatók felkészültségét és nyitottságát, valamint az eltérő generációkat képviselő felnőttképzés szolgáltatását igénybe vevők digitális kompetenciáit és elvárásait is. Kutatásunkkal megismertük a Magyarországon, Békés megyében működő felnőttképzési vállalkozások helyzetét, az eltérő generációk igényeit, tanulási szokásait, illetve meghatároztuk a digitális kompetencia fejlesztésének irányait a felnőttképzés területén.

Kulcsszavak: felnőttképzés, módszertani megújulás, generációs eltérések

Szakosztály: Oktatásszociológia

1. BEVEZETÉS

A 21. század egyik legjelentősebb kihívása az, hogy miként tudunk a leggyorsabban alkalmazkodni a változáshoz. A globalizáció, az IPAR 4.0, az ismeretek és technológiák megújulása folyamatos és állandó átalakulást kíván az iparban és a szolgáltató szektorban egyaránt. A körülöttünk lévő eszközök egyre gyorsabban cserélődnek, az élettartamuk egyre rövidebb lesz, így azok tervezése, kivitelezése egyre rövidebb ciklusokat igényel – a termékéletről rövidül. Ma már a robotizáció révén Európában a dolgozó emberek több, mint 50%-a a szolgáltató szektorban helyezkedik el.

A szolgáltatások átalakulnak, automatizálódnak, egy-egy lépést algoritmusok vesznek át. Néhány példa: banki ügyfélszolgálatokra beépülnek a chatbot-ok, az orvosok mellé a digitális asszisztensek, a szállodafoglalásokat pedig már legtöbbször nem telefonon, hanem applikáción keresztül intézzük el. Az átalakuláshoz szükséges a dolgozók tudásának minél gyorsabb elméleti és gyakorlati megújulása. Egy-egy gép programozása, kiszolgálása, egy-egy szolgáltatás, program mielőbbi megtanulása versenyelőnyt jelent a konkurenciával szemben. Egy olyan konkurenciával szemben, mely már nem csak a szűk környezetből jelentkezik, hanem akár mellettünk lévő országból vagy kontinensről. A termelés – alapanyag függvényében – a felhasználás helyéhez minél közelebb települ, de az elektronikus szolgáltatások a digitalizáció miatt a Föld bármely pontján nyújthatóak. Az ügyfélszolgálati tevékenység, egy banki háttérművelet vagy vállalatirányítási rendszer telepítése, üzemeltetése ma már nem helyhez kötött tevékenység. E folyamat nem más, mint a tömegek tudásának koordinálása, a piac hatékonyságának növelése az IKT eszközein keresztül (Cséfalvay Z 2017)

Az egyes térségek, országok versenyképessége azon múlik, hogy milyen rugalmas és milyen gyors képességstruktúra-váltásra és alkalmazkodásra tesszük képessé és alkalmassá az oktatási és képzési rendszerekből kijövő diákokat, felnőtteket.

Az eltérő generációk eltérő módon reagálnak a változásokra. Néhány évtizede más eszközökkel, más információkat, más módszerekkel tanultak nagyszüleink, szüleink és a mi gyermekeink is másként fognak a jövőben. Természetesen más eszközökkel gyűjtik az információkat, más sebességgel váltanak szakmát, és máshogy viszonyulnak az újdonságokhoz. Főként a digitális eszközökkel való együttműködésük, kommunikációjuk tér el, de más célokat tűznek ki és más módon kell és érdemes őket irányítani és ellenőrizni is. E generációk együttműködése, együtt gondolkodása a fejlődés záloga az oktatásban és munkában egyaránt.

Kutatásunk célja, hogy az iskolarendszeren kívüli képzésben megvizsgáljuk az eltérő generációk tanításának sajátosságait. Választ kívánunk adni arra, hogy milyen eszközökkel, módszerekkel érdemes a különböző generációkat tanítani. E mellett megvizsgáljuk, hogy a felnőttképzési intézmények és felnőttek oktatói rendelkeznek-e azokkal a technikai felszerelésekkel, módszertani tudáselemekkel, melyek szükségesek a folyamat sikeres megvalósításához. Harmadik kutatási területünk pedig az, hogy integrálva vagy szegregálva volna-e célszerű a felnőtteket tanítani, oktatni a sikeresség érdekében. Két-három generáció együtt sikeresen oktatható? Mi szükséges ahhoz, hogy a mai Z generációt alkalmassá tegyük a tudás gyors befogadására és az alkalmazkodásra?

E kutatásunkat Magyarországon, a Békés Megyei Kormányhivatal Tudományos Tanácsa keretében a hivatal Foglalkoztatási, Munkügyi és Munkavédelmi Főosztálya Munkaerőpiaci Osztálya és a Kodolányi János Egyetem folytatta le 2020. novemberből 2021. ápriliséig.

A hivatal a mintavételhez szükséges szakértői és felnőttképzésben résztvevők felmérésében közreműködött, míg az egyetem a módszertani háttérben és a feldolgozásban nyújtott segítséget a kutatáshoz.

Kutatásunkban a két célcsoport (felnőttképzési intézmények, felnőttképzésben dolgozók) kapcsán eltérő hipotéziseket fogalmaztunk meg. Célunk mindkét célcsoport vizsgálatával az volt, hogy feltárjuk: Vajon alkalmas-e a felnőttképzési rendszer módszertana kezelni a digitális forradalmat? Képes-e a felnőttképzési piac az információátadás hagyományos frontális módjáról történő elmozdulásra és a nyomtatott tankönyvek és jegyzetek irányából való kilépésre?

A felnőttképzés oktatói és intézményei (szolgáltatók) kapcsán megfogalmazott hipotéziseink:

A felnőttképzésben dolgozók tudják azt, hogy a fiatalabb korosztályokból kikerülő képzésben résztvevők (főként a fiatalok, de ma már egyre inkább az érettebb korosztályból is) az online térben sokkal tudatosabban „mozognak”, de módszertanilag még nem mozdultak el a hagyományos keretektől.

A felnőttképzés oktatói az életkor előrehaladtával nem tartanak lépést a modern technológiával és a módszertani fejlődéssel, így az eltérő generációk igényeit is egyre kevésbé tudják kielégíteni.

A felnőttképzési intézmények nem tartanak lépést a digitális technológiával és nem állnak rendelkezésre az eltérő generációk információgyűjtéséhez szükséges eszközök, módszerek, tananyagstruktúrák.

A felnőttképzés folyamata alatt az oktatók a hagyományos oktatási módszereket alkalmazzák és nem rendelkeznek a felnőttképzési intézmények elektronikus tananyaggal, illetve eszközkészlettel, mely alkalmas volna az eltérő generációk igényeinek kielégítésére.

Az életkor előrehaladtával az oktatók egyre kevésbé képesek a differenciált oktatást megvalósítani és egyre kevésbé tartanak lépést a digitális technológiákkal.

2. MÓDSZERTAN

Szekunder kutatásunk kapcsán bemutatjuk a magyarországi képzési struktúrát annak érdekében, hogy a felnőttképzés szerepét, jelentőségét összefoglalhassuk. Bemutatjuk a képzési rendszerek kapcsolódási pontjait és a nemzet jövőképét is.

Kutatásunkat Magyarországon, Békés megyében folytattuk le online kérdőívek segítségével. Minden válaszadás önkéntes volt és névtelen. A kérdőíveket három célcsoport töltötte ki, mely lefedi a felnőttképzés spektrumát. A felnőttképző cégek és az ezekben oktatók, a felnőttképzési szakértők és maguk a felnőttek, akik a szolgáltatást igénybe veszik.

A felnőttképzésben dolgozók összesen 68-an, míg a felnőttképzési szakértők 11-en töltötték ki kérdőívüket. A kérdőív demográfiai adatokkal kezdődött, majd kitértünk a képzésekbe bevont korcsoportjaikra, elemeztettük velük az online tér képzésben résztvevők általi tudatos használatát. Megkérdeztük őket a felnőttképzésben résztvevők és a felnőttképzésben dolgozók eszközeiről és módszereiről valamint a differenciálásra való alkalmasságukról. Kérdéseinkben megjelentek a digitális technológiákkal kapcsolatos viszonyulások.

Kutatásunkat kiegészítettük a Békés Megyei Kormányhivatal Foglalkoztatás, Munkaügyi és Munkavédelmi Főosztályának tapasztalataival. A kormányhivatal foglalkoztatási szervként eljáró főosztálya és a járási hivatalok foglalkoztatási osztályi működtetik az iskolarendszeren kívüli formában szervezett munkaerő-piaci képzések rendszerét.

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A generáció fogalmának meghatározásánál a szociológiai nézőpont szerinti definíciót vesszük alapul, mely szerint „a generáció olyan személyek csoportja, akik ugyanabban a korszakban születtek, akiket sajátos események, trendek és folyamatok alakítottak és kötnek össze. A generációhoz tartozás tehát azt jelenti, hogy a kortársak történelmileg azonos korszakban és földrajzilag azonos helyen élnek, valamint hasonló értékeket képviselnek.” (Komár 2017).

A Z generációnak valódi problémája a társtalanság, a kudarctűrés hiánya, a kiúttalanság és a siker-pénz-munka-magánélet egyensúlyának megteremtése. A folyamatos birtoklási vágyat egyre több pénzzel és munkával tudják kielégíteni, melyben az valódi fejlesztő egyéni és családi célok háttérbe szorulnak. Kiemelt veszéllyel bír az elmagányosodás, a depresszió és a devianciák kialakulása (Pais 2021).

A szakembereket két csoportra bontottuk, külön kérdőívet készítettünk a képző intézmények képzésszervezői és oktatói, valamint a felnőttképzési szakértők számára.

Az oktatóktól megkérdeztük az oktatói gyakorlat időtartamát, az oktatói munkájuk kapcsán érintett felnőttek életkor szerinti jellemzőit, a differenciált oktatás megvalósítására vonatkozó alkalmasságukat is. A szakértők vonatkozásában arra is kíváncsiak voltunk, hogy alkalmasnak érzik-e magukat a felnőttképzési intézmények - differenciált oktatásra vonatkozó - módszertani támogatására, továbbá szakértői továbbképzés alkalmával kaptak-e ebben a témában felkészítést, illetve van-e igényük ilyen irányú ismeretbővítésre a szakértői továbbképzés keretein belül.

A kutatásban való részvételre vonatkozó megkeresésünket összesen 37 felnőttképzési intézmény és a Pest Megyei Kormányhivatal regiszterében szereplő 13 Békés megyei felnőttképzési szakértő részére küldtük meg.

A képzőintézmények közül 19 intézmény Békés megyei székhellyel rendelkezik, közülük 9 a Békés Megyei Kormányhivatal Foglalkoztatási, Munkaügyi és Munkavédelmi

Főosztálya által vezetett képzési jegyzékén is rendszeresen szerepel, álláskeresők és közfoglalkoztatásban álló felnőttek részvételével is szerveznek munkaerő-piaci képzéseket Békés megyében. Megkerestük továbbá valamennyi - képzési jegyzékre felkerült - nem megyei székhelyű intézményt is, szám szerint 18-at.

A képző intézmények részéről összesen 68, a szakértők közül 11 fő töltötte ki a kérdőívet. A képzőintézmények szakembereinek 84%-a (57 fő) oktatóként, 16%-a (11 fő) képzés szervezőként dolgozik a felnőttképzés területén.

A 46 év alattiak mindhárom korcsoportjába tartozó felnőttek esetében az okostelefonnal való rendelkezést a szakemberek több mint 90%-a erősítette meg. A 25 év alattiaknál a legmagasabb az arányszám, 98,7%. A 47-60 évesek esetében mutatkozik jelentősebb csökkenés ebben az arányszámban, a válaszadók közel 2/3-a szerint használnak okostelefont. A 60 év felettiak esetében már csak minden negyedik oktató szerint jellemző ez az állítás.

Az alapvető informatikai eszközök használatára vonatkozó képesség és alkalmasság esetén is folyamatosan csökken a válaszokból számított arányszám az életkor növekedésével, és alacsonyabb (vagy azzal éppen megegyező), mint az előző kérdés vonatkozásában számított arány. A válaszokból azt látjuk, hogy az okostelefon megléte – főleg az idősebb generációk esetében - nem jelenti, hogy azt, vagy más alapvető informatikai eszközt megfelelően használni is képesek.

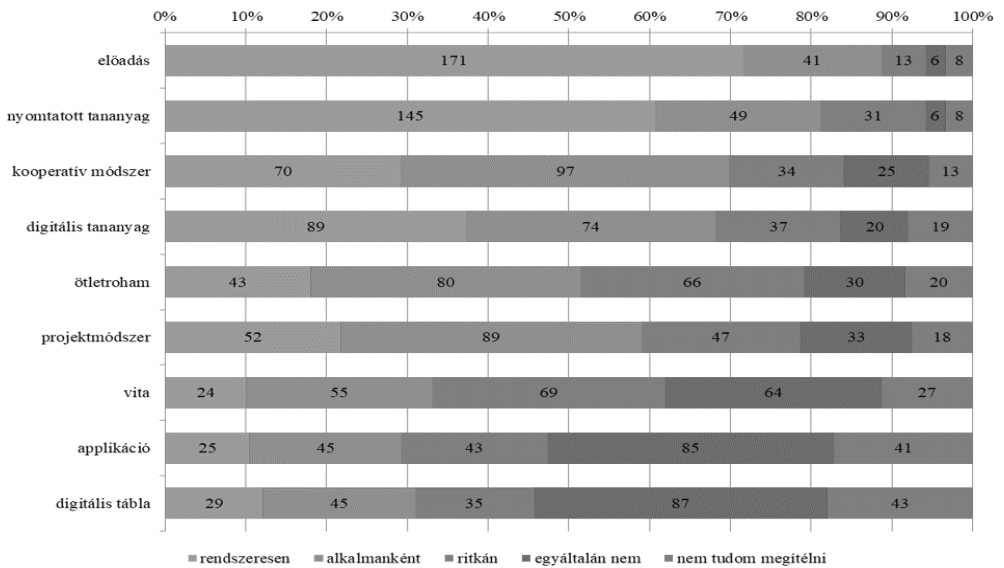
Az online felületekről való információszerzés vonatkozásában is hasonló, csökkenő trendet tapasztalunk a képzésben résztvevő felnőttek életkora függvényében. A 37 év alattiak a válaszadók 90-92%-a szerint képesek online tanulásra, a 37-46 évesekről már csak a 2/3-uk, a 47-60 évesekről közel 1/3-uk, a 60 év felettiokről pedig már csak 11%-uk gondolta ezt.

A számítógép használatra és a papírból/könyvből való olvasásra vonatkozó igény vonatkozásában feltett kérdésekre adott válaszokból számított arányszámok fordított trendet mutatnak az életkor függvényében. A válaszadók szerint az életkor előrehaladtával egyre kevésbé használnak szívesen számítógépet a felnőttek. A 37 év alattiak esetében az válaszadók több mint 80%-a, a 37-46 éveseknél már csak alig több mint 2/3-uk, a 47-60 éveseknél körülbelül 1/4-ük, a 60 év felettieknél pedig mindössze 4%-uk adott „igen” választ erre a kérdésre.

A papírból/könyvből való olvasási hajlandóság nagyon alacsony a 25 év alattiak esetében, mindössze a válaszadók 5%-a szerint jellemzi a fiatalokat ez a tulajdonság. A 26-36 évesekről a válaszadók 23%-a, a 34-46 évesekről 57%-a, az ennél idősebbekről pedig mintegy 90%-uk gondolja azt, hogy szeretnek papíralapon információhoz jutni.

A különböző oktatási módszerek/eszközök alkalmazása vizsgálatának szempontjából 9 módszert/eszközt értékelték a szakemberek. A képzőintézmények szakemberei arra válaszoltak, hogy milyen rendszerességgel használják a felnőttképzésben az oktatói munka során ezeket a módszereket/eszközöket, a szakértők pedig arra, hogy véleményük szerint milyen rendszerességgel használják azokat a felnőttképzésben az oktatók munkájuk során.

1. ábra: Az egyes eszközök, módszerek alkalmazásának rendszeressége a felnőttképzésben - felnőttek válasza alapján (válaszok száma és aránya)



Forrás: kutatásunk alapján saját szerkesztés

Az előadást mindenki alkalmazza, 93%-uk rendszeresen. A nyomtatott tananyag esetében egy nemleges válasz volt, 74%-uk rendszeresen, 21%-uk alkalmanként dolgozik papíralapú tananyaggal.

Alkalmazását tekintve népszerű az oktatók körében a projektmódszer, a kooperatív módszer és a digitális tananyag is, mindössze 4-7%-uk válaszolta azt, hogy ezeket nem alkalmazza. E három módszer/eszköz esetében a rendszeresség tekintetében jelentős különbség látszik. A rendszeres használók aránya a digitális tananyagnál 59%, a kooperatív módszernél 47%, de a projektmódszert is rendszeresen alkalmazza az oktatók 1/3-a.

A vita módszerét a válaszadók 81%-a alkalmazza, rendszeresen csak 20%-uk. Az oktatók 62%-a applikációt is használ az oktatásban, de a rendszeres alkalmazók aránya csupán 9%. A legkevésbé alkalmazott eszköz a kérdőívben felsoroltak közül a digitális tábla volt, a válaszadók 43%-a használja, rendszeresen csak 12%-uk.

A szakértők és az oktatók is válaszoltak arra a kérdésre, hogy szerintük az egyes korcsoportba tartozó oktatók képesek és alkalmasak-e a felnőttképzésben a differenciált (módszerekben a résztvevők képességeihez alkalmazkodó) oktatás megvalósítására.

A szakértők és az oktatók összesített válaszai alapján a 25-36, valamint a 37-46 éves korcsoportba tartozó oktatókról gondolják leginkább, hogy alkalmasak differenciált oktatásra, 75-77%-uk nyilatkozta azt, hogy teljes mértékben vagy nagyjából alkalmasak. Ezen két korcsoport esetében 18%-uk szerint változó, hogy mennyire tudnak eleget tennie ennek a kihívásnak, 3-5 válaszadó nem tudott állást foglalni.

A 18-25, és a 47-60 éves korosztályra tartozó oktatók vonatkozásában a válaszadók mintegy fele ítélte úgy, hogy teljes mértékbe vagy nagyjából alkalmasak, harmaduk szerint változó mértékben alkalmas a differenciált oktatásra. Az alkalmassággal kapcsolatban néhány fő itt sem nem tudott véleményt alkotni.

A 60 év feletti oktatókról a válaszadók alig több mint harmada gondolja, hogy teljes mértékben vagy nagyjából alkalmasak erre a feladatra, másik harmaduk szerint változó, és további 19%-uk nem kívánt vagy nem tudott állást foglalni ebben a kérdésben. A kismértékű alkalmasságot választók aránya ebben az életkori csoportban a legmagasabb, 15% mértékű.

Az oktatók saját magukat is értékelték a differenciált oktatás megvalósítására való alkalmasságuk szempontjából. A válaszadók fele nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben alkalmas, további 43%-uk pedig nagyobb részt alkalmasnak tartja magát a differenciált oktatása. Mindössze 4 fő sorolta magát e tekintetben a „változó” kategóriába és 1 fő nem tartja magát erre alkalmasnak.

A teljes mértékű és a nagyobb részbeni alkalmasságot választók száma hasonló az egyes korcsoportokban, szignifikáns különbséget nem tapasztalunk.

A válaszadók 54%-a egyetért azzal, hogy a módszertani tudás jelentősen függ a gyakorlati tapasztalattól, és 41%-uk szerint az is igaz, hogy az életkor növekedésével nő a differenciált oktatáshoz szükséges módszertani tudás. 10 szakember (9 oktató és 1 szakértő) mindkét válaszlehetőséget megjelölte.

Mindössze nyolcan (10%) mondták azt, hogy az életkor növekedésével ez a módszertani tudás csökken. Így összességében válaszadók fele (40 fő) vélelmezi azt, hogy az oktató életkora hatással van a differenciált oktatás alkalmazására, többségük szerint az életkor növekedése pozitívan befolyásolja ezt a tulajdonságot. 20 szakember (25%) szerint ez a módszertani tudás az elméleti/iskolai tudás függvénye is.

A digitális technológiák fejlődésének lekövetése a válaszokból úgy tűnik, hogy kevésbé problémás, azonban a válaszadók több mint fele szerint nagyon eltérő a felnőttképzési intézmények hozzáállása és a felszereltsége is. Kicsit több mint harmaduk szerint a digitális technológiák oktatásban való alkalmazása függ az intézmények anyagi erőforrásától is.

A szakemberek 82%-a szerint a felnőttképzésben oktató szakemberek alkalmasak lépést tartani a digitalizációval, nagyobb részük (az összes válaszadó 64%-a) az „inkább igen” kategóriát választotta. Az alkalmatlanságot senki nem jelölte be, az „inkább nem” választ is csak öten választották. 3 fő arról nyilatkozott, hogy ezt nem tudja megítélni.

A kérdőív következő részében a különböző korcsoportok, illetve az eltérő motiváltságú/képességű felnőttek egy időben egy képzésen való tanulásának lehetőségére és az azzal kapcsolatos megítélésekre voltunk kíváncsiak. Az felnőttoktatás területén dolgozó 79 szakember egy tízes skálán értékelte, hogy szerinte mennyire elképzelhető a kor és/vagy képesség szerint heterogén felnőttek csoportjának egyidejű oktatása. Az egyes érték fejezte ki, azt, hogy az „egyáltalán nem”, a tízes érték pedig a teljes mértékű egyetértést jelentette.

A válaszadók 28%-a kevésbé (5 vagy az alatti értéket jelölt be) tudja elképzelni a különböző képességű és motiváltságú felnőttek egyidejű oktatását. Ezen válaszadók fele 5 értéket jelzett.

A szakemberek 72%-a 5 feletti értéket választott (inkább egyetért), a 6-tól 9-ig terjedő válaszok számában minimális eltérés van, és az összes válaszadó 25%-a teljes mértékben (10 pont) elképzelhetőnek tartja a heterogén csoportok egyidejű oktatását. A válaszokból számolt átlag 7,2 volt.

Megkérdeztük azt is, hogy mennyire tartják fontosnak az eltérő korcsoportok, illetve az eltérő motivációval/készségekkel rendelkező egyének eltérő módszertan szerinti oktatását. A válaszadók 89%-a (70 fő, közöttük az összes szakértő) egyetért azzal, hogy az életkor vagy meglévő tudás/motiváció szerint heterogén csoportokba tartozó felnőtteket eltérő módszerekkel lenne szükséges oktatni. Többen közülük különböző „igen”-nel kezdődő válaszlehetőséget is jelöltek, így összességében 83 jelölés érkezett az előre definiált, egyetértést jelölő válaszokra. A 8 fő egyéb választ adók közül is ketten egyértelmű „igen”-t választott, saját megfogalmazással ellátott magyarázattal kiegészítve az alábbiak szerint:

„Igen, de csak limitált számú (2-4) eltérő igényű igényt lehet magas színvonalon kielégíteni.”

„Igen, fontos a differenciálás, de nem mindig megvalósítható, sokszor a feltételek hiányoznak hozzá.”

Annak ellenére, hogy a válaszadók nagy többsége egyetért a differenciált módszerek szerinti oktatás szükségességével, jellemzően (58%-uk szerint) csak a képzésben résztvevők többségének megfelelő módszereket alkalmazzák az oktatás során. Az egyes hallgatóra szabott módszertan alkalmazására vonatkozó igényt a válaszadók 32%-a jelezte, és csupán 15%-uk nyilatkozta azt, hogy bár fontos a differenciált módszerek alkalmazása, a homogén csoportok elindítása nem megvalósítható.

A korszerű differenciált oktatási módszerek alkalmazásának fontos feltétele a témában való ismeretszerzés. A szakértők és az oktatók esetében is fontosnak ítéltük megismerni a módszertani tudás bővítésének módját és az arra irányuló motivációt.

Az ismeretszerzés és tudásbővítés felmérés kapcsán a válaszadóknak lehetőségük volt, hogy az előre meghatározott válaszlehetőségek közül többet is bejelöljenek. Többségük igyekszik oktatás-módszertani tudását fejleszteni. Az oktatók 80%-a online elérhető szakmai anyagokat olvas, miközben a nyomtatott szakirodalmat olvasók aránya kicsivel 50% alatti.

Széleskörben alkalmazzák a konzultációt, az egymástól való tanulást (pl. jó gyakorlatok megosztása, közös projektmunka, stb.) és 60%-uk az érintett témában továbbképzésben is részt vett. Mindössze ketten adtak nemleges választ a kérdésre.

Az oktatók mintegy 3/4-e igényel információkat és módszertani támogatást a különböző korcsoportok, illetve az eltérő motivációval/készségekkel rendelkező felnőttek oktatása kapcsán. A 11 szakértőből 10 válaszolta azt, hogy tapasztalata alapján a felnőttképzési intézmények részéről a különböző korösszetételű és eltérő motivációval/készségekkel rendelkező felnőttek oktatása kapcsán felmerül az igény a módszertani támogatásra.

A szakértők közül tízen nyilatkoztak úgy, hogy tudnának segíteni, ha egy felnőttképzési intézmény közvetlenül megkeresné azzal, hogy adjon módszertani támogatást a felnőttek differenciált oktatása kapcsán. 3 fő a „teljes mértékben”, 7 fő pedig az „inkább igen” kategóriát választotta. Mindössze egy fő jelölte be az „inkább nem”-et.

A szakértők valamennyien (közülük 9-en teljes mértékben) szükségesnek tartják, hogy a szakértői továbbképzés alkalmával kapjanak információkat a különböző korcsoportokba tartozó, illetve az eltérő motivációval/készségekkel rendelkező felnőttek oktatása kapcsán. Kilencen válaszoltak igennel arra a kérdésre, hogy a szakértői továbbképzés alkalmával kaptak már ebben a témában információkat.

A kérdőív végén megkérdeztük a szakértőket és az oktatókat is, hogy véleményük szerint létrehozható-e egy "szintfelmérő csomag", amely alkalmas és megfelelő eszköz a képzésbe bekapcsolódók számára a digitális tudatosság, digitális képességek meghatározására. 65 fő (82%) „igen”-t, 8 fő „nem”-et választott.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az oktatók és a szakértők visszajelzése szerint az online tér tudatos használata a fiatal korosztályban kiemelkedő, kutatásunk szerint 40 éves kortól – vélhetően az IKT tudás csökkenése miatt is – egyre inkább csökken. Az 50 év alatti korcsoport jelentős része képes és alkalmas az informatikai eszközök használatára és tudnak segítségükkel információt gyűjteni. 60 éves életkor fölött azonban – még ha rendelkeznek is a szükséges eszközökkel – a digitális felületek kezelésére nem képesek jelentős arányban és nem is szívesen használnak számítógépet. Módszertani szempontból érdekes, hogy 30-as korosztálynál idősebbek még mindig szívesen olvasnak papírból, könyvből, így ők a jegyzetkből, könyvekből jól és hatékonyan taníthatóak, képezhetőek.

Az oktatók – legalábbis kutatásunk területén – viszonylag gyakran alkalmazzák a nyomtatott és digitális tananyagot egyaránt, viszont a digitális táblák, applikációk még nem érhetők el a felnőttképzésben jelentős arányban. Módszertani szempontból a frontális oktatás a domináns, szemben a kooperatív- és projektmódszerrel, vitával és ötletroham módszerével.

Az oktatók és a résztvevők megítélése szerint kevésbé függ a differenciált oktatáshoz szükséges módszertani tudás az oktató életkorától, e tudás az egyéni ismeretsajátítás és a tapasztalat növekedésével fejlődik inkább. Az oktatók visszajelzései alapján mindössze 5 oktató jelezte, hogy a homogén módszertan mindenki számára elegendő, míg a többség véleménye alapján az eltérő korú, motiváltságú és képességű felnőtteknek eltérő módszertanra van szüksége. A válaszok alapján e differenciáltság megoldható a felnőttképzési intézmények jelentős részében, mivel az oktatók részéről a módszertani tudás rendelkezésre áll. A módszertani tudás fejlesztésében élen járnak az online elérhető szakmai anyagok és a személyes konzultáció más kollégával. Kiemelkedő még a nyomtatott szakirodalom és a szervezett továbbképzés lehetősége. Kutatásunk némileg torzíthat, hiszen vélhetően kevesen vallanák be, hogy nem fejlesztik magukat rendszeresen. Az oktatók igénylik a módszertani támogatást a különböző korcsoportok, illetve az eltérő motivációval/készségekkel rendelkező felnőttek oktatása kapcsán. A felnőttképzési szakértők ebben tudják támogatni a felnőttképzési intézményeket, és szükségesnek tartják magukat is fejleszteni a témában a szakértő továbbképzések alkalmával.

Az oktatók, szakértők véleménye szerint létrehozható és hasznos egy olyan szintfelmérő kialakítása, mely képes meghatározni a képzésbe belépők digitális tudatosságát, digitális képességeit. Többen jelezték, hogy e felmérés akkor lehet eredményes, ha hozzá lehet rendelni megfelelő kompetenciafejlesztést is. A jövőben a felnőttképzés iránya az eltérő generációkkal kapcsolatos eltérő módszertan kialakítása, mely alkalmazza a generációkra/informatikai tudatosságra szabható eszközöket is. Az információt különböző technológiai szinteken elérhetővé kell tenni és a belépőket képessé kell tenni a befogadásra.

5. JÖVŐKÉP, KUTATÁSI IRÁNYOK

Összességében az egyéni igényekre épülő – időbeli keretben és módszertanban – felnőttképzése a jövő, mely a jelenléti képzésben megfelelő technikai háttérrel támogatott, míg a gyakorlati képzésben a résztvevők tudásszintjét bevonja a képzési folyamatba.

Az oktatók számára hasznos létrehozni egy szakmai-módszertani tudást – is – támogató felnőttképzési csatornát, ahol folyamatosan elsajátíthatják a generációk által igényelt kommunikációs technikákat, eszközöket, módszereket.

A felnőttképzésbe belépők – és főként a felnőttképzési intézmények, szervezetek – számára célszerű kialakítani egy digitális készségeket, képességeket feltáró „tesztet”, mely segítséget nyújt a megfelelő módszertan kiválasztásában, alkalmazásában. E tesztet össze lehetne kötni a korábbi kutatásunkban kidolgozott, alapkészségek hiányát feltáró előzetes teszttel. Így teljes képet kaphatunk arról, hogy a tananyag elsajátításához milyen előzetes fejlesztés szükséges és milyen „csatornákon” a leghatékonyabb a képzés megvalósítása.

A fentiek mellett a felnőttképzési intézmények szándékát és az oktatásban dolgozók tudását támogatva – részben vagy teljes mértékben – segíteni kell a szereplőket abban, hogy a digitális tananyagok kidolgozásra, folyamatos frissítésre kerüljenek (az IPAR 4.0 igényeinek megfelelően) és rendelkezésre álljanak a technikai feltételek a jelenléti oktatáshoz is a 21. századi követelmények szerint.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Cséfalvay (2017): A nagy korszakváltás, Kairosz Kiadó, p. 430.
- Földházi (2018): Az alfaktól az ómegaig – Interjú Nemes Orsolya generációkutatóval. A Szív 2018. május. <https://jezsuitakiado.hu/cikkek/az-alfaktol-az-omegaig/> letöltve: 2019. 07. 10.
- Komár (2015): Generációelméletek, Új Köznevelés, 2017. október-november, 73. évf. 8-9. szám, <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>
- Meretei (2017): Generációs különbségek a munkahelyen – szakirodalmi áttekintés, Vezetéstudomány, XLVIII. évf. 10. szám. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.10.02>
- Pais (2021): Y és Z generáció, mint a jövő munkavállalói, Felsőoktatási jelentkezési lap kitöltési útmutató. <https://www.kormanyhivatal.hu/download/2/18/60000/Y%20%20C3%A9s%20Z%20gener%C3%A1ci%C3%B3%20mint%20a%20j%C3%B6v%C5%91%20munkav%C3%A1llal%C3%B3i.pdf>, letöltve: 2021. 04. 10.
- Szűcs – Törőcsik – Bittner (2015): A korai Z és a ksői Y generáció jellemzői. In: M. Dr. Törőcsik (szerk): A Z generáció magatartása és kommunikációja, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, pp. 66-87.

ABSTRACT**CHANGES IN ADULT EDUCATION METHODOLOGY**

The methodology of adult learning has changed significantly. Today, it is no longer possible to consider it a homogeneous group of trainees with a significant age difference. Different methods and tools are available to acquire knowledge. Digital technology, changes in time management, changes in the way information is processed require new methods in adult learning. The acquisition of knowledge is necessary to enable workers to contribute to the digitization of the operating characteristics of production equipment and machinery in the context of Industry 4.0 and, on the other hand, to enable the combination of robotic and human skills to be launched in the 21st century through Industry 5.0. In our research, we examine the perspectives of adult education institutions, adult education professionals, and the people involved in adult education to ameliorate the use of digital technology in adult education as effectively as possible. We looked at the readiness and openness of institutions and trainers and the digital competencies and expectations of adult learning users of different generations. With our research, we got to know the situation of adult education enterprises operating in Hungary, in Békés County, the needs and learning habits of different generations, and determined the directions of digital competence development in adult education.

Keywords: adult education, methodological renewal, generational differences

Malatyinszki Szilárd adjunktus

Kodolányi János Egyetem

mszilard@kodolanyi.hu

EGY TANULÓ KÖZÖSSÉGET FORMÁLÓ ESZKÖZ: A TEFCE TOOLBOX

ABSZTRAKT

Az egyetemek közösségi szerepvállalási gyakorlatát (community engagement) keretbe rendező TEFCE Toolbox (Farnell et al. 2020a) olyan innovatív intézményi önértékelési és fejlesztési eszköz, amely nemcsak felsőoktatáspolitikai, intézménystratégiai vagy minőségbiztosítási célokat szolgál (Farnell 2020; Benneworth et al. 2018), hanem alkalmazása, feltételezésünk szerint, egy új tanuló közösséget is teremt és egy tanuló régió fejlődését szolgálhatja. Mennyiben felel meg a tanuló közösség és a közösségi tanulás feltételeinek a TEFCE Toolboxot felhasználó egyetemi-érdekhordozói munkacsoport? Milyen fenntartásokkal használható fel egy tanuló közösség kialakítására és megszilárdítására? Egy későbbi esettanulmányunk megalapozásaként a társadalmi (Kozma 2018) és helyi-regionális (pl. Bradford 2003; Nemes – Varga 2014, 2015; Kozma et al. 2015) értelemben vett tanuló közösségek (pl. Reed et al. 2010; West – Williams 2017; Kozma 2018; Márkus et al. 2019) irodalmának megállapításai nyomán felállítottunk egy feltételrendszert, melyet a TEFCE Toolbox-ra alkalmazva kerestük a választ kutatási kérdésünkre. Elemzésünk szerint ez a *részvétel, kulcsemberek, horizontális együttműködés, helyi tudásforrás, mindennapi tevékenységen keresztüli tanulás és a valódi tanulás* szempontjai szerint megfelel; a *kapcsolatok, összetartozástudat, problémaorientáció és társadalmi innováció* területein kérdéseket vet fel; míg az *időzítés, a „tanuló rendszer” és az új tudás diffúziója* tekintetében veszélyeket rejt egy sikeres tanuló közösség kialakulása és működése szempontjából. Azonban a TEFCE Toolbox kutatási eredményeink ismeretében való alkalmazása lehetővé teszi egy hatékony tanuló közösség létrehozását, amely a helyi tanuló régió megerősödéséhez is hozzájárulhat.

Kulcsszavak: TEFCE Toolbox, tanuló közösség, közösségi tanulás, egyetemi közösségi szerepvállalás

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

A LearnInnov kutatócsoport legutóbbi tanulmánykötetében a tanuló közösségek megerősödésének feltételeit vizsgálta a társadalmi innovációk létrejötte céljából (Boros – Kozma – Márkus 2021). Csatlakozva ehhez a problematikához, mi a helyi egyetemet is magába foglaló tanuló közösség jelenségét kívántuk megvizsgálni, amely jellemzően a lokalitás fejlődését kívánja előmozdítani összetett hálózatos együttműködések keresztül megszülető innovációk által, melyeket valamely sajátos társadalmi kihívás és közös érdek motivál (pl. Bradford 2003; Kozma et al. 2015; Goddard 2018; Reichert 2019; van den Broek et al. 2019; Salomaa – Charles 2021; Tödtling et al. 2021). Az egyetemek egy ilyen kapcsolatrendszerben sokrétű szerepet játszanak: az egyetemi közösségi szerepvállalás (community engagement) tevékenységein keresztül hozzájárulnak az innovációk megszületéséhez (pl. Benneworth et al. 2018; Reichert 2019; Maassen et al. 2019; Tödtling et al. 2021), többféle mediátori szerepet töltenek be az egyes partneri együttműködések létrehozásában (Salomaa – Charles 2021), és maguk is kezdeményezik a közösségi aktorokkal végzett tevékenységeik értékelését (Farnell et al. 2020). Ennek legfrissebb eszköze a TEFCE Toolbox (Towards a European Framework for Community Engagement in HE, TTB), ami egy olyan innovatív intézményi önértékelési és fejlesztési eszközrendszer, melynek alkalmazása nemcsak felsőoktatáspolitikai, intézménystratégiai, vagy minőségbiztosítási célokat szolgálhat (Benneworth et al. 2018; Farnell 2020), hanem, egy egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlatának kritikai értékelését szisztematikusan és társadalmi partnerei részvételével téve meg, egy újabb tanuló közösséget is kiépít, amellyel a helyi tanuló régiót erősítheti.

Feltételezésünk igazolására előbb a társadalmi (Kozma 2018) és helyi-regionális értelemben vett (Bradford, 2003; Reed et al. 2010; Nemes – Varga 2014, 2015; Kozma et al. 2015) tanuló közösségek (Kozma 2018; Márkus et al. 2019) meghatározó jellemzőit kerestük (West – Williams 2017), majd megvizsgáltuk, hogy mennyiben felel meg az így létrehozott keretrendszer dimenzióinak a TEFCE Toolboxot alkalmazó egyetemi-érdekhordozói munkacsoport. Végül azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen fenntartásokkal használható fel a TTB egy ilyen tanuló közösség kialakítására és megszilárdítására?

Vizsgálati módszernek a tartomelemzést választottuk, amellyel előbb a tanuló közösségek jellemzőit határoztuk meg a fent említett irodalmak nyomán. Eredményül egy tizennégy szempontot tartalmazó feltételrendszert kaptunk, melyet aztán a TEFCE Toolboxra alkalmaztunk. A TTB jellemzésére a tartomelemzést elvégeztük annak 2021 tavaszáig megjelent irodalmán is (Benneworth et al. 2018; Farnell 2020; Farnell et al. 2020a, 2020b; 2020c), amit kiegészítettünk a disszeminációjára szervezett egyes webináriumokon általunk megismert adatokkal (TEFCE-GUNI 2020. július, YUFE-TEFCE 2020. október-november, EC/NESET 2021. március).

Kutatási eredményeink végül a két rendszer összevetése és elemzése alapján születtek meg: a megfelelések, a gyengeségek és a veszélyek területei, melyek kirajzolják a TTB, mint közösségépítő eszköz alkalmazásának erősségeit és kockázatait.

2. A TEFCE TOOLBOX

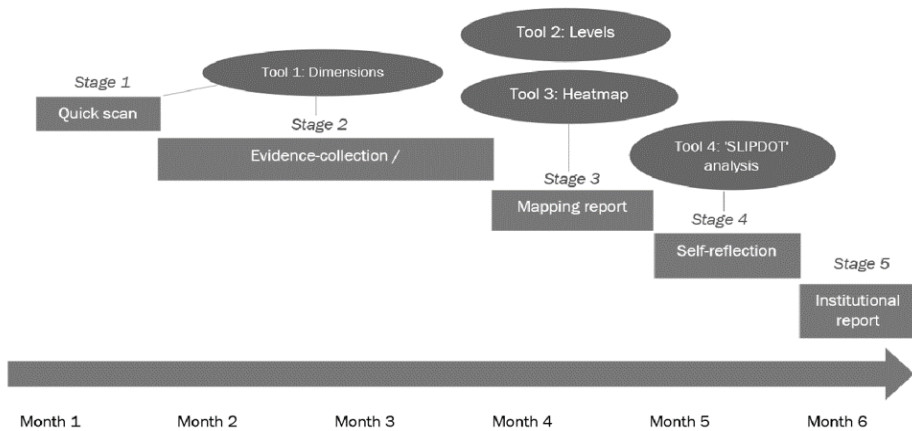
A TEFCE Toolbox egy intézményi önértékelő keretrendszer az egyetemek közösségi szerepvállalásának feltárására, értékelésére és fejlesztésére helyi-regionális érdekhordozók bevonásával (Farnell et al. 2020a). Felsőoktatáskutatási kontextusa, műfaji előzményei, céljai és jellemzői, pilot folyamata, szakmai szervezeti háttere és felsőoktatáspolitikai vonatkozásai rendkívül alaposan dokumentáltak (Benneworth et al. 2018; Farnell 2020; Farnell et al. 2020a, 2020b; 2020c), ezért részletes ismertetését itt nem tartjuk szükségesnek. Ellenben ki kívánjuk emelni azon jellemzőit, amelyek alapján értelmezhető rá a tanuló közösség és a közösségi tanulás koncepciói.

Ezek közül elsőként a TEFCE Toolbox alapelvei említendőek meg, melyek hangsúlyozzák az alkalmazási folyamat participatív megközelítését. Nemcsak maga a vizsgálat tárgya, azaz egy egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlata, alapul sokszereplős együttműködések (az egyetem és valamely társadalmi partnere(i) kölcsönösen előnyös, közösen végrehajtott, autentikus tevékenységei), hanem a TTB munkacsoport is különféle aktorok közös munkáját feltételezi. Egyrészt az egyetem belső (oktatók, kutatók, hallgatók, adminisztratív személyzet, menedzsment), másrészt külső érdekhordozói (város és régióvezetés, üzleti, kormányzati, oktatási, kulturális, civil szervezetek) képviselik benne magukat, azaz valamely „*helyi, identitás-, vagy érdek alapú közösség*” (Farnell et al. 2020a: 5) képviselői. Felhatalmazásukkal egyszerre valósul meg egy alulról felfelé és fentről lefelé irányuló megközelítés, amit kiegészít egy külső szakértői munkacsoport véleményezése (friendly critics) (Farnell et al. 2020a, 2020b). Mindez biztosítja a széleskörű részvételen alapuló, kollaboratív tanulási folyamatok lejátszódását a TTB munkacsoport működése során.

Ugyanakkor maga a TTB alkalmazási folyamata egy öt fázisból álló, mintegy hat hónapot felölelő, aktív részvételt megkövetelő munka- és tanulási folyamat (1. ábra). A „gyors áttekintés” (Quick scan) során a munkacsoport tagjai feltérképezik az egyetem közösségi szerepvállalási tevékenységének típusait és kiterjedtségét az intézményi beágyazódást és az érintett helyi-regionális közösségeket illetőleg. Majd egy hosszabb adatgyűjtési szakasz következik (Evidence-collection), amely során intézményi és külső partneri esettanulmányokat gyűjtenek (1. eszköz: Dimenziók). Ennek eredményeként elkészül egy „feltérképező jelentés” (Mapping report) a jógyakorlatokról, melyeket az egyetemi közösségi szerepvállalás 7 dimenziója és 20 aldimenziója alá rendeznek, és előzetesen értékelnek (2. és 3. eszköz: Levels, Heatmap).

Ezt egy rendkívül aktív, önértékelési szakasz (Self-reflection) követi, ahol a munkacsoport tagjai előbb reflektálnak egyéni tapasztalataikról, majd participatív dialógusokon keresztül, közösen értékelik az egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlatának elemeit meghatározva azok erősségeit, az alacsony intenzitású tevékenységeket, a fejlesztendő területeket, a lehetőségeket és a veszélyeket (4. eszköz: „SLIPDOT” analízis). Végezetül egy intézményi jelentés (Institutional report) készül, amely összefoglalja az egyetem közösségi szerepvállalási gyakorlatának eredményeit, a jógyakorlatokat és a fejlesztési javaslatokat (Farnell et al. 2020a, 2020b).

1. ábra: A TEFCE Toolbox alkalmazási folyamata



Forrás: Farnell et al 2020b

2. A TANULÓ KÖZÖSSÉG FELTÉTELRENDSZERE

Ahogy azt fent említettük, a társadalmi és helyi-regionális értelemben vett tanuló közösség jelenségének néhány meghatározó irodalma, valamint a tanuló régió (Reed et al. 2010; Kozma et al. 2015; Nemes – Varga 2014, 2015) és a társadalmi innováció feltételeit (Bradford 2003; Gunasekara 2006; Drobnik et al. 2019), az alábbi, 14 dimenziót magába foglaló keretrendszert alakítottuk ki a TEFCE Toolbox munkacsoport tanuló közösségként való vizsgálatára (1. táblázat)

1. táblázat: A tanuló közösség feltételrendszere

Tanuló közösség dimenzió	Értelmezés
Részvétel	Egy közösség tagja (hely, idő, hozzáférés alapján)
Kapcsolatok	Összetartozás-tudat, közös értékek és normák, bizalom, kialakult csoporthierarchia, interdependencia
Küldetés	Közös vízió, misszió és célkitűzések, gyakorlatközösség
Kulcsemberek	Kezdeményezés, koordinálás, menedzselés
Időzítés	Megfelelő időpont megtalálása és a dimenziók összekapcsolása
Horizontális együttműködés	Egyenrangú felek, kölcsönös előnyök, alulról jövő kezdeményezés, diverzitás, feladat-, felelősség- és forrásmegosztás
Helyi tudásforrás	Rendelkezésre áll, új információ forrása, kapacitásépítés, szervezeti keret biztosítása
Hálózatos szerveződés és tanulás	Tanuló régió 2. fázisa, társas interakciókon keresztüli, közösségi tanulás
Különböző szintek	Tanuló rendszer, tudásdiffúzió
Mindennapi tevékenységeiken keresztüli tanulás	Kognitív, szituatív és gyakorlati tanulás az aktorok saját, rendes tevékenységein keresztül
Problémaorientáltság és megoldáskeresés	Külső kihívás, közösségi kényszer, helyi társadalmi szükséglet, régiófejlesztési célok
Eredmény	Társadalmi innováció
Valódi változás a résztvevők tudáskészletében	Tanulás valósul meg, új tudás internalizálódik
Valódi változás: az új tudás elterjed	Saját szervezetben, tanuló szervezet, szélesebb társadalom

Forrás: Saját szerkesztés

3. A TEFCE TOOLBOX MINT KÖZÖSSÉGÉPÍTŐ ESZKÖZ

Hogy megállapítsuk mennyiben tekinthető tanuló közösségnek a TEFCE Toolboxot alkalmazó munkacsoport, a kialakított feltételrendszert összevetettük a TTB eddigi felhasználása során keletkezett adatokkal. Ehhez annak pilot folyamata szolgált háttérként, melyet a Technische Universität Dresden, a University of Twente, a University

of Rijeka és a Technological University Dublin intézményeiben végeztek el 2019 során, és amit a TEFCE projektcsoport részletesen dokumentált (Farnell et al. 2020b). Milyen megfeleléseket, gyenge pontokat és kockázatokat találtunk tanuló közösségként való értelmezése szempontjából?

A megfelelések terén kiemelkednek a részvétel, a horizontális együttműködés, a kulcsemberek, a helyi tudásforrás, a hálózatos szerveződés és tanulás, valamint a mindennapi tevékenységeken keresztül és valódi tanulás dimenziói. A munkacsoportban való részvételt a lokalitáshoz kötődés, a már létező egyetemi partnerség, vagy a meghívás biztosítja. A résztvevők meglévő egyetemi együttműködéseiket „behozzák” egy mintegy 26-53 fős csoportba, ahol a TTB folyamat során megosztják egymással tapasztalataikat, közösen értékelik tevékenységeiket és fejlesztési javaslatokat fogalmaznak meg. Ez új együttműködések és hálózatok kialakulásához vezethet, különösen, hogy a vizsgálat tárgya maga is a közösen megtervezett és végrehajtott, kölcsönösen előnyös tevékenységekről szól (Benneworth et al. 2018). A tagok egyenrangú felek a munkacsoportban, ahol sajátos nézőpontjuk, érdekeik, tapasztalataik és ötleteik gazdagítják az elemzési folyamatot. Az alulról jövő jógyakorlatok feltárása, kritikai reflexiója, majd fejlesztési módjainak összegyűjtése eredményeképpen megszületik egy konszenzus az intézményi jelentés számára, miközben feltáruznak a helyi közösségek aktuális, valódi szükségletei. E folyamatok beindításához azonban elengedhetetlen egy, vagy néhány kulcsembert, jellemzően az egyetem delegálta TTB koordinátor, a felsővezetés és az önkormányzat képviselője, valamint a helyi társadalom „erős emberei”, amit a TTB széleskörű részvételi megközelítése meg is kíván, s a próbafolyamat tapasztalatai szerint meg is valósul (Farnell et al. 2020b).

A társadalmi innováció megszületéséhez gyakran új, külső tudást kell bevonni a tanuló közösség működésébe (Kozma 2018), ehhez pedig nélkülözhetetlen egy helyi tudásforrás. Jelen esetben ez nemcsak az egyetem, hanem valójában minden résztvevő, hiszen sokféleségük sajátos tudást biztosít a TTB folyamat számára. Társadalmi felelősségvállalásuk keretében az egyetemmel végzett tevékenységeik eredményeinek és tapasztalatainak megosztásával új tudást hoznak mind a meglévő egyetemi tevékenységek értékelése, mind azok jövőbeli tervezése számára. Ez pedig hozzájárulhat a hálózatos tanulás és szerveződések beindulásához, amelyre a többlépcsős és időben kiterjedt menetrend lehetőséget is teremt. Továbbá az interaktív módszertan (megbeszélések, workshopok, esettanulmányok, fókuszcsoporthok, társ-értékelés), a kvalitatív, reflektív és fejlesztési célú megközelítés, az egyéni történeteken keresztül tényfeltárás és a konszenzusra törekvés olyan jellemzői a TEFCE Toolboxnak, amelyek elősegítik a közösségi tanulás megvalósulását.

Mindeközben a résztvevők a saját egyetemi közösségi szerepvállalási tevékenységeik értékeléséből kiindulva szerezhetnek új tudást, míg a soklépcsős, kollaboratív tanulási folyamat eredményeként valódi változás történhet tudáskészletükben.

Azonban a TTB munkacsoport, mint tanuló közösség néhány ponton gyengeségeket mutat: a kapcsolatok, a küldetés, a problémaorientáltság és megoldáskeresés, valamint az eredmény dimenzióiban számos kétely vetődik fel. Kialakul-e egy egységes identitás egy ennyire sokszínű csoport esetén? Hajlandó-e minden meghívott részt venni és aktívan hozzájárulni a hosszú és többlépcsős feltárási-értékelési-tervezési folyamathoz? A tagok között meglévő, vagy a munkacsoport működése során felmerülő érték- és érdekkülönbségek kezelhetők-e? Egyáltalán mennyire erős, vagy gyenge az egyes résztvevők és az egyetem közti eredeti kapcsolat és mennyiben határozza ez meg a munkacsoportban folyó munka minőségét? Számos kérdésre válaszul szolgálhat a küldetés dimenziója. Amennyiben a TTB alkalmazásának motiválója egy, vagy több, konkrét helyi társadalmi kihívás (pl. slumosodó városrészek), vagy szükséglet (pl. elvándorlás lassítása), esetleg kívülről érkező kihívás (pl. elektromobilitás mintarégióknak jelölés), vagy lehetőség (pl. új nagytőke befektetés), ami az egyetemet és a különféle társadalmi szereplőket is közvetlenül, vagy közvetetten érinti, akkor a közös, vagy kapcsolódó érdekek mentén könnyebben megszervezhető a TTB munkacsoport. Ezek hiányában, vagy csak az egyetem és néhány meghívott számára fontos kihívás esetén nehezebben indítható be a TTB folyamat. Amennyiben hiányzik a közös kihívás és a meghívottak problémaérzékenysége alacsony, akkor aligha lehet egy széleskörűen elfogadható víziót és missziót megfogalmazni, majd annak célrendszerét felállítani. S bár egy szűkebb körű értékelő folyamat is releváns lehet az egyetem, mint intézmény számára, a helyi társadalmat, illetve tanuló régiót kevésbé szolgálja. Végül pedig az eredmény szempontjából felvetődhet az a kérdés, hogy miként szolgálhatja a TTB folyamat és intézményi riport (benne a jövőbeni egyetemi közösségi szerepvállalási tervek) a munkacsoporton kívül maradt érdekhordozók és a helyi-regionális társadalom ügyét? Csak a benne részt vevő szervezetek számára lesz előnyös, vagy a szélesebb társadalom számára is (Farnell et al. 2020b)? S elvezet-e helyben jól hasznosítható, társadalmi innovációhoz?

E kételyek átvezetnek a lehetséges veszélyek területeire: az időzítés, a tanuló rendszer és az új tudás diffúziójának szempontjaira. A TTB alkalmazására megfelelő időpont megtalálása hatalmas felelősség a szervezők számára. A munkacsoportba meghívott társadalmi szereplők részvételi hajlandósága, hozzáállása és rendelkezésre állásuk időtartama olyan külső tényezők, melyeket kevésbé befolyásolhat a folyamatot koordináló egyetem.

Hogy végül kik vesznek részt, inkább csak az egyetemmel szoros kapcsolatban álló szervezetek (pl. város- és régióvezetés, helyi nagyvállalatok és középiskolák), vagy a nem-hagyományos, „*nehezen elérhető*” (Farnell et al. 2020a: 7) társadalmi szervezetek képviselői is, az kérdéses: a pilot során jellemzően 2-6 fő közösségi partner (városvezetés, üzleti partnerek) kapcsolódott be a TTB folyamatba. A belső érdekhordozók közül a diákok bevonása bizonyult kihívásnak, s érdekes módon sok helyütt hiányzott az egyetemi felsővezetés részvétele és támogatása (Farnell et al. 2020b). Az új tudás diffúziójának szempontja pedig visszacsatol a valódi tanulás és eredmény dimenzióira: bár a TTB folyamat során lezajlik a valódi tanulás a szervezet képviselőjében, sikerül-e ezt elterjeszteni és cselekvésre váltania saját szervezetében is?

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Hogy meghatározzuk a társadalmi értelemben vett tanuló közösség ismerveit mielőtt empirikus kutatásunkba fognánk (West – Williams 2017), egy tizennégy szempontot tartalmazó feltételrendszert állítottunk fel. Felmerülhet azonban a kérdés, hogy mind a tizennégy feltétel megléte szükséges egy tanuló közösség sikeréhez? Miként értékeljük az egyes dimenziókat és melyek kulcsfontosságúak a csoport által kitűzött cél eléréséhez? A válaszok, sejtésünk szerint, mindig egyediek és kontextus-specifikusak lesznek, ám a feltároló esetekből kidomborodhatnak általánosnak tekinthető tendenciák.

Ami a helyi egyetem és közösségei kapcsolatát illeti, a TEFCE Toolbox alkalmazása többértékű eredménnyel járhat: megújíthat és kiterjeszthet egy már meglévő tanuló közösséget, vagy egy újat teremthet; megszólaltathatja az egyetem belső és külső érdekhordozóit; feltárolhatnak a helyi társadalom valós igényei és szükségletei; az egyetem-külső partner kettőssége mellett tágabb együttműködő hálózatok formálódhatnak ki; a sokszereplős és sokféle tudásmegosztás pedig társadalmi innovációhoz vezethet. A TTB folyamat előnyeiből közvetlenül a résztvevők szervezeti részesülnek, ám az intézményi jelentésben célul kitűzött jövőbeni tevékenységek megvalósításának kiterjesztésével az a helyi-regionális társadalom javára is szolgálhat (Farnell et al. 2020b), és akár, valamely közösnek tekintett külső kihívás felvállalása esetén (Tödting et al. 2021), a tanuló régiót (Kozma et al. 2015) is erősítheti.

A TTB folyamat eredményei jövőbeni hatásvizsgálatot igényelnek (Farnell et al. 2020b), amelynek olyan kérdéseket érdemes majd megválaszolni, mint hogy megvalósultak-e a közösen eltervezett aktivitások? Adottak voltak-e a megvalósítás külső (pl. pályázati lehetőségek, aktuális területfejlesztési politikák) és belső (pl. folyamatos kommunikáció) feltételei? Megszilárdultak-e az újonnan létrejött kollaborációs hálózatok? Sikerült-e kibővíteni a haszonélvezők körét? S valódi változást értek-e el a megvalósult tevékenységek?

Míndez csak a jövőben ismerhető meg, ám a TEFCE Toolbox, mint a helyi társadalom képviselőiből álló tanuló közösség kialakítását, eredményes működését és jövőbeli tevékenységeit támogató eszköz, elősegítheti a lokalitás és régiója aktuális fejlesztési programjainak megvalósítását is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benneworth, Paul – Čulum, Bojana – Farnell, Thomas – Kaiser, Frans – Seeber, Marco – Šćukanec, Ninoslav – Vossensteyn, Hans – Westerheijden, Don (2018): Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 147. p.
- Boros Julianna – Kozma Tamás – Márkus Edina (szerk.) (2021): Community building and social innovation. Debrecen, CHERD, 249. p.
- Bradford Neil (2003): Cities and communities that work: Innovative practices, enabling policies. Ottawa, Canadian Policy Research Networks Inc., 75. p.
- Drobníak Adam – Polko Adam – Sucháček Jan (2018): Transition and resilience in Central and Eastern European regions. In. Lux Gábor – Horváth Gyula (szerk.): The Routledge handbook to regional development in Central and Eastern Europe. Abingdon, Routledge, 240-260. p.
- Farnell Thomas (2020): Community engagement in higher education: trends, practices and policies. NESET Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 93. p. <https://doi.org/10.2766/071482>
- Farnell Thomas – Benneworth Paul – Čulum Ilić Bojana – Seeber Marko – Šćukanec Schmidt, Ninoslav. (2020a): TEFCE Toolbox: An institutional self-reference framework for community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 77. p.
- Farnell Thomas – Čulum Ilić Bojana – Dusi Davide – O'Brien Emma – Šćukanec Schmidt, Ninoslav – Veidemane, Anete – Westerheijden, Don (2020b): Building and piloting the TEFCE Toolbox for community engagement in higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 49. p.
- Farnell Thomas – Veidemane Anete – Westerheijden Don (2020c): Assessing the feasibility of developing a framework for community engagement in European higher education. Zagreb, Institute for the Development of Education, 27. p.
- Goddard John (2018): The civic university and the city. In. Heffernan, Michael – Suarsana Laura – Meusburger, Peter (szerk.) Geographies of the university: Knowledge and space 12. Cham, Springer, 355-375. p. https://www.doi.org/10.1007/978-3-319-75593-9_1

- Gunasekara Chrys (2006): The generative and developmental roles of universities in regional innovation systems. *Science and Public Policy*, 2006/2. szám. 137-150. p. <https://www.doi.org/10.3152/147154306781779118>
- Kozma Tamás és mtsai (2015): Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig. Debrecen, CHERD, 297. p. <https://www.doi.org/10.35402/kek.2019.1.1>
- Kozma Tamás (2018): Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*. 2018/2. szám. 237-246. p.
- Márkus Edina – Teperics Károly – Márton Sándor (2019): Investigating learning communities: Methodological background. In. Márkus Edina – Kozma Tamás (szerk.): *Learning communities and social innovations*. Debrecen, CHERD, 25-36. p.
- Maassen Peter – Andreadakis Zacharias – Gulbrandsen, Magnus – Stensaker, Bjorn (2019): The place of universities in society. Hamburg, Körber Stiftung, 119. p.
- Nemes Gusztáv – Varga Ágnes (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről: Alrendszerek találkozása, társadalmi tanulás és innováció. *Educatio*. 2014/3. szám. 384-393. p.
- Nemes Gusztáv – Varga Ágnes (2015): Társadalmi innováció és társadalmi tanulás a vidékfejlesztésben-sikerek, problémák, dilemmák. In. „Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia = „Balance and Challenges” IX. International Scientific Conference: A Gazdaságtudományi Kar megalapításának 25. évfordulója alkalmából. Miskolc, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, 434-444. p.
- Reed Mark – Evely Anna Claire – Cundill Georgina – Fazey Ioan – Glass Jane – Laing Adele – Newig Jens – Parrish Brad – Prell Christina – Raymond Chris – Stringer Lindsay C. (2010): What is social learning? *Ecology and Society*. 2010/4. szám. 1-10. p. <http://hdl.handle.net/10023/1624>
- Reichert Sybille (2019): EUA study: The role of universities in regional innovation ecosystems. Brussels, EUA. 108. p.
- Salomaa Maria – Charles, David (2021): The university third mission and the European Structural Funds in peripheral regions: Insights from Finland. *Science and Public Policy*. 2021/1. szám. 1-12. p. <https://www.doi.org/10.1093/scipol/scab003>
- Tödting Franz – Tripl, Michaela – Desch, Veronika (2021): New directions for RIS studies and policies in the face of grand societal challenges. *GEIST-Geography of Innovation and Sustainability Transitions*, 2021/1. szám. 1-19. p.
- Van den Broek Jos – Eckardt Franziska – Benneworth Paul (2019): The transformative role of universities in regional innovation systems. Lessons from university engagement in cross-border regions. In. Varga Attila – Erdős Katalin

(szerk.): Handbook of universities and regional development. Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 54-72. p.

- West Richard E. – Williams Gregory S. (2017): „I don't think that word means what you think it means”: A proposed framework for defining learning communities. Educational Technology Research and Development. 65, 1569-1582.p. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9535-0>

ABSTRACT

BUILDING A LEARNING COMMUNITY: THE TEFCE TOOLBOX

TEFCE Toolbox (Farmell et al. 2020a), an innovative framework for mapping, evaluating and developing university community engagement practices can not only demonstrate the fulfilment of various higher education policy, quality assurance or institutional strategic objectives (Benneworth et al, 2018; Farnell 2020), but may also create a new learning community and contribute to the development of a learning region. To what extent does the TEFCE team of university and community actors qualify as a learning community and their work with the Toolbox as social learning? How should it be applied in a way that promotes the formation and consolidation of a learning community? Answering these questions to lay the foundation of a later case study, we've set up the framework conditions of a learning community (Reed et al. 2010; West – Williams 2017; Kozma 2018; Márkus et al. 2019) understood in the social (Kozma 2018) and the regional sense (e.g. Bradford 2003; Nemes – Varga 2014, 2015; Kozma et al. 2015), based on a review of its main literature, and have applied it to the Toolbox. Our analysis shows that it corresponds to the requirements of participation, local champions, horizontal cooperation, local knowledge source, learning via everyday activities, and change in understanding. However, it raises questions about relationships, shared identity, problem orientation and social innovation, while carries risks for timing, learning system and wider knowledge diffusion. Applying it in the light of our results, the TEFCE Toolbox may facilitate the shaping of an efficient learning community and further the development of a learning region.

Keywords: TEFCE Toolbox, learning community, social learning, university community engagement

Sitku Krisztina, doktorjelölt
Dunaújvárosi Egyetem
sitkuk@uniduna.hu

„MAGUNK MIATT” – A DIGITÁLIS KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS SZAKMAI ÉS SZEMÉLYES KOMPETENCIAFEJLESZTŐ HATÁSA

ABSZTRAKT

A távolléti oktatás első félévének kihívásai és tapasztalatai után az ELTE PPK szombathelyi intézetében olyan újszerű kezdeményezés került kidolgozásra, mely egyaránt szolgálja a közösségszervezés BA szakos hallgatók pályára való felkészülését, és a hallgatói-oktatói közösség együtt tartását és megerősítését a digitális oktatás időszakában. Így jött létre a Pedagógiai és Pszichológiai Intézetben a hallgatók learning by doing jellegű bevonásával a *Közösségszerelő Műhely* programsorozat, mely a 2020/21-es tanévben nyolc programot foglalt magába. Az munka minden fázisát a hallgatók végezték, az oktató a háttér biztosításával, szakmai támogatással, útmutatással segítette a folyamatot. A tanulmány a 2021 májusában végzett Qualtrics kérdőíves kutatásra és SPSS elemzés eredményeire épül. A kutatást az ELTE PPK KEB 2021/216 számon engedélyezte, a kérdésekre a projekt megvalósítási munkáiban résztvevő két évfolyam hallgatói teljes létszámban válaszoltak. A vizsgálat célja az volt, hogy felmérje a hallgatók szakmai kompetenciáinak erősödését, motivációját, és a tevékenységkör jövőbeli használatával kapcsolatos szakmai gondolatait. Az eredményekből az a kép rajzolódik ki, hogy kiinduló állapotként az egyéni munka túlsúlya mellett a hallgatók jelentős bizalom deficittel rendelkeznek mind önmaguk mind társaik irányában. A szakma iránti elköteleződés is gyenge, a hallgatók a képzés során szembesülnek a pályaelemekkel, éppen ezért szükségesnek látom felhívni a figyelmet arra, hogy az oktatók és gyakorlatvezetők felelőssége kiemelten magas ezen a szakon. A *Közösségszerelő Műhely* programsorozat szervezési és megvalósítási feladatai több területen is fejlesztették a hallgatók kompetenciáit. Az eredmények azt mutatják, hogy a projekt keretében végzett munka a team munka, bizalom a társak iránt, szaktársak iránti elkötelezettség, felelősségvállalás, stressz tűrés és a kreativitás, precizitás növelésére tűnik alkalmasnak. A kritikai gondolkodást az egyetemi szabályok áttekintése és a beszélgetések moderátori szerepköre erősíti. A kreativitást a logikusan várható grafikai és játékos jellegű feladatok mellett a folyamattervezés, valamint a cikkek írása erősítheti. Önbizalom erősítőként megjelent minden olyan részfeladat, melyben egyéni munkával kellett helytállni (moderátor, játékmester), vagy ahol a szaktársak visszajelzése elégedettséget eredményezett: pl. cikkek írása, fotók, videók készítése és megjelentetése.

A szakma iránti elkötelezettség változását nem lehet egyértelműen részfeladathoz kötni, a folyamatok tervezése és az egész félévi munka révén látszik erősödni. A közösségszervezés BA szak fejlődése szempontjából a kezdeményezés eredménye, hogy már egy félévnyi munka után a hallgatók 70%-ban növekedett a szakma iránti elkötelezettség.

Kulcsszavak: digitális közösség, közösségszervezés, learning by doing, szakmai kompetencia, kompetenciafejlesztés

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. BEVEZETÉS

Az egyetemi ifjúsági életszakasz egyik legmeghatározóbb élménye a szociális tanulási folyamat részeként értelmezhető intenzív személyes közösségi részvétel (Kozma, 1999). Az órák, a bulik, az egyetemi folyosói találkozások, az albérlési és kollégiumi együttléti fontos szocializációs környezetet jelentenek. A csoporttársakkal és az oktatókkal történő interakciók során nemcsak a tananyag válik tudássá, hanem a kapcsolatok sokrétű szerveződése is megtapasztalható. A koronavírus járvány miatt elrendelt távolléti oktatás során világszerte érzékelhetővé vált, hogy a hallgatók nehezen élték meg ezen korábbi társas személyes kapcsolatoknak az eltűnését (Gyarmathy, 2021a). Ennek a mindenki számára nehéz időszaknak a kihívásai és az ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézetének fejlesztési elképzelései egy ponton értek össze. A közösségszervezés BA szak szombathelyi képzési helyszínén voltak már arra projekt kezdeményezések, hogy a hallgatók közösségi összetartozását erősítsük, ezek azonban egyedi alkalmak voltak. A távolléti oktatás időszaka azonban olyan pszichés helyzetet eredményezett, ahol hallgató és oktató egyaránt hiányként és stresszfaktorként élte meg a kapcsolódási lehetőségek órákra és feladatokra korlátozódását (Gyarmathy, 2021a). Ötletemnek a Közösségszerelő Műhely nevet adva a másodéves hallgatói csoporttal a 2020/21-es tanév őszi félévben olyan programsorozatot indítottunk, mely egyaránt szolgálta a pályára való felkészülést, és a hallgatói-oktatói közösség együtt tartását és megerősítését a digitális oktatás időszakában.

1.1. A KÖZÖSSÉGSZERELŐ MŰHELY BEMUTATÁSA

A projekt az őszi félévben a másodévesekkel a Közösségek működési mechanizmusai II. kurzus, tavasszal az elsőévesekkel a Kommunikáció elmélete és gyakorlata II. kurzus keretén belül valósult meg, ezek óraszámában (heti 3 óra) és tematikában is megfelelték a célkitűzésnek.

A tervezés jelenléti oktatás keretében kezdődött, de az egyetemi szabályozás ekkor már nem engedte a személyes részvétellel történő programok megvalósítását (ELTE Járványügyi Operatív Koordináló Testület, 2020), így online rendezvény formában gondolkodtunk. A másodéves hallgatók az őszi félév során egy digitális szakeket és három oktatói-kutatói élménybeszámolót terveztek, és végül annyira bevonódtak, hogy öt esemény valósult meg, mert még a vizsgaidőszakban is igényelték a találkozást. Tavasszal az elsőéves hallgatók vették át a projekt megvalósításának feladatait. Ők két kerekasztal-beszélgetést és egy játékos szakeket szerveztek az egyetemi szabályok betartásával (ELTE Járványügyi Operatív Koordináló Testület, 2021). Mindkét félévben a digitális oktatás egyetemen elérhető eszközei és felületei jelentették az alapot (MS Teams, Canvas) e mellé becsatolva olyan a weben elérhető játékokat és felületeket, melyek alkalmasak voltak egy digitális közösség megeremtésére és megmozgatására.

A hallgatók számára a projekt munka újszerűnek és összetettnek bizonyult, több szempontból is nehezebb feladat volt számukra, mint egy ppt-t készíteni vagy egy beadandót megírni. A munka minden fázisát (tervezés, hirdetés, lebonyolítás, értékelés) órai keretek között a hallgatók végezték, az oktató a háttér biztosításával, szakmai támogatással, útmutatással segítette a folyamatot mintegy intergenerációs tőkeforrásként szolgálva (Bacsikai, 2020) a projektalapú kompetenciafejlesztés során (Pálvölgyi, 2019) (Lehoczky, 1997). A távolléti oktatás ideje alatt megerősítést nyert, hogy „előtérbe került az önálló és társas tanulás, a pedagógus-diák kapcsolat a partneri viszony irányába tolódott el (Gyarmathy, 2021b). A tanulói szocializáció konstruktivista megközelítését követve (Pusztai, 2020) az időpontok rögzítése után a tervezés közös munkával zajlott, mindenki abban a részfeladatban teljesedett ki, amiben erősnek érezte magát, de látta és beleszólhatott mások feladataiba. A turbulens interakciók, a javaslatok, módosító ötletek és mérlegelések egy korábban szokatlan helyzetet teremtettek, mindenki felelős volt valamiért, de az egészért is. A döntéseket közösen hozták, de a javaslatokat nem hatalmi szóval, hanem szakmai érveléssel lehetett elfogadtatni.

Oktatóként a *learning by doing*, cselekvés általi tanulás terén a Berzsenyi Rádió 2005-2013 közötti főszerkesztői és oktatói feladatai során értékes tapasztalatokat szereztem (Velics, 2008), így tudtam, hogy nem rövidíthetem le a folyamatot, nem mondhatom meg a szerintem jó megoldást, ezt a csapatnak kell kidolgoznia, a dolgoknak idő kell, mire kiforriják magukat. Arra fókuszáltam, hogy a Közösségszerelő Műhely legyen egy olyan hely, ahol a hallgatók nyitott és támogató oktatási légkörben próbálhatják ki ötleteiket, olyan határokat léphetnek át, és olyan újításokat próbálhatnak ki, melyre a munkahelyeken nem vagy csak korlátozottan lenne lehetőségük. A team munka során az egymásért és a közös tevékenységért vállal felelősség, a minőség iránti érzékenység, a részletekre kiterjedő elemző látásmód mind olyan tulajdonságok voltak, melynek erősödése már egy félévnyi munka során is megmutatkozott.

2. A KUTATÁS MÓDSZERE

Az első félév során benyomásként már tapasztalható volt, hogy a hallgatók jól érzik magukat a Közösségszerelő Műhely programokban, ugyanakkor érdemes volt azt is megvizsgálni, hogy az elégedettség mire terjed ki, és a folyamat milyen csoportszintű és személyes változásokat indukált. Részben oktatói visszajelzéseként, részben pedagógiai megfontolásból és a jövő félév tervezhetősége szempontjából is érdekelt, hogy mi játszódik le a szervező hallgatókban. Már 2020. januárban visszajelzéseket gyűjtöttem e-mailen tizenegy nyitott kérdésben, melyek hosszabb szöveges reflexióra adtak lehetőséget. Ezt követően 2021. májusában az ELTE PPK KEB 2021/216 számon engedélyezett Qualtrics kérdőíves felmérés és SPSS adatfeldolgozás valósult meg. A kutatásban a két félév programjait szervező és lebonyolító két évfolyam teljes létszámában elérhető volt: a II. évfolyamon 16 fő, az I. évfolyam 10 fő töltötte ki az online kérdőívet. Tágabb kontextusban a felmérés a közösségszervezés terén a Covid-19 világjárvány alatt használt digitális megoldások használati értékét, alkalmazhatósági és fejlesztési lehetőségeit célozta. A kutatás eredményeiből jelen tanulmány a szakmai és személyes kompetenciafejlesztő hatásra vonatkozó részt mutatja be.

A kutatás hipotézisei erre a területre:

A hallgatók szakmai kompetenciái közül a legnagyobb pozitív irányú változást a team munka és a szakma iránti elkötelezettség megítélésében mutatkozik.

Azok, akik több önkéntes feladatot vállaltak, a terhek ellenére erősebb fejlődésről számolnak be.

Fő kutatási kérdések ebben a blokkban:

Milyen tulajdonságok jellemezték a hallgatót önbevallás alapján a programsorozat előtt és után?

A tulajdonságok milyen irányban változtak?

Az egyes hallgatók önkéntesen milyen részfeladatokat vállaltak?

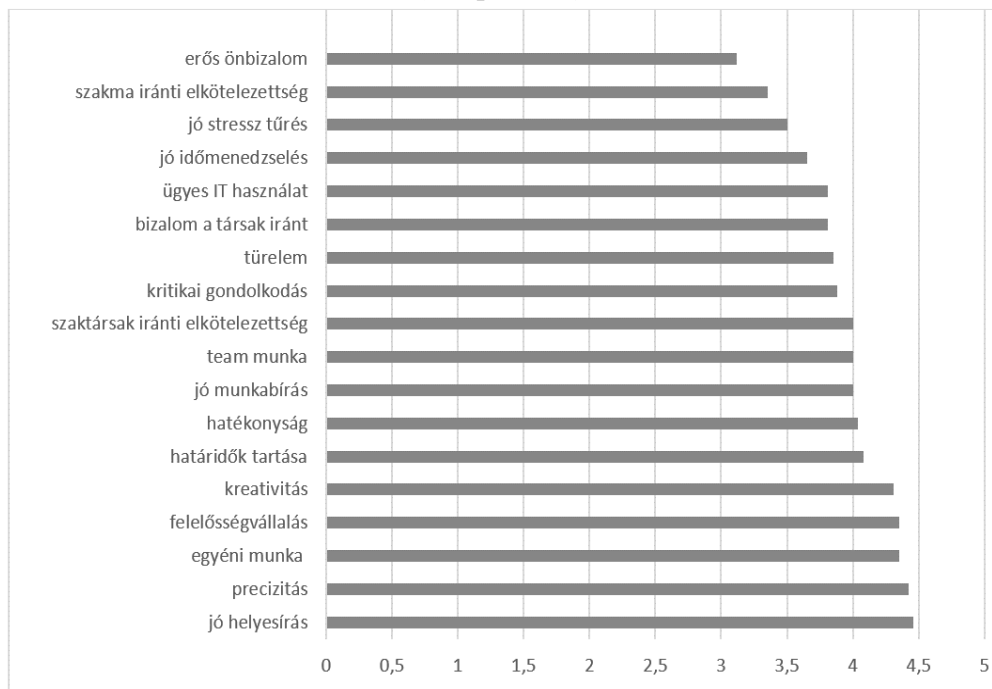
Ezek a feladatok melyik tulajdonságot változtatták?

3. EREDMÉNYEK

A Közösségszerelő Műhely programsorozat szervezésében és lebonyolításában való részvétel fejlesztő hatásának megítéléséhez szükséges volt felmérni, milyen tulajdonságokkal rendelkeztek a hallgatók a feladatok elvégzése előtt. A helyzetet 18 tulajdonság esetében ordinális skálán mértem, a megkérdezettek alábbi kérdésre adott válaszai alapján: „Kérem, gondolja át, hogy a Közösségszerelő Műhely programsorozat előtt Önt mennyire jellemezték az alábbi tulajdonságok? (1 – legkevésbé, 5 – legteljesebb mértékben)”.

A válaszadás 100%-os volt, és azt a képet rajzolta ki, hogy a hallgatók jelentős bizalom deficittel rendelkeznek mind önmaguk mind társaik irányában. A szakma iránti elköteleződés is gyenge, a többségnél maximum közepes értékeket mutat, ez arra utal, hogy a közösségszervezés BA szak választása nem erős szakmai motiváción alapul, nem is tudják feltétlenül a szakra beiratkozók, hogy milyen feladatok várnak rájuk, ha erre a pályára lépnek - v.ö. állatorvos, könyvtáros, melyek e tekintetben egyértelműbbek. A hallgatók a képzés során szembesülnek a pályaelemekkel, éppen ezért szükségesnek látom felhívni a figyelmet arra, hogy az oktatók és gyakorlatvezetők felelőssége kiemelten magas ezen a szakon. Pozitív tulajdonságként a jó munkabírás, az egyéni munka és a kreativitás jelenik meg. Az egyéni munka dominanciája a középiskolából hozott jellegzetesség. A hallgatók szívesen támaszkodnak a saját erejükre és kreativitásukra a feladat megoldások során, a team munka mint előzetes élmény a hallgatók kevesebb mint felére jellemző. Az általános oktatói tapasztalattal ellentétesen jónak ítélik a helyesírásukat és a határidők betartását, önmagukat felelősségvállaló és precíz személynek látják. Összességében az alacsony bizalom, a szakma iránti elkötelezettség hiánya, az egyéni munka túlsúlya a jellemző kiinduló állapot. (1. ábra)

1. ábra: A hallgatókat a KM munkafolyamat előtt jellemző tulajdonságok (középtértékek)



A tulajdonságokhoz 1-5 értéket rendelve összesíthetővé vált a hallgatók egyéni pontszáma (18-90), majd három csoportra osztottam őket, az átlag alatti, az átlagos, és az átlag feletti pontszámmal rendelkezőkre (1. táblázat).

1. táblázat: A hallgatói csoportok a Közösségszerelő Műhely munkafolyamat előtti kompetencia erősség szerint

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
egyéni összpontszám	26	55,00	87,00	70,9615	7,20267
Valid N	26				

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	átlag alatti	4	15,4	15,4	15,4
	átlag	20	76,9	76,9	92,3
	átlag feletti	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

A fejlődés megítéléséhez ugyanezt a 18 tulajdonságot használtam, és a változás irányát egy háromfokozatú skálán mértem: „Az alábbi tényezők esetében ítélje meg, hogyan változtak annak hatására, hogy a Közösségszerelő Műhely szervezésében, munkáiban részt vállalt? (gyengült, változatlan maradt, erősödött)”. Elemzésben két területre összpontosítok: az előzetesen nem várt gyengülő, és a javuló tulajdonságokra. Gyengülő változást csak néhány tulajdonságnál és kevés esetben lehetett kimutatni: stressz tűrés, türelem és a szaktársak iránti elkötelezettség, bizalom a társak iránt. Ezek gyengülése mutatja, hogy a Közösségszerelő Műhely programsorozat szervezési munkái, melyek több területen jelentős stresszel jártak (határidők tartása, pontosság, precizitás), néhány hallgatónál a komfortérzetet meghaladó kihívást jelentettek. A jövőben érdemes arra is figyelni, hogy a team munka során nem mindenki veszi ki egyformán a részét a feladatokból vagy nem megfelelően látja el a feladatot és ez a többiek számára szintén megterhelő lehet. Erre nem terjedt ki a kutatás, de valószínűsítem, hogy az „egyedül jobban meg tudtam volna oldani” érzése van a társak iránti csökkenő bizalmat jelző válaszok mögött. (2. táblázat)

2. táblázat: A kompetenciák változásának iránya (N=26)

kompetencia	gyengült (%)	fő	változatlan maradt (%)	fő	erősödött (%)	fő
munkabírás	3.85	1	57.69	15	38.46	10
precizitás			73.08	19	26.92	7
időmenedzselés			53.85	14	46.15	12
hatékonyság			46.15	12	53.85	14
felelősségvállalás			46.15	12	53.85	14
kritikai gondolkodás	3.85	1	61.54	16	34.62	9
szakma iránti elkötelezettség			30.77	8	69.23	18
szaktársak iránti elkötelezettség	3.85	1	3.85	1	92.31	24
kreativitás			73.08	19	26.92	7
IT használat			50.00	13	50.00	13
határidők tartása			69.23	18	30.77	8
helyesírás			88.46	23	11.54	3
türelem	3.85	1	65.38	17	30.77	8
bizalom a társak iránt	7.69	2	19.23	5	73.08	19
team munka			23.08	6	76.92	20
egyéni munka			76.92	20	23.08	6
önbizalom	3.85	1	61.54	16	34.62	9
stressz tűrés	7.69	2	53.85	14	38.46	10

A legstabilabb tulajdonságnak a helyesírás, az egyéni munka, kreativitás és precizitás számít, a hallgatók háromnegyed jelölte ezeket. Erősödésről a legtöbben a szaktársak iránti elkötelezettség, a team munka, a társak iránti bizalom és a szakma iránti elkötelezettség esetében nyilatkoztak.

Következtetesként kimondhatom, hogy a Közösségszerelő Műhely programsorozat szervezési és megvalósítási feladatai több területen is fejlesztették a hallgatók kompetenciáit. A szaktársak iránti elkötelezettség és a bizalom a társak iránt tulajdonságok erősödése egy formálódó közösség képét mutatja.

Biztató a team munka terén mutatott fejlődés, mint a 21. század munkavállalója számára elengedhetetlen tulajdonság. A közösségszervezés BA szak erősödése szempontjából ígéretes, hogy a szakma iránti elkötelezettség növekedése a hallgatók 70%-a számára érzékelhető volt. A kutatás első hipotézise részben igazolódott: hiszen a szakma iránti elköteleződés és a team munka felé való elmozdulás kimutatható volt, ugyanakkor az előzetes várakozás kiegészült azzal, hogy a társak iránti elkötelezettség és bizalom növekedése kategóriákban szinte minden hallgató erősödésről számolt be. Ez a nem várt, de pozitív eredményt alapja lehet a későbbi munkavégzés során erőforrásként használható szociális tőkének.

A programsorozat szervezési és megvalósítási munkái során mindenki a neki leginkább elképzelhető, megfelelő részfeladatot választhatta. Az átlagos vállalás szám 3 vagy 4 részfeladat volt, lényegesen alulteljesített az, aki csak egy (esetleg kettő) feladatot vállalt, és felülteljesített az, aki nyolc vagy annál több részfeladattól is kivette a részét (3. táblázat). A második hipotézis, miszerint azok, akik több önkéntes feladatot vállaltak, a terhek ellenére erősebb fejlődésről számolnak be, a kis elemszámok miatt nem igazolható. Azok a hallgatók, akik jelentősen több munkát is bevállaltak, a 18 kompetenciaterületből lényegében mindegyikben érzékelik a fejlődést, a félév során átlagos 3 vagy 4 feladatot vállalók 6-9 területen, az átlag alatti mennyiségben feladatot vállalók 3-6 területen jelzik a fejlődésüket.

Végül a hallgatónak ki kellett választania melyik feladato(ka)t végezte és csak erre vonatkozóan jelölni, hogy az melyik területen fejlesztette, erősítette: „Kérem, hogy csak annál a Közösségszerelő Műhely részfeladatnál, amiben Ön részt vett, jelölje be a kódokat, hogy az a munka melyik területeken fejlesztette, erősítette Önt!” A kérdőív megengedte, hogy ezt a feladatot kihagyja, ha úgy ítélte meg, hogy a válaszadás miatt a személye beazonosíthatóvá válik, így 19 válaszadó adatait lehet értékelni.

3. táblázat: Az önként vállalt feladatok mennyisége és a hallgatói aktivitás

	Vállalt feladatok mennyisége (db)								összesen
	1	2	3	4	5	6	8	12	
hallgatók száma (fő)	2	3	4	4	2	1	1	2	19
%	10,52	15,79	21,05	21,05	10,52	5,26	5,26	10,52	100
Mean= 4,42	Median=3	Modus= 3&4		Variance= 9,50		Standard deviation= 3,08			

Az eredmények közlésénél a leggyengébb kiinduló tulajdonságokra koncentrálok. Az önbizalom erősítésére a beszélgetések moderátori és a vetélkedők játékmesteri feladatai bizonyultak kiemelkedően alkalmasnak. Mindkettő előzetes felkészülést igényelt, tétje volt, az online térben egyedül kellett akár hirtelen jövő váratlan technikai vagy emberi helyzettel megbirkózni, amire azonnali visszajelzést kapott. E két feladat még az időmenedzselés és határidők tartása terén is erősítő hatásúnak bizonyult. A digitális szakesteken kipróbált játékos feladatok a team munka, IT használat és kreativitás területen is erősítenek.

A társak iránti bizalom és a szaktársak iránti elkötelezettség, mint kiemelten figyelt és fejlesztendőnek ítélt tulajdonságok erősödése az egész félévi munkának volt köszönhető, a szakma iránti elkötelezettség növekedését sem lehet egyértelműen részlet feladathoz kötni, többen csupán a komplexebb folyamatok tervezése és az egész félévi munka révén jelölték.

Az eredmények azt mutatják, hogy az egész félévi munka a team munka, bizalom a társak iránt, szaktársak iránti elkötelezettség, felelősségvállalás, stressz tűrés és a kreativitás, precizitás növelésére tűnik alkalmasnak.

A folyamatok tervezése a fentiekén túl a munkabírás és a felelősségvállalás terén erősít. Van néhány terület, ahol a részfeladat szinte kijelöli, hogy mely kompetencia erősödése várható. A kritikai gondolkodást az egyetemi szabályok áttekintése és a beszélgetések moderátori szerepköre erősíti. A kreativitást a logikusan várható grafikai és játékos jellegű feladatok mellett a folyamattervezés, valamint a cikkek írása erősítheti. Önbizalom erősítőként megjelent minden olyan részfeladat, melyben egyéni munkával kellett helytállni, vagy ahol a szaktársak visszajelzése elégedettséget eredményezett: pl. cikkek írása, fotók, videók készítése és megjelentetése.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az ELTE PPK PPI keretében létrehozott Közösségszerelő Műhelyhez kapcsolt vizsgálat célja az volt, hogy felmérje a hallgatók szakmai kompetenciáinak változását. Kiinduló állapotként az egyéni munka túlsúlya mellett a szombathelyi közösségszervezés BA szakos I. és II. évfolyamos hallgatók jelentős bizalom deficittel rendelkeznek mind önmaguk mind társaik irányában. A Közösségszerelő Műhely programsorozat szervezési és megvalósítási feladatai több területen is fejlesztették a hallgatók kompetenciáit. Az eredmények azt mutatják, hogy a projekt keretében végzett munka a team munka, bizalom a társak iránt, szaktársak iránti elkötelezettség, felelősségvállalás, stressz tűrés és a kreativitás, precizitás növelésére tűnik alkalmasnak. A szakma iránti elköteleződés belépéskor gyenge, a hallgatók a képzés során szembesülnek a pályaelemekkel.

Mivel a szakma iránti elkötelezettség változását nem lehet egyértelműen részfeladathoz kötni, a folyamatok tervezése és az egész félévi munka révén látszik erősödni, ezért

szükségesnek látom felhívni a figyelmet arra, hogy az oktatók és gyakorlatvezetők felelőssége kiemelten magas ezen a szakon. A közösségszervezés BA szak fejlődése szempontjából a kezdeményezés eredményesnek mondható, már egy félévnyi munka után is a hallgatók 70%-ban növekedett a szakma iránti elkötelezettség. A Közösségszerelő Műhely programsorozat a 2021/22-es tanévben is folytatódni fog.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bacsikai Katinka (2020): Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték. In: Pusztai Gabriella (szerk.): Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 378-402. p.
- ELTE Járványügyi Operatív Koordináló Testület. (2020. szeptember 7): Tájékoztató <https://www.elte.hu/dstore/document/5359/ELTE-JOKT-2020-09-07.pdf> (Letöltve: 2021. június 10.)
- ELTE Járványügyi Operatív Koordináló Testület. (2021. február 4): Tájékoztató <https://www.elte.hu/dstore/document/5973/ELTE-JOKT-2021-02-04.pdf> (Letöltve: 2021. június 10.)
- Gyarmathy Éva (2021.a): A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre (1. rész). https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-111387 (Letöltve: 2021. május 24.)
- Gyarmathy Éva (2021.b): A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre (2. rész). https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-2-resz-111388 (Letöltve: 2021. május 24.)
- Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Lehoczky János (1997): "Zsongárkodás" avagy tanítási projektek a földrajz tantervben. *Iskolakultúra*, 9, 81-87. p.
- Pálvölgyi Lajos (2019): A projektkompetencia értelmezése és mérése. In: *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem RKK. 27-46. p.
- Pusztai Gabriella (2020): Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In: Pusztai Gabriella (szerk.): Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 13-28.p.
- Velics Gabriella (2008): Vasi civilek az éterben - két modellértékű kísérlet a közösségi rádiózás tapasztalatairól. In: S. Nagy Katalin - Orbán Annamária (szerk.) *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Budapest, Gondolat Kiadó, 460-485. p.

ABSTRACT

**COMMUNITY COORDINATION:
DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPETENCIES**

The Community Assembly Workshop programme series has been created at the Institute of Pedagogy and Psychology including eight programmes in the 2020/21 academic year, with the involvement of students on the basis of learning by doing principle. The study is based on the results of a Qualtrics questionnaire survey and SPSS analysis conducted in May 2021. According to the results the work carried out during the project is suitable for increasing skills in terms of teamwork, trust in peers, commitment to peers, responsibility, stress tolerance and creativity as well as precision. Critical thinking is reinforced by the review of university rules and the role of moderators taken in conversations. Creativity can be strengthened along with logically expected graphic and playful tasks with process design as well as writing articles. All the subtasks done individually or where the feedback from peers brought the result of satisfaction: e.g. writing articles, taking and publishing photos and videos can be considered as a self-confidence booster. The change in the commitment to the profession is visibly strengthened by planning the processes and the work carried out during the whole semester.

Keywords: community coordination, competencies, learning by doing

Velics Gabriella egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem
velics.gabriella@ppk.elte.hu

III. PERSPEKTÍVÁK AZ OKTATÁSKUTATÁSRA

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK SPORTAKTIVITÁSÁT MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYI ÉS TÁRGYI TÉNYEZŐK

ABSZTRAKT

„Hátrányos helyzetű gyerekeknek azok tekinthetők, akik „itt és most” hátrányosak, vagyis az adott gyerek-, illetve tanulóközösség átlagánál rosszabb családi és társadalmi helyzetből származnak” (Liskó 1997. 1).

Nádori (2009) a szociális kirekesztés megelőzésének, az iskolai kudarcok ellensúlyozásának és a hátrányos helyzetűek integrálásának hatékony fegyvereként említi a sportot.

Schmiade és Mutz (2012) hátrányos helyzetű családok körében végzett kutatásuk során arra a következtetésre jutottak, hogy ezek a családok a rendszeres, irányított testedzést nem tekintik relevánsnak a gyermek fejlődése szempontjából.

Ezek alapján kutatásom céljával annak feltárását tűztem ki, melyek azok a személyi és tárgyi tényezők, amelyek jelentős szerepet játszanak a hátrányos helyzetű tanulók sport iránti elköteleződésében.

Vizsgálatomat Pécsen végeztem hátrányos helyzetű településrészen található általános iskolákban, 12-13 éves tanulók körében, önkitöltéses kérdőíves módszerrel (N=184). Az eredmények szerint a sportolást befolyásoló személyek sorában a testnevelők a lista közepén kapnak helyet karöltve a szülőkkel, vagyis ezekben az intézményekben kiemelten fontos a testnevelők ez irányú munkája.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, sportolás, testnevelők

Sportpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az emberek többsége manapság túlterhelt, s a testmozgás mellőzését időhiánnyal magyarázzák (Horváth 2011). A társadalmi-gazdasági fejlődés és a technikai vívmányok terjedése hozzájárulnak életszínvonalunk emelkedéséhez, ugyanakkor egész életmódunkat elkényelmesítik. A mozgásszegény életmód - amely a diákok körében is egyre jobban terjed - káros hatással van az egész szervezetre, s különböző betegségekhez vezet. Ennek egyik oka a TV és az okos eszközök előtt eltöltött idő növekedése (Szóts és mtsai. 2020).

Biróné és mtsai. (2011) a tevékeny egészségmegőrző aktivitásra nevelés legeredményesebb eszközének tekinti a sportot, amely a modern ember életmódjának káros hatásait is képes ellensúlyozni.

Sajnos a társadalomnak csak egy csekély rétege tartja fontosnak a rendszeres testmozgást. A fiatalok ilyen fajta hozzáállását nagymértékben a szülői példamutatás hiányára lehet visszavezetni, ugyanis a sportolás szokásrendszerre alakításában nekik kiemelkedően fontos szerepük van. Rétsági és Ács (2010), valamint Cvetkovic és mtsai. (2014) szerbiai kutatásából szintén az derült ki, hogy a szülők nagymértékben befolyásolják gyermekeik fizikai aktivitását. Fintor és Szabó (2014) kutatási eredményei szerint a szülők sportolói múltján kívül a barátok és a testvérek sportolási szokásai is nagy jelentőségűek a sportaktivitás tekintetében.

Versics és mtsai. 2009-es kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült testnevelő egy életre szóló indíttatást adhat a sportoláshoz.

2. FOGALMI KERET

A hátrányos helyzet fogalma az 1960-as években kezdett el elterjedni a köztudatban. Liskó egy rugalmas, a gazdasági – társadalmi környezethez alkalmazkodó kategóriaként definiálja a hátrányos helyzetet, ami mindig „itt és most” áll fenn (Liskó 1997). Napjainkban számos szakterület használja a kifejezést, de kutatásom szempontjából a szociológia és a pedagógiai vonatkozású meghatározások relevánsak.

A szociológia társadalmi hátrányként értelmezi a fogalmat. A kiváltó okok Liskó (1997) értelmezésében a következők:

- szülők alacsony iskolázottsága,
- eltartottak száma
- szülők devianciája
- csonka családok
- családok instabil egzisztenciális helyzete
- kisebbségi, etnikai helyzet.

A pedagógia a szociológiától eltérően az iskolai eredményességet tekinti a hátrányok értékmérőjének. Az iskolai hátrányok forrása a saját adottságokhoz mért tanulmányi lemaradás. Az iskolai egyenlőtlenség azt jelenti, hogy nem mindenki fér hozzá az ő képességeinek, adottságainak megfelelő neveléshez, oktatáshoz (Balogh 2006).

A pedagógiai és a szociológiai hátrányok együtt vannak negatív hatással az egyén társadalmi helyzetére, előmenetelére.

Fontos megemlítenünk azonban, hogy nem csak a gyermek lehet hátrányos helyzetben, hanem a család is, amennyiben nem tudja a megfelelő szocializációs feltételeket biztosítani tagjai számára.

Vannak olyan vidékek, amelyek vagy földrajzi fekvésük illetve természeti adottságaik miatt kedvezőtlen helyzetűek, vagy hiányos infrastruktúrával rendelkeznek. Ezeket a területeket szokás hátrányos helyzetű térségeknek nevezni (Pásztor 2017).

Hátrányos helyzetű lehet még az oktatási intézmény is. Az ilyen iskolákba nagy számban tanulnak hátrányos helyzetű gyerekek, akik hátrányos helyzetű családokból származnak. Ezek az intézmények többnyire hátrányos helyzetű településen vagy településrészen találhatóak (Illyés 2000).

Az iskola önmagában nem képes a hátrányos helyzet kompenzálására, de hatékony fegyver lehet a sport. „Az iskolai testnevelés szocializációs és érték közvetítő hatása, az egészséges életmódot alakító ereje, integráló mechanizmusai révén fontos szerepet tölthet be a beilleszkedési zavarokkal küzdő, hátrányos helyzetű, esetleg deviáns viselkedésre hajlamos fiatalok életében. Sokszor ez a sikerélményt biztosító tantárgy az első kapocs, ami ezeket a gyerekeket az iskolához köti” (H. Ekler 2011: 55). Nádori (2009) a szociális kirekesztés megelőzésének és a hátrányos helyzetűek integrálásának hatékony fegyvereként említi a sportot.

A sport integrációs potenciálja önmagában csupán egy lehetőség. Nem önmagában a sport hozza össze az embereket, sokkal inkább a megszervezésének módjában és az általa képviselt értékekben rejlik a lehetőség (Nujeidat 2011). Nem ritka az sem, hogy a sport a szegregációt, és nem az integrációt segíti elő. Éppen ezért az integrációs célokat tudatosan meg kell célozni (Burrmann 2011).

3. VIZSGÁLATOM A TÉMÁBAN

Jelen kutatásom célja annak feltérképezése volt, milyen személyi és tárgyi tényezők befolyásolják az érintett korosztály és társadalmi csoport sportaktivitását.

A célok kitűzését követően a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Kik azok a személyek, akik jelentősen meghatározzák a hátrányos helyzetű gyerekek sportaktivitását?
- Mekkora szerepük van a tárgyi tényezőknek (pl. média) a sportolás megkezdésében?
- A külső vagy a belső motivációs tényezőknek van-e nagyobb jelentősége a sportaktivitás szempontjából?

3.1 A KUTATÁS MÓDSZERTANA, FOLYAMATA ÉS A VIZSGÁLATI MINTA

A sportolást számos tényező befolyásolja. Ezek közé tartoznak az egyén pszichológiai és biológiai adottságai, a sporttal kapcsolatos attitűdjei, lakóhelye, gazdasági adottságai és társadalmi státusza is (Földesiné és mtsai. 2010). Cvetkovic és mtsai (2014) azt is megállapították, hogy a falusi gyerekek kevesebbet sportolnak, mint a városiak, ugyanis sokkal kevesebb a lehetőségük is. Balogh (2015) vizsgálati eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pszichoszociális fejlődés tekintetében a 13-14 éves kor választóvonalnak minősül. A fizikai aktivitás szintje ugyanis ettől az életkortól kezdve folyamatosan csökkenni kezd.

Ezen megfontolások alapján a populációból vett mintámba kizárólag pécsi 6-7. osztályosok kaptak helyet, kizárva ezáltal a különböző települések sportolási lehetőségeiből fakadó értelmezési deviációt.

Vizsgálatomat kvantitatív kutatási módszerrel, azon belül standard kérdőíves vizsgálattal folytattam le. Saját szerkesztésű kérdőívet használtam, melyeket személyesen juttattam el az iskolákba, ahol a vírushelyzet miatt kollégáim felügyelték azok kitöltését. A válaszadás önkéntes alapon és név nélkül történt.

A kérdőív jórészt zárt kérdéseket tartalmaz, de nyílt, valamint kevert kérdéseket is alkalmaztam, melyek lehetőséget biztosítottak a kérdéssel kapcsolatos személyes vélemények kifejtésére, s lehetővé tették számomra a mélyebb összefüggések feltárását is. Ezeknek a feldolgozása tartalomelemzéssel történt.

A keresztmetszeti vizsgálatom kérdéseire kapott válaszok nagy részének feldolgozása az SPSS 26 statisztikai program segítségével történt. A kapott táblázatokat Microsoft Office Excel 2013, a diagramokat az SPSS 26, valamint egyes esetekben az előbb említett Excel szoftver segítségével készítettem.

Az adatok értelmezésekor fontos szem előtt tartanunk azt a tényt, hogy a vizsgálat a COVID 19 járvány második hullámának idején zajlott.

Sportolónak a legalább 2-3 éve, hetente legalább 3 alkalommal sportoló diákokat tekintettem, függetlenül attól, hogy az adott idő alatt váltottak-e sportágot vagy egyesületet.

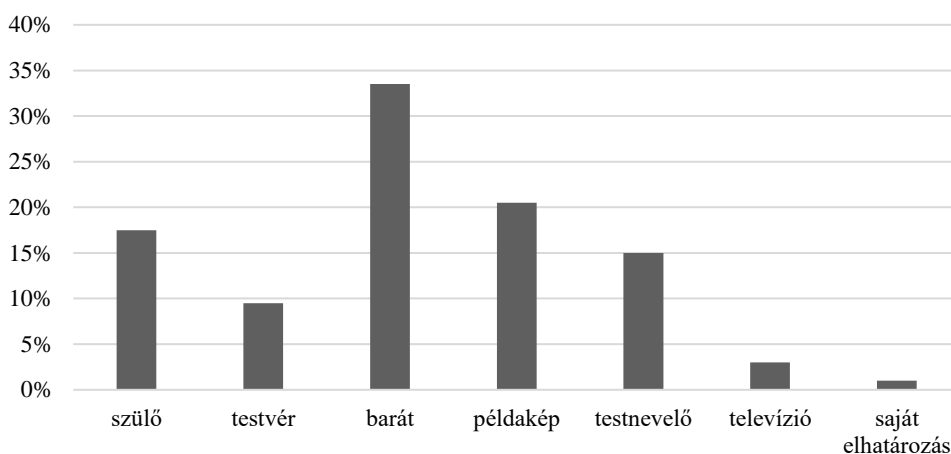
A *hátrányos helyzetű gyerekek* kiválasztásánál az osztályfőnökökre támaszkodtam. Úgy gondolom, ők pontosan tudják, hogy milyen szociális háttérű gyerekek járnak az osztályukba, s azt is, kik azok, akik hátrányos helyzetűek, még akkor is, ha arról nincs is papírjuk.

3.2 A KUTATÁS LEÍRÁSA

Az első két kérdéssel, valamint a nem és az életkor megadásával a vizsgálati minta alapadatait szerettem volna feltérképezni. Összesen 184 tanulótól kaptam vissza értékelhető kérdőívet. A kitöltők átlagéletkora 12,63 év volt, a sportoló tanulók aránya csupán 40 %, akik nagyrészt a csapatsportokat preferálták.

A következő kérdésekkel a sportolás megkezdését kiváltó hatások és motivációs tényezők vizsgálatát céloztam meg. A harmadik kérdés a személyi és tárgyi tényezők felderítésére irányult. A felsorolt lehetőségek közül többet is választhattak a válaszadók.

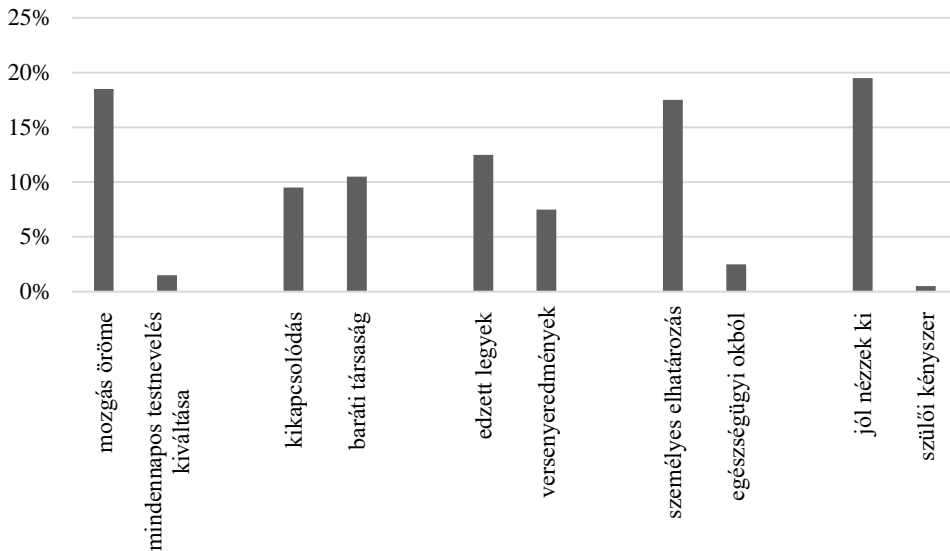
1. ábra: A sportolás megkezdését meghatározó tényezők N=74



Forrás: saját ábra

Mint azt a 1. ábrán láthatjuk, a hátrányos helyzetű gyerekekre a barátok gyakorolják a legnagyobb hatást, őket követik a példaképek és a szülők. Testnevelőként igen megdöbbentő számomra, hogy a testnevelők a negyedik helyen végeztek. A korábbi kutatási eredmények (Rétsági és Ács 2010; Fintor és Szabó 2010; Cvetkovic és mtsai. 2014) tükrében kijelenthetjük, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek esetében a testnevelők szignifikánsan jelentősebb szerepet játszanak a sporttevékenység megkezdésében, mint nem hátrányos társaik esetében.

A következő kérdésnél belső és külső motiváció tényezőket állítottam egymás mellé, s a gyerekeknek a párokból kellett soronként egyet választaniuk. Természetesen oszloponként keverve jelenítettem meg a válaszlehetőségeket.

2. ábra: A sportolást meghatározó külső és belső motivációs tényezők N=74

Forrás: saját ábra

Mint azt a diagram is mutatja, a belső motivációs tényezők mindegyik esetben szignifikánsan magasabb értéket értek el. Ez alól egyetlen páros kivétel, a második, ahol ugyan minimális mértékben, de a külső motivációs tényezők kerültek fölénybe. Ez a páros a kikapcsolódás igénye és a baráti társaság vonzereje.

A következő kérdéscsoporttal arra kerestem a választ, hogy van-e összefüggés a szülők sport múltja, illetve jelenlegi aktivitása és a megkérdezettek sporttevékenysége között. A vizsgálatba a testvéreket is bevontam.

Az édesanyák esetében az derül ki az adatokból, hogy a gyerekek többsége nem tudja, hogy szülei korábban végeztek-e aktív sporttevékenységet. Az édesapák esetében láthatunk egy kismértékű, pozitív irányú változást, miszerint közülük sokkal többen vannak, akik biztosan sportoltak, mint akik nem. A keresztábrák eredményekből az is kiderült, hogy az azonos nemű szülő sportolói múltja nagyobb hatással van a gyerekek sportaktivitására, mint az ellenkező nemű szülő, de ez az eltérés nem szignifikáns.

Természetesen az adatokat fenntartással kell kezelnünk, a „nem tudom” válaszok igen magas aránya miatt, hiszen ezek az értékek jelentős kiugrást eredményezhetnének mind az egyik, mind a másik irányba.

A 8 – 10. kérdések a családtagok (szülők és testvérek) jelenlegi sportaktivitására irányultak. A szülők esetében ránézésre is szembetűnik az a sajnálatos tény, hogy több mint háromnegyedük nem végez rendszeres sporttevékenységet.

A keresztátlás elemzések hasonló eredményt mutatnak a szülők jelenlegi és gyermekkori sporttevékenysége között. Megdöbbentő, hogy a korábban felfedezett azonos nemű szülői minta fontossága itt nem érvényesül, ugyanis az édesapák hatása kis mértékben ugyan, de jelentősebb a lányoknál, mint a fiúk esetében.

Sokkal kedvezőbb értékeket kaptam a testvérek esetében, köztük ugyanis sokkal nagyobb számban vannak aktívak. A sportolók és a nem sportolók között szignifikáns eltérés látható. Az előbbieket 58%-ának van rendszeres testmozgást végző testvére, míg az utóbbiaknál az inaktív testvérek aránya ilyen magas.

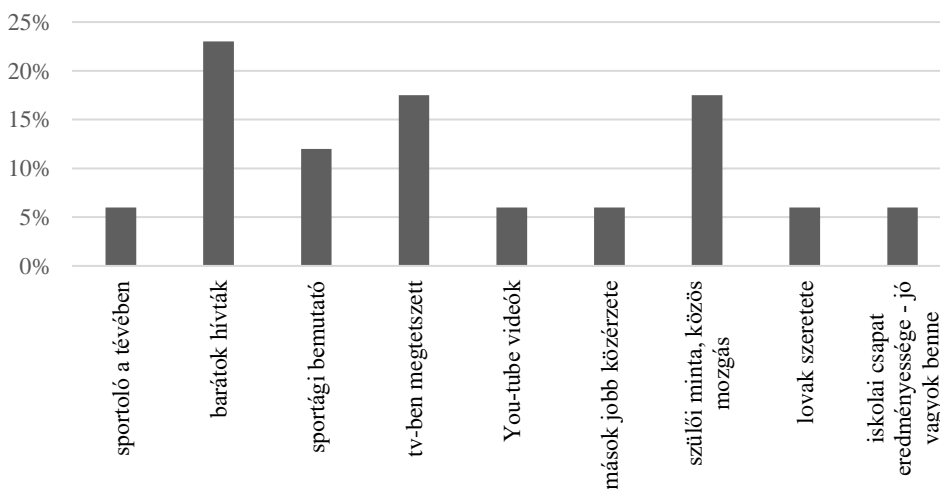
A személyi tényezőket megvizsgálva a média felé fordítottam a figyelmet, s a televíziós sportközvetítések népszerűségének mértékére kerestem a választ. Az adatokból egyértelműen kiderült, hogy a sportoló gyerekek valamivel nagyobb számban néznek sportmérkőzéseket, mint nem sportoló társaik, de ezt a legtöbbben egyedül teszik.

A következő kérdés a testnevelő tanárok sporttevékenység végzésére irányuló támogatását vette górcső alá. Támogató szülői háttér hiányában ők ugyanis fontos szerepet játszanak a sporttevékenység megkezdésében, illetve annak fenntartásában. Az adatok alapján elmondhatom, hogy a diákok több mint 90%-a érzi úgy, hogy testnevelő tanára támogatja őt a rendszeres testmozgásban.

Ezek az eredmények összecsengenek a harmadik kérdésben kapott válaszokkal. miszerint a hátrányos helyzetű tanulók sporttevékenységére viszonylag nagy hatással van a testnevelő tanáruk.

A kérdőív két kifejtendő kérdést is tartalmazott. Az ötödik kérdés a sportolóknak szólt: „Volt-e olyan konkrét élmény az életedben, ami miatt sportolni kezdte?”

3. ábra: A sportolás megkezdését meghatározó élmények N=74

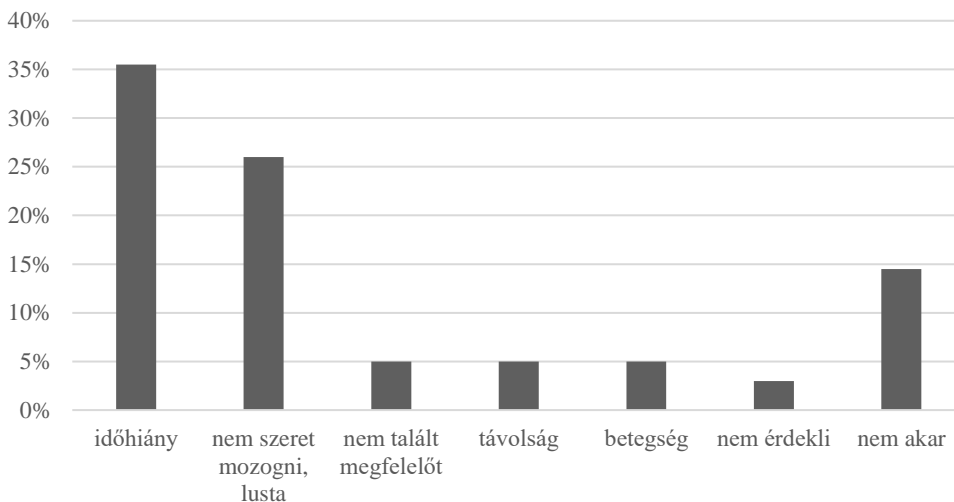


Forrás: saját ábra

Az adatok alapján azt mondhatjuk (3. ábra), hogy a legtöbb diák esetében a sportolás megkezdéséhez hozzájáruló pozitív élmény a barátok edzéseinek, mérkőzésének megtekintése, illetve a velük való közös mozgás volt. Ezen kívül a szülőkkel való sportolás az, ami még meghatározó. Mint látható, igen jelentős szerepet kaptak a televízióban látott sportközvetítések, és a különböző sportágakat népszerűsítő programok is. Ez utóbbinak van egy jól működő országos rendszere. A televízióban is számos sportadással találkozhatunk, s az adók száma is meghaladja a tízet, de sajnós egy sincs köztük, amelyik ingyenes lenne, s a kábel televízió szolgáltatók alapsomagjai is csak párat tartalmaznak.

A másik kifejtendő kérdés a rendszeres fizikai aktivitást nem végzők inaktivitásának okára irányult.

4. ábra: Az inaktivitást befolyásoló tényezők N=110



Forrás: saját ábra

A 4. számú ábrán jól látható, hogy az inaktív diákok 36%-a időhiányra hivatkozott, közel 10%-uknál a távolság, vagy betegség jelentett problémát. Elkéserítő az a tény, 48,5%-uk egyszerűen lusta, nem érdekli a mozgás, nem tetszik neki egyik kipróbált sportág sem, vagy már meguntta azt. Ez a mai fiatalok nem túl kedvező egészségi állapotának ismeretében igen elkéserítő.

3.3 ÖSSZEGRZÉS

A kérdésekre kapott válaszok elemzése során megállapítottam, hogy a sportolás megkezdésének szempontjából a barátok szerepe a legmeghatározóbb. Kiemelkedő még a példaképek és a szülők befolyása, s nem elhanyagolható a testnevelő tanárok szerepe sem, akik a középmezőnyben kaptak helyet. Ezért erre fontos lenne kiemelten hangsúlyos figyelmet fordítani ezekben az intézményekben.

A külső – belső motivációs tényezők szempontjából vizsgálva a problémát igen kedvező eredményt kaptam, ugyanis egy eset kivételével mindig a belső motivációs tényezők voltak jelentősebb hatással a diákokra. Ez igen öröndetes, hiszen mint tudjuk, a motivációt két változó határozza meg. Az egyik maga a személy, a belülről fakadó késztetésivel és törekvésivel, míg a másik a helyzet, vagyis a külső tényezők, mint például az ösztönzés, a lehetőség vagy a jutalom. A teljesítményt e két oldal együttes hatása befolyásolja (Sprenger 2017).

A szülők korábbi sportolására vonatkozó adatokban igen nagy bizonytalanságot találtam a diákok körében, ami megnehezíti az adatok értelmezését. Ugyanakkor arra enged következtetni, hogy náluk a sport otthon nem beszédtéma. Kovács és Velencei (2009) véleménye szerint a nem sportoló gyerekek többsége nem anyagi okokból nem sportol, hanem azért, mert a családja és saját értékrendje nem tartalmazza az egészséges életmódra, s azon belül a sportolásra való törekvés igényét. Hasonlóan vélekedik Schmiade és Mutz (2012) is, akik szerint a hátrányos helyzetű családok a sportot nem tekintik relevánsnak a gyermek fejlődése szempontjából. Az aktuális sporttevékenységét elemelve azt tapasztaltam, hogy a szülőknek jelenleg mindössze egynegyede mozog rendszeresen. A testvérek esetében sokkal kedvezőbb eredményeket kaptam, hiszen ők jóval nagyobb számban sportolnak.

A sportközvetítések esetében azt tapasztaltam, hogy a gyerekek leginkább egyedül nézik azokat. Véleményem szerint ez is azt bizonyítja, hogy a hátrányos helyzetű családoknál nem igazán élvez prioritást a sport.

Véleményem szerint ugyanakkor a szülői értékorientációkon túl azok erőforrásai is jelentős szerepet játszanak a problémában.

Az eredmények elkeserítőek voltak számomra, ugyanis a válaszadók 48,5%-ának a hozzáállásával van leginkább probléma, ami a mai fiatalok egészségi állapotának ismeretében igen sajnálatos.

Nélkülözhetetlennek tartom olyan közösségi terek létrejöttének és fenntartásának támogatását, ahol a hátrányos helyzetű diákok ingyen, vagy minimális költség, esetleg apróbb feladatok elvégzése ellenében sportolhatnak. Megoldás lenne még a vidékiek utazásának segítése is annak érdekében, hogy minél több sportolási tevékenységhez férhessenek hozzá. A problémák enyhítésére a Magyar Máltai Szeretetszolgálat több támogató programot is kidolgozott.

Az adatok értelmezésekor fontos figyelembe vennünk azt, hogy azok egy aktuális állapotot tükröznek a pandémia első és második hulláma közti időből. Ugyanakkor ebből kifolyólag kiváló összehasonlítási alapul szolgálhatnak a pandémia utána időszak hasonló témájú vizsgálataihoz.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, Urbis Könyvkiadó
- Balogh László (2015): A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In: Révész László – Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*. Budapest, Magyar Diáksport Szövetség, 200-224. p.
- Biróné, dr. Nagy Edit (2011, szerk.): *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Birone_Nagy_Edit-Sportpedagogia/adatok.html Utolsó letöltés: 2015.11.06.
- Burrmann, U. (2011): The Capacity of Organised Sport for the Integration of Migrants in Germany. In: Lidor, R., Schneider, K-H., Koenen, K.: *Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures*. International Council of Sport Science and Physical Education. 35-50.
- Cvetkovic N. – Nikolic D. – Pavlovic L. – Djordjevic N. – Golubovic M. – Stamenkovic S. – Velikovic M. (2014): The Socio Economic Status of Parents and Their Children’s Sports Engagement. *Physical Education and Sport*. 2014/2. szám, 179–190. p.
- Fintor Gábor – Szabó József (2014): A sportolást befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. *Educatio*. 2014/2. szám, 305-311. p.
- Földesiné Szabó Gyöngyi – Gál Andrea – Dóczi Tamás (2010): *Sportszociológia*. Budapest, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar
- H. Ekler Judit (2011): A testnevelés tantárgy a közoktatásban. In: Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit – Nádori László – Woth Péter – Gáspár Mihály – Gáldi Gábor – Szegerné Dancs Henriette (2011): *Sportelméleti ismeretek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Horváth András (2011): A Sport Általi Nevelés multifunkcionális szerepe. *Termékmenedzsment*. 2011/2. szám, 94-100. p.
- Illyés Sándor (2000): Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet In: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban*. Budapest, OM, OKTN, 35-45. p.

- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*. 1997/1. szám, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> Utolsó letöltés: 2017.10.05.
- Nádori László (2009): Az Európai Unió és Sport. In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó, 1249-1272. p.
- Nujeidat G.: (2011): Local Perspective for Sport Projects Promoting Social Inclusion. In Lidor, R., Schneider, K-H., Koenen, K.: Proceedings – Sport as a Mediator between Cultures. International Council of Sport Science and Physical Education. 147-152. p.
- Pásztor Rita Gizella (2017): Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben – PhD-értekezés. Debreceni Egyetem – BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen
- Rétsági Erzsébet – Ács Pongrác (2010): Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2010/11. szám, 13-18. p.
- Schmiade N. – Mutz M. (2012): Sportliche Eltern, sportliche Kindern – Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontextsozialer Ungleichheit. *Sportwissenschaft* 2. 115-125. p.
- Sprenger Reinhard K. (2017): Motiváció, ösztönzés. Budapest, Kossuth Kiadó
- Szóts Gábor dr., Prof. Tóth Miklós dr., Szmodis Márta dr. (2020): A testmozgás és a koronavírus kapcsolata (különös tekintettel az elhízásra). In: Antal Emese – Pilling Róbert (szerk.): A magyar lakosság életmódja járványhelyzet idején: táplálkozás, testmozgás, lélek. TÉT Platform. 41-51. p. https://mstt.hu/wp-content/uploads/2020/12/TP_FK_jarvany_es_eletmod_konyvPDF-1.pdf Utolsó letöltés: 2021.01.20.
- Versics Anikó – Leibinger Éva – Hamar Pál (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat. *Kalokagathia*. 2009/2-3. szám, 89-97. p.

ABSTRACT

DETERMINING PERSONAL AND MATERIAL EFFECTS ON THE STUDENTS' SPORT ACTIVITIES

The underdog children are those, who are at a disadvantage at the present time – here and now – and come from a worse family and social status than the concrete average children and pupils (Liskó 1997. 1).

Nádory refers the sport as an efficient weapon/tool of the integration of underdog children, the prevention of social exclusion, and the correction of school failure.

Schmiade és Mutz (2012) draw the conclusion in their research made among families at a disadvantage that these families does not consider the systematic and directional physical training relevant in the way of the child's development.

For these facts the purpose of my research is to show those personal and material effects which have a significant role in the commitment for the sport of underdog pupils.

I made my research in Pécs among 12-13-year-old children with a self – refilling questionnaire in those primary schools which are in a place at a disadvantage of the settlement (N= 184).

According to the results both the physical trainers and the parents are in the middle of the list of those people who can influence sport activities. Therefor the oriented task of physical teachers in these primary schools is of high priority.

Keywords: at a disadvantage. sporting, physical trainer

Blatt Péterné

Pécsi Tudományegyetem NTDI

blatt.barbara@szentmor.hu

PÁLYAORIENTÁCIÓS SZOLGÁLTATÁSOK A PANDÉMIA ELSŐ ÉVÉBEN. EGY HAZAI ÉS EGY GLOBÁLIS FELMÉRÉS KÖZÖS TAPASZTALATAI

ABSZTRAKT

A globális pandémiával járó lezárások ellehetlenítették a pályatanácsadás hagyományos színterét, a személyes találkozást. Az elmúlt időszakban az igényekre válaszolva kialakításra kerültek az online tanácsadási formák, de intézményesült rendszerük még nem megoldott. Ebben a cikkben két, 2020-ban lefolytatott kutatást vetünk össze egymással, amelyek a pályatanácsadási, pályaaorientációs tanácsadók és szolgáltatók adaptációs megoldásait elemzik. Két fontos szempontot tekintünk itt át; az ügyfélmegtartás képességét az online világban és az alkalmazott online eszközöket. A két kutatás eredményeinek összevetése alapján képet kaphatunk a hazai pályaaorientációs távtanácsadási gyakorlatról, a honi trendek és nemzetközi tendenciák összevetése alapján pedig olyan lényeges szempontokra irányíthatjuk a figyelmet, amely mind a szakpolitikai döntéshozók, mind pedig a gyakorlati szakemberek figyelmére számot tarthat. A cikk végét rövid jövőbeli kitekintéssel zárjuk.

Kulcsszavak: pályaaorientációs szolgáltatások, pandémia, felmérés, hozzáférés

Szaksztály: Szakképzés és foglalkoztatás Szaksztály

DOI szám: 10.6084/m9.figshare.14865243

1. BEVEZETÉS

2020 márciusától nagyot fordult a világ. A huszadik század eleji spanyolnátha járvány óta nem látott, globális egészségügyi krízishelyzet alakult ki néhány hónap alatt. Az egészségügyi válság közigazgatás-szervezési és munkaerőpiaci válsággá (ILO, 2021) fordult át. Egyszerre jelent meg a home officeból/schoolból adódó elszigetelődés, az életterek beszűkülése és az egzisztenciális, jövőképet romboló morális válság. Globális szinten a kormányzatok és a vállalatok különböző intenzitással reagáltak a gyorsan megváltozó körülményekre. A helikopterpenzektől az otthon internet-előfizetés támogatásáig sokféle megoldás került előtérbe.

Az, hogy hogyan lehet egyetlen laptopon iskolát, munkahelyet szimulálni, egyetlen helységnek számos funkciót adni, időt szervezni inkább csak a helyi civilek, lakóközösségek, mint a kormányzatok, nagyvállalatok ingerszintjét elérő kihívás volt.

Bár eleinte a járvány egészségügyi és gazdasági hatásainak felmérésére, kezelésére került nagyobb hangsúly, hamar megjelentek a vonatkozó társadalomtudományi elemzések is. Egy friss USA tanulmány szerint; „A világjárvány ideje alatt az Egyesült Államokban 10 felnőttből körülbelül 4 számolt be szorongásos vagy depressziós tünetekről, ez az arány nagyrészt állandó volt...” (Panchal N.- Kamal, R.- R.- Cox, C.- Garfield, R. 2021).

Az OECD országok iskolái hónapokra bezártak (Schleicher /OECD, 2020). A pályaválasztást, a pályaeorientációt, a felnőttkori pályaeépítést támogató tanácsadási szolgáltatások jelentős része a munkaügyi és az oktatási intézményekkel egyszerre zárt be a kapuit a felhasználók előtt. Miközben a Web 3.0 világában élünk, globális keretek között nézzük a YouTube tartalmakat a nemzeti televíziók helyett, pár nap alatt nyilvánvalóvá vált, hogy a helyi közszolgáltatásaink távol vannak attól a digitalizációs színvonalától, amelyet hinni szerettünk volna. Főként nem a technológiában, a hardverben, de a pedagógiai tartalomban, és az IKT tudásban szenvedtünk hiányt.

A személyes jelenléthez, ügyintézéshez, tanuláshoz, tanácsadáshoz szokott társadalmi modellek az átoltottság megjelenéséig veszélyes, ezért kerülendő tevékenységgé váltak.

2. A FELMÉRÉSEK KERETEI

Tanulmányunkban bemutatott két felmérés 2020-ban a COVID-19 világjárvány hatását vizsgálták a pályatanácsadás megvalósulása vonatkozásában. Bár egyik felmérés sem tekinthető reprezentatívnak, mégis több száz válasz fényében kirajzolódik a járvány alatti pályagondozási tanácsadás meghatározó kihívásai. A két felmérés lényegében párhuzamosan folyt, de rendkívül eltérő keretek között, az első szerző aktív részvételével. A hazai felmérés (Tajtiné et al. 2020) a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaeorientációs Szakosztályának önkénteseiként végeztük el, ameddig a nemzetközi kutatást –szintén önkéntes munkába- a CEDEFOP-ILO-ETF-UNESCO-OECD-ICCDPP (2021) közös felmérése volt. Mindkét felmérés online kérdőíves megkeresésére épült, amelyet itthon szakértői interjúkkal egészítettünk ki. Mindkét esetben arra voltunk kíváncsiak, hogy mi történt a pályatanácsadási/ pályaeorientációs szolgáltatásokkal egy olyan helyzetben, amikor az egyéni és csoportos tanácsadások, az iskolai pályaeorientációs órák személyesen megtarthatatlanná váltak. Természetesen voltak olyan országok is, főként Afrikában és Ázsiában, ahol politikai és gazdasági okokból nem került sor lezárásokra, de ezek az országok inkább kilógtak a válaszadók közül.

Minden tanácsadás (a mentálhigiénéitől a párkapcsolati tanácsadáson át a pályatanácsadásig) fő felülete, az egyéni vagy csoportos formában zajló, irányított beszélgetés, amely a huszadik század elején, az ipari társadalmak korában megszokott módon, lényegében 2020 tavaszáig személyesen zajlott. Most először volt a) elég fejlett a globális járványügy (még ha a WHO olyan határozatlanul is lépett az első hetekben), hogy karantént állítson fel, b) elég erősek a gazdaságok, hogy egy ideig-óraig kialakított karanténba ne roppanjanak össze és c) elég fejlett a technológiánk (vö. Internet) ahhoz, hogy sokan – ha ne is mindenki-, de otthonról dolgozhassunk, tanulhassunk, életben maradhassunk. Nagy globális kísérletnek lettünk tehát önkéntelenül is résztvevői, amelynek a tapasztalatait minden szakterületen érdemes feltárni és tanulni ezekből.

Minkét elemzést a pályatanácsadásnak az alábbi meghatározásából indult ki; Azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal. Ez a definíció a hagyományos tanácsadás és útmutatás, orientáció mellett magába foglalja az életpálya-építési készségek fejlesztését, a pályaedukációt, pályapedagógiát is. (Borbély-Pecze, Juhász és Gyöngyösi, 2013)

A globális felmérés keretében 93 országból 963 érvényes válasz érkezett. A legtöbb válaszadó pályaeorientációs gyakorló szakember volt (47% 53 országban). Voltak szakpolitikai tisztviselők, menedzserek is a válaszadók között, a felmérésre 2020 nyarán került sor. Magyarországon 2020. április 23. és július 10. között egy online kérdőív és azt kiegészítő interjú vizsgálattal kerestük a választ. Az online kérdőívre összesen 106 tanácsadó válaszolt, melyet 11 kiegészítő interjú felvétele zárt.

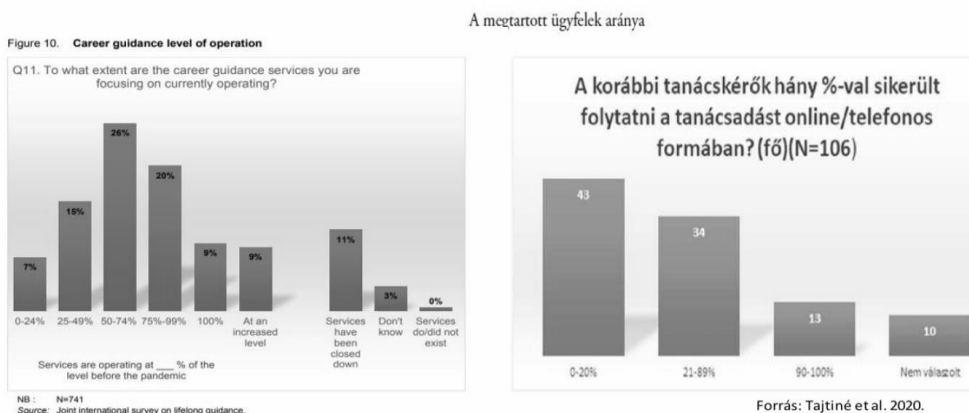
3. EREDMÉNYEK

A tanácsadók célcsoportjai, a felmérések módszertanából adódóan is, heterogének voltak, de a hazai és a globális vizsgálatban is hangsúlyosan jelentek meg a tanulók. A globális vizsgálatban külön célcsoportot képviseltek a végzősök és helyzetük megértése további elemzéseket indokolna. A magyar mintában, noha a tanulók is megjelentek, mégis a megkérdezett tanácsadók 92 százaléka felnőttekkel foglalkozott a pandémia alatt, miközben az iskolás korú tanácsadási ügyfelekkel a válaszadók 19% dolgozott. (A globális kutatásban résztvevők 52 százaléka foglalkozott tanulókkal) Látható tehát, hogy akár alap, akár középfokú képzések résztvevőiről is van szó esetükben az elmaradt pályatanácsadás, amely észszerűen a pályaválasztási döntés előtt áll, így már aligha pótolható időben. A továbbiakban a két felmérés két közös, kiemelt szempontját, az ügyfélmegtartás és az online tanácsadói eszközök, platformok használatát mutatjuk be, majd a rendszerekben rejlő potenciálokat vesszük számba.

3.1. ÜGYFÉLMEGTARTÁS

A hazai válaszok alapján, 2020 tavaszán, az első lezárások eredményeként a pályatanácsadók többsége elveszítette az eseteit. Különösen fájó módon elmaradtak az iskolai pályaaorientációs foglalkozások és a csoportos foglalkozások is. A járvány korai fázisában az online rendszerek nem álltak készen arra, hogy átvegyék a személyes találkozások szerepét. Hasonló mintázatot láttunk a globális felmérésben is, ahol a válaszadók szakértői becslései alapján a tanácsadási szolgáltatások kapacitásai körülbelül a felére csökkentek a pandémia előtti szintnek.

1. ábra: Ügyfélmegtartás Magyarországon és a világban a pandémia alatt



Forrás: CEDEFOP et al 2020, Tajtiné et al. 2020

Az ügyfélforgalmi adatokból levonható az a következtetés, hogy habár erős retorika jelenik meg a digitális oktatás, tanulás államilag szervezett formái körül a valóság inkább az volt, hogy sem technológiai sem tartalmi oldalról sem voltak felkészültek a pályatanácsadási szolgáltatók egy ilyen drasztikus platformváltásra. Ha voltak is többszörös kiszolgálási protokollok (MCM: multi-channel management) ezek csak egy-egy országban vizsgáltak jól. Igaz, a lezárások előre haladásával jelentős adaptáció indult meg (Itt kerüljük az elcsépelet innováció szót, hiszen az alkalmazott megoldások jelentős része valójában csak csatornát váltott, nem pedagógiai módszertant. A YT-ra felmondott frontális előadás nem sokban tér el a személyestől.) Az adaptációs megoldások jelentős része helyi szakmai közösségekből indult el, pl. zárt FB csoportok, tanácsadó munkacsoportok és kevés olyan megoldást láttunk, ahol a menedzsment oldotta volna fel a helyzetet.

3.2. ON-LINE ESZKÖZÖK HASZNÁLATA

A 21. századi oktatási és munkaügyi rendszereket, amelyek keretei között a pályatanácsadás a legtöbb országban működik, jellemzően a 19. századi igazgatási kertek szerint működnek, azaz feltételezik a személyes jelenlétet. Ennek a kiváltása komoly kihívás volt lezárásokkal sújtott országokban. Kevés olyan kiforrott on-line rendszer létezik a világban, amely teljes értékű pályaedukációt, tanácsadást tesz lehetővé. Ilyen a kanadai fejlesztésű Real Game⁷⁶, de a legtöbb ország és szolgáltató továbbra is egy meghaladott szakmai paradigmában megrekedve az on-line tesztelésre, kérdőívekre helyezi a hangsúlyt. Pont olyan on-line eszközöket nyújtva ezzel, amelyek feldolgozását korábban a személyes tanácsadáson ejtették meg.

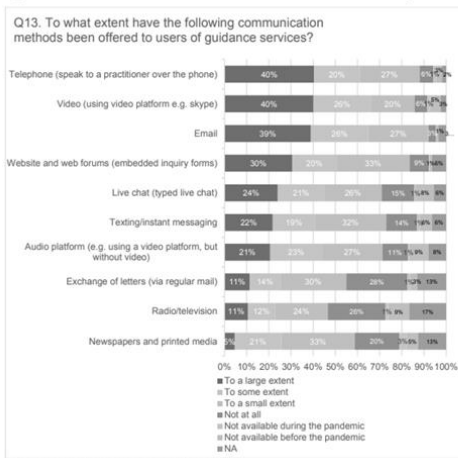
A távtanácsadás valamikor a vonalas telefonokkal robbant be a köztudatba (írni még nem mindenki tudott, főleg személyes, belső folyamatokról nem.) A válaszok alapján globálisan és Magyarországon is az tűnik ki, hogy még nem hagytuk magunk mögött a telefonos-tanácsadást, hiszen erről szólnak a szakmai protokollok is. Az Internet adta lehetőségek jelentős részét is „telefonként” használták a kollégák. A közös böngészés (cobrowsing⁷⁷ Kettunen – Sampson - Vuorinen, 2015), a kollaboratív pályaedukáció módszertani eszközei még jóval kiforrotlanabbak, de ebben nem a technológiai környezet, mint inkább a tartalomfejlesztés és a tanácsadói szemléletmódok, módszertanok jelentik a szűk keresztmetszetet. (2. ábra)

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=enQuLsHBLho>

⁷⁷ <https://www.revechat.com/blog/what-is-cobrowsing/>

2. ábra: Online eszközhasználat a pandémia idején

Figure 12. Extent of communication methods offered to users of career guidance

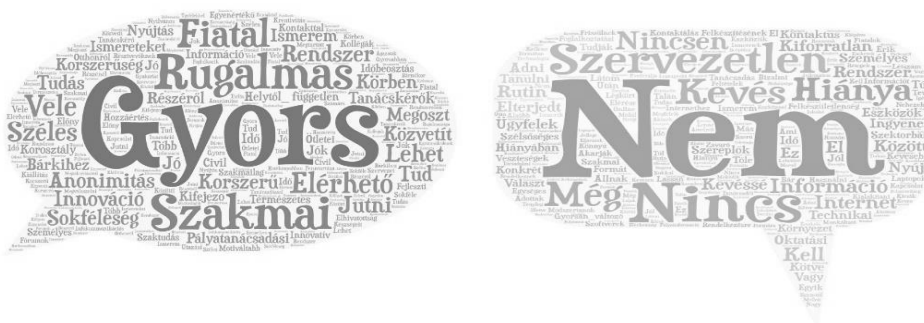


Forrás: CEDEFOP et al 2020, Tajtiné et al. 2020, saját szerkesztés

3.3. AZ E-PÁLYATANÁCSADÁS JÖVŐJE

A hazai vizsgálat során kitértünk arra is, hogy a jelenlegi e-pályatanácsadási rendszer mennyire felkészült: milyen erősségei és fejlesztendő területei vannak ezen a téren. a válaszadók jelentős része kiemelte a gyorsaságát, hatékonyságát, a rugalmas szakmai alkalmazkodás lehetőségét, azonban a többség szerint a rendszer nincs, vagy nem elérhető, gyakorlatilag leginkább a kapcsolattartás és elérhetőség biztonságát jelenti az ügyfeleknek. Minthogy nem megoldott a szervezeti kerete, így szervezetlenség és ad hoc megoldások rendszereként működik, közös platform, protokoll sem áll rendelkezésre. Mindez a terület rendezésének szükségességét sürgeti. (3. ábra)

3. ábra: E-pályatanácsadási rendszer előnyei és nehézségei Magyarországon



Forrás: saját, 2021

A globális felmérés kitért arra is, hogy a jövőben milyen fontos szempontokat kell figyelembe venni az e-pályatanácsadási rendszerek szervezése és fejlesztése területén. A tanácsadási tevékenységek kapcsán felértékelődnek azok, amelyek az egyéni igényekre reagálnak és a karriertervezést helyezik a középpontba. Kevesebb hangsúly helyeződik a kollaboratív problémakezeléseknek, a szimplán információmegosztó funkcióknak. Mindezzel párhuzamosan a tanulók és a nemrég munkanélkülivé váltak célcsoportja kerül fókuszba, egyre nagyobb számban jelenhetnek meg az online tanácsadási folyamatban. Mindezek fényében érdemes a tanácsadók szolgáltatási portfólióját felülvizsgálni, szükség esetén átalakítani a felmerülő igények mentén.

4. ÖSSZEGZÉS

A lezárások súlyosan érintették a pályatanácsadók és tanácskérők közötti kapcsolatokat. Ahogyan a köznevelésben, a munkaügyi ellátórendszerben, itt is tömegek szorultak ki a támogatásból. Közöttük olyan célcsoportok is, ahol az adott döntés megismételhetetlenül elmúlt. A tanácsadók és a szolgáltatók döntő része még nem állt át szolgáltatási filozófiájában, gondolkodásában és szakmai kompetenciáiban az online és offline világ párhuzamos létezésére. Sokan a lezárásokat ideiglenes állapotként kezelték, ahonnan majd visszatérnek a normalitást jelentő személyes egyéni és csoportos tanácsadások világába. A két elemzés központi megállapításai, habár az első szerző személyes részvételen kívül más kapcsolódás nem volt közöttük, nagymértékben azonosak. Légyegében így foglalhatóak össze; „A koronavírus-járvánnyal hirtelen megérkezett „karantén” rendkívüli feladat elé állította a pályaorientáció, pályatanácsadás területén dolgozókat.” (Tajtiné et al. 2020). A pályafejlesztés, pályatanácsadás veszélybe került a társadalmi és gazdasági válság példátlan zűrzavarok idején.

Az ilyen karanténok és bezárások különösen aggasztóak voltak, mivel a pályaaorientáció és a pályatanácsadás alapvető fontosságú lenne az egyének, családok és közösségek számára, hogy sikeresen megbirkózzanak a példátlanul viharos időszak kihívásaival a munkaerőpiacra és a munkaerőpiacon belüli átmenetekkel... (CEDEFOP et al. 2020).

Ugyanakkor mindkét kutatás rengeteg hatásosnak tűnő szakmai adaptációs (megint csak kerülve az innováció szót) megoldást mutatott ki. Világos tendencia, hogy a közösségi média a pályatanácsadás elsődrendű platformjává vált. Ennek súlyos szakmai konzekvenciái vannak a tanácsadás módszertanára (co-careering, web 3.0) nézve. A hardvernél és az egyes technikai platformoknál nagyobb figyelmet érdemel a digitális tanácsadás, pályaaorientáció módszertanának továbbfejlesztése, s ez időigényesebb is, mint a hardverek pótlása.

Többnyire továbbra is hiányosak az online pályaadatbázisok és az önértékelésre alapozott szabadon elérhető eszközök, nagyon kevés teljes értékű online pályaaeducációs platformot találtunk.

Végezetül, ami továbbra is tény a pályatanácsadás a közpolitika maradékán él (McCarthy Borbély-Pecze, 2021). A nemzeti, regionális döntéshozók, nem tartják elsődrendű feladatnak, hogy a társadalmi munkamegosztással, a munkaerő újratermelésével széles szociológiai disputákhoz kapcsolódó tématerület a mainál lényegesen nagyobb, szolgáltatási rendszerfejlesztésre alkalmas, támogatást kapjon.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Borbély-Pecze Tibor Bors – Juhász Ágnes – Gyöngyösi Katalin (2013). Az életút-támogató pályaaorientáció a köznevelésben (1. rész) ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE: 5-6, 32-49. p.
- Borbély-Pecze Tibor Bors – Suhajda Csilla Judit – Kenderfi Miklós – Tajtiné Lesó Györgyi – Juhász Ágnes (2020): Pályakonstrukció és pályaaalkalmasság – Egyazon életpálya két olvasata 13-33 Új Pedagógiai Szemle 2020 70. évf. (9-10).
- Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103> https://www.cedefop.europa.eu/files/4193_en.pdf
- ILO (2021). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Seventh edition Updated estimates and analysis. Genova https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_767028.pdf

- Kettunen J. – Sampson J. P. – Vuorinen R. (2015): Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services *British Journal of Guidance & Counselling* Volume 43, Issue 1, 43-56 p.
- McCarthy John – Borbély-Pecze – Tibor Bors (2021). Career Guidance: Living on the Edge of Public Policy *The Oxford Handbook of Career Development* Edited by Peter J. Robertson, Tristram Hooley, and Phil McCash Subject: Psychology, Organizational PsychologyOnline Publication Date: Jul 2020DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190069704.013
- Panchal N. – Kamal R. – R. – Cox C. – Garfield R. (2021) The Implications of COVID-19 for Mental Health and Substance Use, KFF Report <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/issue-brief/the-implications-of-covid-19-for-mental-health-and-substance-use/>
- Schleicher, Andreas / OECD (2020). The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020. Paris <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Tajtiné Lesó Györgyi – Borbély-Pecze Tibor Bors – Juhász Ágnes – Kenderfi Miklós: (2020). „Karantén-tanácsadók” – Hazai pályaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle* 70. évfolyam (2020), 5-6. szám. 39-58. p. <http://upszonline.hu/index.php?article=700506008>

ABSTRACT

**CAREER GUIDANCE SERVICES IN THE FIRST YEAR OF A PANDEMIC.
COMMON EXPERIENCES OF A DOMESTIC AND A GLOBAL SURVEY**

The closures caused by the global pandemic have made it impossible to meet face-to-face, the traditional location for career guidance. Recently, online counselling forms have been developed in response to needs, but their institutionalized system has not yet been resolved. In this article, we compare two studies conducted in 2020 that analyse the adaptation solutions of career counsellors and service providers. Two important aspects are considered here; the ability to retain clients in the online world and the online tools used. Based on the comparison of the results of the two researches, we can get an idea of the Hungarian career guidance distance counselling practice, based on the comparison of the domestic trends and the international tendencies. Our results may draw attention to important aspects that may be useful to both policy makers and practicing counsellors. The article concludes with a brief future outlook.

Keywords: career guidance services, COVID-19, survey, access

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors PhD habil. egyetemi docens, alelnök
Wesley János Lelkészképző Főiskola, Magyar Pedagógiai Társaság
borsborbely@gmail.com

Dr. Suhajda Csilla Judit PhD egyetemi adjunktus
Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
suhajda.csilla.judit@uni-mate.hu

A GYŐRI ÉS A SOPRONI BENCÉS GIMNÁZIUM TÁRSADALMI KARAKTERE A DUALIZMUS KORÁBAN

ABSZTRAKT

Kutatásunk célja két bencés középiskola – a győri és a soproni – társadalmi karakterének megvizsgálása (vö. Bégány 2014). Előadásunkban az iskolai értesítők alapján a dokumentumelemzés módszerére, illetve statisztikai számításokra alapozva feltárjuk a tanulók társadalmi háttérét, lakóhelyét, bemutatjuk felekezeti és etnikai összetételét. Megkíséreljük a változásokat megragadni és az okokat kimutatni.

Eredményeink szerint a két iskola viszonylag hullámzó tanulólétszámmal főgimnáziumként működött a korban, de a győri jelentősebben meg tudta növelni a létszámát. A katolikus dominancia mellett mindkettő más felekezetek tagjai számára is nyitott volt; főleg izraelita vallásúak tanultak nagyobb számban falaik közt. Vonzáskörzetük elsődlegesen a Dunántúlra terjedt ki, viszont a soproni iskoláé egyértelműen szűkebb volt, s az évtizedek alatt egyre inkább helyi és megyei érdekeltségű intézménnyé vált. Az apa/gondozó foglalkozásában is mutatkozott különbség, mindazonáltal a kereskedők, iparosok aránya mindkettő intézményben csökkent – ami valószínűleg a két város gazdasági fejlődésének a lelassulására vezethető vissza. A diákok anyanyelvének változása jól tükrözi az országész magyarosodásának a folyamatát.

Mivel a két intézmény népszerűnek mutatkozott a reformkorban a főnemesség körében (vö. Virág 2013: 50), kiemelt figyelmet szentelünk ezen társadalmi rétegnek. 76 főnemes származású diákot azonosítottunk be, 38 nemzetség tagjait. Megközelítőleg felerészben voltak nyilvános és magántanulók. 4 nemzetség (a gr. Esterházy, a gr. Erdődy, a gr. Széchényi és a gr. Zichy) mind a két intézményben taníttatta gyermekeit. De csak egyetlen diák (gr. Széchényi Miklós) fordult meg mind a két gimnáziumban 1-1 tanév erejéig. Az ő esete is mutatja, hogy e társadalmi rétegre mennyire jellemző volt a gyakori iskolaváltás.

Kulcsszavak: gimnázium, arisztokrácia, Győr, Sopron, bencés

Szaksztyály: Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szaksztyály

1. BEVEZETÉS

Virág Irén a magyarországi arisztokrácia 1790 és 1848 közötti nevelésével-oktatásával foglalkozó kötetében megállapította, hogy a katolikus főnemeselek leginkább a bencés és a piarista gimnáziumok diákjai voltak. Tata, Buda, Győr, Sopron, Pest és Sátoraljaújhely volt az a város, amelynek gimnáziumában az egyes évek tananyagából magánvizsgát tettek. A nyilvános tanulmányok ugyanis nem voltak jellemzőek ebben a társadalmi rétegben. (Virág 2013: 50)

Kutatásunkban – amely sok szempontból támaszkodik a korábban említettre – a főnemeselek kiegyezést követő középiskolai tanulmányaival foglalkozunk.⁷⁸ Az „Obenbleiben”, azaz fent maradni elmélet alapján (Conze 2005: 187–188; Braun 1990: 87–95), azt vizsgáljuk, milyen változások történtek az iskoláztatásukban a kiegyezést követően felgyorsuló modernizáció és polgárosodás, valamint az ezek eredményeképpen kibontakozó professzionalizáció hatására. Megmaradt-e a soproni és a győri gimnázium korábbi jelentősége? Miképpen írható le e két iskolában a főnemes diákok tanulmányútja? S mi jellemezte általában a két iskola társadalmi karakterét? Utóbbi kérdésre választ keresve megvizsgáljuk a beiratkozott diákok létszámát, lakóhelyét, felekezeti hovatartozását, anyanyelvét, valamint a szülei – apa/gonddozó – foglalkozását.

2. A KÉT ISKOLA TÖRTÉNETÉNEK FŐBB ÁLLOMÁSAI

Győr a Felső-Dunántúl legnagyobb városa, mely összlakossága az 1920-ra meghaladta a 60 ezer főt.⁷⁹ Győr városában már a 13. században működött káptalani iskola, később a 15. században humanista, városi iskola. (Mészáros 1988: 189) Ezen intézmény folytatásának tekinthető a győri püspök által 1626-ban alapított jezsuita nagygimnázium. A jezsuiták törekedtek arra, hogy a gimnázium mellett teljes akadémiai képzést állítsanak fel. 1778-ban ezért megnyílt az akadémiai képzés 2-2 évfolyamos bölcséleti, illetve jogi fakultással. A jezsuita rend feloszlását követően, 1774-től a tanítás a régi szellemben folytatódott tovább, javarészt volt jezsuiták és világi papok vezetésével. 1802-ben Ferenc király által visszaállított bencés rend vette át az iskola vezetését.⁸⁰ Ekkor a Regula szellemében ki kellett alakítaniuk a tanítói profiljukat. Ennek legjellemzőbb vonása a vallás-erkölcsi nevelés volt, amely párosult a következetes munkára, egyéni felelősségtudatra neveléssel. Jellemezte továbbá a múlt értékeinek a megbecsülése valamint a bölcs mérséklet szellemében a nyitottság az emberi értékek felé. (Jánosi 1977).

⁷⁸ A jelen tanulmányt számos korábbi, hasonló célú kutatás előzte meg (vö. például Rébay 2017 és 2018).

⁷⁹ Területi adatok – Győr-Sopron megye. 4.1.1.1. A népesség számának alakulása, terület, népsűrűség. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tavlak_teruleti_08.

⁸⁰ A rend működésének egyik feltétele az volt, hogy tíz intézményben oktatási feladatokat lásson el. Ezek: győri és pozsonyi akadémia, nagyszombati, fehérvári, pécsi, soproni, kőszegi, komáromi, esztergomi és pápai gimnázium. (Értesítő Sopron 1870/71: 5.)

A bencések 1850-ben a hatosztályos gimnáziumból és az akadémia bölcséleti tagozatából főgimnáziumot hoztak létre.⁸¹ Az első saját érettségit 1856-ban szervezhette meg az iskola. Vaszary Kolos főapát vezetése alatt a rend 1886-ban építkezésbe kezdett, melynek eredményeképpen megújult a régi épület -és egy új szárny is épült. Így 1888-ban megindult a párhuzamos első osztály.

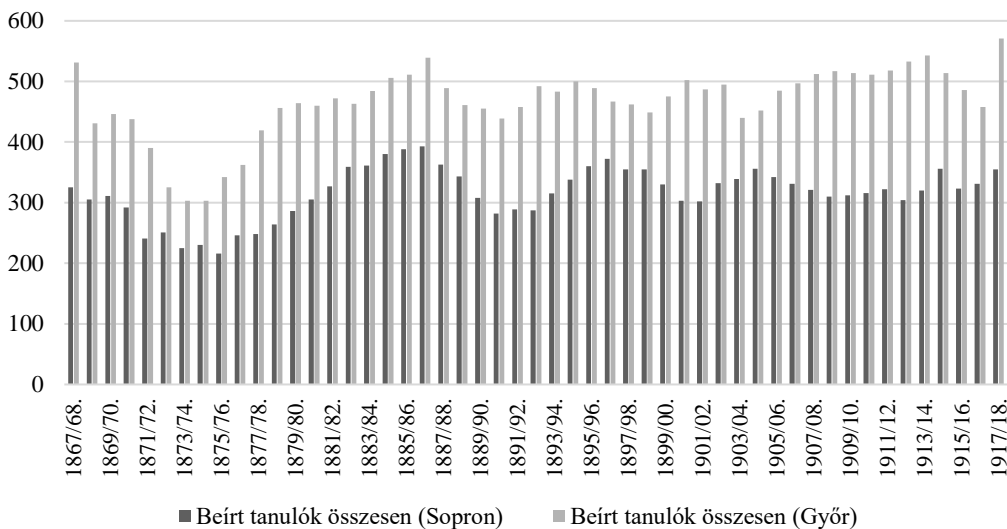
Gyórhöz hasonlóan a tárgyalt korszakban a szintén megyeszékhely Sopron lakosságának a száma is megnövekedett: 23 ezerről (1870) 40 ezerre (1920);⁸² bár a gazdasági fejlődés üteme lassult. Iskolavárosi jelentőségét azonban Sopron továbbra is megőrizte, hiszen három középiskola is működött a területén. A legrégebbi ezek közül az evangélikus főgimnázium volt. A városi, később állami fenntartású reáliskola 1876-tól főreáliskolaként működött. A bencés gimnázium hozzá hasonlóan 8 osztályos volt. Az intézményt még a jezsuiták alapították 1663-ban. A rend feloszlásakor 6 osztállyal működött. Ekkor a katolikus tanulmányi alap kezelésébe került át. Falai közt eleinte kizárólag világi papok, mellettük később rendszerint Domonkos rendi szerzetesek, olykor világiak tanítottak.

1802-ben az iskola a bencés rend kezébe került át. Hamarosan az időközben megszüntetett 6. osztályt visszaállították. Az iskola tanítási nyelve 1844-ben, majd egy rövid átmenti időszak után, 1863-ban ismét a magyar lett. 1850-ben már 8 osztályos főgimnáziumként nyilvánossági jogot nyert, s ennek eredményeként állam által elismert bizonyítványt adhatott ki. Azon intézmények közé számított, amelyeknek a falai közt az országban először tartottak érettségi vizsgát. A gyarapodó tanulólétszám és a szigorodó működési követelmények miatt szükségessé vált felújításra, átalakításra az 1870-es években került sor. Az megújult épületet 1875-ben szentelték fel. (Mészáros 1994: 20–76, 109, 119⁸³)

⁸¹ Értesítő Győr 1895/96: 16.

⁸² Területi adatok – Győr-Sopron megye. 4.1.1.1. A népesség számának alakulása, terület, népsűrűség. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_08.

⁸³ Értesítő Sopron 1870/71: 6–9.

1. ábra: A beírt nyilvános és magántanulók száma a két gimnáziumban

Forrás: Értésítők 1867/68–1917/18.

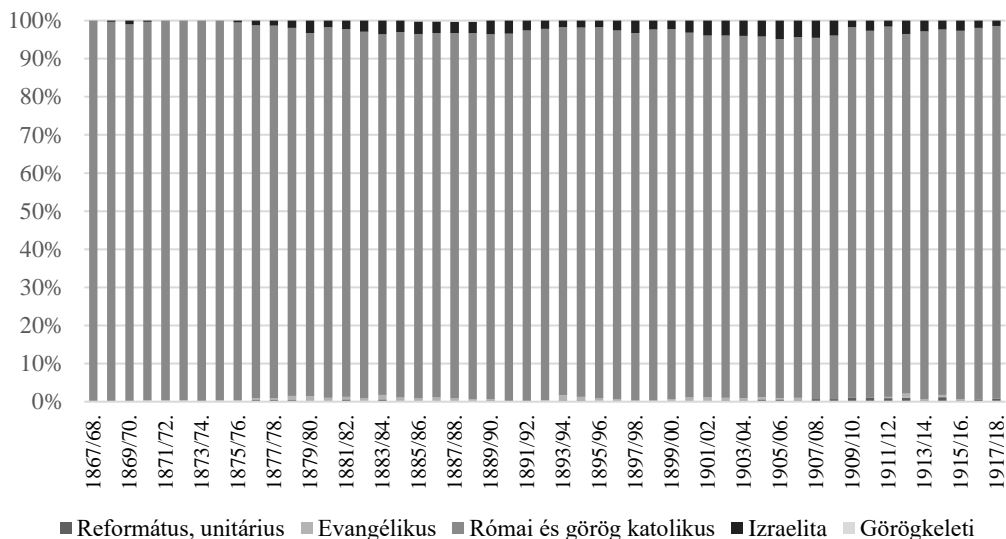
Ahogy az 1. ábra is mutatja, a győri iskola volt a kettő közül a népesebb. Ennek két oka lehetett: a győri evangélikus algimnázium megszűnése 1888-ban, valamint a kiszeminárium működése. Utóbbi tagjai ugyanis a gimnáziumi tanulmányaikat itt végezték. A századelőt eltekintve a két iskolában a tanulólétszám hasonló irányban ingadozott. A győri intézményben 1888/89-től az első osztály párhuzamossá vált, ezt azonban nem követte felmenő rendszerben történő bővítés. A népes első osztály megosztása tehát jelentős gyarapodást nem eredményezett. A soproni gimnázium mindvégig nyolc osztállyal működött.

3. A KÉT ISKOLA TÁRSADALMI KARAKTERE

Az alábbiakban a két iskola társadalmi karakterének megrajzolására teszünk kísérletet. Mivel mind a két település és a környező vármegyék is katolikus többségűek voltak, a két iskola fenntartója pedig szerzetesrend, nem meglepő, hogy a diákok felekezeti összetétele (lásd 2. és 3. ábra) is katolikus erős dominanciát mutat. A protestáns diákok száma mind a két intézményben elenyésző volt: közülük Győrött inkább reformátusok, míg Sopronban inkább evangélikusok iratkoztak be. Görög keleti vallásút pedig csak elvétve találhatunk az egykori diákok közt. Főként a győri bencéseknel, de a soproniaknál is tanultak azonban jelentősebb számban izraeliták. A katolikus után ez volt tehát a második legnépesebb felekezet.

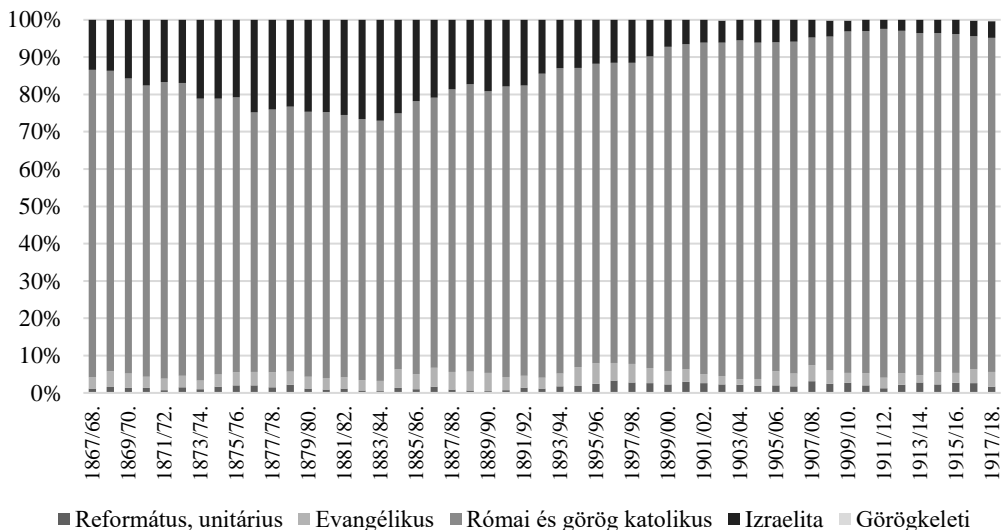
Ennek az oka lehetett, hogy mind a két városban működött zsidó hitközség, volt zsinagóga. De mivel az izraelitáknak saját fenntartású középiskolájuk nem volt, választaniuk kellett a meglévő iskolák közt. Sopronban az evangélikus gimnázium volt az alternatíva, ahová valamivel többen is jártak közülük. Győrött azonban 1888 után még az első osztályok esetében sem volt mérlegelési lehetőség. Ezzel magyarázható véleményünk szerint a magasabb létszám.

2. ábra: A soproni bencés gimnázium tanulójának felekezeti összetétele⁸⁴



Forrás: *Értesítők 1867/68–1917/18.*

⁸⁴ 1877/78-tól az osztályozott, addig a beiratkozott diákok.

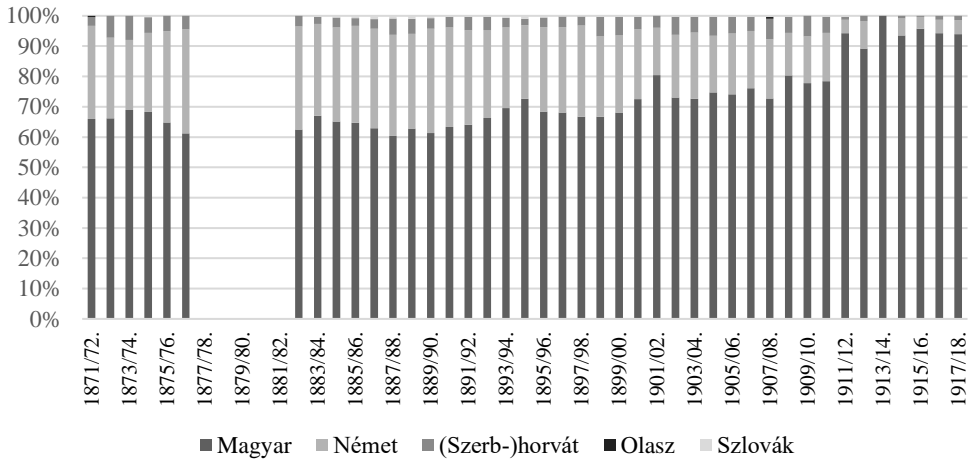
3. ábra: A győri bencés gimnázium tanulóinak felekezeti összetétele⁸⁵

Forrás: *Értesítők 1867/68–1917/18.*

Sokkal színesebb képet kapunk, ha a diákok nemzetiségi vagy anyanyelvi megoszlását vizsgáljuk meg (lásd 4–5. ábra). Mindkét iskolában – amelyek a korban már magyar tanítási nyelvűek voltak – a magyarok voltak többségben: Sopron esetében 60,4% volt a minimum (1887/88.), Győr vonatkozásában pedig 84,8% (1898/99.). Sopronban tehát többen voltak a nem magyar nemzetiségűek. Számuk csak 1911/12-ben csökkent le, s maradt alacsony egészen az utolsó háborús tanévig. A soproni adatok tehát fokozatos asszimilációt tükröznek. A győri helyzet eltérő: ott a századfordulón növekedett meg mintegy 5–10%-kal a német ajkú diákok aránya. Mindkét esetben a magyart követő legnépesebb etnikum a német volt. Rendszerint őket a horvátok, majd a szlovákok követték. Olasz diák rendkívül ritka volt mind a két iskolában (3, illetve 1 fő).

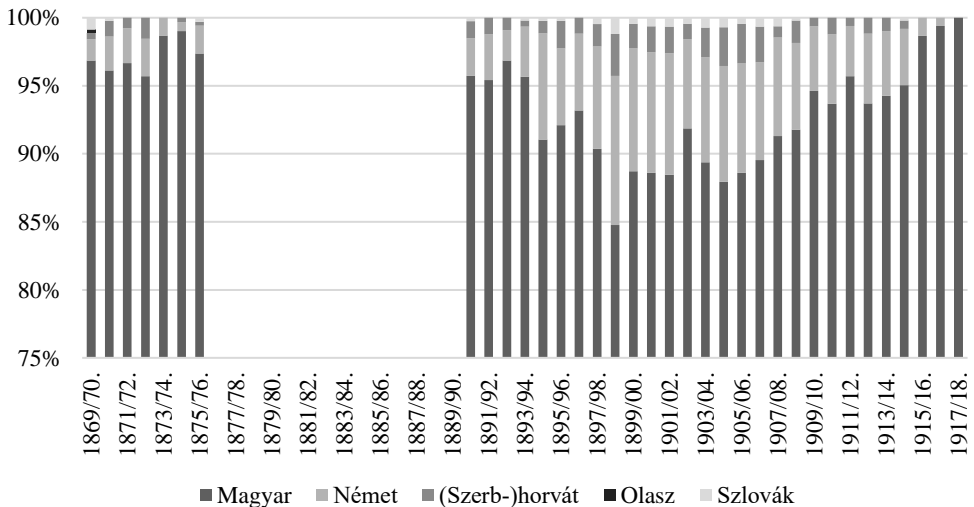
⁸⁵ 1876/77-től az osztályozott, addig a beiratkozott diákok.

4. ábra: A soproni bencés gimnázium tanulójának nemzetisége⁸⁶



Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

5. ábra: A győri bencés gimnázium tanulójának nemzetisége/anyanyelve⁸⁷



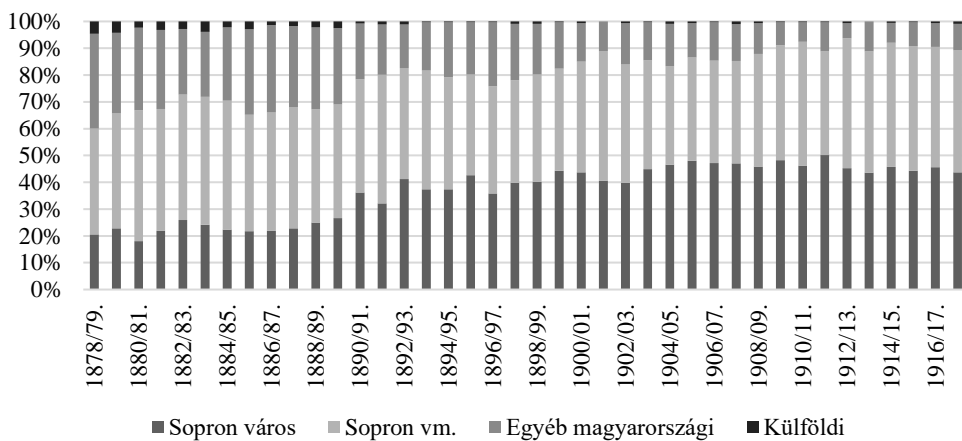
Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

⁸⁶ Az 1870-es években a beírt, az 1880-as évektől az osztályozott tanulók adatai. A hiányzó tanévekről nincs adat. 1913/14-ben feltehetően nem kérdeztek rá az anyanyelvre, ezért tüntettek fel csak magyar anyanyelvű diákokat.

⁸⁷ 1875/76-ig a beiratkozott diákok anyanyelvi adatait tüntették fel, majd a hiányzó években a beszélt nyelveket vették a statisztikákba. Az 1890/91-es tanévtől kezdve az osztályozott tanulók adatai láthatóak.

A szülők állandó lakhelye tekintetében (lásd 6–7. ábra) is eltérést figyelhetünk meg a két iskola közt. Sopronban stagnáló periódust követően erősen megnövekedett, majd a kezdeti érték duplája környékén állandósult az iskola székhelyén lakók aránya. A környező megyében lakók számaránya viszont végig 40% körül mozgott. Az egyéb magyarországi kategóriába tartozók – ide soroltuk a Horvát- és Szlavónországban élőket is – aránya viszont jelentősen lecsökkent. A tárgyalt időszak utolsó évtizedében legnagyobb számban Vas és Moson vármegyei diákokat találunk közöttük. A külföldiek – ide tartoznak a Lajtán túli területek lakói is – aránya alacsony szinten hullámzott. Leszögezhetjük tehát, hogy a soproni bencés gimnázium mind inkább a város és a megye iskolájává vált. E jelenséget a középiskolai intézményhálózat gyarapodása és a város vonzerejének a csökkenése egyaránt magyarázhatja.

6. ábra: A soproni bencés gimnázium tanulói szüleinek állandó lakhelye⁸⁸



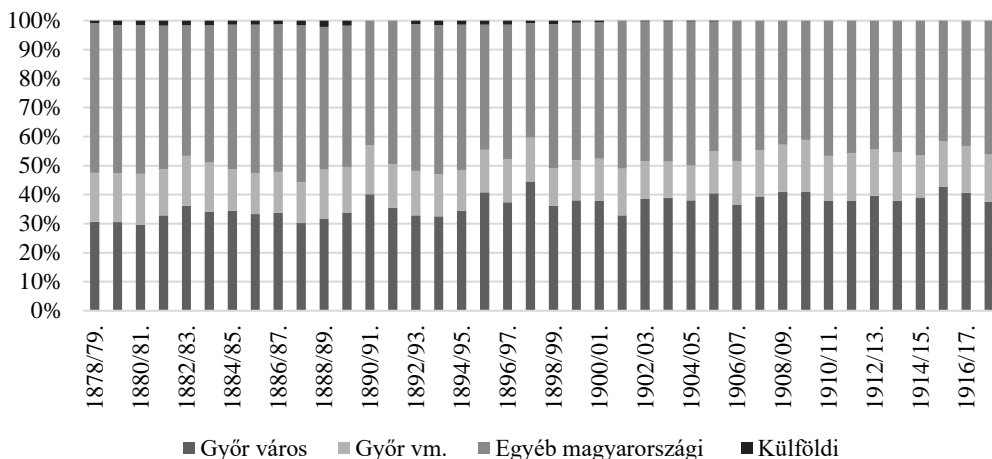
Forrás: Értésítők 1867/68–1917/18.

A győri bencés gimnáziumban (lásd 7. ábra) a győriek aránya hullámzóan, de lassan növekedett. Csak ritkán lépte túl a 40%-ot. Érdekes, hogy a környező megyében illetékesek aránya itt is nagyjából változatlan maradt, az érték viszont körülbelül a fele a soproninak. Sokkal jelentősebb volt viszont az egyéb magyarországi megyékben lakóhellyel rendelkezők aránya. A tárgyalt időszak utolsó évtizedében legtöbbször (12%) Sopron (!) vármegyéből iratkoztak be, de népszerű volt az iskola a Vas, a Moson és a Komárom vármegyeiek (4–4%) körében is. Annak ellenére tehát, hogy Komáromban és Kőszegen is volt bencés főgimnázium, többen mégis a győri intézményt választották. Szombathelyen a premontreiek szintén teljes gimnáziumot működtettek, míg

⁸⁸ 1883/84-től az osztályozott, előtte a beírt tanulók. Az első évtizedről nincs adat.

Mosonmagyaróvárt a piaristáknak csak algimnáziuma volt 1911-ig. (Vö. Mészáros 1988: 266, 222, 304–05) Úgy tűnik tehát, hogy a bencés gimnáziumok hierarchiájában a győri állt az első helyen, s hogy ezen az iskolákkal jól ellátott területen erős pozíciót tudott kiharcolni magának. Sokkal inkább regionális intézménynek tekinthető tehát, mint a soproni. A távolabbi vármegyékből viszonylag kevesen érkeztek, s a külföldiek száma ebben az iskolában is minimális volt.

7. ábra: A győri bencés gimnázium tanulói szüleinek állandó lakhelye⁸⁹

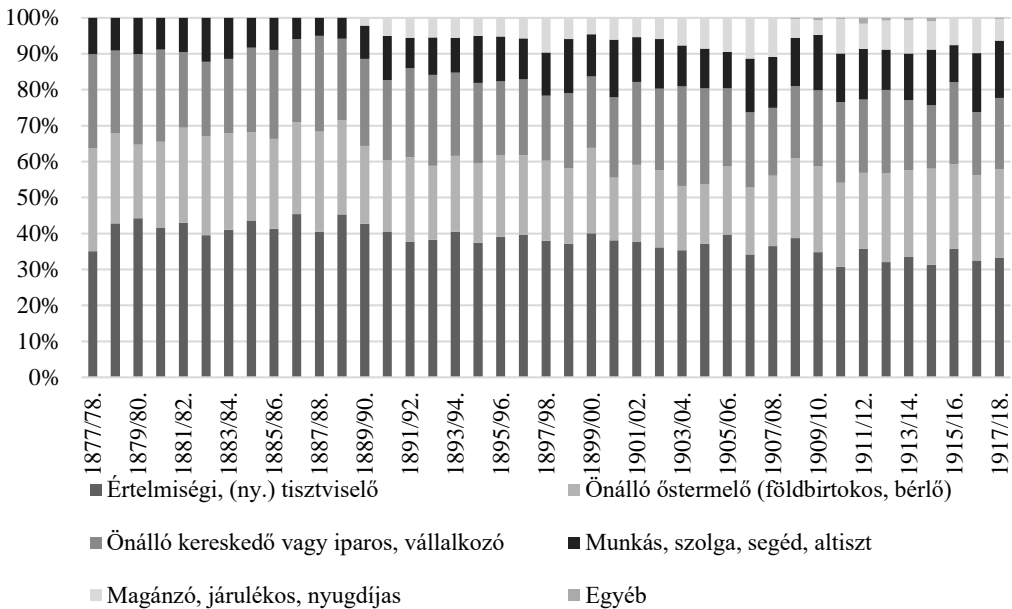


Forrás: *Értesítők 1867/68–1917/18.*

A kategóriák újabb és újabb megváltozása miatt teljesen megbízható idősoros adatokat az apák vagy gondviselők foglalkozásáról nehéz összeállítani – a soproni ötből ugyanis fokozatosan 32 kategória lett. (Például kiváltak a nyugdíjasok.) A soproni iskola esetén ezért Mészáros István kisebb időszakokat elemzett, átfogó kép adására azonban nem vállalkozott (vö. Mészáros 1977: 70, 97). A 8. ábrát szemlélve megállapíthatjuk, hogy az értelmiségi szülők aránya a soproni gimnáziumban csökkent, ahogy az önálló kereskedők, iparosok aránya is. Az önálló őstermelők aránya a századelőn mérséklődött, majd ismét nagyjából a kezdeti szintre emelkedett. Gyarapodás figyelhető meg a munkás stb. kategória tekintetében is: az első érték 10,1%, míg az utolsó 15,6%. Úgy tűnik tehát, hogy nagyságrendi változások az iskola társadalmi összetételét illetően nem voltak, de mintha az alsó társadalmi rétegek aránya valamelyest erősödött volna.

⁸⁹A lakóhellyel kapcsolatos adatokat 1878/79-es évtől közlik. Ekkor a beírt tanulók adatait, majd 1890/91-től a vizsgázottak adatait láthatjuk.

8. ábra: A soproni bencés gimnázium tanulói szüleinek a foglalkozása⁹⁰

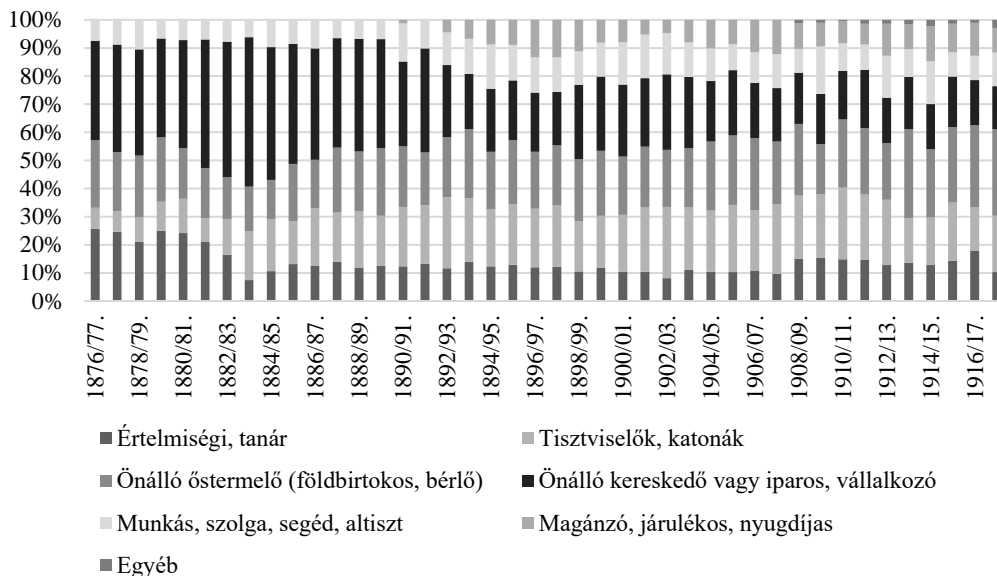


Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

A győri gimnázium esetén a tisztviselőket külön kategóriába lehetett sorolni. A 9. ábra ennek a rétegnek a felduzzadását tükrözi. Ezen iskola esetén is megállapítható a Munkás c. kategória arányának – bár itt kisebb mértékű – erősödése. A soproni iskolával ellentétben növekedett az önálló őstermelők részaránya is, miközben hozzá hasonlóan, de lényegesen erőteljesebben lecsökkent az önálló kereskedőknek, iparosoknak az aránya. Utóbbi érdekes jelenség, akár a két város gazdasági fejlődésének a lelassulásával is magyarázható, vagy a főreáliskolák, esetleg a fejlődő szakképzés vonzerejének a növekedésével.

⁹⁰ 1882/83-ig a beírt, majd az osztályozott tanulók. Az első évtizedről ebben az esetben sem szerepelt adat az értesítőben.

9. ábra: A győri bencés gimnázium tanulói szüleinek foglalkozása⁹¹



Forrás: *Értesítők 1867/68–1917/18.*

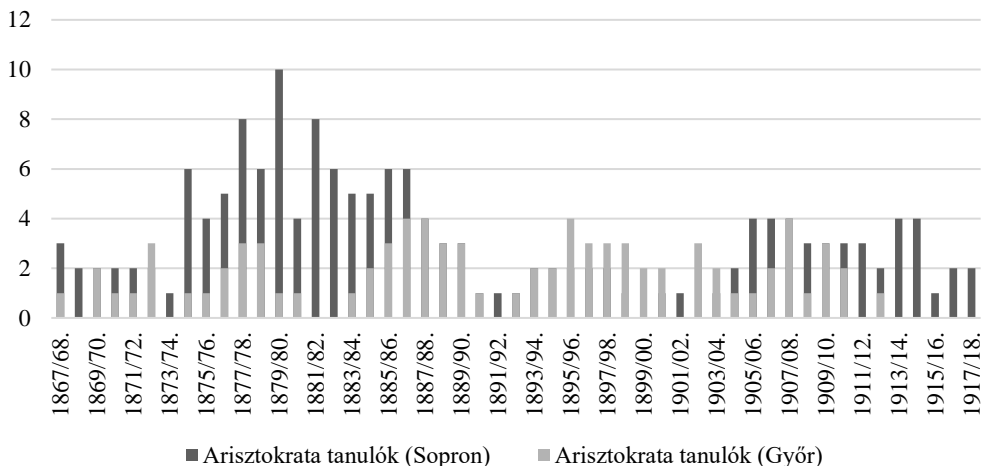
4. A KÉT ISKOLA FŐNEMES TANULÓI

A dualizmus korában mind a két gimnázium az arisztokrácia preferált intézménye maradt. Hiszen alig volt olyan tanév, amikor egyik vagy másik iskolában nem szerepeltek a diákok közt (lásd 10. ábra). A soproni gimnázium azonban kedveltebb volt: ide közel kétszer annyian iratkoztak be (51 fő), mint a győri bencésekhez (26 fő). Sopronban különösen magas volt a számuk az 1870-es évek végén és az 1880-es évek elején, ami annak is köszönhető, hogy először az Esterházy, majd a Széchényi nemzetség több tagja iratkozott be egyszerre. Győrről végig viszonylag alacsony értéken hullámozott a létszám, míg az utolsó évekre teljesen el nem tűntek. Érdekes, hogy a főnemes diákok közt egyetlen leányt találunk: gróf Széchényi Alexandra 1907/08-ban az I. osztályba iratkozott be, s négy évig maradt a soproni gimnázium diákja.⁹²

⁹¹Az 1890/91-es tanév előtt a beiratkozott tanulók, utána pedig a vizsgázott tanulók adatait láthatjuk. 1876 előtt nincs adat erről a kategóriáról az értesítőkben.

⁹²Értesítő Sopron 1907/08: 33; 1908/09: 51, 1909/10: 64, 1910/11: 87.

10. ábra: Főnemes diákok létszáma a soproni és a győri bencés főgimnáziumban



Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

A főnemes tanulók közt körülbelül ugyanannyian voltak mind a két intézményben a magán- és a nyilvános tanulók. A státuszváltások miatt több kategóriát is kialakítottunk. A soproni iskolában a magántanulók száma 23, a nyilvánosaké 22 volt, míg ugyanannyian változtattak tanulmányaik jellegén: voltak, akik előbb nyilvános tanuló voltak (3 fő), mások pedig magántanulók (3 fő). A győri iskolában 10 fő volt nyilvános tanuló, 15 fő magántanuló, egy diák pedig először magántanuló, majd nyilvános tanuló volt.

A két iskola mellett döntők közt magyar és idegen (többnyire honfíúsított) arisztokrata családokat egyaránt megtalálhatunk: a soproni bencésekénél 22, a győri bencésekénél 16 nemzetséget azonosítottunk be (lásd Függelék 1. táblázat). A két iskolának egyetlen közös főnemes diákja volt: gróf Széchényi Miklós, későbbi győri, majd nagyváradai püspök⁹³, aki mind a két intézménybe 1-1 tanévre iratkozott be⁹⁴. A gróf Széchényi mellett a gróf Zichy, a gróf Esterházy és a gróf Erdődy családnak is választotta tagja mind a két gimnáziumot.

A 2. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy az arisztokraták a felső osztályokba is beiratkoztak (vö. Bertényi 2010): nem hagyták tehát abba korábban a tanulmányaikat, amire pedig a korszakban számos példa volt. A 3. táblázatból kitűnik, hogy a legtöbb főnemes diák mind a két iskolának csak egy esztendeig volt a tanulója. 12%-uk (9 fő) végezte egyetlen intézményben a gimnáziumi tanulmányait.

⁹³ Széchényi Miklós, gróf. In Magyar Életrajzi Lexikon. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/sz-77C95/szechenyi-miklos-grof-77E16/>

⁹⁴ Sopronban az V. osztályba (Értesítő Sopron 1881/82: 40), Győrben pedig a VIII-ba (Értesítő Győr 1884/85: 216).

(A 9 évig beiratkozottak az első osztályból kimaradtak, így azt ismételték.) Mind a két iskolában valamivel 3 feletti az adott intézményben töltött tanév átlaga (egyenként 3,3). A többségük tehát legalább két középiskolának is a tanulója volt. Ez egyáltalán nem volt rendkívüli a korszakban, a részben magántanuló arisztokraták közt pedig kiváltképp elterjedt szokás volt.

1. táblázat: A főnemes diákok által megkezdett osztályok (eset⁹⁵)

Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Sopron	24	15	16	22	23	23	21	23
Győr	8	10	11	12	12	12	10	11

Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

2. táblázat: A főnemes diákok által elvégzett tanévek (fő)

Tanév	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sopron	16	13	6	2	4	1	1	6	2
Győr	7	3	3	5	5	3	-	-	-

Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

Megvizsgáltuk, hogy a főnemes diákok életkora hogyan viszonyul az osztályuk tanulóinak az életkorához.⁹⁶ A soproni iskola esetén 22 diákra vonatkozóan tudtunk adatot gyűjteni. 15 fő volt az átlagnál mindvégig fiatalabb, 5 fő pedig idősebb. 2 fő először fiatalabb, majd idősebb vagy átlagos korú volt.⁹⁷ E jelenség hátterében minden bizonnyal a családok átlagosnál jobb anyagi helyzete állhatott. A győri iskola esetében csak 8 tanuló életkorát tudtuk összehasonlítani az osztályéval. Közülük 6 fő életkora mindvégig az átlag alatt maradt, de attól nagyon nem tért el. 2 fő pedig először fiatalabb, majd idősebb volt az osztályánál.⁹⁸

⁹⁵ Osztályisméltés esetén az osztályt duplán tüntették fel.

⁹⁶ Erre a szempontra Dobszay Tamás hívta fel először a figyelmemet, akinek ezt ezúton is köszönöm (R. M.).

⁹⁷ A soproni értesítők 1874/75-től egy tanév kivételével tartalmazzák a diákok életkorát, de különböző metódus alapján. Azokat a tanéveket tudtuk figyelembe venni, amelyekben egy konkrét időpontra vonatkozóan adták meg az adatokat: ez vagy a naptári év, vagy a tanév végét jelentette. Utóbbit június 30-aként értelmeztük.

⁹⁸ A győri értesítők az 1890/91-es tanévtől közlik a tanulók életkorára vonatkozó adatokat. Az 1907/08-as tanévig ez a tanév végét jelentette, majd ezt követően a december 31-én betöltött életkor volt a számítás alapja.

5. ÖSSZEGRZÉS

Az alábbiakban tézisszerűen összegezzük kutatásunk legfőbb eredményeit. A soproni és a győri bencés gimnázium tanulóinak a létszáma a vizsgált időszakban két kivétellel együtt mozgott. Mind a két intézményt főleg a katolikus vallásúak választották, de viszonylag jelentős volt az izraeliták aránya is. A nemzetiséget/anyanyelvet tekintve a magyar egyre jobban dominált, ami a nyelvi asszimiláció jelenségére utal. A soproni iskola a korszak végére inkább helyi, megyei vonzáskörzetűvé vált, míg a győri ennél szélesebb körből verbuválta tanulóit. A kereskedők, iparosok aránya a szülők között mind a két intézményben csökkent – ami valószínűleg a két város gazdasági fejlődésének a lelassulására vezethető vissza. Viszont a munkások, segédek, szolgák aránya némileg növekedett. A két iskola tehát társadalmilag nyitottabbá vált amellet, hogy a hagyományos elit tanulmányainak a színhelyéül is szolgált. Akik között felerészben nyilvános tanulók is voltak, s akik átlagosan 3 évet töltöttek el mind a két iskolában. A felsőbb osztályokban ugyanúgy megtaláljuk őket, mint az alsóbbakban. Ez a tény arra enged minket következtetni, hogy az iskolai tudás, mint kulturális tőke felértékelődött, s az „Obenbleiben” stratégiájának részeként elsajátítása célá vált.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bértényi Iván ifj. (2010): Az elit gimnáziumai vagy a gimnáziumok elitje? A budapesti piarista és a Mintagimnázium diákságának vizsgálata (1879/80–1896/97.). In Forgó András (szerk.): A piarista rend Magyarországon. Budapest, Szent István Társulat, 316–350. p.
- Bégány Judit (2014): Egy református leánygimnázium társadalmi karaktere. Korall 2014/56. szám146-170.p.
http://epa.oszk.hu/00400/00414/00047/pdf/EPA00414_korall_56_146_170.pdf.
(2021.05.27.)
- Braun, Rudolf (1990): Konzeptionelle Bemerkungen zum Obenbleiben: Adel im 19. Jahrhundert. In Hans-Ulrich Wehler (szerk.): Europäischer Adel, 1750-1950. Göttingen, Vandenhoeck, Ruprecht, 87–95. p.
- Conze, Eckart (2005): Niedergang und „Obenbleiben”. In Eckart Conze (szerk.): Kleines Lexikon des Adels: Titel, Throne, Traditionen. München, C.H. Beck, 2005, 187–188. p.
- Jánosi Gyula [1977]: 350 éves a Győri Bencés Gimnázium. Különlenyomat. Győr, [Czuczor Gergely Bencés Gimnázium]
- Mészáros István (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosan képző középiskolák. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- Mészáros István (1994): A soproni bencés gimnázium. Pannonhalma, Bencés Kiadó.
- Rébay Magdolna (2017): A fiúk nevelése és oktatása négy arisztokrata családban (gr./hg. Lónyay, br. Mednyánszky, br. Podmaniczky, br. Splényi) a dualizmus korában. In Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. HERA Évkönyvek IV. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, 599–619. p.
- Rébay Magdolna (2018): Aristocrats in the Evangelical Lutheran Secondary Grammar School – Eperjes and Nyíregyháza in the Age of Dualism. Hungarian Educational Research Journal, 7 (Supplement 2), 57–74. p.
- Virág Irén (2013): A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848). Eger, Líceum Kiadó.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Értesítő Győr 1867/68 = A pannonhegyi Szent Benedek-rend győri főgymnasiuma ifjúságának érdemsorozata az 1867/68-iki második felében. Győr, 1868. [A többi tanév hasonló elv szerint rövidítve.]
- Értesítő Sopron 1867/68 = A pannonhalmi Szent Benedek-rendüek vezetése alatt álló soproni főgymnasium 1867/68 tanévben. Sopron, 1868. [A többi tanév hasonló elv szerint rövidítve.]
- Széchényi Miklós, gróf. In Magyar Életrajzi Lexikon. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/sz-77C95/szechenyi-miklos-grof-77E16/> (megtekintés: 2021.06.15.)
- Területi adatok – Győr-Sopron megye. 4.1.1.1. A népesség számának alakulása, terület, népsűrűség. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_08 (megtekintés: 2021.06.21.)

FÜGGELÉK**1. táblázat: Főnemes diákok a két gimnáziumban nemzetiségük neve szerint (fő)**

Nemzettség neve	Soproni diák (fő)	Győri diák (fő)
Gr. Széchényi	14	2
Hg. és gr. Esterházy	5	2 (gr.)
Gr. Zichy	4	2
Gr. Niczky	4	0
Gr. Batthyány	0	3
Br. Grimmenstein	3	0
Br. Babarczy	2	0
Br. Gagern	2	0
Főhg. Habsburg-Lotaringiai	0	2
Gr. Laszberg	0	2
Br. Lévy	0	2
Br. Neu	2	0
Gr. Noszlopy	0	2
Ógr. Pallavicini	2	0
Gr. Berchtold	1	0
Gr. D'Orsay	1	0
Br. Dunay	1	0
Gr. Erdődy	1	2
Gr. Forgách	0	1
Gr. Fünfkirchen	1	0
Br. Grovestius	1	0
Br. Hauser	1	0
Br. Laminet	0	1
Gr. Khuen-Héderváry	1	0
Br. Marschall	0	1
Gr. Mikes	1	0
Gr. Pálffy	0	1
Br. Sardagna-Meanberg et Hohenstein	1	0
Br. Schmertzing	0	1
Br. Seldenek	0	1
Br. Sennyey	1	0
Gr. Sigray St. Marsan	1	0
Br. Starnfeld	0	1
Gr. Szapáry	1	0
Összesen	51	26

Forrás: Értesítők 1867/68–1917/18.

ABSTRACT

SOCIAL CHARACTERISTICS OF THE BENEDICTINE SECONDARY GRAMMAR SCHOOL – SOPRON AND GYŐR IN THE AGE OF DUALISM

The aim of our research is the examination of the social character of two Benedictine secondary schools in Győr and in Sopron. Based on school reports we are to present the students' social background, habitat, denominational and ethnic constitution supported by the method of document analyses and statistical calculus. An attempt is made to pinpoint changes and to reveal motivation.

According to the results of the examination, the two institutions operated as main secondary schools with a relatively fluctuating number of students. The school in Győr, however, could raise this number significantly. Besides the dominance of Catholic religion, both schools were open to other denominations; mostly they hosted students with Israelite religion. Their agglomeration primarily expanded to the Transdanubia but that of Sopron was obviously restricted, and through the decades its interest had become rather local and county-wise. The profession of the father / tender also showed differences, nevertheless the ratio of tradesmen and craftsmen had reduced in both institutions – this change might originate in the fall-off in the economical development of the two towns. The shift in the native tongue of the students reflects the 'Hungarianisation' of the region. Since the two institutions were popular within the circles of aristocracy at the time of the Reformation, the abstract dedicates special attention to this social class. Seventy-six tufts were identified, members of thirty-eight families. Approximately half of them were private students. Four families sent their children to both schools yet only one student (Earl Miklós Széchenyi) appeared in both institutions for a school-year. His case also shows how typical the frequent change of schools was of this social class.

Keywords: secondary school, aristocracy, Győr, Sopron, Benedictine

Boruzsné Búdi Katinka abszolválta doktorandusz

Debreceni Egyetem HTDI Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

boruzsnekatinka@gmail.com

Rébay Magdolna Ph.D. habil. egyetemi docens

Debreceni Egyetem BTK NMI Neveléstudományi Tanszék

rebay.magdolna@arts.unideb.hu

EGYÉN ÉS KÖZÖSSÉG – A ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK HELYE ÉS SZEREPE

ABSZTRAKT

A cigány, roma népeiségről a nemzetközi és a hazai szakirodalom (Forray-Orsós 2010, Fehérvári 2015, Kertesi-Kézdi 2012) zömében csak mint szélsőségesen hátrányos helyzetű csoportról van szó, amelynek kilátása sincsen kiszabadulni a nyomorból, iskolázatlanságból. Tapasztalatok szerint, legfeljebb egy-egy ember vergődhet ki helyzetéből, elhagyva eredeti közösségét. Előadásunk a hátrányos helyzetből indult, de a felsőoktatásba eljutott - így reziliensnek tekinthető (Masten 2010) - cigány/roma fiatalok rendszerszintű támogatásáról szól, mely az egyénre, mint a közösség tagjára helyezi a hangsúlyt. Kérdésünk, hogy milyen oktatáspolitikai szándék, intézményi szolgáltatási rendszer és személyes, hallgatói igény áll a többlépcsős társadalmi mobilitást célzó kezdeményezés: a roma szakkollégium mögött. Dokumentumokra és országos adatokra támaszkodva áttekintjük az alakulásának 10. évfordulóját ünneplő roma szakkollégiumi hálózatot történetiségében. Tárgyaljuk a szakkollégiumok létrehozását, működésének feltételeit, és megmutatjuk, milyen programokkal törekednek segíteni a kettős feladatot: a hátrányos helyzetű fiatalok eljuttatását magas iskolázottsági szintre, egyúttal erősíteni az összetartozást a kibocsátó közösséggel. A roma szakkollégium hatását egy olyan szakkollégium példáján keresztül szemléltetjük, melynek programjaival, hallgatóival az elmúlt 10 évben több kutatás foglalkozott (Forray 2015, Trendl 2015, Varga 2018). A kutatási eredményeket szintetizálva válik láthatóvá az a nemzetközi vizsgálatokban már bizonyított jelenség (Travis & Bowman, 2012), mely szerint a reziliencia fenntartásához nagymértékben hozzájárul a roma szakkollégiumon keresztül kialakított “közösségi felvérteződés” (empowerment).

Kulcsszavak: cigány, roma fiatalok, reziliencia, közösség, szakkollégiumok

Szakosztály: Romológiai Szakosztály

1. BEVEZETÉS

Ha egy hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorult csoport helyzetének javításáról gondolkodunk, akkor óhatatlanul felmerül a kérdés, hogyan lehet, hogyan érdemes cselekedni.

De még mielőtt a választ megtaláljuk, sőt mielőtt még belemerülünk a válasz keresésébe, tovább kell kérdeznünk. Milyen tekintetben rossz a helyzet? Miként szeretnénk javítani? Milyen konkrét céljaink vannak, s ezek hogyan illeszthetők be a javításra váró helyzet egészébe?

A mi kérdésünk arra irányul, hogyan gondolkozunk a csoport egészének társadalmi integrálásáról. Ha arra helyezük a hangsúlyt, hogy egyes, arra érdemesnek látszó egyéneket kiemelünk a csoportból, s a kiválasztottakat a megfelelő társadalmi pozícióba helyezük, talán megfelelően támogatjuk az egyént. Azért csak “talán”, mert ennek a döntésnek komoly ára van. A kiválasztott elveszítheti “múltját”, családi, társadalmi kapcsolatait, közösségét - és nagy kérdés, talál-e majd helyettük valódi pótlást. Az egyéni kiemelkedés lehetősége fontos a társadalom egésze számára, fontos egyéni hajtóerőt, motivációt jelenthet sokak számára. Ám ennek abszolutizálása, fő célként való kijelölése tényleg vezethet.

Ehelyett fő társadalmi feladatként javasoljuk a közösség építését. Ezen azt értjük, hogy segítsünk közösség formálásában akár a lakóhelyeken, akár a különböző életkori csoportokba tartozók együttélésének alakításában. Jelenlegi tanulmányunk tárgya szempontjából a társadalmi szempontból hátrányos helyzetből induló, de a felsőoktatásba eljutott fiatalok olyan támogatásáról lesz szó, amely az egyénre, mint a közösség tagjára helyezi a hangsúlyt. A hátrányos helyzetből induló, a felsőoktatásba eljutott cigány, roma fiatalok sajátos támogatási formáiról, a szakkollégiumokról lesz szó tanulmányunkban. Áttekintjük a roma szakkollégiumi hálózatot történetiségében és országos adatokra támaszkodva.

2. TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

Az elmúlt évszázad 30-as, 40-es éveiben fogalmazódott meg hangsúlyosan annak fontossága, hogy a társadalomnak a formális művelődéstől, a magasabb szintű iskolázástól elzárt rétegeit valahogyan be kell csatornázni a közép- és felsőoktatásba. Hiányuk nemcsak az érintett, elsősorban szegényparaszti rétegeket érinti, hanem az egész társadalmat. A “népi kollégium” eszméje elsősorban a parasztság gyermekeire irányult, azok a kollégiumok, amelyeket ezekben az években fogalmaztak és valósítottak meg, az ő továbbtanulásukat tűzték ki célul. Nem véletlen, hogy megálmodóik, megvalósítóik a néprajz jelentős kutatói közül kerültek ki. (Györffy István, karcagi néprajztudós volt az első, a névadó, aki a harmincas évek végétől nyújtott magán kollégiumot paraszt származású fiatalok számára.) Ennek az innovációnak a megvalósulása a háború befejezése után folytatódott. A háború végével megszűnt, majd újjáalakított Györffy Kollégium és a Petőfi Sándor nevét viselő, rövid életű, hasonló célú kollégium együttesével alakult meg a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) 1946-ban.

Aligha kétséges, hogy az erősödő és a politikai hatalom megragadására készülő kommunista pártnak – Rajk László kivégzésében egyik vádpont éppen ez volt – döntő szerepe volt a szervezet megszűntetésében. Néhány év alatt ugyanis a NÉKOSZ már közel 160 intézménnyel, 10 ezer középiskolással és egyetemi-főiskolai hallgatóval működött szerte az országban. 1949-ben az MDP felszámolta a népi kollégiumokat, megalakulásuk harmadik évfordulóján (Papp 2001; 2002).

A “munkásakadémiák”, amelyeknek a megszűntetett népi kollégiumokat kellett volna pótolniuk, rövid idő után elhaltak. Az ipari munkásság, az új célesoport nem volt alkalmas arra a célra, amelyet a népi kollégium szolgált, sem az eszközök, sem a kiválasztás módja nem volt megfelelő tömegek iskolázottságának emelésére.

A népi kollégiumok újjászületése néhány egykori tagja elkötelezettségének volt köszönhető, akik egyetemeken (elsősorban a közgazdaságin) szakkollégiumokat létesítettek azok számára, akik különösen elkötelezettek voltak a tanulás és a közösségi munka iránt. Ezek a szakkollégiumok ma is működnek (Forray, 2016b).

A népi kollégium valódi újjászületése az 1990-es években történt. Az egykor kiemelten támogatni kívánt parasztság - mint hátrányos helyzetű, a társadalom peremére szorított réteg - egykori társadalmi pozíciójában már nem létezett. Ezzel szemben egyre láthatóbbá vált a cigányság, amely gyermekeinek alig volt esélye színvonalas középiskolákba, vagy éppen a felsőoktatásba jutni. Némi egyszerűsítéssel: az a támogatásra szoruló társadalmi osztály, amely évtizedekkel korábban a parasztság volt, a 20. század végéhez közeledve a cigányság lett. Ezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy életmód, életvitel, értékstruktúra stb. szempontjából a két társadalmi csoport azonos lenne. A hasonlóság azonban nagyon is feltűnő, ha a tanulás-továbbtanulás, a társadalmi felemelkedés esélyei szempontjából vizsgáljuk helyzetüket. Ha egy társadalmi szervezet azt tűzi ki célul, hogy segít annak, aki akar és képes kiemelkedni a peremhelyzetből, ma a cigány, roma népség magasabb iskolázottságának támogatásával foglalkozik. A mintát az egykori népi kollégium kínálja. Ez a cél vezérelte a rendszerváltást követő időszak oktatási kezdeményezésének létrehozóit, így például a Gandhi Gimnázium alapítóit, vagy az első tanodák szervezőit. Ez utóbbiak kezdetben még főként közép- és felsőoktatásban tanulókat támogattak.

1996-ban, a Soros Alapítvány támogatásával Romaversitas néven jött létre az első roma szakkollégium. Negyedszázados működése alatt több mint 300 roma fiatal diplomaszerezéséhez járult hozzá képzési programjával. Missziója szerint nem kizárólag képzést támogató program, hanem “egy közösség, ahol a kritikai gondolkodás, a szolidaritás, a közösségi részvétel és az elfogadás a kiindulási alap”. (Forrás: <https://romaversitas.hu/>)

A Romaversitas mintájára és az Európai Unió előcsatlakozási forrása (PHARE) segítségével szerveződött 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiuma (WHSz) azzal a céllal, hogy a cigány/roma, illetve romológia iránt érdeklődő hallgatókat összefogja, tanulmányaikat támogassa. A szakkollégium alapítás kori közösségében a tudományos előrehaladás mellett a hátránykompenzáló támogatások is helyet kaptak. A Phare támogatást követő közel egy évtizedig a WHSz - döntően cigány, roma - diákjai "klasszikus" egyetemi szakkollégiumba járhattak, mely csekély forrással gazdálkodva a tagok önszerveződésére és közösségére épült. (Trendl, 2015)

2005-ben történt az a jelentős továbblépés, amelynek nyomán megindult a hasonló szakkollégiumok kiépítése a felsőoktatásban. Hofner József jezsuita szerzetes kezdeményezte jezsuita szakkollégium megalapítását egy használaton kívül maradt kőbányai egyetemi kollégiumban. E kezdeményezés és a körülötte folyó fejlesztő és népszerűsítő munka volt az első lépés ahhoz, hogy 2011-ben a történelmi egyházak is elindították roma szakkollégiumaikat, és szövetséget alapítva létrehozták a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózatot (KRSZH). A cél, hogy "hozzájáruljanak a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató cigány értelmiségiek formálódásához, akik a szakmai kiválóságot ötvözik a társadalmi és szociális kérdések iránti érzékenységgel." (Forrás: <http://krszh.hu/a-halozat/>)

3. A ROMA SZAKKOLLÉGIUMI HÁLÓZAT

Az új intézmények támaszkodnak az egyház tehetséggondozó tapasztalataira, és egyben holisztikus szemlélettel rendelkeznek. Nem csupán anyagi támogatást nyújtanak, hanem különböző programokkal, mentori, tutori foglalkozásokkal segítik a szakkollégiumokba felvételt nyert hallgatók iskolai sikerességét, valamint fontos érték közvetítő, identitás erősítő feladatokat is felvállalnak. (Forray-Martón, 2012)

Ugyanekkor formálódott az az európai uniós forrásra támaszkodó pályázati kiírás, mely tartalmában ötvözte az azt megelőző évtizedben működő roma szakkollégiumok szakmai, pedagógiai tapasztalatait, valamint a felsőoktatási szakkollégiumok és az egyházi tehetséggondozás jellegzetességeit. Ez a forrás 2013-tól stabil működést jelentett a keresztény roma szakkollégiumi hálózat tagjai számára, továbbá támogatta két világi szakkollégium működését is.

A roma szakkollégiumba kerülés pályázati elvárás szerinti feltétele volt, hogy hátrányos szociokulturális helyzetből induló, lehetőleg roma fiatalok kapjanak támogatást. A nem hátrányos helyzetű - magasan iskolázott szülői háttérből induló, rendezett gazdasági helyzetű családból származó - fiatalok etnicitásuktól függetlenül csak korlátozottan nyerhettek felvételt. A roma szakkollégium tehát a társadalom peremhelyzetű családjaiból származó fiatalokat fogadja be, és céljai között kiemelten szerepel a társadalmi-gazdasági

hátrányok kompenzálása. A két EU-s pályázati körrel támogatott roma szakkollégiumok a hallgatók (egy szakkollégiumban 20-30 fő) sokoldalú támogatását látták el sikeres egyetemi tanulmányaik elvégzését célozva.

Az indulást követő tíz esztendőben folyamatosan bővült, és jelenleg 11 (8 egyházi és 3 világi) szakkollégium alkotja a hálózatot az ország különböző pontjain - felsőoktatási intézményhez kapcsolódva. (Biczó-Szabó, 2020) A szakkollégiumok tevékenységét nem csak a finanszírozást biztosító pályázatban meghatározottak befolyásolják, hanem akkreditálási eljárásnak is meg kell felelniük. Az induláskor kitűzött célok - roma értelmiség nevelése, hátrányos helyzetűek támogatása - nem változtak. A tevékenységek annyiban módosultak, amennyit a működtetési tapasztalatok megkívántak.

A roma szakkollégiumokban együttlakó egyetemisták inkluzív szemléletű közösséget alkotnak (Trendl 2013, Varga 2015), ahol a különböző személyre szabott támogatások a roma egyetemisták rezilienciájának kialakítását (Rayman-Varga, 2015) szolgálják. Mindezeket túlmutatóan fontosnak tartják a társadalmi felelősségvállalás kialakítását önkéntes tevékenységek segítségével és az empowerment (közösségi felvérteződés) fejlesztését az öntevékeny hallgatói programokon keresztül. (Varga, 2018) (1. ábra)

1. ábra: A személyes és közösség „felvérteződés” keretrendszere

Személyes felvérteződés			Közösségi felvérteződés	
ÖNBECSÜLÉS „Jobb életérzés” (<i>Feeling better</i>)	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” (<i>Doing better</i>)	FEJLŐDÉS „Folyamatos jóllét” (<i>Being better</i>)	KÖZÖSSÉG „Odatartozás érzése” (<i>Better sense of belonging</i>)	VÁLTOZÁS „Pozitív közösségi helyzet” (<i>Better Community Conditions</i>)

Forrás: Travis - Bowman 2015

A különböző - világi vagy egyházi - egyetemeken működő szakkollégiumok ugyan eltérnek világnézetükben, befolyásolja tevékenységeiket az oda járó hallgatói kör igénye, a működtetők tudása, azonban a közösségen keresztüli társadalmi mobilitás támogatása mindegyikben alapvető cél. Céljukat döntően a hallgatók komplex támogatásával érik el. Ebben az anyagi háttér biztosítása mellett fontos teret kap a személyiségformálás; a lelki- és hitélet, a különböző kompetenciák fejlesztése pedig jórészt közösségi programokba ágyazódva zajlik.

Érzékelhető az is, hogy a különböző tőkék (kulturális, szociális) felhalmozása mellett szerepet kap a pozitív pszichológiai tőke (Varga-Trendl-Vitéz 2020) kialakítása is, mely fundamentumát jelenti a sikeres társadalmi mobilitásnak. A szakkollégisták különböző szakokon egyetemi oktatásban vesznek részt, legtöbbször közös diákothonban laknak, ahol a működésért felelős tanárok programokat szerveznek számukra. A hallgatók a programokban nemcsak résztvevők, hanem maguk is szervezők lehetnek, akiket tanárok segítenek a program sikeres lebonyolításában. Azt is hozzá kell tennünk, hogy a hallgatók külön ösztöndíjban is részesülnek a tanulmányi sikerességet díjazó egyetemi ösztöndíj mellett. Ez együttesen döntő anyagi segítséget jelent az egyetemi tanulmányok folytatásához.

4. INTÉZMÉNYI STRUKTÚRA

A fenti történeti áttekintés vázolja az új intézmény életre hívásának előzményeit és első lépéseit. A 2005-ben megalapult jezsuita szakkollégium sikere - megalapítójának buzgalma és személyes elkötelezettsége - vezetett oda, hogy 2011-ben megalakult a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. Eddigre négy új egyházi szakkollégium működött már az országban (Forray - Marton, 2015). A szervezet célja a felsőoktatásba bekerülő cigány és hátrányos helyzetű fiatalokat szervezeten segítők intézményrendszer létrehozása. A Roma Szakkollégiumok Egyesülete (megalakulása 2018-ban) közös szervezeti hálót biztosít a megfelelő szakkollégiumok számára. A roma szakkollégiumi rendszer indulása óta 2020-ig több mint 400-an szereztek felsőfokú végzettséget, tehát széleskörű és hatékony a támogatási rendszer (Biczó - Szabó, 2020).

A szakkollégiumok finanszírozását a két nagy (TÁMOP, HEFOP) pályázati forrás óta (2019-től) a magyar állami költségvetés biztosítja, és nyújt a működésükhöz stabilitást. Az akkreditációt az Oktatási Hivatal által működtetett Roma Szakkollégiumi Tanács látja el.

A roma szakkollégiumok - közös elnevezésüktől eltérően - nem csupán cigány, roma hallgatókat vesznek fel, bár a diákok körében ez az etnikai csoport ma is jelentős mértékben felülreprezentált. A TÁMOP 4.1.1/D pályázati kiírás tartalmazza a roma szakkollégium definícióját: roma szakkollégium az a szakkollégium, amely alapító okirata szerint annak vallja magát, és a felvételt nyert hallgatók legalább 60%-a roma származású. Utóbbi eldöntése önkéntes nyilatkozat alapján történik. A pályázati kiírás a továbbiakban a törvényi szabályozásra és a Szakkollégiumi Chartára hivatkozva fogalmazza meg a cigány/roma szakkollégiumok céljait (Galántai, 2015). 2017-ben Roma Szakkollégiumi Tanács jött létre, amelynek tagjai - a kormányzat részéről kinevezett magas rangú tisztségviselők mellett - a Roma Szakkollégium Egyesület által delegált tagok. A 12 tagú tanácsban a szakkollégiumi egyesület 4 taggal vesz részt, egyetlen szervezeti egység, amely ilyen magas számú tagot delegál.

A szakkollégiumok rendszere igen sokrétű, és a legtöbb szakkollégium valami specialitásra koncentrál (Demeter, 2015). A roma szakkollégiumok specialitása a tehetség feltárása és gondozása, az egyetemeken tanuló cigány és általában a hátrányos helyzetű fiatalok körében.

5. ROMA SZAKKOLLÉGIUMOK KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Lényegében az indulása óta folyamatos és egyre bővülő tudományos figyelem kíséri a roma szakkollégiumokat, melyekből a teljesség igénye nélkül, tematizálva emelünk ki megállapításokat.

A társadalmi-történeti kontextusban tárgyalást, illetve a felsőoktatási szakkollégiumi rendszerben elhelyezkedést mutatják be azok a tanulmányok, melyek 2015-ben szerkesztett kötetben jelentek meg (Forray szerk. 2015). E tanulmányban leírt gondolatok mellett olvashatunk arról, hogy a klasszikus felsőoktatási szakkollégiumokhoz képest a roma szakkollégium a hátránykompenzálásban, a roma értelmiség nevelésében vállal szerepet. Szintén a tágabb megközelítést célozzák azok az írások, melyek oktatáspolitikai szempontból elemzik azokat a méltányos beavatkozásokat, és amelyek sorába illeszkedik a roma szakkollégium működése.

Széles az a kutatói kör, mely a roma szakkollégiumot vagy annak hallgatóit górcső alá véve végez vizsgálatokat. Öröndetes, hogy a szakkollégiumi témában egyre inkább megjelennek maguk a szakkollégisták is - kutatói szerepben (Farkas 2017, Szverle 2017, Dobó-Kőszegi-Varga 2018).

A roma szakkollégiumok hatékonyságvizsgálatának sorába illeszkednek azok a kutatások, amelyek ezen szervezetek „hozzáadott” értékét helyezik fókuszba. Ezeknek a kutatásoknak a közös kérdése: mennyiben járulnak hozzá ezek a szakkollégiumok a tagok felsőoktatási és munkaerőpiaci sikerességéhez. A Debreceni Egyetemen végzett kutatás tanulsága szerint a szakkollégiumok mint tanuló közösségek olyan stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számára, melyben az oktatás területén sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni (Bordás-Ceglédi-Kardos 2016). A Nyíregyházi Egyetemen végzett vizsgálat szerint azon kompetenciák fejlesztésében játszik fontos szerepet a roma szakkollégium, amelyeket ma már általánosan elvárnak a munkaerőpiacon, és amelyek segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban (Jenei-Kerülő 2016). A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felméréseiben a végzett diákokkal felvett interjúk alapján elmondható, hogy a szakkollégium jelentősen hozzájárult személyes identitásuk erősödéséhez és a megküzdési képességük fejlesztéséhez, melyet visszatekintve jelenlegi élethelyzetükből pozitívnak tekintenek és jelenlegi sikerük egyik zálogának tartanak (Jancsák 2016).

A pécsi roma szakkollégium hallgatói a kapott szolgáltatások közül a legfontosabb értéknek magát a szakkollégiumi közösséget tartják. Ez jelzi azt a szükségletet is, amit a többlepcsős mobilitás útjára lépett egyetemisták mindennél többre értékelnek: földrajzilag és társadalmilag is távol a családjuktól, mégis biztonságban, támogatva érzik magukat. A vizsgálat szerint az egyetemi közeg sajátosságai gyakran távol állnak az otthonról hozott szocializációs mintáktól, és ezt tovább nehezíti a cigány származásra nehezülő negatív társadalmi élmények megélése vagy az ettől való félelem is. Azok a fiatalok, akik támogató közösség nélkül járják a felsőoktatást, különösen ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének. A lemorzsolódási adatok szerint a szakkollégium inkluzív közösségének önmagában is határozott megtartó ereje van ebben a helyzetben (Varga 2014, 2018).

A tehetséggondozás Magyarországon is elterjedt modelljére építve olvashatunk arról, hogy a roma szakkollégiumok, mint hátránykompenzáló szervezetek vannak jelen a felsőoktatásban, de legalább annyira a tehetséggondozás hatékony terepei. Azt a megközelítést erősíti, hogy a tehetség felismerésében és annak alkotóvá válásában a környezet - így a roma szakkollégium - döntő szerepet játszik az egyén belső tulajdonságai mellett. Rámutat a társadalmi hátránnyal küzdők tehetségének felismerésének és gondozásának előnyeire, és részletezi érvényre juttatásának pszichológiai, szociálpszichológiai mechanizmusait (Trendl-Varga, 2015). Ez a megközelítés kiindulópontot jelentett további vizsgálódásokhoz, egészen a pozitív pszichológiai tőkével való összekötésig (Varga-Trendl-Vitéz 2020).

Érdemes megemlíteni azokat a kutatócsoportokat, melyek sokféle szempontból, hosszabb távon és szakkollégistákat is bekapcsolva vizsgálódtak - egy-egy szakkollégiumot terepként használva. A debreceni kutatócsoport a Wális szakkollégisták körében vizsgálódtak a bekerüléstől az előrehaladáson keresztül a szakkollégium utáni időszakig (Ceglédi és mtsai 2018). Kötetükben a szakkollégiumot is bemutatják, kiemelve a képzési rendszert, a kutatást, a hitéletet és lelkigondozást, az önkéntesség szerepét, valamint az ösztöndíj-, a közösségi- és a gyakornoki programot. A pécsi kutatócsoport szakkollégiumi kötetsorozata szakkollégisták tudományos írásainak szerkesztett köteteit, velük közös átfogó vizsgálatok jelentéseit, valamint a szakkollégiumi működés egyes szakaszait tudományosan áttekintő köteteket egyaránt tartalmaznak. (Varga 2015, Schäffer - Szemenyei 2018) Ez utóbbiakból nem csak az intézményi működést, hanem annak hatásait is megismerhetjük. Tudományos vizsgálat tárgyává érdemes tenni azokat a szakkollégiumi kiadványokat, melyek az elmúlt évtizedben születtek - évkönyv jelleggel, illetve a szakkollégiumot promóciós céllal bemutatva. Tanulságos látni a roma szakkollégiumok önreprezentációjának jellegzetességeit, és összevetni a kitűzött célokkal (misszió) és az elért eredményekkel.

A legfrissebb vizsgálat az az átfogó empirikus kutatás, amelyet Biczó Gábor és Szabó Henriett végeztek, és az ország jelenleg működő összes roma szakkollégiumának hallgatóira irányul. A rendkívül érdekes és tanulságos körkép sok tanulságát lehet és érdemes kiemelni (Biczó - Szabó, 2020). A korábbi vizsgálat adataival is összehasonlítva a szerzők kiemelnék néhány fontos tendenciát.

Az adatok forrása a Humán Regiszter Egészségügyi, Szolgáltató, Kereskedelmi Betéti Társaság. A társaság székhelye Gyomaendrődön van, de szolgáltatásai az országban sokfelé elérhetők.

Számunkra is feltűnő volt, hogy a roma szakkollégisták igen nagy arányban viszonylag iskolázott, sőt magasán iskolázott szülők gyermekei. A szülők közel egyharmada legalább általános iskolai végzettséggel rendelkezik, több mint egyharmada pedig legalább érettségizett, több mint egytizedük diplomás. Annak a társadalmi rétegnek az aránya, amelyről a roma népességet drámaian megjelenítő leírások szólnak, a legalacsonyabban iskolázottak még a 10 %-ot sem éri el. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy legalább ilyen szülői iskolázottság szükséges ahhoz, hogy gyermekeik eljussanak az érettségig, sőt a felsőoktatásba. Az ennél alacsonyabban iskolázott családban felnövekvő gyermeknek esélye sincsen közép- és felsőfokon továbbtanulni. Ez általánosságban nem tekinthető újdonságnak, itt azonban a legalacsonyabban iskolázott társadalmi rétegből származókról van szó, de az ő családjaikban is magasabb az iskolázottság a vártnál.

A szülői foglalkoztatottságban igen magas a munkanélküli apák 17 %-os aránya. Ez az arány valószínűleg a lakóhellyel van összefüggésben, és a család szűkös anyagi helyzetének egyik legfőbb okozója lehet. Az aprófalvas településszerkezetű térségek, megyék lakóinak közös gondja a nehezen megközelíthető város, ahol a magasabb szintű iskolák és persze a munkahelyek működnek, és lakóiknak könnyen elérhető távolságra vannak.

Mindezeket világosan megjeleníti a 2. számú melléklet (Biczó-Szabó, 2020 106. p), amely a szakkollégisták hátrányos helyzet szerinti megoszlását mutatja be intézményenként. A HH (hátrányos helyzetű) és a HHH (halmozottan hátrányos helyzetű) fiatalok összesített aránya némelyik szakkollégiumban még a tagok felét sem éri el. Sajnos a tanulmány létszám-adatokat nem közöl - ez komoly hiányossága az elemzésnek -, így nem látjuk, mekkora létszámokkal működnek az egyes intézmények. (A térképeken ábrázolt vonzási területek utalnak a kollégiumi létszámokra, ezekből azonban csak hosszúságú számolással juthatunk valós létszámadatakhoz.)

A szakkollégisták képzési terület szerinti megoszlásában feltűnő (Biczó - Szabó, 2020, 52-53 o.), hogy az ösztöndíjasok legnagyobb aránya a tanár-és pedagógusképzésben található (30,5%). Ehhez a magas arányhoz még közel sincsen más képzési terület. A kategóriába tartozik az óvodapedagógus, de nem sorolták ide a szociális segítő szakmákat és a társadalomtudományi képzési területet.

Képzési szint szerint az ösztöndíjasok zöme BA fokozaton tanul, ami nyilván összefügg az óvodapedagógus és tanító szakos képzés súlyával.

Egy további feltűnő vonulat a lakóhellyel van összefüggésben. A kötet szerkesztői is hangsúlyozzák ezt a szempontot. Feltűnő ugyanis, - a két évvel korábbi hasonló felmérésben már látszott, de itt erősödött a tendencia -, hogy nemcsak az aprófalvakból, de általában a kisebb településekről érkezők aránya alacsony, illetve csökkenő (Biczó - Szabó, 2020, p. 100). Ez annál aggasztóbb, mert a roma népesség nagy hányada él kistérségeken, s az arányok az évek során alig változnak. Ez a megállapítás különösen érvényes Észak- és Kelet-Magyarországra, amelynek falvaiban a roma népesség viszonylag nagy sűrűségben él.

A szerzők keresik annak megoldását, hogyan lehetne a középiskolákkal szorosabb kapcsolatot felépíteni, hogy nagyobb számban érkezzenek a felsőoktatásba az érettségizett cigány fiatalok. Ésszerű és fontos az a javaslat is, hogy a nevelőotthonok körében keressenek kapcsolatokat. Sajnos azonban a fiataloknak ez a csoportja máig alig éri el az érettségit adó középiskolákat, nem hogy az egyetemeket. Bármilyen meggyőzőek is az érvek, ezek a feladatok a felsőoktatást jelenleg csak vékony szeletben érintik.

A roma és általában a leszakadó népesség iskolázásának, foglalkoztatásának megoldásában a kormány kiemelt civil partnere, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat programját követi. Vecsei Miklósnak, a volt máltai vezetőnek minisztériumi megbízottként a BM-ben saját adminisztrációja van. Az uniós helyreállítási alap révén Magyarországra érkező nagyjából 6000 milliárd forint 3 százalékát a kormány a „felzárkózó települések” máltaiak által kidolgozott programjára szánja. Ez a hazai roma felzárkózás meghatározó összege, és bár a máltaiak elkötelezettségét nem szokták kétségbe vonni, a szakmai megvalósításnak vannak kritikái. Az sem világos, hogy ennek a programnak mennyire része a településfelfutás, a szegregáció csökkentése. Kétségtelen azonban, hogy a leszakadó társadalmi rétegek és gyermekeik felzárkóztatásának az egyetemi program csak vékony szeletét érinti.

<https://telex.hu/belfold/2021/03/31/nem-mutatja-meg-a-miniszterium-a-roma-felzarkoztato-szervezeteknek-a-roma-felzarkoztatasi-strategiajat>, leolvasva 2021.05.13.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban azt tekintjük át, hogyan alakult a leszakadó társadalmi rétegek felsőoktatási továbbtanulásának támogatása Magyarországon. Ez a hosszú folyamat előbb a parasztság tehetséges gyermekeire irányult, ma pedig elsősorban a cigányságra. Olyan társadalmi osztályok, rétegek ezek, amelyek leszakadása nemcsak őket magukat, hanem egész társadalmunkat súlyosan érinti. Ezért a felzárkóztatás támogatása mindannyiunknak közös ügyünk. Látnunk kell, hogy ez a folyamat közösségi támogatás nélkül nem lehet sikeres.

A roma szakkollégiumok lassan kialakuló és bővülő rendszere természetesen felvet néhány alapvető kérdést. Napjainkban azt érezhetjük, hogy a támogatásra szoruló, ezt a szakkollégiumi támogatást elnyerő fiatalok között a roma résztvevők száma egyre alacsonyabb. Nem a rendszer szűkül, hanem a résztvevők köre látszik változni. Ennek egyik oka, hogy ilyen támogatásra szorulóknak nemcsak a cigányság körében élnek, hanem szinte minden társadalmi rétegben. A másik ok pedig az lehet, hogy a cigányság körében szűkül az a réteg, amely gyermekeit a felsőoktatásba képes eljuttatni. Nem a szegénység és rászorultság a kevés, hanem a nyomorból kiemelkedni képesek száma lesz egyre kevesebb. Ezt nem a társadalmi-gazdasági helyzet valamiféle általános romlása okozza, hanem az a "törvényszerűség", hogy az ilyen helyzetből önerőből majdnem lehetetlen kiemelkedni. Azért tértünk ki tanulmányunk zárásaként a Máltai Szeretetszolgálat működésére, mert úgy látjuk, hogy külön és rendszeres támogatásra van szükségük a legelesettebbeknek gyermekeik alap- és középfokú taníttatásához is. Csak ezen a módon érhetjük el, hogy egyre többen jussanak majd közülük a felsőoktatásba.

A folyamatokat áttekintve nem adtunk nagyobb hangsúlyt annak a kérdésnek, miért az egyházak szervezik a szakkollégiumok zömét. A folyamat kezdetét érintettük, de nem vizsgáltuk kiterjedésének folyamatát és indítékait. Ezt most, tanulmányunk végén sem tudjuk pótolni, mert hiányoznak az erre a kérdésre irányuló kutatások. Ezt a feladatot a folyamat későbbi kutatóira hárítjuk.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Biczó Gábor – Szabó Henriett (2020): A magyarországi roma szakkollégiumok tagságának országos vizsgálata, Humán Regiszter 2020. Roma Szakkollégiumok Egyesülete, Debrecen
- Bordás Andrea - Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In: Dusa Á. – Kovács K. – Márkus Zs. – Nyüsti Sz. – Sörös A. (szerk): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 9-52 p.
- Ceglédi Tímea – Bordás Andrea – Kardos Katalin (2016): Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302-316 p.
- Ceglédi Tímea – Hamvas László – Katona Csaba – Kiss Andrea – Torner Bernadett – Vas Sándor (2018): Ugródeszka lendülettel– reziliens Wális Szakkollégisták. Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debrecen. 2018.
- Demeter Endre (2012) Szakkollégiumok, a tehetség közege. Felsőoktatási Műhely, 2012.4. 53-72. In:

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2012_4/Felsooktasi_Muhely_2012_4_53-72.pdf

- Dobó Tibor – Kőszegi Krisztián – Varga Aranka (2018): Tudományos közösség a szakkollégiumban. In: Schäffer János & Szemenyei Mariann (szerk.): *Sikerek és kihívások – A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislóck Henrik Szakkollégium, Pécs, 2018 In: <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/23825>
- Farkas Marietta (2017): Cigány gyermekek úja a felsőoktatásig, az értelmiségivé válásig. In: Laki Ildikó-Olasz Lajos-Sánta Tamás-Szabó Péter (szerk.): *Tanulmányok a társadalomról III. Belvedere Meridionale Kiadó – SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged. 2017. 7-24.p.*
- Forray R. Katalin (2016a): Tehetséggondozás a felsőoktatásban. In: *Educatio* 2016/3. 311-317p.
- Forray R. Katalin (2016b): Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: *Oktatás és Fenntarthatóság. HERA Évkönyvek. Fehérvári Anikó & Juhász Erika - Kiss Virág Ágnes - Kozma Tamás (szerk.). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest. 171-181 p.*
- Forray R. Katalin – Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. In: *Educatio* 2009/2, 192-203 p.
- Forray R. Katalin – Marton Melinda (2012): Egyházi szakkollégiumok. In: *Iskolakultúra* 2012/7-8. 35-45 p.
- Galántai László (2015): Szervezet születik. Cigány/roma szakkollégiumok szervezeti és működési szabályzatainak vizsgálata. In: Forray R. K.- Galántai - Trendl: *Cigány diákok a felsőoktatásban. Pécs* https://www.researchgate.net/publication/284349519_Szervezet_szuletik_Cigany_roma_szakkollegiumok_szervezeti_es_mukodesi_szabalyzatainak_vizsgalata
- Jancsák Csaba (2016): Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In: Pusztai Gabriella – Bócsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 328-337. p.*
- Jenei Teréz – Kerülő Judit (2016): Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In: Pusztai Gabriella – Bócsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 317-327 p.*
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. In: *American Psychologist*, 2001/56. 3. szám. 227-238 p.
- Papp István (2012): Tehetséggondozó intézmények a magyar felsőoktatás történetében, *Felsőoktatási Műhely*, 4, 27–36.p.

- Papp István (2001, 2002) A Nékosz legendája és valósága. In: Rubicon, 2001/10, 2002/1
- Rayman Julianna – Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben, Romológia 10, 10-29.p.
- Schäffer János – Szemenyei Mariann (szerk.2018): Sikerek és kihívások - A pécsi roma szakkollégiumi program összegzése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2018.
- Szverle Szandra (2017): Felsőoktatás Magyarországon – Romák/cigányok a magyar felsőoktatásban. In: Laki Ildikó-Olasz Lajos-Sánta Tamás-Szabó Péter (szerk.): Tanulmányok a társadalomról III. Belvedere Meridionale Kiadó – SZTE Polgáriért Alapítvány, Szeged. 2017. 91-107.p.
- Travis R Jr. – Bowman, S:W. (2015): Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students, Journal of Human Behavior in the Social Environment, 25:2
- Trendl Fanni (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc-Varga Aranka (szerk.) Befogadó egyetem. Pécs, 2015. 131-139.p.
- Varga A. – Trendl F. – Vitéz K. (2020): Development of positive psychological capital at a Roma Student College. HUNGARIAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL (HERJ). 10:3 pp. 263-279.p.
- Varga Aranka (2015): Inclusive Excellence in Student College. *Hungarian Educational Research Journal* 2015, Vol. 5(2) 85–97.p.
- Varga Aranka (szerk. 2015): PRÓBATÉTEL – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. [Challenge Evaluation of the Roma Student College Project in Pécs.] Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015
- Varga Aranka (2018): Életutak a roma szakkollégiumi közösségben. [*Ways of Life in the Community of a Roma Student College.*] In: Schaffer János (szerk.): *Próbatétel II.* Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- <https://telex.hu/belfold/2021/03/31/nem-mutatja-meg-a-miniszterium-a-roma-felzarkoztato-szervezeteknek-a-roma-felzarkoztatasi-strategiajat>, (letöltve 2021.05.13.)
- <https://romaversitas.hu/>
- <http://krszh.hu/a-halozat/>

ABSTRACT

INDIVIDUALS AND THE COMMUNITY - THE PLACE AND ROLE OF ROMA VOCATIONAL COLLEGES

The Roma population is mostly mentioned in the international literature (Forray-Orsós 2010, Fehérvári 2015, Kertesi-Kézdi 2012) only as an extremely disadvantaged group, which has no prospect of escaping poverty or illiteracy. However, this is no longer the case today. Our presentation started with the systemic support of Roma youth who started from a disadvantaged position but entered higher education, which can be considered resilient (Masten 2010), with an emphasis on the individual as a member of the community. Our question is the educational policy intention, the institutional service system and the personal, student needs of the initiative for multi-stage social mobility: the Roma vocational college. Based on documents and national data, we review the history of the Roma vocational college network, which celebrates its 10th anniversary. We will discuss the establishment of vocational colleges, the conditions for their operation, and show what programs they seek to help with the dual task of bringing disadvantaged young people to a high level of education, while strengthening cohesion with the issuing community. We illustrate the impact of the Roma vocational college through the example of one vocational college whose programs and students have been the subject of several researches in the last 10 years (Forray 2015, Trendl 2015, Varga 2018). Synthesizing the research results reveals the phenomenon already proven in international studies (Travis & Bowman, 2012), according to which “community empowerment” developed through a Roma vocational college contributes greatly to the maintenance of resilience.

Keywords: Roma youth, resilience, community, vocational colleges

Prof. dr. Forray R. Katalin az MTA doktora/Dsc
professor emerita
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
forray@ella.hu

Dr. habil. Híves-Varga Aranka PhD
egyetemi docens
Neveléstudományi Intézet - intézetigazgató
varga.aranka@pte.hu

MESÉLŐ FORRÁSOK – LEVÉLTÁR-PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

A magyar állami levéltárak hosszú ideje vesznek részt általános és középiskolás diákok nem formális nevelésében, de ez a több évtizedes múlt sem bizonyult elegendőnek a levéltár-pedagógia általánossá válásához. A 2012-es integrációt követően azonban a Magyar Nemzeti Levéltárban megváltozott a tevékenység szakmai súlya. Ez a súlypontváltás is szükségessé teszi a nemzetközi kitekintést, az összehasonlító vizsgálatokat más nemzeti levéltárak pedagógiai gyakorlatára vonatkozóan.

A tanulmány célja Németország, az Egyesült Királyság és az Amerikai Egyesült Államok levéltár-pedagógiai gyakorlatának vizsgálata. Ez a vizsgálat két részből áll: a kontinentális és az atlanti oktatási rendszer rövid, vázlatos áttekintéséből, amely alapvetően meghatározza a levéltár-pedagógiai gyakorlatot, és az adott nemzet levéltár-pedagógiai gyakorlatának főbb jellemzőinek ismertetéséből. A vizsgálat elsősorban olyan online elérhető forrásokra, a honlapokon megtalálható segédletekre, tananyagokra támaszkodik, amelyek a pedagógusok számára is elérhetők, ingyenesen felhasználhatók.

A tanulmány a magyar levéltár-pedagógiát érintő fejlesztő tevékenység szélesebb kontextusába illeszkedik.

Kulcsszavak: levéltár-pedagógia, Németország, Egyesült Királyság, Amerikai Egyesült Államok

Szakosztály: Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia

1. BEVEZETŐ

A Magyar Nemzeti Levéltár tagintézményeivel több évtizede kínál a közoktatás résztvevői számára különféle lehetőségeket a nem formális oktatás keretein belül nemzeti történelmünk dokumentumainak megismertetése céljából (pl. levéltári óra, szakkörök). Bár a levéltár-pedagógia kifejezés a múzeumpedagógia mintájára már 1976-ban elhangzott (Kanyar, 1977), intézményes szintű használatára 2013-ig nincs példa (Boross, Hermann, Somfai, 2013), rendeletben pedig először 2018-ban használták (1107/2018 (III. 19) Korm. határozat).

Az eltelt időszakban az MNL intézményeiben az általános és középiskolásokkal foglalkozó levéltárosok folyamatosan építették, fejlesztették azokat a foglalkozásokat, amelyek segítségével a levéltár funkcióit, működését, az általuk őrzött történeti értékű iratokat, különlegességeket be tudták mutatni. A legtöbb levéltárban azonban a levéltárosok nemcsak ezért a közművelődési területért felelősek: kutató- és ügyfélszolgálati feladatokat látnak el, a levéltárba adott iratokat rendezik, iratfeltárást végeznek, publikálnak stb. Közigazgatásban betöltött szerepük törvények, rendeletek erejénél fogva szabályzott, a tudományos kutatás módszerei, valamint a kutatás eredményeinek publikálása szintén meghatározott keretek között történik. Bár a közművelődési tevékenységre, és ezen belül az iskolai csoportokra vonatkozóan is vannak bevált gyakorlatok nemcsak MNL-intézményekben (pl. Ács, 2021; Csöngé, 2018; Rác, 2019), ez a levéltárszakmai terület tekinthető a legkevésbé kiforrottnak.

A levéltár-pedagógia esetleges gyakorlati megvalósulása több háttértényezőn múlik. Jelen tanulmány célja éppen ezért az, hogy egy összehasonlító vizsgálattal segítse a terület magasabb presztízsének kivívását, valamint bemutassa a nemzetközi gyakorlat azon elemeit, amelyek inspiratív erővel bírhatnak a tevékenység hazai fejlesztésében. Az összehasonlító tanulmány a német levéltár-pedagógiai gyakorlat mellett vizsgálja az angol és amerikai egyesült államokbeli gyakorlatot. Ez utóbbira időnként angolszász gyakorlatként történik hivatkozás. Terjedelmi okokból a tanulmány a francia gyakorlatot nem vizsgálja, bár az Archives Nationales szintén jelentős levéltár-pedagógiai tevékenységet fejt ki.

2. TERMINOLÓGIA

Az összehasonlító vizsgálat kiindulópontja a terminológia vizsgálata volt, ami a későbbiekben rendkívül hasznosnak bizonyult a megtapasztalt terminológiai anomáliák miatt. A levéltár-pedagógia honi definiálására a 2012. évi levéltári integrációt követően többen tettek konszenzussal nem zárult kísérletet (Simonkay, 2017). Jelen sorok szerzőjének álláspontja szerint a német definíció kellően kifejtett⁹⁹, alkalmazása megfelelő lenne a kérdés nyugvópontra juttatásához.

Ugyanakkor a német szakkifejezések vizsgálata rávilágított arra is, hogy az Archivpädagogik definíciója mellett megjelenik az Archivdidaktik területe is (Schneider-

⁹⁹ „Arbeitsbereich der Archive, der die Aufbereitung, Bereitstellung und Nutzung von Archivalien für die historische Bildungsarbeit, insbesondere im Rahmen schulischen Lernens am außerschulischen Lernort "Archiv" zum Gegenstand hat” azaz „az a levéltári szakterület, amely a levéltári iratok közoktatás számára történő előkészítésével, rendelkezésre bocsátásával és felhasználásával foglalkozik elsősorban (nem formális) iskolai tanulás keretében, (de) a levéltárban”. A definíció a Goethe Universität online levéltári szakszótárában található: <https://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/glossar.html> Utolsó letöltés: 2021. 06. 23.

Bönninger és Placenti, 2006; Tuma, 2006; Fraund, 2012). A német levéltár-pedagógiai gyakorlatban az Archivpädagogik és Archivdidaktik szétválasztásának megalapozott okai vannak.

Nehezebb volt a kifejezés angol nyelvű megfelelőjének azonosítása. Az archival pedagogy kifejezés pontos definíciója nem lelhető fel, az archival education kifejezés a levéltáros képzésre használatos (SAA, Graduate Archival Education). A National Archives (Egyesült Királyság) munkatársai javaslatára a „teaching/education with primary sources” keresőkifejezések bizonyultak a leghasznosabbnak.

A következő elemek bizonyultak közös pontnak a nemzeti levéltár-pedagógiai gyakorlatában: 1. közoktatásban résztvevők számára, 2. levéltári iratokon/tevékenységen alapul, 3. meghatározott körülmények között (formális/nonformális oktatás), 4. levéltárosok közreműködésével (előadóként és/vagy tananyagfejlesztőként) történő ismeretterjesztő tevékenységet tekinthetjük a levéltár-pedagógia körébe tartozó tevékenységeknek.

A német és angolszász levéltár-pedagógia elemzését megelőzően vázlatosan át kell tekinteni az országok pedagógiai háttérjellemzőit is.

3. A NÉMET LEVÉLTÁR-PEDAGÓGIA

A vizsgálat első része a kontinentális pedagógia jellemzőinek bemutatása. Kontinentális pedagógia alatt a német, a későbbiekben vizsgálandó francia, és a némethez történeti okok miatt erőteljesen kapcsolódó magyar pedagógiaelmélet és -gyakorlat értendő (Kozma, 2006). A kontinentális oktatás célja a megfelelő szakképzettséggel és műveltséggel rendelkező közhivatali réteg képzése volt a 18-19. századtól kezdődően. Ez a törekvés a nemzetállamok létrejöttével a nemzeti identitás formálásának fontos elemévé vált. Jellemzően hármas tagolású, erősen elméletorientált oktatás jellemezte (jellemzi). A kimeneti pontokon kötelező vizsgák erősen szelektív jellegűek. Az intézmények működését tantárgyak mentén szervezik, az oktatás fontos alapidokumentumai a tankönyvek, amelyekben az adott tudományág ismeretei jelennek meg. A pedagógusképzés oktatási szintenként típusokra oszlik, melyek közt nincs, vagy csak kevés átjárási lehetőség érvényesíthető.

Az egységes szellemi háttérű hivatalnoki réteg képzéséhez vezető út fontos építőköve volt a didaktikai meghatározottság (nem véletlen tehát az Archivdidaktik kifejezés és a mögötte levő tartalom). Az oktatás elsődlegességét figyelembe vevő cél- és feladatrendszer, az oktatás pontosan lefektetett tartalmi, az alkalmazott stratégiák, módszerek, munkaformák és az értékelés definiálása a német filozófusok (pl. Kant, Hegel, Fichte) és pedagógusok (Pestalozzi, Herbart), valamint az első pedagógia tanszék (Halle, 1779) nélkül minden bizonnyal később történt volna meg (Pukánszky-Németh, 1996).

Hangsúlyozandó, hogy korszaktól és irányzattól függetlenül mindenkor az oktatás és nevelés egyik meghatározó része volt (és az mai is) szemléltetés. A történelemtanulás során gyakran válnak vizsgálat tárgyává – szemléltető eszközzé - levéltári források pl. törvények, rendeletek, röpiratok vagy akár személyes iratok is. Ezek az irattípusok egyben a levéltár-pedagógia kiindulópontjai is egyben, vagyis a már korábban is meglévő oktatási módszert, a szemléltetést kell a megfelelő didaktikai keretbe ágyazni a jó levéltár-pedagógiai gyakorlat megteremtéséhez.

A német levéltár-pedagógia kialakulásában fontos szerepet játszik a történelemdidaktika (Geschichtsdidaktik), ami a történettudomány önálló részterületeként a történelmi tudat (Geschichtsbewusstsein) formáival, fejlődésével és fejlesztésével foglalkozik (IFDG Universität zu Köln), vagyis a már említett személyes és nemzeti identitás alakítását is célozza. Mivel a német levéltári rendszer decentralizált, így a levéltár-pedagógia művelésében nagy szerepet kap a levéltárak és az oktatás aktorainak szoros és tudatos együttműködése. Ez a szoros együttműködés nemcsak a levéltárak és közoktatási szereplők esetében létezik, de a civil szféra és a politika (pl. a Körber Stiftung és a szövetségi elnöki hivatal nagy múltú versenye, a Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten), valamint a felsőoktatás is elkötelezett a levéltári iratállomány által elérhető oktatási lehetőségek kiaknázása és a történelmi tudat fejlesztése iránt, amit a témában megszülető diplomamunkák is jeleznek.

A levéltár-pedagógiai tevékenység legfontosabb szakmai fóruma a Verband deutscher ArchivarInnen und Archivare, a Német Levéltárosok Egyesülete, a téma elsődleges publikációs felülete pedig a Der Archivar című szaklap. A VdA évente rendez többnapos levéltár-pedagógiai konferenciát vándorgyűlésként. Az egyesület honlapján a levéltár-pedagógia és a historische Bildungsarbeit területét egy munkacsoport felügyeli. A historische Bildungsarbeit területe foglalkozik a történelemdidaktikai kérdésekkel. A munkacsoport elsődleges célja, hogy „a levéltári feladatok szerves részeként a levéltári oktatás és levéltár-pedagógia meghonosodjon” valamint „módszertani javaslatokat és segítséget nyújtson” és „erősítse különösen az iskolák körében a levéltári témák iránti érdeklődést”¹⁰⁰. Mindezt a honlapról letölthető, széleskörű és tematikus bibliográfiai ajánlóval, illetve gyakorlati modulok bemutatásával teszi. A gyakorlati modulok alapján a levéltár-pedagógiai foglalkozások egy részét pedagógusok önállóan is megtervezhetik, levezényelhetik, de levéltárosok segítségét is igényelhetik. A témában megszületett záródolgozatok a bibliográfia 4. fejezetében érhetők el.

¹⁰⁰ <https://www.vda.archiv.net/archivpaedagogen/startseite.html>

3.1. AZ ANGOL ÉS AMERIKAI LEVÉLTÁR-PEDAGÓGIA

A két ország levéltár-pedagógiáját nemcsak az azonos nyelv miatt érdemes együtt vizsgálni. Amíg Németország esetében a decentralizált levéltári rendszer miatt a levéltáros egyesület koordinálja a levéltár-pedagógiai területet, addig az angolszász országokban a nemzeti levéltárak (The National Archives és a National Archives and Records Administration, NARA) feladata a terület fejlesztése, de ebbe a fejlesztési tevékenységbe aktívan bevonják a pedagógusokat is. Továbbá a NARA online felületet biztosít a számukra az önálló iratválogatáson alapuló egyéni tanulási egységek létrehozására is, amely opcionálisan mindenki számára elérhetővé tehető (DocsTeach.org felület).

Levéltár-pedagógiai tevékenységüket azonban más pedagógiai elvek mentén szervezték meg. A német és magyar gyakorlattal ellentétben az angolszász területeken sokáig a közösségek által fenntartott iskolák domináltak. A közösségek ezért nagyobb befolyást szerezhettek az iskolában oktatott ismeretek körét illetően: a fennmaradás érdekében a praktikus, gyakorlati tudás elsajátítását tekintették elsődlegesnek, az önálló és sikeres életvezetés biztosítása érdekében lemondtak a széleskörű, de sokszor elméleti műveltséget biztosító tananyagokról. Különösen igaz ez az angol gyarmatokból megszülető Egyesült Államok oktatási rendszerére. A kontinentális rendszertől eltérően a bemeneti követelményeket szabályozzák, a központilag előírt tantervek helyett ún. curriculum típusú tantervet használnak, amely nem a tanár munkáját szabályozza, hanem a tanuló számára ad támpontot az elsajátítandó ismeretekről. Kötelezően használandó tankönyv nincs, ennek következtében a pedagógusnak is viszonylag nagy szabadsága van önálló oktatási tartalmak készítésére. Mivel minden oktatási segédeszközre, így a tankönyvre is, árucikként tekintenek, a tananyagfejlesztő tanároknak érdekük a minél korszerűbb, használható oktatási eszközök tervezése.

A közösségi oktatás különböző formákban a mai napig meghatározó az angolszász területeken (Kozma, 2006). Ennek is köszönhető, hogy az angol és amerikai levéltár-pedagógiai tevékenység sikeresen működik közre közgyűjteményi és közoktatási kooperációkban. Ezt magyarázza az is, hogy az angolszász rendszerben bár létezik nemzeti levéltár, de emellett nagy számban működnek vegyes intézmények is, pl. az USA elnöki könyvtárai vagy a Kongresszusi Könyvtár, amely szintén őriz levéltári iratokat is, de Nagy-Britanniában is gyakori a városi múzeum és levéltár együttes működtetése vagy a két intézménytípus szoros együttműködése különféle projektekben.

A központi feladat az angolszász gyakorlatban nem a történelmi tudat didaktikus részletességgel meghatározott tanulási céljainak elérése lesz, hanem a konstruktív pedagógia paradigmája alapján (Virág I, 2013) történő gyakorlati tudásépítés, amely levéltári iratok felhasználásával, problémaközpontú elemzésekkel neveli ki azokat a generációkat, amelyek remélhetőleg tanulni fognak elődei(n)k hibáiból. A történelmi gondolkodás (historical thinking) kialakítása a történelmi tudat (historical consciousness)

alapja (Seixas, 2017). Ezért gyakori az angolszász levéltár-pedagógiában a kutatás-alapú és a probléma-alapú tanulás/oktatás megjelenése már a legfiatalabbak számára tervezett tananyagban is (pl. a Great Fire of London game című, önálló osztálytermi feldolgozásra is alkalmas tananyag). A levéltári forrásokra támaszkodó pedagógiai tevékenység ennek megfelelően nemcsak a levéltári folyóiratokban talál megfelelő fórumot, sőt, inkább az látszik körvonalazódni, hogy míg a levéltári forrásokkal történő oktatással foglalkozó átfogó írások a kanadai Archivaria és a The American Archivist szaklapokban jelennek meg, de módszertani lapokon kívül (pl. Şentürk, 2013) helyet kaphatnak könyvtártudományi (pl. Chen és Chen, 2010) vagy információtudományi fórumokon is (pl. Vilar és Šaupperl 2017). Az utóbbi két tudományterület megjelenése a levéltár-pedagógiával kapcsolatban amerikai hatást tükröz (Turrini, 2012).

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Összefoglalva tehát a tapasztaltakat, a német gyakorlatban fontos szerepet kapnak a levéltárosok által erőteljesen támogatott, lehetőség szerint jelenléti foglalkozásokon, egyéni konzultációkon alapuló, didaktikailag kiforrott levéltár-pedagógiai események. A tanárképzésben a levéltár-pedagógia mint a történelmi tudat fejlesztésének eszköze kap helyet. A témában több szakdolgozat is született úgy levéltáros, mint történelem szakos képzésben, ami bizonyítja a felsőoktatás elkötelezettségét is.

Az angol nyelvű példák alapján elmondható, hogy a nemzeti levéltárak honlapjáról elméleti-didaktikai háttérbázis helyett nagy számban érhetőek el életkorra, tanmeneti csomópontokra, tanulási tevékenységekre lebontott tananyagrészek megfelelő levéltári forrásokkal alátámasztva. A tananyagegységek részletesen kidolgozottak, változatosak, differenciált oktatást tesznek lehetővé, adott probléma köré szerveződnek. A tananyagrészek levéltárosok és pedagógusok együttműködése során jöttek létre, a tevékenység, valamint a kutatások interdiszciplinárisak, nem korlátozódnak kizárólag levéltár(szakma)i fórumokra.

A magyar levéltár-pedagógia fejlesztéséhez szükség lenne az intézményi aktivitás szélesítése, növelése mellett a didaktikai megfontolások tudatosabbá tételére, az iratok problémaközpontú megközelítésére és a tananyagok online felületeken való elérésére. Fontos lenne a levéltár-pedagógia megjelenése a tanárképzés, -továbbképzés palettáján, mert így a pedagógusok is nagyobb bizalommal, több háttértudással fordulhatnak a levéltár felé. Szintén lehetséges fejlesztési irány a pedagógusok, történelem szakos hallgatók tananyagfejlesztő tevékenységbe való bevonása is, ugyanakkor meggondolandó az interdiszciplinárisabb megközelítés is, hiszen a levéltárban található történeti értékű dokumentumok eredendően nem a történettudomány „kiszolgálására” jöttek létre, hanem különféle hivatalok működése során keletkeztek.

A vázolt kép értelemszerűen nem teljes ugyan, de lehetőséget ad arra, hogy az elméleti megalapozottságban, gyakorlati megvalósításban előttünk járó példákat követve a magyar levéltár-pedagógia is professzionálisabb tevékenységgé válhasson.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ács Marianna (2021): IKT alkalmazása levéltár-pedagógiai foglalkozásokon. In: Kéri, Katalin (szerk.): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 2021. 87-97.p. DOI 10.15170/PTE.BTK.NTI.DOL.2021-06
- Csöngé Attila: Levéltári nyitás a lakosság felé JNSZ megyében: miért és hogyan? *Régió kutatás Szemle* 2018/1. szám. Online folyóirat. DOI: 10.30716/RSZ/2018/1/3
- Freund Susanne (2012): Archivdidaktik – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. *Zeitschrift für Museum und Bildung*. 74 (2011/2012) 8-22.p.
- Kozma Tamás (2006): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Rácz Attila – Mauthner Zoltán (2021): Budapest Főváros Levéltára levéltár-pedagógiai foglalkozásai. Újkor.hu 2019. 03. 07. <https://ujkor.hu/content/bfl-leveltar-pedagogia> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- Schneider-Bönninger Birgit – Placenti Anita (2006): „Ran an die Quellen! Praxis der Archivdidaktik. Das Wolfsburger Model. In: Rehm, Clemens (ed.): *Historische Bildungsarbeit: Kompass für die Archive? Vorträge des 64. Südwestdeutschen Archivtags am 19. Juni 2003 in Weingarten*. Verlag W. Kohlhammer Stuttgart. 81-91.p.
- Seixas P. (2017): Historical Consciousness and Historical Thinking. In: Carretero M., Berger S., Grever M. (eds): *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London. 59-72. p. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3 Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- Şentürk Burçak (2013): The use of archives in education: examples from abroad. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* January 2013 Volume: 4 Issue: 1 pp. 108-114. Article: 10 ISSN 1309-6249 Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- Simonkay Márton (2017): Levéltár-pedagógia ma és holnap. *Levéltári Szemle*. 67. évf. 4. szám pp. 50-65.p.

- Somfai Balázs – Boross István – Hermann István (2013): beszámoló a Magyar Levéltárosok Egyesületének 2013. évi vándorgyűléséről. *Levéltári Szemle* 63. évf. 2. szám 84-94.p.
- Tuma, Kristin (2006): Archivpädagogik als ein Mittel der historischen Bildungs- und archivischen Öffentlichkeitsarbeit – vorgestellt an ausgewählten Beispielen. Diplomarbeit, Potsdam.
- Vilar P – Šauperl A (2017). Archivists about students as archives users. *Information Research*, 22(1). Online folyóirat. <http://informationr.net/ir/22-1/colis/colis1617.html> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- Virág Irén (2013): A konstruktivista didaktika elvei. In: Virág, Irén: *Tanulásmódszertan és tanítási-stratégiai tanulmányok*. Médiainformatikai Kiadványok. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. pp. 49-51. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- 1107/2018 (III. 19) Korm. határozat a Magyar Nemzeti Levéltár átfogó megújításának irányairól, kiemelten a levéltárpedagógiai feladatok és a magyar vonatkozású külföldi levéltári anyag kutatásának fejlesztésével összefüggő feladatokról
- Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit: <https://www.vda.archiv.net/archivpaedagogen/startseite.html>. Utolsó letöltés: 2021.07.07.
- Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten: <https://www.koerberstiftung.de/geschichtswettbewerb> Utolsó letöltés: 2021. 06. 07.
- Goethe Universität: Glossar ausgewählter archivfachlicher Begriffe, <https://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/glossar.html> Utolsó letöltés: 2021. 06. 07.
- IFDG Universität zu Köln: <https://ifdg.phil-fak.uni-koeln.de/disziplinen/geschichtsdidaktik> Utolsó letöltés: 2021. 06. 07. Utolsó letöltés: 2021. 06. 07.
- National Archives and Records Administration: <https://www.archives.gov/> Utolsó letöltés: 2021. 06. 12.
- Society of American Archivists: <https://www2.archivists.org/prof-education/graduate/gpas> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- The National Archives: <https://www.nationalarchives.gov.uk/> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.
- Verband deutscher ArchivarInnen und Archivare: <https://www.vda.archiv.net/aktuelles.html> Utolsó letöltés: 2021. 06. 02.

ABSTRACT

NARRATIVE SOURCES – A COMPARATIVE STUDY OF ARCHIVAL PEDAGOGICAL SOURCES

Hungarian state archives have a long history of involvement in the non-formal education of primary and secondary school students, but this decades-long history has not proved sufficient to make teaching with archival sources universal. However, following the integration of the National Archives of Hungary in 2012, the professional focus of the activity has changed. This change of emphasis also requires an international perspective and comparative studies on the pedagogical practices of other national archives.

The aim of this study is to examine the archival pedagogical practices of Germany, the United Kingdom and the United States of America. This study is divided into two parts: a brief, outline overview of the continental and Atlantic educational systems that fundamentally define archival pedagogical practice, and a description of the main features of archival pedagogical practice in each nation. The study relies primarily on online resources, aids and teaching materials available on websites that are accessible to educators and can be used free of charge.

The study fits into the wider context of the development of Hungarian archival pedagogy.

Keywords: teaching with archival sources, Germany, United Kingdom, United States of America

Hecker Henrietta segédlevéltáros, doktorhallgató

Magyar Nemzeti Levéltár Tolna Megyei Levéltára

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

hecker.henrietta@mnl.gov.hu

**A COVID HATÁSA A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI
INTÉZETEK BEN ÉLŐ FOGVATARTOTT CSALÁDDAL VALÓ
KAPCSOLATTARTÁSÁRA A SZAKEMBEREK
SZEMSZÖGÉBŐL**

ABSZTRAKT

A bűnelkövetés okait kutató vizsgálatok szinte mindegyike kiemeli a család szerepét a bűnelkövetővé válás folyamatában. A hazai és nemzetközi kutatások között a témában ugyanúgy megjelennek a bűnelkövetővé válás előzményeit firtató vizsgálatok, mint a családi háttér, családi nevelési elvek, melyekre adott esetben kriminalizáló tényezőként tekinthetünk. 2020 márciusától a kapcsolattartás komoly átalakuláson ment keresztül, hiszen a bv intézetekben személyes látogatófogadásra nem kerülhet sor, a fogvatartottak Skype-os beszélgetésen keresztül tarthatják a kapcsolatot szeretteikkel. Joggal merül fel a kérdés, hogy mindez hogyan hat a hozzátartozókra, miként élik meg ezt a helyzetet, ki és hogyan tud segíteni az átalakult kapcsolattartás minőségének javításában? E kérdések megválaszolása érdekében félig strukturált online interjút készítettünk 15 olyan szakemberrel, akik közvetlen kapcsolatban vannak fogvatartottak családjával. Az ő segítségükkel tártuk fel azokat a jellemzőket, melyek a fogvatartottak családját a pandémia idején jellemzik. Összességében elmondható, hogy a fokozott stresszhelyzet, a betegségtől való félelem, a munkahely elvesztése kifejezetten nehéz helyzetet jelentett a fogvatartottak családjainak, melynek kezelése igen nehéz feladatként jelent meg a szakemberek életében.

Kulcsszavak: reintegráció, látogatófogadás, gyermekvédelmi jelzőrendszer

Szaksztály: Rendészeti és katonapedagógiai szaksztály

1. BEVEZETÉS

A zárt intézeti nevelés alatt alapvetően a javítóintézetekben és a büntetés-végrehajtási intézetekben zajló nevelést értjük, melynek nagyon fontos feladata – többek között – a családi kapcsolatok támogatása. Számos szakirodalom foglalkozott a bűnelkövetők családi hátterével, a család szerepével a reintegrációban (lásd például Albert 2015, Miklósi 2019).

Jelen tanulmányban nem célunk részletesen kitérni a családra, mint a reintegrációt támogató és/vagy gátló tényezőre, azonban annyit mégis fontosnak tartunk kiemelni, hogy a zárt intézetekben élőknek a családi kapcsolatok jelenthetik az egyik legfőbb kapcsolatot a külső világhoz, a látogatófogadásokon, a levelezéseken, a telefonos beszélgetéseken keresztül tudnak meg információt közvetlen környezetükről. A koronavírus miatt kialakult veszélyhelyzetben ez a kapcsolattartás átalakult – ennek az átalakulásnak a következményeivel foglalkozunk tanulmányunkban, mégpedig az otthon maradt családtagokkal foglalkozó szakemberek narratíváinak segítségével.

2. A COVID HATÁSA A KAPCSOLATTARTÁSRA A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETEKBE

Akár a hazai, akár a nemzetközi büntetés-végrehajtási intézeteket vizsgáljuk, mindenütt kihívásként jelent meg a családtagokkal való kapcsolattartás a koronavírus idején: a korlátozások következtében számos ország büntetés-végrehajtási szervezete döntött úgy, hogy nem engedélyezi, vagy korlátozza a személyes kapcsolattartást. Hazánkban is fontos változások történtek 2020 márciusában a koronavírus-helyzetből adódóan: „A járványügyi helyzetre figyelemmel a fogvatartottak további intézkedésig havonta egyszer alkalmanként harminc, legfeljebb hatvan percen fogadhatnak látogatót oly módon, hogy a fogvatartottak és a látogatók között testi kontaktusra, érintkezésre nincs lehetőség. A családi látogatófogadás ideiglenesen fel lett függesztve, a cseppfertőzés további elkerülésének érdekében a fogvatartottak és hozzátartozóik plexivel ellátott látogatófogadó helyiségben találkozhatnak.”¹⁰¹A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának (továbbiakban: BVOP) javaslata szerint a gyermekkorú, a 60 év feletti vagy beteg hozzátartozó látogatófogadását mellőzni szükséges, a személyes kapcsolattartás kiváltására a telefonos és a Skype-os lehetőségeket ajánlották, kérve arra mind a fogvatartottakat, mind hozzátartozóikat, hogy ezzel a lehetőséggel éljenek. Forgács Judit a BVOP által rendelkezésre bocsájtott adatok alapján megvizsgálta, hogy miként hatott a Skype-beszélgetések bevezetése a kapcsolattartásra, és arra a következtetésre jutott, hogy a fogvatartottak 50,4%-a élt ezzel a formával, illetve a megkérdezett fogvatartottak közül „legtöbben arról számoltak be, hogy a kapcsolattartásukban a Skype-telefonálás azért hozott változást, mert több év után újra láthatták szüleiket, testvéreiket, házastársukat.” (Forgács 2021:64), ugyanakkor ő is rámutatott arra, hogy voltak nehézségek a hozzátartozók részéről, melyek feloldásában nagyon gyakran szakemberek segítségét kérték.

¹⁰¹ További megelőző intézkedések a koronavírus-járvány miatt a hazai börtönökben. URL: <https://bv.gov.hu/hu/node/3592>

A nemzetközi szakirodalomban is felmerült kérdésként, vajon miként élték meg a családtagok – kiemelten a gyermekek ezt a változást, hogyan tudtak reagálni minderre? Az Egyesült Királyságban 2020. április 24-június 13. között végzett kutatás (Minson 2021) során olyan, gyermeket nevelő személyeket kérdeztek meg, akiknek élet-/házastársa börtönben töltötte büntetését. Az online interjúk és kérdőíves vizsgálódás segítségével rámutattak arra, hogy a gyermekek számára komoly törést jelentett a hirtelen megszakadt személyes kapcsolat, és bár a helyette bevezetésre került telefonos és internetes kapcsolattartás pozitív volt, annak működtetése során technikai, anyagi, szervezési akadályokkal szembesültek. A kisgyermekek esetében különösen kihívást jelentett az, hogy nem minden esetben ismerték meg a börtönben lévő szülő hangját, a fizikai érintés hiányát is kiemelték a kutatók, illetve az idősebb gyermekeknél mentális problémák léptek fel. Egy brazil kutatás arról számolt be, hogy a hozzátartozók komoly információhiánnyal szembesültek, melyből adódóan megnövekedett a börtönben lévő fogvatartottak családtagjaiból álló virtuális közösségek szerepe. Az itt megjelent információkat elemezték, melynek során rámutattak arra, hogy a hozzátartozók, az egészség védelme érdekében támogatták a korlátozásokat, ugyanakkor félték attól, hogy a koronavírust követően is felválthatja a virtuális kapcsolattartás a személyes látogatásokat (Lermen et al. 2021).

Hazánkban a Fogvatartottakat és Családjukat Képviselő Csoport végzett egy minikutatást 2020 október és 2021 januárja között (Kovács et al. 2021), melynek kapcsán fogvatartottak hozzátartozóit, velük foglalkozó szakembereket kérdeztek meg kérdőív és interjúk segítségével arról, hogy a kapcsolattartásról mik a tapasztalataik. A nemzetközi kutatásokhoz hasonló véleményeket, problémákat fogalmaztak meg a résztvevők, elismerve a Skype előnyeit, ugyanakkor a technikai feltételek hiányosságaira is rámutattak.

3. KUTATÁS-MÓDSZERTANI HÁTTÉR

A fentebb bemutatott nemzetközi tapasztalatokból kiindulva mi is kíváncsiak voltunk, hogy a fogvatartottak családjai miként élték meg 2020 márciusától napjainkig (2021 június vége) a kapcsolattartás átalakulását a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek véleménye szerint. Tapasztalataink szerint a fogvatartottak családtagjait viszonylag nehéz utolérni, ezért esett a választásunk olyan szakemberekre, akik a fogvatartottak gyermekeivel kapcsolatba kerülnek munkájuk során.

Az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen nehézségekkel szembesültek a fogvatartottak családjai a COVID hatására?
- Milyen segítséget tudtak adni nekik? Kitől és milyen segítséget kaptak az érintett családok?
- Szakemberként milyen segítségre lenne szüksége ahhoz, hogy a fogvatartottak családját jobban tudja támogatni?

A pilotkutatásunk során a hólabda mintavétel segítségével kerültünk kapcsolatba 15 interjúalannyal, akik közül 6 fő gyermekotthoni nevelői, 4 fő tanári, 5 családgondozói feladatot lát el. Interjúalanyaink átlagéletkora 46 év volt, 2 családgondozó volt pályakezdő, a többiek 10-27 év közötti tapasztalattal rendelkeztek. Mindegyik interjúalanyunkra az volt a jellemző, hogy jelenleg is találkozik munkája során fogvatartottak gyermekeivel, 15 interjúalanyunk összesen 48 gyermekkel és családtagjaikkal foglalkozott. Kutatásunk nem tekinthető reprezentatívnak, csupán egy pilotkutatásként értelmezhető, mely egy nagyobb vizsgálódás megalapozását segíti elő.

A kutatási módszer kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy inkább „mélyfűrást” szerettünk volna készíteni, ezért tematikusan fókuszált, félig strukturált interjúkat vettünk fel. Az online interjúkat rögzítettük, melynek szövegét legépeltük, és Glaser és Strauss-féle tartalomelemzést végeztünk. A tartalomelemzés első szakaszában a kódolást végeztük el, a kvalitatív tartalomelemzés alapelveinek megfelelően a kódolás nem előre meghatározott kategóriák mentén történt, hanem a kategóriáink az elemzés folyamatában alakultak ki. Ezt követően végeztük el az elemzést, a kategóriák mentén igyekeztünk következtetéseket levonni, értelmezni a szövegekorpust.

Az interjúk felvétele során számos kihívással találkoztunk: egyrészt az interjúalanyok elérése sem volt egyszerű feladat, másrészt a koronavírus okozta helyzetből adódóan csak online felvételekre volt lehetőségünk. Az interjúk terjedelmüket tekintve átlagosan 50 percesek voltak, a leghosszabb interjú 124 percig tartott, a legrövidebb pedig 20 perces volt.

A kutatás során kiemelten figyeltünk a kutatásetikai szempontokra, a felvételeket számítógéppel védett gépen tároltuk, a legépelést követően megsemmisítésre kerültek az interjúk.

4. EREDMÉNYEK

4.1. A COVID HATÁSA A CSALÁDOK MŰKÖDÉSÉRE

Ha az interjúk szövegén szógyakoriságot nézünk, akkor jól láthatóvá válik, hogy arra a kérdésre, hogy a COVID milyen hatást gyakorolt a családra, a leggyakrabban használt szavak az érzelmi állapotra utaltak. Az alábbi szófelhővel illusztráljuk a kapott válaszokat:

Jól látható, hogy a szakemberek szerint a COVID a családtagokra negatívan hatott, az aggodalom, a bizonytalanság, a félelem kifejezést többen is kiemelték, utalva arra, hogy „ettől a valamitől még úgy is tartottunk mi magunk, hogy a szeretteink között éltünk. Gondoljunk csak bele abba, hogy mindez mit okozhatott azoknál, akiknek szerettei amúgy sem egy biztonságot jelentő környezetben töltik a mindennapjaikat.” (1. számú interjúalany) A stressz amúgy sem ismeretlen jelenség a fogvatartottak családjában, ahogy ezt Arditti modelljében is láthatjuk: a családtag börtönbe kerülésével megnövekszik a stresszt okozó élethelyzetek száma, a gazdasági, érzelmi, mentális, fizikai kimerülés egyaránt jellemzi ezeket a családokat (Arditti, 2016), ezt az állapotot pedig tovább fokozta a veszélyhelyzet bevezetése. Egyik családgonozó interjúalanyunk a következőket emelte ki a 2020-as márciusi helyzettel kapcsolatban: „Amikor kiderült, hogy a börtönbe nem mehetnek be a családtagok, akkor kitört a pánik – sorban hívtak a börtönben lévő emberek családtagjai. Olyanok is bejelentkeztek, akik eddig nem voltak klienseink. Tőlünk kértek segítséget, minket kérdeztek, hogy mi lesz.” (5. számú interjúalany)

1. ábra: A fogvatartottak családjainak COVID-dal kapcsolatos érzelmei



Forrás: Az interjúk tartalomelemzése, saját szerkesztés

A fogvatartottért való aggodáson túl a családok gazdasági helyzetében történő negatív irányú változások is szóba kerültek az interjúk során. Seiko és munkatársai (2021 idézi Csikós et al. 2020) rámutattak arra, hogy a társadalmilag alacsonyabb státuszú családokat érzékenyebben érintette a koronavírus helyzet – ehhez hasonló gondolatokkal mi magunk is találkozunk: a munkanélküliséget, az alkalmi munkák megszűnését, ebből adódóan pedig az anyagi nehézségeket emelték ki interjúalanyaink, mely több szempontból is

érzékenyen érintette a fogvatartottak családtagjait. „Az egyik legnagyobb gond az volt, hogy sokaknál a feketén szerzett pénzkereseti lehetőségek visszaszorultak, nagyon rossz anyagi helyzetbe kerültek, nem tudtak számítógépet, tabletet, technikai eszközt venni, hogy a gyerekük tanulni tudjon, vagy akár a fogvatartott családtagjával kapcsolatot tudjon tartani.” (8. számú interjúalany) Ahogy a későbbiek során is látni fogjuk, a technikai eszközök beszerzése lesz az egyik legfőbb terület, ahol segítséget kértek a családok.

Harmadik probléma, melyet kiemeltek a szakemberek, a bezártság hatása volt – ahogy arra más kutatások is rámutattak (lásd Csikós et al. 2020): ez fokozott kihívást jelentett azoknál a családoknál, ahol a szülők rezilienciája alacsony volt. Ehhez kapcsolódóan pedig a pedagógus kollégák világítottak rá egy új szempontra: a bezártság azzal is járt, hogy a gyerekekről jóval kevesebb információjuk volt. „Nekem az volt az egyik legnagyobb nehézségem, hogy nem volt információm a gyerekekről. Ezek a családok sokszor bezárnak, nem teszik ki a problémájukat, én is sokszor azért tudtam a gyerekről a jelenléti oktatásban, mert láttam, hogy valami baj van, de ez itt most elmaradt. Azt hiszem, hogy nagyon egyedül maradtak ezek a gyerekek. Főleg azok, akiknek rendezetlen volt a családi háttérük amúgy is.” (11. számú interjúalany)

A családokban lévő feszültségek a kapcsolattartásnál is lecsapódtak, többen számoltak be arról, hogy megsokszorozódtak a családi konfliktusok a börtönben lévő fogvatartottal – emögött az egyik családgondozó szerint az állt, hogy „amikor mentek beszélőre a családok, akkor az egy program volt, amire időt szántak, most viszont a hétköznapi életükből szakítottak ki maguknak időt a fogvatartottra, sokszor kutyafuttában. A rab talán sokszor arra várt, hogy mikor beszélhet, de mondjuk a feleség éppen munkából esett be, a gyereknek a kedvenc sorozata ment stb. Szerintem ez nagyon nehéz helyzetet okozott a kapcsolattartás területén.” (14. számú interjúalany). A kapcsolattartás nehézségeire utaltak a gyermekotthoni nevelők is, akik szerint a gyermekotthonos gyermekek kettős veszteséget is átéltek: nemcsak a büntetés-végrehajtási intézetben lévő szülővel volt nehéz a kapcsolattartás, hanem a kint lévő szülővel is, ők fokozottan nehéz helyzetben voltak. Összességében véve elmondható, hogy a fogvatartottak családjainál a szakemberek számos rizikófaktort fogalmaztak meg, melyek megoldására gyakran nem voltak képesek, ezért a segítségnyújtásnak kiemelten fontos szerepe lett.

4.2. A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LEHETŐSÉGE

A COVID-helyzetből adódóan a szociális, gyermekvédelmi és pedagógiai szakemberek is nagy kihívással szembesültek: a speciális helyzet, mellyel még munkájuk során sose találkoztak, új megoldási irányokat várt el tőlük, ezekre azonnal reagálniuk kellett. Szinte mindegyik interjúalanyunk arról számolt be, hogy az első hónapok nagyon nehezek voltak, aztán „belejöttek”.

Arra a kérdésünkre, hogy szerintük az ellátórendszer milyen segítséget tudott adni, igen eltérő válaszok születtek. Ezt a helyi sajátosságok, az adott település ellátórendszerének minősége, a szakemberek hozzáállása befolyásolta sok esetben: „aki korábban sem végezte jól a munkáját, annak a kliensei totál leszakadtak, még inkább megnövekedtek a társadalmi különbségek. Míg azok a kollégák, akik amúgy is jó szakemberek, vért-verejtéket nem kímélve megoldották.” (14. számú interjúalany)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen kérésekkel kerették meg őket a fogvatartottak családjai, az alábbi listában rangsoroltuk azokat a problémaköröket, melyekre reagálniuk kellett (az első helyre került a leggyakrabban kiemelt nehézség):

1. a kapcsolattartáshoz szükséges eszközök biztosítása (számítógép, szélessávú internet)
2. anyagi problémák elvesztett munkahely miatt
3. a gyermek tanulásának segítése (nem érti a feladatot, nem tudja kezelni a számítógépet stb.)
4. a gyermek elhelyezésével kapcsolatos problémák (egyedül kell hagynom, amíg az egyedül maradt szülő dolgozik)
5. a kapcsolattartás akadályai (nem érti, hogy miért nem mehet meglátogatni, a gyermek nem hajlandó időt áldozni a kapcsolattartásra).

Jól látható, hogy itt is inkább a gazdasági problémák megoldását várták a kollégáktól, valamint technikai jellegű kérdések merültek fel. A családgondozó kollégák arról is beszámoltak, hogy gyakran kértek segítséget tőlük abban, hogyan kell kezelni a Skype-ot, miként kell bekapcsolni a számítógépet, a kamerát. Azonban azt is kiemelték a kollégák, hogy „bizony nem mindig tudtunk segíteni, hiszen mi sem értettünk ehhez. Ez főleg a technika, informatikai kérdések esetében volt így. Kicsit vak vezet világtalant dolog volt, gyakran egyfajta servicedesk-ként tekintettek ránk, de én sokszor a kérdést sem értettem.” (5. számú interjúalany)

A második problémacsoport, amivel gyakran megkeresték a kollégákat, a „mikor lesz vége ennek az egésznek?” kérdés. Ez a már fentebb is megemlített bizonytalanság, kiszámíthatatlanság, amelynek érzésével gyakran szembesültek a kollégák is, akiknek azért is volt nehéz, mert semmiféle megnyugtató információt nem tudtak adni, a döntések háttérben lévő tényezőkről nem volt tudásuk, így a kliensek meggyőzése sem volt minden esetben egyszerű. Erről egy szintén családgondozó interjúalanyunk így nyilatkozott: „Én megértettem, hogy frusztráltak voltak a klienseink, sokszor nem értették azt, hogy mi miért van. És én sem tudtam mindig kielégítő magyarázatot adni. Ez van, ezt kell szeretni és betartani – nem tudhatjuk, hogy egy-egy döntés háttérben milyen tényezők állnak.

A kezdeti ijedséget követően ahogy teltek a hónapok, úgy lettek egyre türelmetlenebbek a családtagok, hogy miért nem találkozhatnak személyesen. Emberileg megértettem őket, valószínűleg én is így reagáltam volna, ugyanakkor biztosan volt oka annak, hogy miért nem lehetett menni.” (8. számú interjúalany)

Interjúinkban a fogvatartottak családjainak érkező segítségen kívül a kollégáknak nyújtott szakmai támogatásra is rákérdeztünk. Itt is egyértelművé vált számunkra, hogy nem mindegy, milyen szakmai közösségek, kapcsolatok voltak korábban: többen számoltak be arról, hogy ők is magukra voltak utalva, kevésbé volt szervezett az információáramlás főleg az első hónapokban, de idővel „rutint szereztünk, és a kezdeti döcögést követően jobb lett a helyzet”. Ugyanakkor azt is érdemes megemlíteni, hogy az egymásra utaltságból nagyon jó gyakorlatok is születtek: az egyik gyermekotthoni nevelő kiemelte, hogy a családdal való kapcsolattartás megkönnyítése érdekében folyamatosan kommunikált mind a családgondozóval, mind pedig a büntetés-végrehajtási intézetben dolgozó reintegrációs tiszttel: „Azt hiszem, hogy meg kell tanulni azt, hogy a nehéz helyzetekből a legjobbat hozzuk ki. Más szemüveget kell feltennünk, ha előrébb akarunk tartani. Például volt egy család, ahol az apa börtönben volt, az anya meghalt. Totál egyedül maradt a gyerek, aki nagyon nehezen viselte, hogy nem találkozott az apjával, de amikor láthatta Skype-on, akkor sokszor nem tudtak egymással mit kezdeni. Én ebben kértem segítséget a börtönös kollégától. És kaptam.” (3. számú interjúalany)

Az egymás segítése mellett fontosnak tartották a kollégák, hogy ők is kapjanak speciális képzést egyrészt a börtönben lévő családok tagjainak támogatására, másrészt pedig a technikai, informatikai tudásuk fejlesztésére is.

5. KONKLÚZIÓ

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy a társszakmák szakembereit megkérdezve képet adjunk arról, hogy a fogvatartottak családjai miként élték meg a COVID-helyzetet, milyen tipikus problémákkal szembesültek ebben az időszakban, milyen segítséget tudtak nyújtani klienseiknek, illetve nekik milyen segítségre lett volna szükségük. Ami számunkra egyértelművé vált, hogy interjúalanyaink rezilienciája igen magas, az általuk említett nehézségek ellenére is helyt tudtak állni, ugyanakkor rendszerszerű támogatásuk is elengedhetetlen, mely egyrészt a képzések és továbbképzések számára is jelent feladatot, másrészt pedig az adott szervezet, intézmény hozzáállását is fókuszba állítja.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Albert Fruzsina (szerk.): Életkeretek a börtönön innen és túl: Szubjektív reszocializációs esélyek. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, 178. p.
- Arditti, J. A. (2016): A family stress-proximal process model for understanding the effects of parental incarceration on children and their families. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 2016/2. szám. 65-88. p. DOI: 10.1037/cfp0000058
- Csikós Gábor et al. (2020): Psychological factors in Hungarian families under the coronavirus pandemic: The effects of resilience and stress on the wellbeing of adolescents, their interconnections within the family. In.: Taysum, A. et al. (szerk.): *ICMS XXIII Proceedings Book Volume 1: 23rd International Conference on Multidisciplinary Studies: "Resilience for Survival"*. Cambridge, European Center for Science Education and Research (EUSER) 11-18. p.
- Forgács Judit (2021): Kapcsolattartás járvány idején. *Börtönügyi Szemle*, 2021/1. szám. 51-70.
- Kovács Petra et al. (2021): Kapcsolattartás a büntetés-végrehajtásban. Helyzetkép 2020-2021. Kutatási jelentés. https://www.fogvatartas.hu/wp-content/uploads/2021/05/fecske_kutatasi_jelentes_kapcsolattartas_final.pdf
Letöltés ideje: 2021. 06. 23.
- Lermen H. S. et al. (2021): Impacts of the pandemic on a virtual community of prisoners' family members. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2021/1. szám. 1-33. doi:10.5935/1980-6906/ePTPC1913802
- Miklósi Márta (2018): Special Questions of Inmates' Reintegration: the Role of NGO's and Churches. *Hungarian Educational Research Journal*, 2018/4. szám. 5-16, doi:10.14413/HERJ/8/4/1
- Minson, Sh. (2021): There's always a solution to a situation and I always try and find that solution but there's nothing. It's like drowning - there's nothing to hold on to. URL: https://www.law.ox.ac.uk/sites/files/oxlaw/the_impact_of_covid-19_prison_lockdowns_on_children_with_a_parent_in_prison.pdf Letöltés ideje: 2021. 06. 23.

ABSTRACT

THE IMPACT OF COVID-19 PRISON LOCKDOWNS ON PRISONERS' FAMILIES AND FAMILY RELATIONS FROM THE POINT OF VIEW OF THE PROFESSIONALS

Research focusing on delinquent behaviour often point out the role of the family in becoming an offender. Both Hungarian and over the border studies highlight the importance of family background, values upon which the upbringing of a child is built as they can – in certain cases – serve as criminogenic risk factors in this process. The last few months have been challenging for many families, which have a member in prison: as of March 2020, due to the pandemic, personal visits got suspended and inmates are only allowed to talk to their beloved ones via Skype. Questions arise: how these changes affect family ties, what means do they have to cope with this situation and is there any help to support them in the challenging process?

In this present research we tried to answer these questions with the help of 15 child protection professionals with whom we conducted half structured interviews online. In the interviews we tried to unfold the specific characteristics typical of the inmates' families during the pandemic. Based on the answers we can conclude that the uncanny situation brought unknown fear and stress into the lives of the families and attending these have been overly demanding for the professionals, as well.

Keywords: reintegration, prison visit, child protection

Dr. Hegedűs Judit, egyetemi docens
Nemzeti Közszerológati Egyetem RTK
[*hegedusjudit@uni-nke.hu*](mailto:hegedusjudit@uni-nke.hu)

Fekete Márta, tanársegéd
Nemzeti Közszerológati Egyetem RTK
[*fekete.marta@uni-nke.hu*](mailto:fekete.marta@uni-nke.hu)

Kóger Yvetta

„ÓVODA VAGY AGGÓDA?” LUDAS MATYI IRONIKUS KÉRDÉSEI AZ ÓVODÁRÓL

ABSZTRAKT

Az „ötvenes évek” magyarországi óvodaügyének család és óvoda kapcsolatát fókuszba helyező történeti vizsgálata során az elsődleges kútfők egyik csoportját a témához kapcsolódó hazai magyar nyelvű sajtóirodalom alkotja. Jelen mikro kutatás a nem szakmai sajtó képviselőiből választott egyet elemzése tárgyául. A vizsgált korszak egyeduralkodó szatirikus hetilapjában, a Ludas Matyiban keresi az óvoda sajtórepresentációjának sajátos megnyilvánulásait.

Az újság által nemcsak írásos, hanem képi emlékek is keletkeztek, amelyek az egykori óvodapolitika hatásának valamely részletét ábrázolták. Az óvodát megjelenítő képi elemek és kísérő szövegek támpontot jelentenek annak tanulmányozásához, hogy milyen óvodaképet közvetített olvasói felé a lapon keresztül az akkori államirányítás. További cél az óvodák működését jellemző belső ellentmondásokról közvetített ironikus lenyomat feltérképezése. Ennek egyik példája a címben idézett mondat, mely szűkebb értelemben egy konkrét szülői aggodalmat jelenít meg, tágabban értelmezve viszont jelentheti mindazokat az aggályokat, amit az iskoláskor előtti nevelés államosítása, az óvodáztatás kényszerű „expanzója” a szülőkből generált. Hiszen ezen időszak az, amikor az állam a magánéleti szféra fontos és érzékeny területét érte el, vonta befolyása alá azáltal, hogy az ezt megelőzően főként családi körben zajló kisgyermeknevelést intézményesítette.

Kulcsszavak: „ötvenes évek”, óvodatörténet, sajtóforrás, szöveg és képinterpretáció

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

1. A MONOPOLIZÁLT KOMIKUM, MINT VIZSGÁLATI MINTA

Számos téma analizéséhez tekintenek forrásként e sajátos sajtóanyagra, fókuszba helyezve a képi megjelenítést, a karikatúrát (pl. Somogyvári 2018, Tamás 2015, 2020). Közöttük találunk a Ludas Matyi elemzésére vállalkozó tanulmányokat (pl. Takács 2003, Tamás 2016, Fülöp 2017, Kisórsi 2019). Monográfia is jelent meg a gúnyrajzok szerepéről a különböző történeti időszakokban (pl. Tamás–Vajda 2018), illetve neveléstörténeti kutatók tollából is olvashatunk elemzést például a dualizmus kori nőképről, illetve tanítóképről (pl. Kéri 2017, Baska 2018).

A humor valamennyi kultúrában fontos szerepet játszik, megjelenhet az emberi élet legkülönbözőbb szegmenseiben (Fülöp, 2017). Egy adott korszak éleclapjai az aktuális társadalmi jelenségekre és történésekre, a hagyományos vagy az éppen a terjedő félben levő szabályoktól, a képződő új normáktól való eltérő viselkedésekre reflektáltak. Az e lapokat jellemző gúnyrajzok üzenete az adott kor embere számára szöveg nélkül is érthető volt, így egy-egy jól eltalált karikatúra sokat mondó lehetett azoknak is, akik nem tudtak olvasni. Népszerűségük legfőbb alapja a teljes jelenidejűség, az az ismeretközösség, amely az éleclap előállítói és kurrens közönsége között fennáll (Fabó 2007). Éppen ennek hiánya az, ami bizonyos fokú korszakismeret mellett is kihívás elé állítja a későbbi korban tevékenykedő, a sajtóforrás megértésére törekvő kutatót. Jelen kutatás a képi megjelenítés valóságából átemelt elemeinek és a parodizált szövegeknek, rejtett idézeteknek felismerését és megfjtését tűzte ki céljául.

A szovjet érdekszféra országainak helyi kommunista pártja megalakulásától kezében tartotta a sajtót (Horváth 2013 idézi Tamás 2015). A sajtótermékekkel szembeni elvárás az volt, hogy az államhatalmi propagandát kiszolgálják, ne a valóságot, hanem a hatalmon lévő párt intencióit, érdekeit, világról alkotott nézeteit közvetítsék, vagyis kollektív agitátorként funkcionáltak. A satirikus lapok közül is csak azok maradhattak fenn, akik vállalták az államvezetés szócsövének szerepét. Így vált a Ludas Matyi egyeduralmává e műfajban és országszerte terjesztette a társadalmat bíráló, s gyakran felsőbb politikai akaratot közvetítő karikatúráit úgy, hogy azok megfeleljenek a pártközpont sajtópolitikájában előírányzott „pozitív humornak” (lásd pl. Takács 2003, 2006, Fülöp 2017, Somogyvári 2018, Kisőrsi 2019).

A kutatás idődimenziója mentén a vizsgálatba bevont adatkorpusz a Ludas Matyi 1948 és 1959 között megjelent évfolyamainak lapszámaiból került ki. A választást az motiválta, hogy a lap feltehetően olvasott volt az „óvodahasználók”, vagyis az óvodai ellátást igénybe vevő szülők körében is. A digitalizálásnak köszönhetően a hetilap minden száma elérhető. A mintavétel szelektív stratégiával az óvoda, óvodás, óvónő, napközi, szülő keresőszavak segítségével történt. A találatok között szöveges és képi reprezentáció is jelen van. A szövegek között olvashatunk karcolatokat, anekdotákat, verseket, kishíreket és a levelezési rovatban fiktív leveleket. Jellemzőek a rajzos tudósítások, ahol az óvodára vagy napközire is történik utalás.

Az óvodaügyet érintő írásokból a legtöbb 1953-ban jelent meg a Ludas Matyiban. Ekkor került deklarálásra az 1891 óta érvényben levő, első kiseddévási törvényt felváltó 1953. évi III. törvény¹⁰². E jogszabály jelölte ki hivatalosan a sajátosan kettős – szociális és pedagógiai – funkciójú óvoda helyét és szerepét az intézményes nevelés történetileg változó, differenciálódó rendszerében (lásd pl. Kelemen 1992, 2000).

¹⁰² 1953. évi III. törvény a kiseddévásról. Magyar Közlöny, 1953/9. szám. 73. p.

A vizsgált hetilapban az 1948-as évfolyam keresési találatai nem eredményeztek konkrétan az óvodaüggyel foglalkozó cikkeket. Az óvoda a köznevelési rendszer első lépcsőfoka aspektusából került említésre, például az „...óvodát végeztem”¹⁰³, majd a közösségben nevelődés lehetséges helyszínéként, ahol barátságok köttethetnek¹⁰⁴, illetve ahol a társadalmi történések elkezdődhetnek, például a korszakot jellemző, egymás megfigyelésén alapuló, érvényesülést akadályozó rosszindulatú mesterkedések.¹⁰⁵

A vizsgált orgánumban megjelenő szöveges és képi elemekkel összefüggésben kerülnek kifejtésre a további óvodaügyet érintő „kistémák”.

2. KÉPINTERPRETÁCIÓ

A szöveg és a kép egyenrangú partnerei egymásnak, már az ötvenes évek sajtóanyagaiban is fontos eszközei voltak a képek különböző formái a központi pártvezetés által elvárt világbábrázolásának, az alakuló szocialista társadalom konstruálásának. Ebből következik, hogy az adott korszak kutatói számára bőséges információhordozók lehetnek, mint történeti források (Sántha 2013).

A képek megértése hasonlít az olvasás folyamatához, mert a lényegének megragadásához, először betűzgetnünk kell (Gadamer 1994 idézi Támba 2015). Ugyanakkor meg kell különböztetni őket a szövegektől, hiszen más elemzési technikát igényelnek. Különböző megközelítésekről olvashatunk Sántha Kálmán (2013) könyvében, ahol a karikatúrák is említésre kerülnek. A humoros vagy gúnyos képi ábrázolás elemzése során feltérképezzük azt a cselekvést, amit helyettesít, illetve megértjük azt a módot, ahogyan a cselekvés realizálódik. Ehhez a Panofsky-féle ikonográfiai modell Mietzner-Pilarczyk által használt négy szintű továbbgondolt változatát alkalmazzuk (Mietzner-Pilarczyk 2008, 2010, 2013). Emellett a szemiotika módszertani megfontolásait, az ikonográfia-ikonológiával való párhuzamait is irányadónak tekintjük, mert nem minden kép szerzőjéről, háttéréről van ismeretünk. Ilyenkor a karikatúrákat vizuális adathalmazként vizsgáljuk. Az ikonikus jeleknél megkülönböztethetünk dennotatív és konnotatív szinteket. A denotáció a jelből származtatott elsődleges jelentés leírása, vagyis azt mutatja meg, amit a kép láthatóan és egyértelműen ábrázol. Ez egy felszínesebb értelmezést eredményez. A konnotáció jelenti mindazt, amit a kép sugall, amit a tárgy szubjektív szinten képez. Ez már mélyreható, rejtett, analitikus interpretációt követel (Sztompka 2009 idézi Sántha 2013).

¹⁰³ Gádor Béla: Papzsák Alajos író nyilatkozatai. *Ludas Matyi*, 1948/9. szám. 3. p.

¹⁰⁴ Kishont Ferenc: Más a hivatal, más a barátság. *Ludas Matyi*, 1949/12. szám. 8. p.

¹⁰⁵ Gádor Béla: Ki fűr? *Ludas Matyi*, 1950/35. szám. 5. p.

3. ÓVODAÜGYI FEJEZETEK A SZOCIALISTA ÓVODA „HŐSKORÁBÓL”

A magyarországi intézményes kisgyermeknevelés 1948-as államosításával az óvoda formálódási folyamatában az addigi tradíciók megszakadtak, a korszakot az új elveknek való megfelelés, a változtatás, javítás folytonos vágya (kényszere?) jellemezte (Kövér 1987). Az óvodának, mint a köznevelési rendszer legalsó fokú láncszeme, ki kellett venni részét abból a tudatos tevékenységet igénylő személyiségalkító munkából, amit a központi államirányítás kijelölt számára (Vág 1979). Azonban nemcsak köznevelési, hanem gyermekvédelmi intézményként is tekintettek rá, ami lehetővé teszi az anyák számára a termelőmunkában, társadalmi, kulturális és politikai életben való zavartalan részvételt. Másrésztől biztosítja a gyermekek előkészítését arra, hogy általános iskolai tanulmányaikat megfelelő feltételek mellett kezdjék meg (Léderer 1991). Az óvodás korú gyermekek nevelése társadalmiasításának elfogadtatásához meggyőzésre, propagandára volt szükség a szülők körében.

Az óvoda iránt jelentkező társadalmi igény többféle szempont által befolyásolt. A gyermekvállalásra és azzal összefüggésben az óvodaügyre is hatást gyakorló dekrétumok kerültek elfogadásra 1948-tól, amikor az Országgyűlés megszavazta az 1948. évi XLIII. törvénycikket¹⁰⁶ a nők egyenjogúsításáról. Ezt erősítette meg az Alkotmány¹⁰⁷, amely az egyenlő jogok gyakorlásának feltételeiről is gondoskodik, ezt szolgálja az anya- és gyermekvédelmi intézmények rendszere. Az óvodai férőhelyek bővítése szükségességének egyik legtöbbször hangoztatott magyarázata a Magyar Népköztársaság minisztertanácsának határozata a termelésben résztvevő nők számának emeléséről.¹⁰⁸

Az „alkotmányos jog” érvényesülése érdekében elkezdődött az óvodahálózat extenzív bővítése. Az újságok előszeretettel számoltak be a „gondoskodó állam jótéteményeiről”. A Ludas Matyiban íródott egy vers, amely a fennálló rendszer ellensége, a kommunista ideológiát el nem fogadó, reakciónak kikiáltott személy kesergése. Éppen ez által igyekeztek az olvasók véleményét befolyásolni úgy, hogy az „ellenség” vádaskodásai még inkább erősítsék a proletárdiktatúra eredményeit. *„A nép, mely nem érzi veszítét, mert hiszen lekenyerezték, hidat kap meg óvodákat, tanyákra iskolákat...”*¹⁰⁹

Az 1948-1956 közötti időszakot az erőltetett növekedés jellemezte az élet számos területén, amit a szovjet gazdasági modellből átvett szélsőségesen centralizált tervgazdálkodás generált.

¹⁰⁶ 1948. évi XLIII. törvénycikk a nőkre nézve a közszolgálat körében és más életpályákon fennálló hátrányos helyzet megszüntetéséről. Magyar Közlöny. Rendeletek tára, 1948/264. szám. 2482. p.

¹⁰⁷ 1949. évi 20. törvény A Magyar Népköztársaság Alkotmánya. Magyar Közlöny. Törvények és Rendeletek Tára, 1948/174. szám. 1355–1361. p.

¹⁰⁸ A Magyar Népköztársaság minisztertanácsának 1.011/1951. (V. 19.) számú határozata a termelésben résztvevő nők számának emeléséről. Magyar Közlöny, 1951/77. szám. 438–440. p.

¹⁰⁹ Darvas Szilárd: Rémhírek alkonya. Ludas Matyi, 1949/20. szám. 4. p.

A vidéki körülményekre jelentős hatással volt a mezőgazdaság kollektivizálásának többször elinduló erőltetése, városokban pedig az intenzív iparosítás (Tomka 2011). A termelősövetkezetbe (TSZ) való belépés ösztönzésére széleskörű propaganda folyt. Az egész család, így az anyák ez iránti elköteleződéséhez tekintették motiváló tényezőnek a termelőcsoportnál, állami gazdaságoknál tett látogatások beszámolóiban a gyermekek számára biztosított ellátási-felügyeleti-nevelési lehetőség megemlítését.¹¹⁰ A Ludas Matyi üzemlátogatásairól szóló híreiből sem maradhatott ki az óvoda. A kőbányai Téglagyárban gyártott tégláról Vajda Albert megszemélyesítve írt: *„A malter szorosán összeköti majd őket és ők szeretettel veszik körül ... az óvoda falai között nevetve játszó gyerekeket.”*¹¹¹ Ezt értelmezhetjük az akkor épülő, gondoskodó államszocializmus szimbolikus jelentéseként is. Az idézett sor mellett propagandisztikusan, látens üzenetként feltűnik a téglagyárban dolgozó nők fényképe.

Az óvodahálózat bővülése összefüggött a településfejlesztési politikával. Bizonyos területek prioritást élveztek.¹¹² Vizsgált hetilapunk sorai alapján tanúi lehetünk például egy TSZ falu születésének. A riporter a jelenlegi autóbusról, azaz a Csörgő nevű ló húzta szekérről leszállva szemlélheti az aktuálisan 15 elszórt házból álló települést. A tanácselnök, aki lelki szemeivel már látja a „lázás nagyot akarás” tervének megvalósulásaként felépülő falut, büszkén mutogatja, hogy merre lesz majd az óvoda, bár jelenleg még csak földbe vert cölöpök jelzik a helyét.¹¹³

Az óvodáskorú gyerekek számát tekintve 1955-ig stagnálásról beszélhetünk, majd 1956 és 1958 között egy erőteljesebb növekedésről. (lásd pl. Aczél 2012, Kéri 2003, Schadt 2003, Léderer 1991). A Ludas Matyi hasábjain 1958-ban jelent meg Szegő Gizi karikatúrája a fennálló helyzet illusztrálására. Ő volt a viszonylag kevés számú nő karikatúristák egyike, aki az Iparművészeti Főiskolán végzett grafikusként. Több nővel, gyermekekkel foglalkozó finom humorú rajza jelent meg a lapban „gis” szignóval. 1945-től a Ludas Matyi belső, alapító munkatársa (Gyöngy 2008).

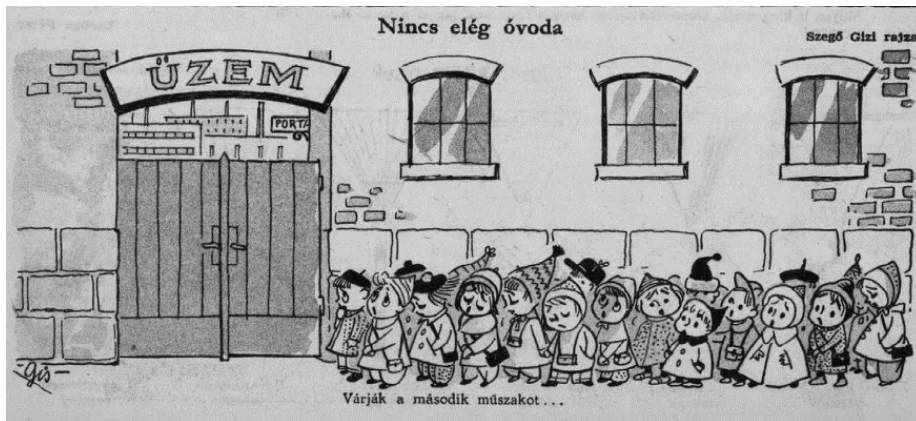
¹¹⁰ pl. Ludas Matyi a bábolnai Állami Gazdaságban. Ludas Matyi, 1951/17. szám. 8. p.

¹¹¹ Vajda Albert: Ludas Matyi a Kőbányai téglagyárban. Ludas Matyi, 1952/7. szám. 8. p.

¹¹² 1953. évi törvény a kisdédóvásról. Magyar Közlöny, 1953. Uo., 73. p.

¹¹³ Vajda Albert: Falu születik: Mikebuda. Ludas Matyi, 1952/41. szám. 8. p.

1. kép: Szegő Gizi: Nincs elég óvoda, 1958.



Forrás: Ludas Matyi, 1958/13. szám. 3. p.

A rajzon a bejárat felett látható felirat szerint egy városi üzem épülete látható, a gyárakat jellemző ablakokkal, itt-ott vakolat nélküli téglákkal, zárt ajtóval. Az üzem előtt szomorkodó gyerekek állnak sorban kabátban és sapkában, vállukon kis tarisznával. Az óvodásokra jellemző méretüket az is szimbolizálja, hogy a kapu kilincseiig sem érnek fel. A képaláírás szerint a második műszakot várják. Felmerül a kérdés, hogy az óvodai férőhelyhiányt úgy próbálták megoldani, hogy a gyerekek felváltva – délelőtt és délután – járhattak óvodába? A dokumentumok és sajtóanyagok¹¹⁴ tanúsága szerint volt erre példa, de nem a férőhely hiánya miatt, hanem azért, mert az üzemi óvodákban a gyerekek felügyeletét a szülők munkaidejéhez igazodva szervezték meg. A termelés folyamatossága érdekében ugyanis kettő vagy akár három műszakban is dolgoztak az emberek. A kép figyelemfelhívó, a probléma fontosságára utalhat az, hogy a gyerekek felnőtt felügyelete nélkül vannak ábrázolva, pedig ebben az életkorban erre lenne szükségük intézményi keretek között, ha szüleik munkájuk miatt ezt másként nem tudják megoldani.

A paternalista állam a sajtóorgánumok nagy részét kihasználta a családok meggyőzésére arról, hogy a gyerekeknek milyen jó helye van az óvodában, ahol szeretet és megbecsülést vesz ki körülük, illetve mekkora segítséget jelent a működtetésük a dolgozó szülők számára. A közvetített illuzórikus óvodai életképek a pozitívumokat hangsúlyozták, ezeket a rendszer egyik legfontosabb politikai-lélektani alapját jelentő optimizmus hatotta át (Aczél 2012).

¹¹⁴ pl. MNL FML Összesítő jelentés – Sztálinváros. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/Óvodák 1952, 851-852 sz. (25-26.d.)

pl. Juhász Anna (1953): Az óvodák fejlesztéséről. Óvodai Nevelés, 6. 4. 86-88.

Az egyik prioritást élvező terület a napközi otthonos ellátás vívmányainak hangsúlyozása, amely a szinte egész napos gyermekfelügyelet mellett az oda járók napi háromszori vagy négyszeri étkezését is biztosítja a nyitvatartástól függően.¹¹⁵

1953-ban a Ludas Matyi járt az Egyesült Gyógyszer és Tápszergyárban, ahol megfordultak „a gyár legkisebb tulajdonosai között”¹¹⁶ is. Az érvényben levő alkotmány szerint a gyárak, üzemek tulajdonosa a dolgozó nép, így a gyerekek is, hiszen ők a jövő munkásai. A korszak gyerek szemléletének megfelelően (lásd Kéri 2003) „*Csupa vasgyúróval találkoztunk a gyermekparadicsomban.*” Éppen ebéd utáni „sziesztájukban” zavarták meg az apróságokat, amely jó ürügy volt a nemalváásra. Jókedvű zsvivaj verte fel a napközi óvoda csendjét, a vendégek még rögtönzött műsort is kaptak, énekeltek, szavaltak a gyerekek. A sorok megnyugtatóan hatnak az olvasó szülőkre, mert érezhetik, hogy gyerekeik számára biztosítva van az ebéd utáni pihenés. Emellett az óvoda kettős funkciójának megfelelően értelmi képességeiket is fejlesztik az óvónők, amit az énekek, szavaltatok is bizonyítanak.

A Vallás- és Közoktatási Minisztérium a társadalom és a tanintézetek közötti szoros kapcsolat kialakítása érdekében kezdte el a korábban szülői kezdeményezésű Szülői munkaközösségek kiépítését, a családi és az intézményi nevelési színterek közötti kapcsolat szervezetté tételét (lásd pl. Révai et al. 1975). A szülői értekezletek és főként a Szülők Iskolája volt a szülők közötti pedagógiai propagandamunka legfontosabb szervezeti formája a család - óvoda kapcsolat megerősítése érdekében.¹¹⁷ A központi irányítás a szülők nevelésének bevált formájaként utalt rá, de a gyakorlatban nagy szükség volt ezen alkalmak népszerűsítésére, hiszen hasonló szervezett együttműködésnek korábban nem voltak hagyományai. A népszerűségének nem kedvezett, hogy szovjet mintára pedagógiai helyett főként a szülők ideológiai nevelésére fókuszált (Komlósi 1965).

A kötelező szervezés évében, 1950-ben jelent meg egy karikatúra Szűr-Szabó József grafikus, festő, karikatúrista keze nyomán. A képzőművészeti Főiskolán festőként végzett, de inkább illusztrációkat és karikatúrákat készített. A nagy műveltségű, jól képzett alkotó 1945-től volt a Ludas Matyi munkatársa, mint a lap egyik meghatározó egyénisége (Gyöngy 2008).

¹¹⁵ MNL FML Jelentés az állandó óvodák/napközi otthonok helyzetéről. XXIII. 13a, Fejér Megyei Tanács Végrehajtó Bizottsága Művelődésügyi szakigazgatási szervének iratai, Oktatási és Népművelési Osztály iratai/Óvodák 1952, 851-852 sz. (25-26.d.)

¹¹⁶ Ludas Matyi az Egyesült Gyógyszer és Tápszergyárban. Ludas Matyi, 1953/ 2. szám. 8. p.

¹¹⁷ *Szülők iskolája útmutató óvodák számára.* Budapest., Tankönyvkiadó, 57. p.

2. kép: Szűr-Szabó József: Szülők Iskolája (1950)



„Most megcsíptelek, anyu! Megint a fodrásznál vagy szülők iskolája helyett!”

Forrás: Ludas Matyi, 1950/9. szám. 7. p.

A karikatúra helyszíne egy fodrászat, ahol egy női alak ül a hajszárító búra alatt és egy újságot lapozgat. A bal oldalon, ha nem is teljes alakban, de megjelenítődik a fodrász is. A jobb alsó sarokban egy kis gyerek áll előre tartott karral és mutató ujjja a nőre irányul. Testtartása, mozdulata számonkérő, amit a kép alatti szöveg is megerősít. Ez a kép is jelzi, hogy a propaganda eszközeként többször felhasználták a gyerekekre való utalást. Itt is a gyermek az, aki az olvasó szülők figyelmét felhívja kötelességükre. A bíráló jellegű karikatúra alanya a szülő.

A családi nevelés állami orientációjaként maga a Ludas Matyi is igyekezett gyereknevelési tanácsokat adni humoreszkek formájában. Darvas Szilárd másodszülött gyermeke, Ferenc tanulságos történeteinek keresztül mesél a szülőket megmosolyogtató, könnyed stílusban azokról a nehézségekről, amellyel egy óvodás-kisiskolás korú gyermek szembe állíthatja szüleit, ugyanakkor azt is érzékelteti, hogy a gyerekek sem egyszerűk.¹¹⁸ Egy kedves anekdotának a felnőttektől, jelen esetben az óvodában az óvónőtől ellesett viselkedésminta otthoni lecsapódása áll a középpontjában. Ennek lett „szenvédő” alanya a szülő, amikor is gyermekük szerepjátékában a kislány lett az óvónéni, a szülő pedig az óvodás. „Szóval Kati, — aki foglalkozására nézve óvodista hallgató, — most lévén abban a korban, amikor kötelező szokás az óvodában látottakat, hallottakat, tapasztaltakat az otthonra s otthoniakra alkalmazni, — úgy is mint a Szondi-utca 93. I. I. sz. lakás egyeduralkodó zsarnoka, — megingathatatlan hatalmánál fogva jogerősen kinevezett: naposnak.”¹¹⁹ Az írás a játék fontosságára, feszültségoldó, élménymegjelenítő funkciójára

¹¹⁸pl. Darvas Szilárd: Nehéz gyerekek lenni. Ludas Matyi, 1949/22. szám. 6. p.

¹¹⁹ Barat Endre: Egy kinevezés margójára. Ludas Matyi, 1952/ 52. szám. 5. p.

A rajz egy óvodai csoportszobát ábrázol, ahol a gyerekek napirend szerinti tevékenységeket végeznek. Az ezekhez szükséges felszerelést az alkotó ígéret feliratokkal pótolta ki, így az ígéretre akasztották a törölközőt, ígéretben mosták a kezüket, ígéret keretezte az ablakot függöny helyett, ígéreteken ült a játékmackó, ezt nézte polc helyett az egyik apróság. Emellett ígéret volt a hinta, a játékvonat és a vesszőparipa, a vizesvödör, a tálalópolc és a tornaruha is. A képen feltűnik a karikatúrista egyik védjegyének számító tehén rajza, aki a legkisebbek közösségének tiszteletbeli tagja.

4. GYERMEKEKEN KERESZTÜLI PROPAGANDA

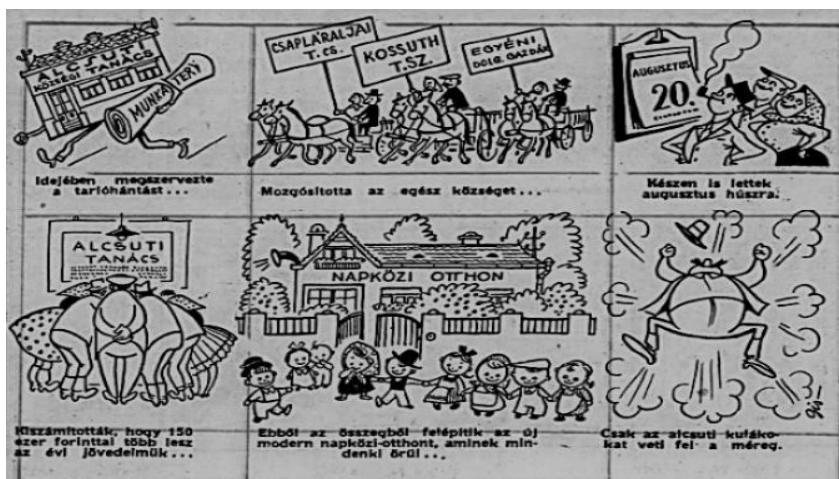
Az aktuálpolitika olvasók felé közvetítéséhez többször felhasználta a propaganda a gyerekeket. Rajtuk keresztül próbálta a szocializmus építése mellett még nem elköteleződött embereket befolyásolni a pártvezetés.

1950-ben a tanácsválasztás került porondra, majd 1953-ban – habár mindenki tisztában volt ezen aktus formalitásával –, mégis jelképesen az országgyűlési választás lázában égett az ország, így a propaganda főként erre irányult.

Az iparosítás egyik példaképeként emlegetett Ganz Vagongyárban Gelencsér Pistike a napközi magnetofonján keresztül biztatja édesapját a munkaversenyre, hogy tudjon neki ajándékot venni, na meg a választásra. „Hallod? Az óvónéni azt mondta, hogy választás lesz. Én csak sok év múlva szavazok. Most helyettem te is szavazol...”¹²¹

Az alsúti tanács érdemei képeken is megjelenítésre kerültek Szegő Gizi jóvoltából.

4.kép: Szegő Gizi: Ahol a tanács jól dolgozott...(1953)



Forrás: Ludas Matyi, 1953// 36. szám. 5. p.

¹²¹ Ország György: A Ganz Vagongyárban felfedezték a magnetofont. Ludas Matyi, 1953/19. szám. 7. p.

A kép állami megrendelésre készült propaganda céllal. Magán visel számos erre utaló jegyet mind képi, mind szöveges kifejezésben. Népszerűsíti az ötéves tervre épülő munkaterveket, amit a lakosság közreműködésével időre teljesített a falu, főként a termelősövetkezetek által. Az óvodai törvény által preferált napközi otthonos óvoda megépítését tűzte ki célul, amely még inkább segíti a szülők bekapcsolódását a termelőmunkába. Emellett a rendszer ellenségeinek kikiáltott kulákok bosszantása is helyet kapott, mert az eredmények a szocializmus legitimációját voltak hivatottak elősegíteni, ezzel is buzdítva a választásokon való részvételre.

5. ÖSSZEZÉS

A Ludas Matyi satirikus hetilap óvodaügyet érintő cikkei a pártközpont által sugallt fő tematikai csomópontok, pl. gondoskodó állam: nők helyzetének könnyítése, óvodahálózat bővülése mentén elemezhetők. A szöveges és képi interpretáció többsége a korszak egyik jellegzetességének megfelelően propaganda jellegű, mely a párt által előírt agitációs feladatra vezethető vissza. Emellett nagy részük bírálatot is közvetít, számos esetben megállapítható a bírálat alanya pl. szülők, települési tanács. A rovatrendszerben az óvodával kapcsolatos visszasságok, megoldandó problémák a Le a bürokráciával rovatban kaptak helyet, ám az összes karikatúra és óvodaügyi probléma elemzésére e tanulmány keretei között nem volt mód, csupán néhány kiragadott példa került megjelenítésre. A lapban fellelhető rajzok többsége elbeszélő, rövid szöveggel kísérve. Az államirányítás részéről jelentkező nevelő célzatú humor megkövetelése rányomta bélyegét mind az írások, mind a rajzok stílusára. Ez is hozzájárult azonban ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a korszak óvodaügyét érintő jellemző problémákról és feladatokról, elsősorban az „óvodahasználók” szemszögéből. Emellett azonban ennek a forrásnak az elemzése is azt mutatja, hogy egy olyan idillikus óvodakép tükrözése volt a központi vezetőség célja, amely meggyőzi a szülőket az iskoláskor előtti nevelés társadalmasításának szükségességéről és létjogosultságáról.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Aczél Zsófia (2012): Üzemi óvodák 1945 és 1975 között. Iskolakultúra, 2012/5. szám. 37-55. p.
- Baska Gabriella (2018): „Néptanítónak lenni nem comicum” A Borsszem Jankó tanítóképe. In. Fehérvári Anikó (szerk.): A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi tanulmányok. Budapest., ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó, 13-32. p.
- Fabó Edit (2007): A magyar dualizmuskori karikatúrák és paródiák. A nőikkel kapcsolatos társadalmi sztereotípiák változása az élclapok tükrében. Doktori (PhD) értekezés. Budapest., Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Történelemtudományi Doktori Iskola. <http://doktori.btk.elte.hu/hist/fabo/diss.pdf>
- Fülöp Márton (2017): A szocialista munkaverseny a vicclapok tükrében. In. Csiszárík-Kocsir Ágnes (szerk.): Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VII. Budapest., Óbudai egyetem, 154-180. p.
- Gyöngy Kálmán (2008): Magyar karikatúristák adat- és szignótára 1848-2007. Budapest., Ábra KKT, 473. p.
- Kelemen Elemér (1992): A magyar iskola milleniuma és az óvodatörténet. Óvodai Nevelés, 1992/10. szám. 339-340. p.
- Kelemen Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében III. Óvodai Nevelés, 2000/ 6. szám. 252–256. p.
- Kéri Katalin (2017): Tanult lányok, emancipált nők ábrázolása dualizmuskori karikatúrákon. Gyermeknevelés, 2017/1. szám. 4-17. p.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In. Pukánszky Béla (szerk.): Két évszázad gyermekei. A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története. Budapest., Eötvös József Könyvkiadó, 229-247. p.
- Kisörsi Zsófia (2019): Érzelmek, ingázók, karikatúrák, Ludas Matyi. In. Valuch Tibor-Lukács Anikó-Tóth Árpád (szerk.): Az érzelmek története. Budapest., Hajnal István Kör - Társadalomtörténeti Egyesület. 437–461. p.
- Komlói Sándor (1965): Az iskola és a család kapcsolata. In. Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Budapest., Tankönyvkiadó, 271-318. p.
- Kövér Sándorné (1987): Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828-1975 között. Budapest., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 220. p.
- Léderer Pál (1991): Nyomás az óvodákon. Esély, 1991/2. szám. 92-104. p.
- Mietzner Ulrike – Pilarczyk Ulrike (2008): Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forshung. In. Pukánszky Béla (szerk.): A neveléstörténetírás új útjai. Budapest., Gondolat Kiadó, 194-213. p.

- Mietzner Ulrike – Pilarczyk Ulrike (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In: Hegedűs Judit-Németh András-Szabó Zoltán András (szerk.): Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások. Budapest., ELTE Eötvös Kiadó, 31–50. p.
- Pilarczyk Ulrike – Mietzner Ulrike (2010): A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásokban. Iskolakultúra, 2010/5-6. szám. 3-20. p.
- Révai Lili-Gál Erzsébet-Majzik Lászlóné (1975): Szülők és nevelők. Budapest., Kossuth Könyvkiadó, 223. p.
- Sántha Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Budapest., Eötvös József Könyvkiadó, 326. p.
- Schadt Mária (2003): A feltörekvő dolgozó nő. Nők az ötvenes években. Pécs., Pro Pannonia Kiadó, 155. p.
- Somogyvári Lajos (2018): Államilag támogatott politikai karikatúra a „puha diktatúrában”: Kádári tabló 1963-ból. Történelemtanítás, 2018/1-2. szám. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/somogyvari-lajos-allamilag-tamogatott-politikai-karikatura-a-puha-diktaturaban-kadari-tablo-1963-bol-09-01-05/>
- Takács Róbert (2003): Nevelni és felkelteni a gyűlöletet. A Ludas Matyi karikatúrái az 1950-es években. Médiakutató, 2003/1. szám. 45-60. p.
- Takács Róbert (2006): Pesti humor a szocializmus idején. A karikatúra, a szatíra és a politikai kabaré szerepe. 2000, 2006/7-8. szám. 90-107. p.
- Tamás Ágnes (2020): Talpra magyar, hí az urna!” Választások és választási kampányeszközök élclapokban (1867–1875). Szeged., Bálint Sándor Szellemi Örökségéért Alapítvány, 154. p.
- Tamás Ágnes – Vajda László (2018): A magyar politikai karikatúra története. Budapest., Országház Kiadó, 227. p.
- Tamás Ágnes (2016): Ellenségképek és önkép jugoszláv és magyar karikatúrákon (1945-1947). Létünk, 2016/4. szám. 139-153. p.
- Tamás Ágnes (2015): Politikai állatsereglet a Borsszem Jankó hasábjain. Magyar Könyvszemle, 2015/1. szám. 43-57. p.
- Tamba Renátó (2015): A gyermek a közösségben – Deák-Ébner Lajos festészetében. Mediárium, 2015/1-2. szám. 67-86. p.
- Tomka Béla (2011): Gazdasági változások és a fogyasztás alakulása a huszadik századi Magyarországon. In: Gyáni Gábor – Kovács Kiss Gyöngy – Romsics Ignác (szerk.): A mi 20. századunk. Kolozsvár., Komp-Press Kiadó – Korunk, 101-180. p.
- Vág Ottó (1979): Óvoda és óvodapedagógia. Budapest., Tankönyvkiadó, 278. p.

ABSTRACT

„DOES THE DAY-CARE CARE?” – THE IRONIC QUESTIONS OF THE ‘LUDAS MATYI’ ABOUT KINDERGARTENS

An important basis of historical research exploring the connection between the families and the kindergartens are articles appearing in Hungarian media of the 1950s. This micro-research focuses on one of the non-professional newspapers: the dominant satirical weekly of the era, the ‘Ludas Matyi’. The research aims to identify the unique representations of kindergartens in this newspaper.

The ‘Ludas Matyi’ featured not only written, but visual representations as reactions to the era’s day-care policies. Pictures and captions help us to better understand the image projected by the government towards the readers. Another aim of the research is to uncover the ironic, self-contradictory operation of the institutions. An excellent example of this is represented in the title of this paper, which does not only imply worrying parents, but can also show the parents’ anxiety related to the de-privatisation of kindergartens, the forced expansion of the day-care service. After all, this was the era when the state reached out to an important and sensitive part of private life, institutionalizing the previously family-based child-care.

Keywords: 1950s, kindergarten history, press source, text and image interpretation

Kóger Yvetta doktorandusz hallgató

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

yvetta.koger@gmail.com

E-TANODA JÁRVÁNY IDEJÉN

ABSZTRAKT

Az innováció minden területen jelentkezett az elmúlt évben még a tanodai oktatásban is. A digitális oktatás forradalmasítása az utóbbi években egyre nagyobb teret hódít magának, aminek igazi előnyeit most tapasztaltuk meg, amikor a járvány miatt a személyes kapcsolatok és oktatás bizonyos mértékben akadályozva van. Az e-tanoda az elmúlt évek egyik legnagyobb előrelépés a hátránykompenzációban. A kezdeményezés a Microsofttól indult. A Microsoft célja, hogy a legmodernebb technológiáknak köszönhetően egyenlő esélyekkel induljanak a fiatalok függetlenül attól, hogy hol és milyen körülmények között élnek. Ennek a gyakorlati hasznát a tanodák és az oktatási intézmények is megismerhették az elmúlt egy évben. Az e-tanoda azzal a céllal jött létre, hogy a digitális technológia és a mobilkommunikáció segítségével összeköti az E-tanoda program az iskolai tanulmányaikhoz segítségre szoruló hátrányos helyzetű fiatalokat azokkal a kortársaikkal, akik jól teljesítenek egyes tantárgyakból, és szabadidejükben tudásukat szívesen megosztják másokkal. Az eredeti kezdeményezésen túl a gyerekeket a mentorral, illetve a tanárral köti össze a digitális világ, ami nélkül az új évezred oktatását nem lehet elképzelni. Mi ez utóbbi lehetőség segítségével a diákokat és tanárokat kötöttük úgy össze a tanodában, hogy az eredmények magukért beszélnek.

Kulcsszavak: innováció, e-tanoda, hátránykompenzáló, digitális oktatás, nevelésszociológia.

Szakosztály: Romológiai kutatások

1. BEVEZETÉS

Az egyházi tanodákban és intézményekben tanuló roma fiatalok életútja a kutatásom célja. Lelkipásztori és oktatói munkásságom során az elmúlt 15 évben napi kapcsolatban vagyok roma származású gyerekekkel és felnőttekkel, így látom és átélem azokat a nehézségeket, fájdalmakat és örömöket, amelyek elkísérik mindennapjaikat. Az oktatási rendszer gyakori diszfunkcionális működése miatt – ami főleg a peremvidékekre jellemző - szükség van az iskolarendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő nevelésre, illetve oktatásra.

Az általános iskola a hátrányos helyzetű és roma tanulók sajátos szükségleteihez nem tud alkalmazkodni megfelelően, így lehetőség szerint egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség, esetünkben tanodára. Több éve működnek tanodák az országunkban. A Tanoda Program azzal a céllal jött létre, hogy tanórán kívüli keretek között segítse azokat a tanulókat, akik számára sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani a sikeres iskolai előrehaladáshoz, a továbbtanuláshoz. Ugyanakkor fontos megemlítenem, hogy a tanoda feladata összhangban van a köznevelési feladatokkal, és nem vonja ki a tanulót az iskolai életből. A formális iskolai pedagógiai munkát nem váltja ki, hanem az iskola utáni időszakban kínál olyan lehetőséget a célcsoport tagjai számára, amellyel hozzájárul a tanulók iskolai eredményességéhez, a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez. Nevelésszociológiai kutatások kimutatták, hogy bizonyos társadalmi csoportoknak másokénál kevesebb az esélyük a társadalmi státuszuk változtatására, életesélyeiket a születésük, származásuk determinálja. A tanulók iskolai eredményességét elsősorban a szülők szocioökonómiai státusza határozza meg, s csak másodsorban az iskola. (Coleman, 1966;) Teológusként itt meg kell említenem, hogy a Biblia generációs áttokként említi azt, amiről itt Coleman beszél. Nevelésszociológia szempontból vizsgálva a hátrányos helyzetű gyermekek mindennapjait észre kell vennünk, hogy olyan feladatot látunk el a tanodai oktatással, ami hiánypótló a hátránykompenzációban.

2. AZ OKTATÁSI RENDSZER A JÁRVÁNY ELŐTT ÉS ALATT

Az oktatási rendszer az évek folyamán folyamatosan változik. Az elmúlt másfél évben pedig eddig soha nem látott fordulatot vett. A nevelésszociológia azokat a társadalmi kereteket vizsgálja, amelyek között az így fölfogott nevelés végbemegy. Ezek az együttélések lehetnek a családtól a baráti közösségeken át a szervezett tanítástól a munkahelyi közösségekig. Informálisnak nevezzük esetünkben azokat a társadalmi együtteseket, amelyek spontán, alulról szerveződnek meg (család, életkori csoportok); formálisnak pedig azokat, amelyek szervezett keretet nyújtanak a legkülönbélebb nevelődésnek/tanulásnak/szocializációnak. Ilyenek a legkülönbélebb iskolák és munkahelyek, de ilyenek az életünket körülvevő és behálózó egyéb szervezetek is, mint pl. a bolt, az üzem, a kórház, a tűzoltóság a katasztrófavédelem, vagy az én dolgozatomhoz illeszkedően a tanoda.

A nevelésszociológia az iskolával és az oktatási rendszerrel kapcsolatban azt vizsgálja, hogy a nevelés, spontán vagy társadalmi tanulás, szocializáció hogyan megy végbe benne. Tehát nem a tanítási-tanulási folyamatot vizsgálja, hanem azt, hogy a pedagógiai folyamatokat hogyan befolyásolják, módosítják, változtatják meg a spontán, nem tervezett szocializációs folyamatok.

Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok – amelyek mintegy hetven-nyolcvan évre tekintenek vissza a nevelésszociológia történetében– egyértelműen kimutatták, hogy az iskola nem egymagában hat a benne tanulókra, hanem a tanulók kultúráján keresztül. Ezt a kultúrát a fiatalok magukkal hozzák akár otthonról akár az iskolán kívüli világból; ezzel a kultúrával kell megütköznie az iskolának, amikor a tanítás-tanulási folyamatot próbálja átadni. Ezzel a kultúrával kell megütközni a tanodában is olyan formában segíteni a beilleszkedést, hogy hatékonyan tudjunk együtt dolgozni a gyerekekkel.

A járvány idején a társadalmi keretek és lehetőségek bizonyos szinten bekorlátozódtak, míg más szinten kibontakoztak. A hagyományos tanítási és foglalkozási modell háttérbe szorulásával és korlátozásával kerestük a lehetőséget, hogy a gyerekek fejlődése és fejlesztése minél kevesebb hátrátételt szenvedjen. Így jutottunk el ahhoz a modellhez, ami már létezik és azért hozták létre, hogy a távolságot leküzdve akár az ország másik végéről is segíteni tudjanak a diákok vagy tanárok a segítségre szorulóknak.

Ezért a nevelésszociológus számára az iskola vagy esetünkben a tanoda nem egy zárt világ, hanem egy nyílt szervezet, amelybe mind a fiatalok, mind pedig tanítók, tanáraik magukkal hozzák a helyi társadalom világát (kultúráját, azaz intézményeit, viselkedési mintáit, valamint értékeit és szankcióit). A nevelésszociológusok általában azt tartják fontosnak kiemelni, hogy az iskola, amelyet megvizsgálunk, az őt körülvevő társadalom része, és csak a helyi társadalom szervezeteként érthető meg.

A nevelésszociológia oldaláról nézve nem az a fontos, hogy a nevelés szervezett keretei hogyan, szerveződtek meg és milyen szervezeti sajátosságokat mutatnak. A nevelésszociológia számára fontosabb az iskola, mint az oktatási rendszer, amelybe az iskola beleilleszkedik. Ezért szokták a nevelésszociológusok megkerülni az oktatási rendszer problémáit. A tanodai nevelésben és oktatásban hasonló értékek mentén haladunk. Nem tartjuk elsődleges feladatnak, hogy oktatói munkát végezzünk, vagy akár az iskolai házfeladatot megoldjuk, hanem sokkal inkább a nevelés és a tanulásra és a szocializációra való készség irányába fordítsuk a figyelmet.

A járvány mindent a feje tetejére állított, az oktatási rendszert is. Próbára tette a digitális újítások hatékonyságát. Több helyen sikeresen oldották meg ezt a nehézséget, más helyen falakba ütköztek.

3. A NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI DIMENZIÓ

A nevelésszociológia a nevelést, mint társadalmi tevékenységet fogja föl. A nevelést egyetemes emberi tevékenységnek mutatja be, amely végigkíséri az emberiség fejlődését kezdetektől egészen napjainkig; és az ember fejlődését a bölcsőtől a koporsóig. A nevelésszociológus szerint a nevelés az emberi létet meghatározó tevékenység, amelynek révén az egyén a közösség tagjává válik, miközben kialakul az egyénisége.

A társadalom fönnmegar azáltal, hogy újabb és újabb tagokat vesz föl, a nemzedékek átörökítik egymásnak tudásukat, mert enélkül minden generáció újra kezdetné az emberré válás hosszú útját. (Varga, 2015) Esetünkben éppen ezt a természetesnek tűnő folyamatot hidaljuk át, mivel nem történik természetes átörökítés és nevelés a generációk között. Ezért az elmúlt tizenöt év tapasztalata azt mutatja, hogy azon a területen, ahol élünk és dolgozunk a tanodai nevelés hiánypótló feladat a társadalom peremére szorult embertársaink életében.

Durkheim már a 20. század elején felhívta a figyelmet az iskolarendszer túlzott elvárásaira. Azt állította, hogy az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lehetnének vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van. Ez az észrevétel nagyon fontos és talán mindmáig megoldásra vár. Ezzel a megállapításával tulajdonképpen nem csak a nevelésszociológiai kérdésfeltevések jogosultságát teremtette meg, hanem a kutatások irányait is kijelölte. A magyar nevelésszociológiai kutatások kezdete és kibontakozása eltér a nyugat-európai társadalmakétól. Különböző elméletek és empirikus kutatások nyílt társadalomkritikája alkalmas volt arra, hogy a „létező szocializmus” kapitalista társadalomkritikáját hitelesítse. Az elméleti és gyakorlati összefüggések magyar viszonyok közötti vizsgálata, az empirikus kutatások adatrendszere azonban nem igazolta vissza a szocialista egyenlőségideológiát. A szakirodalomból jól nyomon követhető, hogy ugyanazon kérdéskör – a társadalom és iskolája közötti összefüggésrendszer vizsgálata – hányféle megközelítést és milyen válaszokat enged meg demokratikus és diktatórikus körülmények között (Meleg, 2015).

Durkheim megközelítése szempontjából próbáljuk a gyermekeket abba az irányba terelni, ami a leginkább megfelelő a számukra a képességüknek megfelelően. Olyan intézményekkel, szakiskolákkal, gimnáziumokkal és szakkollégiumokkal tartjuk a kapcsolatot, hogy amikor egy észreveszünk egy kibontakozni látszó tehetséget akkor megfelelő irányba tudjuk segíteni a továbbtanulás esélyeit. Az elmúlt évben a digitális nevelésre és mentorálásra tettük a hangsúlyt. A digitális világ összekötötte a tanárokat a diákokkal, olyan formában, ami nagy hatékonyságot és nyitottságot mutatott főleg a diákok részéről.

4. SZOCIALIZÁCIÓ A TANODÁBAN

A „fejlődés” vagy a „nevelés” fogalmaival szemben a szocializáció fogalma arra utal, hogy a gyermekek felnövekedése társadalmilag differenciált alapon történik. Ebben a kölcsönös összefüggésben a tényezők sokasága hat. E tényezők szabványos szintjét nem az egyén, hanem a társadalom határozza meg. Ilyen szabványok jelentkeznek: - azokban a helyzetekben és szerepekben, amelyekkel a gyerek a társas mezőben találkozik, különösen a számára fontos személyek viselkedésében; - azokban a normákban és

értékekben, amelyek a társadalmi interakciókat szabályozzák; - a gyermeknevelés gyakorlatában, a társadalmi struktúrával, a szerepekkel és a normákkal összefüggő egyedi viselkedésben és stílusban. A standardizálás mindamelllett nemcsak a családon belüli viszonyok szabályszerűségének, hanem a családon kívüli csoportokkal való kapcsolatoknak is következménye. Ilyen összeköttetést teremt: a szülők foglalkozása a munka világával, a szülők társadalmi helyzete a társadalmi rétegekkel. A nagyobb társadalmi rendszerek és a gyerekek között a szülők közvetítenek, mint a „szocializáció ügynökei”, mint pozíciók, elsősorban a szükségletek kielégítésével kapcsolatos pozíciók birtokosai, s mint olyanok, akik meghatározott társadalmi struktúrában cselekszenek. Az iskola – amennyiben a gyerekekkel szembeni társadalmilag meghatározott követelményrendszernek fogjuk fel - feltételezi a szocializáció folyamatát. Abból a tényből kiindulva, hogy egyes gyermekek, vagy egész népességcsoportok gyermekei nem teljesítik, vagy csak súlyos konfliktusok árán teljesítik a kívánt munkát, a kutatás számára a kritikai elemzés két útja kínálkozik. Az iskolának, mint olyan követelményrendszernek a kritikája, amely az egyik szocializációs típusú gyereket megrövidíti a másik javára, illetve a szocializációs folyamatnak és feltételeinek kritikája, amennyiben olyan nevelési gyakorlat manifesztálódik bennük, amely hátráltatja vagy megnehezíti a gyerekek teljes részvételét az oktatási rendszerben. Az iskolarendszer maga is hasonló társadalmi, kulturális és gazdasági feltételek következményeként jön létre, mint amelyek a gyerekekre - társadalmi helyzetük szerint differenciáltan - a szocializáció folyamatában hatnak. Minden nevelési rendszert történelmileg létrejött értékorientációk kifejezésének foghatunk fel. Emellett a hagyomány igazolja az intézményt és konzerválja hatékonyságát. Ez a hatás ugyanakkor szelektív: azok az értékorientációk, amelyek nem találják meg a nevelési rendszerben intézményes helyüket, elvesztik funkciójukat, vagy rezignáltnan alkalmazkodnak a rendszerhez. Ilyen belenyugvó alkalmazkodást tanúsítanak a magasan fejlett ipari társadalmak alsóbb rétegeinek értékorientációi, s ez hatékonyan mutatkozik meg a gyermeknevelési gyakorlatban. Az ilyen nevelési rendszer annál kevésbé problematikus, minél inkább elismeri a résztvevők jogát a mobilitásra. Ebben az értelemben fontos az a kérdés, hogy a családi nevelési gyakorlat értékorientációja hogyan viszonyul az iskolarendszerhez; vagy megfordítva: mennyire képes az iskola elfogadni vagy figyelembe venni az egyes társadalmi alcsoportok értékorientációit? Melyek tehát azok az értékorientációk, amelyek hatással vannak a gyermek vagy a serdülő iskolai eredményeire? Abból a hipotézisből indulunk ki, hogy az egyén teljesítmények végzésére való képessége vagy készsége azoktól az értékektől függ, amelyekre a nevelés orientálódott, amelyeket kiskorától kezdve felszívott a családban. Vizsgálatok egész sora bizonyítja, hogy szabályszerű összefüggés áll fenn az értékorientációk és az iskolai teljesítmények között. Rosen kimutatta, hogy a középrétegek gyermekeiben a jobb teljesítmények és az aspiráció magasabb szintje egy „aktivista”, „jövőre orientált”,

„individualista” értékhorizonttal függ össze. Az alsó rétegekben viszont ezek az értékek csak minimális szerepet játszanak. Ők nem rendelkeznek azzal, amit a szerzők „deferred gratification pattern”-nek (az elhalasztott jutalom sémájának) neveznek, vagyis nem függesztik fel valamely vágyuk közvetlen kielégítését később teljesíthető elvárások kedvéért. Az értékorientáció, a célul kitűzött oktatási szint és a teljesítmény mindig összefügg.

Rosen megközelítésének a problémája hatványozottan jelentkezik, nem csak a tanodai célcsoportban, hanem a szüleikben is. Érzékenyítő foglalkozásokat, kell tartanunk külön-külön és együttesen a szülőknek és a gyerekeknek, hogy az életvitelükbe és a gondolkodásukban paradigmaváltás következzen be, akár a tanulásban, akár nevelésben, akár a jutalmazásban.

5. A CSALÁD SZEREPE A TANODAI OKTATÁSBAN

A család mindenkinek mást jelent. Van, akinek közvetlen hozzátartozóit, a szüleit és testvéreit, másnak velük együtt a nagyszülőket, esetleg a tágabb rokonság egyes tagjait is. De a család jelentése térben és időben is változó: mást jelentett és jelent koronként, földrajzi régióként, társadalmanként, társadalmi csoportonként/kultúránként, és eltérő definícióval dolgoznak a különböző tudományágak is, mint pl. a szociológia, a statisztika vagy a néprajztudomány.

A család szociológiai megközelítésben olyan társadalmi intézmény, amely a generációk közti folytonosság megteremtésével számos, a társadalom működéséhez és az egyén boldogulásához elengedhetetlen tudást, tapasztalatot, mintát, érték- és szerepkészletet stb. közvetít és hagyományoz. Más megfogalmazásban azt is mondhatjuk, hogy az egyén világról alkotott képe jelentős mértékben egy, a családtagok által közvetített és belsővé tett (internalizált/interiorizált) valóság, melyet a későbbi hatások, egyéni tapasztalatok átszíneznek vagy át is írhatnak, sőt meg is kérdőjelezhetnek, de amelynek hatását semmiképpen sem érvénytelenítik. Általánosabb értelemben ezt nevezzük primér (elsődleges) szocializációnak, és ez az, amiért a nevelésszociológia a családdal, a család szerepével foglalkozik. (Varga, 2015).

Babbie úgy látja, hogy ha megértjük az okát, hogy a csonka családokban nevelkedett fiatalok miért vétének többet a társadalmi normák ellen, miért követnek el gyakrabban bűncselekményeket, hatékonyabban tudunk segíteni nekik, akár abban a formában, hogy foglalkozásokat szervezünk számukra (Babbie, 2008).

A család mai, szociológiai fogalmát Andorka Rudolf szerint az jellemzi, hogy kiscsoport, melynek tagjait házassági vagy vérségi (ritkábban örökbefogadással létrejött) kapcsolat köti össze. A kiscsoport jelleg különbözteti meg a néprajz tágabb családfogalmától, a házassági-vérségi kapcsolat pedig a nem szükségképpen rokoni szálakkal egymáshoz fűződő emberek alkotta háztartástól. A fenti meghatározáshoz hozzátehetjük, hogy a

család egy, a társadalommal folyamatos kölcsönhatásban működő rendszer mely, mint valamennyi rendszer határokkal és sajátos működéssel rendelkezik, s melynek részei (tagjai) is állandó hatást gyakorolnak egymásra. Nevelésszociológiai nézőpontból a család, mint társadalmi intézmény, mint a szocializáció elsődleges színhelye fontos. A család definíciói: kiscsoport, melynek tagjait házassági vagy vérségi (ritkábban örökbefogadással létrejött) kapcsolat köti össze. A fenti meghatározáshoz hozzátehetjük, hogy a család egy, a társadalommal folyamatos kölcsönhatásban működő rendszer (Varga, 2015).

A tanodai nevelés sajátossága, hogy gyerek mellet a szülő is formálódik, hiszen vannak olyan közös alkalmak, amelyek lehetővé teszik ezt. Például: kézművesfoglalkozások, advent, húsvét, pünkösd és a nyári táboroztatások időszakában. Bizonyos esetekben megfigyeltük, a szülő jobban örül a játéknak és a közös programnak, mint a gyermek. Ezáltal, hogy személyes kapcsolatot alakítunk ki olykor a családlátogatás kapcsán is jobban be tudjuk illeszteni a gyermeket a feladatba és a fejlesztésbe, hisz bele leáthatunk egy olyan intim szférába, amin keresztül gyökeres változást tudunk elérni az egész családban.

6. MULTIKULTURÁLIS/INTERKULTURÁLIS NEVELÉS A TANODÁBAN

A multikulturális/interkulturális nevelés megjelenése több egymással párhuzamosan ható, különböző társadalmi folyamat együttes eredménye. Ezek egyike a nyugat-európai társadalmak multikulturálissá válása, amely történetileg a második világháború utáni gazdasági fellendülés időszakára vezethető vissza. Másrészt a nyugat-európai országok gazdasági fejlődéséhez nagy szükség volt a kelet erejére, ezért külföldi munkásokat toboroztak a világháború utáni újjáépítéshez. A második világháború utáni migrációs folyamatok nem csak a gazdaságot, hanem a társadalmat, annak alrendszeit, köztük az oktatásügyet is változásra készítették. Az eltérő kultúrák tudományos megismerésének kifejezett igénye a népesség mozgásának erősödésével került egyre inkább előtérbe a neveléstudományban is.

A migráció kérdése a közép- és kelet európai országokat is érinti, ezekben az országokban is jelen vannak a bevándorlók, azonban arányukat tekintve jóval alacsonyabb számban, mint a nyugat-európai országokban. Hazánk és a többi volt szocialista ország jóval inkább tranzitország, mint célország a migránsok számára. Közép- és Kelet-Európa országaiban a nemzetiségek, etnikai kisebbségek helyzetével való foglalkozás az 1989-90-es rendszerváltás utáni időszakban került az érdeklődés előtérbe, különösen a cigányság helyzete vált az általános társadalmi diskurzusok részévé.

A multikulturális/interkulturális nevelés európai megerősödését további szempontok is befolyásolták, ezek egyike az Európai Unióhoz köthető, amely fejlődése során az 1980-as évek óta fokozatosan új gondolatokkal bővítette a multikulturalizmus eszméjét.

A 2001. szeptember 11-ei terrortámadás óta a multikulturalizmus világszerte új kihívásokkal néz szembe. Ez az esemény és további terrorcselekmények mindinkább felhívják a figyelmet a marginális helyzetben lévő társadalmi csoportok szükségleteinek értelmezésére, elemzésére, s egyúttal még hangsúlyosabbá vált a globális egymásra utaltság világában az interkulturális és az állampolgári kompetenciák fejlesztése, a társadalmi kohézió erősítése.

A multikulturális/interkulturális nevelés célja, hogy a társadalomban jelen lévő, az iskolára ható nyelvi, etnikai, kulturális, vallási, szociális, nemi, földrajzi, képességi különbségekre az iskolarendszer adekvátan reagáljon, s megfelelő pedagógiai választ adjon. Feladata, hogy a felnövekvő generációk olyan ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel rendelkezzenek, amelyek hozzájárulnak a sokszínű társadalomban való sikeres és eredményes élethez. Célja szerint mind a többségi, mind pedig a kisebbségi diákok személyiségének formálását, az oktatásban, nevelésben az egyenlő esélyek biztosítását szolgálja.

A neveléstudományi szakirodalomban nemzetközi szinten egyaránt találkozhatunk mind az interkulturális, mind a multikulturális nevelés fogalmával. Az észak-amerikai (amerikai egyesült államokbeli, kanadai) továbbá Európában a holland, valamint a brit terminológia a multikulturális nevelés fogalmát használja, míg más európai országok (pl. Németország, Ausztria, Franciaország) inkább az interkulturális kifejezést részesítik előnyben. Hazánkban mindkét fogalom használatos a neveléstudományi szakirodalomban, s alapvetően elfogadhatjuk, hogy egymás szinonimájának tekinthetők. Allemann-Ghionda hangsúlyozza, hogy az interkulturális nevelés kifejezésben az „inter-” előtag az interaktív megközelítést érzékelteti, míg a multikulturális kifejezésben a „multi-” előtag a kultúrák sokféleségére utal, amelyek ugyanazon földrajzi területen élnek vagy amelyeknek tagjait ugyanabban az intézményben oktatják. Gyűjtőfogalomról van szó, amely számos különböző neveléstudományi és interdiszciplináris elméletet, megközelítést és intézményi gyakorlatot rejt magában.

A multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó kutatások gyakran összekapcsolódnak a kisebbségi diákok iskolai teljesítményének vizsgálatával, azzal a kérdéssel, hogy milyen tényezők befolyásolják a jó tanulmányi eredményeket. Ennek háttérében alapvetően a jobb iskolai eredmények elérése, támogatásának igénye, továbbá a lemorzsolódás arányainak csökkentése áll. Mind az egyén, mind a társadalom közös érdeke, hogy valamennyi tanuló – függetlenül egyéni és kulturális jellemzőiktől – képes legyen a tankötelezettség éveit alatt olyan kompetenciákra szert tenni, amelyekkel felnőttként foglalkoztathatóvá válik, s megállja a helyét a munkaerőpiacon. (Varga, 2015) Tekintettel arra, hogy a tanodai programunkban a gyermekek vegyesen vesznek részt, értem ezalatt, hogy magyarok és romák, így napi szinten tudjuk segíteni és megértetni a gyerekekkel azt, hogy Isten nem véletlenül teremtette olyanak a másikat, mint amilyen.

Ezzel a megközelítéssel azt látjuk, hogy a gyerekek előítélet nélkül fogadják el egymást és a bennük rejlő tehetséget. Ezt a tehetséget egymásra építve tudják hasznosítani egy feladatban vagy akár a tanulásban is. Ezt látva pontosan érzékelhető, hogy a helyén kezelt értékek kibontakozása nem csak az egyénre, hanem a társadalom számára is hasznosulni fog.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babbie Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi kiadó, Budapest.
- Coleman James (1966): Equality of Educational Opportunity. Government Printing Office, Washington DC.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, Iskola, Oktatáspolitikai, Oktatás és Társadalom 23, Oktatókutató Intézet-Új Mandátum, Budapest.
- Meleg Csilla (szerk. 1996): Iskola és társadalom. JPTE, Pécs.
<http://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf>
- Varga Aranka (szerk. 2015): A nevelésszociológia alapjai. PTE, Pécs.
<http://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>

ABSTRACT

„E-TANODA” IN TIMES OF PANDEMIC

The innovation has appeared in all areas over the past years, in the extracurricular education too. The revolution in digital education conquer space, the real benefits of which we have experienced when personal relationships and education are hampered by the epidemic. The E-extracurricular education is a great progress in the disadvantage compensation. The initiation starts by the Microsoft. The aim of the Microsoft that the youth have an equal chance to start regardless where and in what kind of circumstances they live. The practical benefits of this were also known to extracurricular education and the educational institutions in the past year. The E-extracurricular education was created with the aim of to connect through the digital technology and mobile communication the youth who performs well with those who need help with their school studies and live in disadvantaged position. The children also can be connected with their mentors and teachers . We cannot imagine the education without digital resources in the future. We connected the students and their teachers , so we can see and experience its results.

Department: Research of Romology

Keywords: innovation, E-extracurricular education, disadvantage compensation, digital education, education sociology

Meleg Attila

Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom

Neveléstudományi Doktori Iskola

református lelkipásztor doktorandusz

melegati@gmail.com

**A LEÁNYNEVELÉS TÉMÁJA AZ ISKOLAI SZEMLE CÍMŰ
FOLYÓIRATBAN 1885 – 1896 KÖZÖTT**

ABSZTRAKT

A gyermekek világával, a róluk alkotott képpel foglalkozó tudományos kutatások Magyarországon erőteljesen csak az elmúlt néhány évtizedben indultak el. Pukánszky Béla, Szabolcs Éva és társaik gyermekkor-történeti kutatásaihoz és Kéri Katalin nőtörténeti munkáihoz ez a feltárás szervesen kapcsolható. Jelen kutatás arra keresi a választ, hogy hogyan és miként jelenik meg a gyermekekről és világukról alkotott kép a(z) (Nép)Iskolai Szemle nevelés-oktatási közlöny, Csurgón, 1881 és 1896 között megjelent számaiban. A fókuszban a lányok és nők nevelése és oktatása áll. A kutatás módszere analitikus, feldolgozó jellegű, téma-specifikus tartalomelemzés, sajtótörténeti háttérfeltárással. Az Iskolai Szemle a nők, leányok műveltségéről és neveléséről 10 évnyi megjelenése alatt közel két tucat írást közölt a témában. A lap hasábjain az 1890-es évek elejétől valóságos „csata” indult el a polgári leányiskolák mellett és ellen. Az évtized végére eldőlt a vita: a műveltség és "háziasszonyság" nem egymást kizáró fogalmak a nő nevelésében. A vizsgált cikkek eredményei nem általánosíthatóak országos vonatkozás tekintetében, de a szövegek implicit tartalmának elemzésével, egy dualizmus kori, magyar folyóirat nőnevelési elveiről körvonalat mutat.

Kulcsszavak: dualizmus, gyermekkép, leánynevelés, nőkép

Szakosztály: Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia

1. BEVEZETÉS

A(z) (Nép) Iskolai Szemle, nevelés-oktatási közlöny, páratlan forrás lehet az oktatástörténezszek számára. 16 évnyi megjelenése alatt közel 250 számával, több száz nevelési, oktatási, tanügyi közlésével és egyéb, szigorú struktúrát követő írásával (könyvajánlások, irodalmi megemlékezések, tanítói kinevezések, iskolatörténeti események, tanítóegyleti működések, apróhirdetések, tudományos mellékletek) hű tükröképet mutat a dualizmus kori somogyi-vidéki tanügyről és népnevelésről. A téma kutatása releváns és aktuális, mert a Népiskolai és az Iskolai Szemlét még soha senki nem vetette tartalomelemzés alá.

Dr. Molnár Béla, a Nyugat- Magyarországi Egyetem adjunktusa az elmúlt néhány évben kutatta a folyóirat történetét, publikációkat (például Molnár 2014) közölt róla és több konferencián (például 2013-ban a „Velünk élő tudomány” nevű konferencián) be is mutatta munkáját. Jelen kutatás mintegy kiteljesedése, folytatása lehet az általa megkezdett sajtótörténeti munkának.

2. A NÉPISKOLAI SZEMLE ÉS AZ ISKOLAI SZEMLE BEMUTATÁSA

1868. után rohamos tempóban kezdett emelkedni a pedagógiai folyóiratok száma Magyarországon. Más megyékhez hasonlóan Somogyban is hamar megszületett az igény egy tanügyi folyóirat kiadása iránt (Horváth 1885:6).

„A 80-as évek elején, a tanügy terén fokozódó kívánalmak, különösen az egyesület munkássága élénkségének fenntartása érdekében 1881. május 10-én létesült körünkben az Iskolai Szemle az egyesület elnökének szerkesztő s kiadó vállalkozása folytán.” (Horváth 1885:7). A lap megjelenése után hamar népszerűsége tett szert, a két nyári hónap kivételével havonta jelent meg. A sikeren felbuzdulva az 1886-os év változásokat hozott a lapra nézve. A tanítóegylet úgy vélte, hogy a szemle olvasóközönségét szélesíteni kell, nem csak a néptanítóknak címezni, hanem más iskolatípusok pedagógusainak is. A megyei határokat át kell lépni, az országos megjelenést kell megcélozni (Koltai 1939:54). Ezen okoknál fogva, a Népiszkolai Szemle új nevet kapott, kibővült és újragondolt tartalmakkal 1886-tól Iskolai Szemle néven jelent meg.

1886-tól a „Somogy megyei Tanítóegylet” hivatalos lapja az Iskolai Szemle lett. Pethes János bekapcsolódása után - aki 1885-ben saját kérésére jött Budapestről Csurgóra képzős tanárnak - nagy pedagógus egyéniségek kiemelkedő művei gyakran a helyi tanárok fordításában kerültek az olvasóhoz (Kelemen 1986:152). A kibővült szerkesztői gárda a lapot hamar - a népoktatás mellett - a középfokú oktatás szolgálatába állította, mellékleteit többnyire az ezen a fokon dolgozó pedagógusoknak szánta. Az olvasók azonban ezeket nem mindig értékelték, mert a mellékletek a kiadási költségeket jócskán megnövelték. Ezzel párhuzamosan a szemle hasábjain egyre gyakoribbá váltak a személyeskedések (például Bárány Gyula, 1887:14 és R. E., 1888:15 vita a lányok iskoláztatásáról). Ezeknek az okoknak a következtében a lap a IX. évfolyamtól kezdődően komoly válságba jutott. 1896-ban minden összeomlott, a kiadás befejeződött.

3. NŐKÉP ÉS LEÁNYNEVELÉS A DUALIZMUS KORI SAJTÓBAN

Európához hasonlóan, a 18. század második felében megnőtt az érdeklődés a nők nevelését, iskoláztatását, társadalmi helyzetüket latolgató kérdések iránt. Egyre több írás és külföldi szerző fordítása jelent meg folyóiratokban, közlönyökben, tanácsadó könyvekben.

A lányok nevelését, iskoláztatását tárgyaló írások szerzőinek gyakran gyökeresen eltért az álláspontja egy-egy kérdésben, ahogy azt a tanulmány későbbi fejezeteiben is láthatjuk. A szerzők többsége a képzés tekintetében csak a nőknek való tárgyak oktatását tartotta helyesnek, a magasabb szintű oktatást általában elvetették. A nemek közötti eltérő nevelést-oktatást a testi-szellemi eltérésekre alapozták (Pukánszky 2013). Az 1800-as évek első évtizedeitől élénk vita indult meg a magyar sajtóban is (Magyar Háziaszony, Magyar Nők Lapja): voltak, akik az otthoni nevelés mellett tették le voksukat, akadtak olyanok, akik háziasszonyképző neveldek létrehozását sürgették, sokan az anyanyelven tanító iskolák felállítását követelték. Néhány szerző úgy látta, hogy a nők magasabb szellemi műveltsége igencsak kívánatos, hogy méltó társa lehessen férjének, de voltak, akik szerint ez semmi jóra nem vezet. A nők feladata utóbbiak szerint a háziasszonyság és az anyaszerep betöltése. A vita egyik kiemelt alakja volt Karacs Teréz - a későbbi intézet-alapító- édesanyja, Takács Éva, aki nemzeti szellemiségű nőnevelők felállítását szorgalmazta a nagyobb városokban (Németh – Pukánszky 2004:378).

A nőkkel foglalkozó kérdésekkel nem csak hírlapok hasábjain találkozhattunk, hanem jelentek meg esszék, nevelési könyvek, tanácsadó kézikönyvek is. Fáy András 1841-ben jelentette meg, a meglehetősen nagy vihart kavart *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban* című könyvét, melyben az olvasót magával ragadó stílusban fejti ki a szerző, hogy a lányok nevelését megfelelően szervezett nőnevelő intézményekben látja. Fáy szerint a nem megfelelő oktatás többet árt, mint használ a nőknek. A nőnevelés fejlesztésének ugyancsak híres úttörője Brunsvik Teréz grófnő volt, aki kisdédóvó intézetek alapításairól vált híressé a magyar neveléstörténetben. *Nőnevelés és nőképzés* (1962) néven maradt fenn kézirata, melyben Fáy András néhány tézisével vitatkozik. A lányoknak igenis magasabb műveltségre kell szert tenniük, nem csupán harisnyafoltozásra születtek. A 19. század végén, a leánynevelés kibontakozásával a nők egyetemre mehettek, mely magával hozta, hogy egyre több tudományterületen megjelentek és elismerést vívtak ki maguknak munkásságukkal (Pukánszky 2013).

4. A (NÉP)ISKOLAI SZEMLE NŐKÉPE ÉS LEÁNYNEVELÉSE

A nők és leányok nevelését érintően a folyóirat 16 évnvi megjelenése során többször (legalább háromszor) publikált témái a következők voltak:

- a nők testi adottságai, eltérések és hasonlóságok a férfiakéhoz képest, különös tekintettel az agyra,
- iskoláztatás, a család és a népiskola szerepe és feladatai a leányok nevelésében,
- a jó háziasszony és feleség tulajdonságai,
- a női boldogság feltételei,
- a nők erkölce, viselkedésük.

Ebben a fejezetben néhány tanulmányon keresztül kerül bemutatásra a szemle nőképe és leánynevelése. A kiválasztás elsődleges szempontja a személyes érdeklődés volt.

1806-ban a II. Ratio Educationis már nyomatékosan kéri a leányiskolák felállítását, mivel a század elején a lányok még nemigen jártak iskolába, a falvakban nagy különbség nem volt a lányok és fiúk nevelése között. 1845-ben jelent meg *Magyarország elemi tanodáinak szabályzata* című rendelet, mely a II. Ratio Educationis-ban leírt elkülönített rendi oktatás elveit pontosította. Minél magasabb társadalmi csoportba tartozott a leánygyermek, annál több tantárggyal bővült az oktatott ismeretek köre. Érdekes, hogy még Eötvös József első népoktatási törvénytervezete is különbséget tett a nemek tankötelezettségére vonatkozó tekintetben. A fiúk számára 6-12 éves kori intervallumot, a lányoknak szűkebbet, 6-10 éves korit jelölt ki. Az igazi mérföldkövet az 1868. évi népoktatási törvény jelentette, mely nem tett már különbséget a tankötelezettségben és a tananyagban fiúk és lányok közt, igaz felhívta a figyelmet a lehetőségek szerinti külön tanteremben való oktatásra (Pukánszky - Nóbik 2013).

A nők jogaira, a nők műveltségére vonatkozóan 1884 és 1890 között az Iskolai Szemle számaiban 12 tanulmány jelent meg, mely arra utal, hogy a témát szerkesztők és olvasók egyaránt fontosnak tartották. 1884-ben Krausz Bernát zsidó író, hírlapszerkesztő – aki évekig a berlini magyar egyesület elnöke is volt – írt először a nők megítéléséről és jogairól a közlönyben. Szerinte az emberek két nagy táborra oszthatók: az egyik, melynek nagy részét nők alkotják, az egyenjogúságot követelő francia nőmintát követő tábor; a másik a nőgyűlölőkből, agglégényekből és szájhősökből álló, kínai nőkkel példálózó tábor. A nő, sose mondjon ellent a férjének, mert, ahogy férjhez ment, onnantól fogva ő megszűnt létezni. A nő hivatása és dolga, kizárólag anyának lenni, mert Isten úgy rendelte. A lányoknak már az iskolában meg kell tanulni, hogy egykor ők is a társadalom tagjai lesznek és férjeik oldalán az életfenntartásukról kell gondoskodniuk (Krausz 1884:43).

Kissé hasonló gondolatokkal, de más típusú tanulmányt készített a témában Bárány Gyula tanár, a szemle szerkesztője, jelentős, öt oldal terjedelemben, mely az 1887-es év augusztus 4-én megjelent számában olvasható. Szerinte a kisleányokat nőknek, háziasszonyoknak, anyáknak kell nevelni, szép és jó tulajdonságaikat ki kell hangsúlyozni. Minden leánykát meg kell tanítani nőies varázsát kibontani, hogy majdan férjeiket ezzel tudják övezni, valamint a fő hivatásukra, a gyermekeiről való gondoskodásra. Ezért a családban a kisleány előtt mindig jó példát kell mutatni. Ugyanakkor a lányok legyenek jó háziasszonynak nevelve (Bárány 1887:14). A polgári iskola az-az iskola, mely ezt a leánynevelést nagymértékben tudja támogatni, mert többet nyújtott az elemi oktatásnál, s mert a középosztály leánya a mindennapi élet foglalatosságaihoz szükséges tudáshoz itt hozzájutott. Bárány javasolta, minden valamire való leánykát polgári leányiskolába írassanak be (Uo.)!

Bárány Gyula írására válaszolva, pár hónappal később, sorra jelentek meg a nők neveléséről és műveltségéről az írások, 1888-tól szinte a közlőny minden harmadik számban. Az 1888-as év októberi számában a magyar nők műveltségéről írt egy ismeretlen szerző igen részletesen, Bárány polgári leányiskolai ideáljának teljesen ellentmondva. A szerző szerint a magyar nő más, mint az európai nők többsége, mert nem harcol egyenjogúságért és magas színvonalú tudásért és oktatásért. A magyar nő sosem vágyott többre, mint édesanyának és háziasszonynak lenni. Legjobb példáik a nagyanyáik lehettek, akik gyakran az országrészek közti vándorlás mellett a legmegfelelőbb műveltségre tettek szert, pedig leányiskolák még csak nem is léteztek. A szerző szerint mióta megnyíltak a leányiskolák és zárdák, mintha kikökölt volna a világ a természetes kerékvágásából. A lányok olyan idegen szokásokat és erkölcsöt sajátítanak el ezekben, amely a magyar nőkhöz méltatlan. A mérték ne a fiúk tanítása legyen, a lányoknak csakis családi tanítás ajánlott, nem iskolába járás. „*A leányiskolákban különböző műveltségű, szokású és nemzetiségű növendékek sereglenek, össze s a tapintatlan vezetés alatt lassankint megtörik leányaink ismeretes egyoldalú konzervativismusa, mely eddig a régi jó szokások és erkölcsök megtartásában nyilvánult volt. franczia, német és tudja, isten miféle zagyvalék szellem kezd felülkerekedni ott, hol eddig a magyarság féltett kincseit őriztük!*” (R. E. 1888:15)¹²².

A tanulmány akkora port kavart vádaskodásaival, hogy a lap még október havi második számában válasz is érkezett rá, a szerző megjelölése nélkül. A leánynevelés olyan megsemmisítő bírálata volt ez, melyet nem lehetett szó nélkül hagyni. Az 1885-ös népszámlálás szerint a leányoknak körülbelül csak a fele iratkozott be polgári leányiskolába, másik fele nem tanult tovább. Tömeges leányoktatásról éppen ezért beszélni nem lehetett. Másodszor, minden családnak gondolnia kell leány taníttatásakor arra, hogy hozhatja az élet úgy, hogy az asszony özvegységre, gyermekei félárvaságra jutnak. A nő, csak akkor tudja eltartani gyermekeit, ha tanult és megbecsült, jól fizető állást tud vállalni. De az sem biztos, hogy minden leánykát feleségül vesznek egyszer. A „zagyvalék szellem” tanítása kijelentés szintén nem helytálló a szerző szerint. Igaz ugyan, hogy a polgári leányiskolában tanítanak német nyelvet, de csak a felső osztályokban heti 3 órában, ami aligha lehet elég arra, hogy a magyar leányok német szellemiségüvé váljanak. Ezért felesleges a leányiskolákat azzal vádolni, hogy nem elég magyarosak. Arra a vádra, hogy a leányiskolákban nem tanítanak, csak előadnak, nem az iskolákat kellene támadni, hanem azt a pedagógust, aki ezt teszi. Ez nem csak a leány, hanem a fiúkat tanító iskolákban is jelen volt. A tananyagot ért vádakat illetően pedig a szerző véleménye, hogy az pontosan leányokra van kidolgozva, így megtanulják a toldozás-foldozás legapróbb csínját-bínját is (Ismeretlen szerző 1888:259).

¹²² R. E. - ismeretlen szerző rövidítése, aki ezen a néven publikálta a „Nőnevelésünk” című írását

A lányok megfelelő nevelése és iskoláztatása jó alapul szolgálhat a nők későbbi boldogságának. „*A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nők boldogságát?*”- teszi fel a kérdést egy ismeretlen szerző, a lap 1889. évi január 10-én megjelent számában. A megkezdett vitában állást foglalni nem akar, de a család szerepe szerinte az iskolával szemben vitathatatlan. Egészséges női jellemet alkotni nem az iskola feladata, hanem a családé. Az anya szerepe vitathatatlan, az ő példája az, mely a leány lelkébe ivódik, és későbbi jellemét adja. Az iskola tanít: ismereteket, jellemeket, rendszereket és ellenőrzi a meglévő erkölcsi elvek tisztaságát. A nők tudományos művelése megfosztaná őket nőiségüktől és a családi életet bontaná meg. Egy nő, mindig maradjon nő! A középosztálybeli szerencsétlen sorsú nőknön, akik mindig voltak és lesznek, nem valószínű, hogy segítene az iskoláztatás vagy a nőemancipáció. A nőnevelésnek két alapja kell, hogy legyen: a vallásos kedély és a munkaszeretet. Az erkölcs óra a vallás, minden kétségbeesés elhárítója. A munka pedig megmenti a nőt, mindenféle vadregényes kalandozástól és ábrándtól, melyek tévútra terelhetik (I. R. 1889:1)¹²³.

Andorka Gyula csurgói járásbíró, író, költő is szívesen osztotta meg véleményét és nézeteit a lányok neveléséről, így például a közlöny 1899. március 25-én megjelent számában. Az előző áttekintett íráshoz hasonlóan ez a közlemény is a lap címloldalán kapott helyet, ez is azt mutatva mekkora prioritása volt a témának a szerkesztők és az egylet szemében. Terjedelmét tekintve már csak kettő oldalról beszélhetünk, de állásfoglalása a nők iskoláztatása mellett világos és ésszerű. Andorka szerint minden társadalom célja az legyen, hogy leánygyermekait egységes, értelmes pedagógiai elvek szerint taníttassa-neveltesse (Andorka 1899:2). Célszerű lenne ezért – indítványozza – a nőnevelő iskolákat kistelepüléseken felállítani a nagyvárosok helyett. (Uo.)

A vita azonban Andorka Gyula írásával nem ért véget, Réthi Gábor néptanító, prózáiró volt a következő szószóló a témában, akinek a nők műveltségéről jelent meg írása az újság 1890. évi január 25-i számában. Réthi szerint a nemzet öntudata még nem ébredt fel teljesen, mely különösen igaz a női nem képviselőire, ezért fontos, hogy az ilyen és ehhez hasonló jellegű írásokkal segítsék azt. A szülők és a nők nagy része tévúton jár, mert azt hiszik, hogy a nagy műveltség, csillogás, külsőség azok, melyek egy nemesebb lélekhez vezetnek. A valós műveltséget Réthi szerint nem ezekben a dolgokban kell keresni, hanem a lélek nemes egyszerűségében és a nemzeti öntudatban (Réthi 1890:2).

„*A nő vigasztaló, mosolygó génusz – részt vesz a férfi nemes nagy küzdelmében, vigasztal, ha az életben, ennek ezer és ezer küzdelmei között bánatalom ér mosolyával felderíti a borút, eloszlatja a bánat, a keserűség felhőit.*” (Horváth, 1890:16). Kezdi írását Horváth József tanítóegyleti titkár, az 1890. október 10-én megjelent lapszámában. Úgy tűnik, még mindig nem csendesült el a vita a nő- és leánynevelés kérdésben, hisz a tanulmány még a

¹²³ I. R. – ezen az állnéven publikált ismeretlen szerző „*A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nő boldogságát*” címmel

két következő lapszámban is folytatódik. A szerző az előző írásokhoz hasonlóan összefoglalja, hogy milyen feladatai vannak egy magyar nőnek és milyen identitástudattal kell rendelkeznie. A sok eddig megjelent vélemény szerinte szinte megfoghatatlan: egyik női önállóságot akar, másik a háztartás rendben tartását tartja a legfontosabb feladatnak, de az alapot, a lélek műveltségét egyik sem adja meg. Legyen helye elméletnek és gyakorlatnak, egyformán és a nők felett sohase ítélkezzünk. Igaz ugyan, hogy a nőknek sokféle ismerte, ügyességre, testi és szellemi megizmosodásra van szükségük, nevelésükre ezért szükség van. Érdekes – teszi hozzá – a társadalom hozzáállása, kritikája, helyette inkább pénzt kellene fordítani a magyar leánynevelésre. Elkésérítő az is, véli, hogy a felsőoktatásból a lányok szinte teljesen ki vannak zárva, a tudomány magas fokú elsajátítására esélyük sincs. A leányképző iskolák nem egységesek; szabadon állít egyház, állam, község intézetet, melyek egységesítése még nem igen érződik. Fontos lenne meghatározni, hogy mennyi ideig legyen egy kislány a családon kívül, hány éves korában hagyja el az édesanyját és mikor térjen vissza hozzá. Minden községben, ahol a lakosok aránya megkívánja, polgári leányiskolát kell felállítani, a nőkről nem megfélemlíteni – javasolja Horváth (Horváth 1890:17).

5. ÖSSZEGRÖZÉS

Az Iskolai Szemle a nők, leányok műveltségéről és neveléséről 16 évnyi megjelenése alatt közel kéttucat írást közölt a témában. A lap hasábjain az 1880-as évek elejétől valóságos „csata” indult el a polgári leányiskolák mellett és ellen. Az évtized végére eldőlt a vita és kimondásra került, hogy a polgári leányiskola léte és működése szükséges és hasznos. A műveltség és háziasszonyosság nem egymást kizáró fogalmak a nő nevelésében. Az Iskolai Szemle páratlan forrás a kiegyezés utáni magyar oktatás-nevelés politikájáról, melynek minden lapszáma megtalálható a Csurgói Városi Könyvtárban, digitalizált változata pedig a könyvtár honlapján elérhető.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Adorján Miklós (1882): A mi kicsinyeink. Népiskolai Szemle. 1882/9. szám. 1-2. p.
- Adorján Miklós (1885): A gyermek a családi körben. Népiskolai Szemle. 1885/ 3. szám. 17-20. p.
- Andorka Gyula (1889): A nőnevelés Magyarországon. Iskolai Szemle. 1889/1. szám. 1-3. p.
- Bárány Gyula (1887): A nőnem hivatásszerű nevelése és a polgári leányiskolák. Iskolai Szemle. 1887/14. szám. 14-19. p.
- Bárány Gyula (1883): Mire szoktassuk gyermekeinket? Népiskolai Szemle. 1883/10. szám. 82-83. p.
- Horváth József (1885): Egyleti élet- ülések. Népiskolai Szemle. 1885/1. szám. 6-7. p.
- Horváth József (1890): Nőnevelésünk I. Iskolai Szemle. 1890/16. szám. 16-17. p.
- Horváth József (1890): Nőnevelésünk II. Iskolai Szemle. 1890/17. szám. 5-6. p.
- R. (1889): A nevelés mely tényezői biztosítják leginkább a nő boldogságát? Iskolai Szemle. 1889/1. szám. 1-3. p.
- Ismeretlen Szerző (1888): Nőnevelésünk. Iskolai Szemle. 1888/17. szám. 256-259. p.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Pécs, Iskolakultúra könyvek.
- Kelemen Elemér (1986): Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában 1868-1918. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Koltai István (1939): A csurgói királyi állami tanítóképző-intézet története. Szeged.
- Kéri Katalin (2014): Tudós nők a 17-18. századi Európában. In: Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 107-124. p.
- Kéri Katalin (2018): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon. Nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással. Pécs, Kronosz.
- Krausz Bernát (1884): Gondolatok a nőnevelésről. Népiskolai Szemle. 1884/ 5. szám. 42-43. p.
- Molnár Béla (2014): A Népiskolai Szemle és az Iskolai Szemle bemutatása és elemzése. In: Koós Ildikó – Molnár Béla: A tanítóképzés múltja, jelene III. Sopron, Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó.
- Németh András - Pukánszky Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Nóbik Attila (2002): Gyermek a dualizmus iskolai és családi hatókörében. Iskolakultúra. 2002/3. szám. 16-22. p.
- Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Budapest, Műszaki Kiadó.

- Pukánszky Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pukánszky Béla (2013): A nőnevelés története. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pukánszky Béla (szerk.) (2013): Két évszázad gyermekei. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- R. E. (1888): Nőnevelésünk. Iskolai Szemle. 1888/16. szám. 15-17. p.
- Réthi Gábor (1890): Gondolatok a magyar nő műveltségéről. Iskolai Szemle. 1890/2. szám. 2-3. p.
- R-y A-r (1886): A hajlam fontossága. Iskolai Szemle. 1886/4. szám. 57-58. p.
- Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekkor-történeti kutatások újabb fejleményei. Magyar Pedagógia. 1990/3-4. szám. 170-184.
- Szabolcs Éva (szerk.) (2009): Ifjúkorok, gyermekvilágok I-II. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

ABSTRACT

THE TOPIC OF GIRL EDUCATION IN THE ISKOLAI SZEMLE BETWEEN 1885 AND 1896

Scientific research on the world of children and their image has only started strongly in Hungary in the last few decades. This exploration can be intensially linked to the childhood historical research of Béla Pukánszky, Éva Szabolcs and their associates and Katalin Kéri's work on women's history. This research seeks to answer how and how the image of children and their world appears in the editions of the Iskolai Szemle Educational Gazette, in Csurgó, published between 1881 and 1896. The focus is on the education of girls and women. The method of research is analytical, processing, topic-specific content analysis, with press history back-up. During its 16 years of publication, the Iskolai Szemle Review published nearly two dozen papers on the subject. From the beginning of the 1890s, a real "battle" was launched for and against civilian girls' schools. By the end of the decade, the debate had settled: educated women and housewives are not mutually exclusive concepts. The results of the examined articles cannot be generalized with regard to the national aspect, but by analysing the implicit content of the texts, it outlines the principles of women's education in a Hungarian journal of dualism.

Keywords: dualism, child image, girl rearing, woman's image

Mezeiné Rumpf Anita, PhD hallgató

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom”

Neveléstudományi Doktori Iskola

mezeinerumpfanita@gmail.com

AZ ANGOL NYELVŰ JÁRVÁNSZÓTÁR LÉTREHOZÁSA SZERZŐI ÉS SZERKESZTŐI SZEMMEL

ABSZTRAKT

2019 novemberében a kínai Wuhan tartományban megjelenő, majd világszinten elterjedő koronavírus-járvány átrendezte az egész világ hétköznapi szokásait. Ez kihatott az élet minden területére, így például az utazási célpontokra, turizmusra, egészségügyre, sőt még az oktatásra is. 2020 márciusában Magyarországon is hivatalosan megjelent a járvány, így a köz- és felsőoktatás is online keretek között zajlott. A szótár szerzője, feltételezve, hogy a járványnak hatása van a nyelvhasználatra is, hallgatói körében a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen elkezdte gyűjteni a felbukkanó új angol nyelvű szavakat és kifejezéseket, majd egy közösségi oldalon regisztrált ismerősei körére is kiterjesztette a kutatást. Ennek eredményeképpen született meg az az angol nyelvű, 403 szót és kifejezést tartalmazó gyűjtemény, amely a koronavírus-járvánnyal kapcsolatos, az első hullám ideje alatt leggyakrabban előforduló angol nyelvű szót, szószerkezetet és kifejezést, valamint azok meghatározásait tartalmazza. A szótár általános angol nyelvórákon, angol rendészeti, egészségügyi szaknyelvi órákon is több ponton alkalmazható. Talán nem túlzás azt állítani, hogy módszertani felhasználásának a pedagógus fantáziája szab határt.

Kulcsszavak: járványszótár, közösségi oldalak, nyelvtanulás, szavak és kifejezések

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt tanévekben (2019/20, 2020/21) a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán (RTK) az angol szaknyelvi órákon jelentős szerepe volt a különböző infokommunikációs eszközök által támogatott oktatásnak, illetve a rendészeti közösségi oldalak alkalmazásának, mint nyelvtanulási módszernek (Barnucz – Uricska, 2021) és az oldalakon közzétett információknak, amelyeket nyelvoktatási céllal alkalmaztunk (Uricska, 2020). A kibertérben való interakcióknak két előfeltétele van: az internetes hozzáférés és a megfelelő digitális kompetenciák (Kiss, 2020). Ennek a rendőri munkában is egyre nagyobb jelentősége van. A közösségi oldalak rendészeti egységek által létrehozott bejegyzéseinek tanórákon történő elemzése során igyekeztünk a digitális olvasás- és írástudás képességét is vizsgálni és fejleszteni (Molnár, 2021; Molnár – Uricska, 2022).

2019 novemberében a kínai Wuhan tartományban megjelenő, majd világszinten elterjedő koronavírus-járvány átrendezte a világ utazási és hétköznapi szokásait. 2020 márciusában Magyarországon hivatalosan is megjelent a járvány, és a világ legtöbb országához hasonlóan a közoktatási és felsőoktatási intézmények is digitális oktatásra tértek át. Mivel ez az élet minden területére kihatott, a nyelvhasználatot sem hagyta érintetlenül. Ennek hatásairól és tapasztalatairól sokat lehet olvasni a mai napig, habár azóta levonult a járvány második és harmadik hulláma is. Sőt, már a negyedik is...

2. KÉRDŐÍVES KUTATÁS

A koronavírus-járvány első hulláma miatt bekövetkező távoktatás alatt a Survio panel segítségével kérdőívet állítottunk össze, azt kutatva, hogy a távoktatás mennyire rendezi át a hallgatók hétköznapijait, tanulási szokásait, ezen belül nyelvtanulási szokásait, illetve milyen változások következtek be elsősorban az idegen nyelvi nyelvhasználatukban. A kérdőív címe: *„A koronavírus-járvány alatti nyelvhasználatra; információszerezésre és távtanulási szokások vizsgálatára vonatkozó kérdőív”*, amely az offline és online információszerezés, nyelvtanulás lehetőségeit, gyakorlati aspektusait és hasznosságát vizsgálta, és kitöltése mindösszesen tíz percet vett igénybe. A kérdőív 2020 márciusa és 2020 júniusa között volt elérhető. Öt faktort vizsgált, melyek részletes kifejtése e tanulmány terjedelmi korlátai miatt egy külön munka részét képezi. A kérdőíves kutatás az információszerezés tágabb kontextusban való elhelyezésétől a szűkebb téma, a rendészeti szaknyelvoktatás és nyelvhasználat felé koncentrálnak, természetesen a háttér adatok mellett: (1) az offline és online tér információszerezési szokásai, (2) a közösségi oldalak alkalmazása mint információszerezési forrás, (3) a közösségi oldalak és nyelvtanulás metszetében az oldalakon megjelenő új szavak és kifejezések, (4) a jelenléti és távoktatás hallgatókra gyakorolt hatása, (5) a nyelvtanulásra fordított idő változásai. Jelen írás az (1), (2) és (3) pontok értékelését tartalmazza.

A vizsgálat során az RTK rendészeti szaknyelvet tanuló első- és másodéves nappali és levelező tagozatos (N=60) hallgatói 2020 márciusában kapták meg a kérdőívet, melyre 50 értékelhető hallgatói válasz érkezett. A hallgatók közül többen határszolgálatot teljesítettek, így munkájuk során is találkozhattak a járványhoz kötődő új szavakkal és kifejezésekkel, de a jelenléti oktatásban alkalmazott angol nyelvű rendészeti közösségi oldalak (Uricska, 2020) szóanyagát kutatva is találtak új kifejezéseket. A pontos nyelvhasználat feltérképezése, majd alkalmazása fontos, hiszen a megfelelő verbális és nem verbális kommunikáció által alakítható ki a bizalom a társadalom és rendőrség tagjai között (Vári, 2020).

Nemzetközi és hazai viszonylatban is elmondható, hogy a hatékonyság növeléséhez új alapokra kell helyezni ezt a kapcsolatot, és ennek az aktív, élő nyelvhasználat és a rendőrség külső kommunikációjának minőségfejlesztése is szerves részét képezi (Vári, 2016), különösen egy ilyen nagy jelentőséggel bíró esemény relációjában, mint a pandémia.

3. A HALLGATÓK INFORMÁCIÓSZERZÉSI SZOKÁSAI ÉS A KÖZÖSSÉGI OLDALAK ALKALMAZÁSA

A kérdőív kiértékelése során az offline térre vonatkozó információszerzési szokások tekintetében több választ meg lehetett jelölni. Az adatközlők 83%-a nevezte meg a televíziót, 81% a közvetlen családtagokat és 80% a barátokat információszerzési forrásként. A rádió (43%) és nyomtatott sajtó (25%) népszerűsége elmaradt az első három információszerzési forrás mögött. Az online térben a válaszadók 63%-a jelölte meg a közösségi oldalakat, 33% online hírportálokat olvas, és mindössze 4% jelölte azt, hogy nem olvas online híreket. A szavak és kifejezések gyűjtésének szempontjából kiemelt jelentőségű a közösségi oldalak mint információszerzési forrás használata (a válaszokat az 1. táblázat tartalmazza). Ennek alapján a Facebook a legnépszerűbb forrás, az adatközlők 93,8%-a szerzi erről a csatornáról az információkat, de a YouTube és Twitter is 70% fölötti látogatottsággal rendelkezik.

1. táblázat Az adatközlők internetes információszerzési forrásainak megoszlása;

Válasz	Arány
Facebook	93,8%
YouTube	75%
Instagram	71,9%
Twitter	7,8%
Egyéb	1,6%

Saját forrás és szerkesztés

A médiaműveltség és médiatudatosság oktatása során, mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban „*ki kell alakítanunk a kritikai gondolkodás képességét, amelynek felhasználásával a médiafogyasztók védekezhetnek a média manipulatív hatásai ellen*” (Kökényesi, 2021:137). A médiaműveltség fogalma meghatározható úgy, mint „*az ismeretek és készségek, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás*” [...] (Varga, 2020:66).

Ez elsősorban a tömegkommunikációból, egyre fokozódó mértékben az internet által nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel (Bawden, 2001). A médiatudatosság fogalmát Potter „*olyan nézőpontok készleteként határozza meg, melyeket aktívan használunk, amikor a tömegkommunikációs rendszerekkel hozzánk eljutó üzeneteket értelmezzük*” (Potter, 2014:25). Ennek ismerete azért is fontos, mert még „*a fiatal felnőttek sem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel vagy kritikai gondolkodással, amelyek a digitális média használatához és alapos értelmezéséhez elengedhetetlenek*” (Koltay, 2016, idézi Kökényesi 2021:136). S a pontos hírértelmezés, az adekvát nyelvi kapcsolattartás egy olyan időszakban, mint a pandémia, kiemelt jelentőséggel bír (Istók – Lőrincz, 2020).

4. A NYELVHASZNÁLAT VÁLTOZÁSA ÉS A SZÓTÁRKÉSZÍTÉS MÓDSZEREI

A (3) egység a közösségi oldalak és nyelvtanulás metszetében az oldalakon megjelenő új szavakat és kifejezéseket tárta fel. A kérdőívben négy kérdés vonatkozott arra, hogy a hallgatók magyar és angol nyelvhasználatában is megjelentek-e új nyelvi elemek a megváltozott körülmények hatására. A válaszok kiértékelése után az eredmények azt mutatták, hogy a közösségi oldalak használata szókincs bővüléssel járt az anyanyelv és az angol nyelv területén is. Az adatfelvétel eredményeképpen 150 szó és kifejezés gyűlt össze.

A kérdőíves adatfelvétel alatt jelent meg Veszelszki Ágnes *Karanténszótára* (2020) is, amely később mintául szolgált a szótárkészítéshez. A kérdőíves kutatás ezen részét 2020 nyarán a Facebook közösségi oldalon regisztrált ismerősi körre is kiterjesztettük, így számos országból, többek között az Amerikai Egyesült Államokból, Németországból és az Egyesült Királyságból érkeztek további adatok. Az adatfelvétel 2020. szeptember 15-én zárult le, kiválasztva azokat a szavakat és kifejezéseket, melyek a beérkezett adatokból a leggyakrabban fordultak elő. Ezeket 2020 decemberéig definíciókkal bővítettük ki.

5. A SZÓTÁR ELMÉLETI KERETE, CÉLCSOPORTJAI ÉS ALKALMAZHATÓSÁGA

1999 júniusában a Bolognai Nyilatkozat 29 aláírójának közös célkitűzése volt, hogy 2010-re közösen létrehozzák az Európai Felsőoktatási Térséget (EFT). A kapcsolódó dokumentumokban többek között a képzés és oktatás, kutatás, tananyagfejlesztés hármasságára irányuló célkitűzések is olvashatók (Csekei, 2010).

Ez a törekvés, az ún. Patyi-féle „*egyetemi háromszög*”¹²⁴ modell jelenik meg a Nemzeti Közszoigálatali Egyetem Intézményfejlesztési Tervében (2015–2020) is, majd a modell részletes kifejtésére Patyi és Barnucz (2020) közös tanulmányában került sor, így a kutatás ehhez az elméleti háttérhez illeszkedik.

A 21. századi technológiai áradatnak, valamint a digitális oktatásnak köszönhetően életünk részévé vált az online térben zajló ismeretszerzés és -közvetítés. A szakszótár elkészítéséhez Paavola és Hakkarainen (2005) dialogikus modelljét aktualizáltuk IKT-eszközök és rendészeti közösségi oldalak bevonásával (Barnucz – Uricska, 2021; Uricska, 2020; Barnucz, 2022), ugyanis a modell kiválóan alkalmazkodik az online-offline tudásalkotó tevékenységhez, ahol a hangsúly azon a folyamaton van, amelyben a tudásalkotás résztvevői együttműködve közös tudásobjektumot hoznak létre.

A szótár írott formában, rendszerezetten dokumentálja az adott korszak szavak által kifejezhető lenyomatát. A gyűjtemény – saját neologizmussal élve – COVIDokumentum. Talán ez a név jobban is illik rá, mint a szakszótár, hiszen a frontvonalban (a rendészetben, egészségügyben és szociális területen) dolgozók által használt terminológia teszi ki a korpusz döntő többségét.

A szótár elsődleges célcsoportja az összegyűjtött szókincs alapján (lásd például a *contact tracing* 'kontaktkutató', *index case* 'első /jelző eset', *rapid antigen test* 'gyors antigén teszt' szavakat) az egészségügyi szakemberek voltak. A másik célcsoportba a rendészeti szakemberek, a rendőrök, közülük főleg a határrendészek tartoznak (számukra például a *border closure* 'határzár', *COVID-19-related restrictions and regulations* 'COVID-19 járvánnyal összefüggő korlátozások és rendeletek', *entry restrictions* 'belépési korlátozások' típusú kifejezések – bár nem új keletűek, hiszen korábbi uniós jogszabályokban is fellelhetők, ily módon a határrendészek számára nyelvhasználati vonatkozásban is kötelezőek (Borszéki 2020, 2021) – lehetnek hasznosak. A szótár célközönségének harmadik csoportja minden olyan angolul tanuló, aki B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgára készül (lásd a *de-roning* 'vírustalanítani', *elbump* 'könyökpuszi' szavakat). Használhatják a kiadványt olyan kutatók is, akik tudományos cikket írnak társadalomtudományi témában, de a járványhoz kötődően, habár számukra majd a szótár magyar–angol, angol–magyar változata lesz praktikusabb.

A visszajelzések alapján a szótár felhasználható összehasonlító nyelvészeti kurzusokon, mint például a szlovákiai Selye János Egyetemen, ahol Veszelszki Ágnes Karanténszótárával (2020) párhuzamosan alkalmazzák (pl. annak bizonyítására, hogy a szóösszerántás és szándékos szóferdítés az angol nyelv hatására a magyarban is népszerű szóalkotási móddá vált, erről bővebben lásd: Istók, 2017, 2018). De jól használható középiskolákban, az egészségügyi vagy rendészeti felsőoktatásban is, ahol

¹²⁴ NKE IFT 2015-2020, 9 <https://bit.ly/2WFesl4> (Letöltés ideje: 2021.12.22.)

közép- és felsőfokú nyelvvizsgákra készülve a nyelvvizsgatétel kidolgozásához is praktikus a *COVIDictionary*. Érkezett hír a Sapientia Egyetem Csíkszeredai Karának Társadalomtudományi Tanszékéről a szótár resztoratív csoportban való alkalmazásáról. Tanárként mindketten a rendészeti felsőoktatásban igyekszünk, igyekeztünk a hallgatók anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készségeit fejleszteni, így érdeklődésünk közös felülete a kompetenciafejlesztés. A szótár szókincse használható bemelegítő gyakorlatként, így például feladat lehet a címszó és a definíció párosítása, a definíció alapján a címszó kitalálása, illetve ennek ellentéte: a szó ismeretében a leírás megfogalmazása. A könyv tartalma fejlesztheti a szövegértést B2 szinten és ez alatti nyelvtudás esetén, de motiválhatja a nyelvtanulókat újabb, koronavírus-járvánnyal kapcsolatos angol nyelvű szó vagy kifejezés gyűjtésére vagy akár alkotására is.

A szótár kéziratának összeállítása 2020. szeptember 7-én kezdődött. A szerzőnek, aki még járatlan volt a könyvkiadásban, a szerkesztő nyújtott írásbeli segítséget, ezzel a címmel: *Könyvkiadás tíz lépésben*. Arra is biztatta, hogy szerzői előszóként írjon egy rövid kis bevezető tanulmányt a szószedet céljáról, keletkezésének történetéről, és helyezze társadalmi, nyelvtanulási kontextusba a témát és a szándékot, amely a szótár kiadására vezette. Lépésről lépésre betartva a menetrendet a mű pontosan négy hónap alatt a gondolattól a nyomdagépig jutott. És a szótár azóta több konferencián is bemutatkozott. A *COVIDictionary* már önmagában is játékos szóalkotás. Bár a koronavírus egyáltalán nem játék, nagyon is komoly téma, de egy járványszótár összeállítása izgalmas alkotás. Főleg, hogy végig tudható volt, hogy a munka maradandó kordokumentum.

6. ÖSSZEGZÉS

A koronavírus-járvány megjelenése és világméretű elterjedése kihatott az élet minden területére, átrendezte a hétköznapjainkat, így például az utazási szokásainkat, az egészségügyet és az oktatás kereteit, tartalmát is. A járvány hatással volt és azóta is van a nyelvhasználatra, melyet a hazai és nemzetközi szakirodalomban dokumentálnak (Istók – Lőrincz, 2021; Veszelszki, 2020b), sőt, önálló kutatási területként tekintenek rá (Istók – Lőrincz, 2020). A koronavírus-járvány első hulláma alatt 403 szót és kifejezést gyűjtöttünk, ám a gyűjtőmunka folytatódik, hiszen a szótár megjelenése óta a járvány második, harmadik és negyedik hullámán is túlvagyunk, így új szavak is keletkeznek, amelyek gyűjtése barátok, ismerősök, korábbi adatközlők által történik. Nyelvészként nem tehetünk mást, figyelemmel követjük a nyelvhasználatot, és a szakmát gyakorolva gyűjtjük és rendszerezzük a kor nyelvi lenyomatait.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barnucz Nóra – Uricska Erna (2021): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvtanításban, különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Rendvédelem*, 10(2) 4–48.
- Barnucz Nóra (2022): Járványszótár: A világjárványhoz köthető szavak és kifejezések. COVIDictionary. Words and phrases related to the global pandemic. Recenzió. *Belügyi Szemle*, 70(3), 643–648.
- Bawden David (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–59.
- Borszéki Judit (2020): Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe. *PORTA LINGUA 2020. Szaknyelvtanítás és – kutatás nemzetközi kontextusban*. SZOKOE: Budapest, 236. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.19>
- Borszéki Judit (2021): Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei. In: Szabó Csaba; Molnár Dániel (szerk.) *Studia Doctorandorum Alumnae I. (2021): Válogatás a DOSz Alumni Osztály tagjainak doktori munkáiból I.* Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), 11–323, 206.
- Csekei László (2010): Közös európai válasz a közös európai problémákra: a bolognai folyamat és az Európai Felsőoktatási Térség. *Felsőoktatási Műhely*, (2010)1. 9–22.
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2020): A virolingvisztika részterületei. In: SIMON Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section. Conference Proceedings*. J. Selye University. Komárno. 83–92. <https://doi.org/10.36007/3761.2020.83>
- Istók Béla – Lőrincz Gábor (2021): A társadalmi változás nyelvi aspektusai. Karantényszótár (Virális tartalom). Recenzió. *Magyar Nyelv*, 117(1), 101–104.
- Istók Béla (2017): A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 167–180.
- Istók Béla (2018): A ritkább szóalkotási módok témaköre az újgenerációs tankönyvekben és munkafüzetekben. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar, mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. Selye János Egyetem. Komárom. 221–237.
- Kiss Tibor (2020): *Kibervédelem a bűnügyi tudományokban*. Budapest. Dialóg Campus Kiadó.

- Koltay Tibor (2016): Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra*, 16(1) 102–109.
- Kökényesi Nikoletta (2021): Médiatudatosságra nevelés az óvodától a felsőoktatásig. In: *Örökség és megújulás. Sárospataki Pedagógiai Füzetek* (28). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 135–145.
- Molnár Katalin – Uricska Erna (2022): Tanulás 4D-ben – Diskurzus a digitális didaktikai diverzitásról. In: Istók Béla – Simon Szabolcs (szerk.): *Online oktatás – kontaktoktatás, Edukációs folyamatok és a Covid19 tanulmánykötet*. Komárom. 124–138.
- Molnár Katalin (2021): 4D Diskurzus a digitális didaktikai diverzitásról. *Beszélgetőkönyv*. Dunakeszi.
- Paavola, Sami – Hakkarainen, Kai (2005): The knowledge creation metaphor – an emergent epistemological to learning. *Science and Education*, 14(6) 535–557. DOI: 10.1007/s11191-004-5157-0
- Patyi András – Barnucz Nóra (2020): A közszolgálati és rendészeti felsőoktatás néhány időszerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*, 13(4) 1–12.
- Potter W. James (2014). *Media literacy*. (hetedik kiadás). Washington DC. SAGE.
- Uricska Erna (2020): Rendészeti közösségi oldalak alkalmazása a szaknyelvoktatásban. *Educatio*, 29(4) 653–662. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.10>
- Uricska Erna (2021): *COVIDICTIONARY. Words and phrases related to the global pandemic*. Budapest. Rejtjel Kiadó.
- Varga Katalin (2020). A tudásalapú társadalom műveltségfelfogása. *Tudásmenedzsment*, 21(Különszám 1), 64–71.
- Vári Vince (2016): A média és a rendőrség iránti bizalom. *Magyar Rendészet*, 16(4) 73-91.
- Vári Vince (2020): A bizalom kérdése a rendőrség és társadalom relációjában. *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, (2020)22. 177–184.
- Veszelszki Ágnes (2020a): *Karanténzótár. Virális tartalom*. Budapest. Inter – IKU.
- Veszelszki Ágnes (2020b): Kórlenyomat és korlenyomat – új szavakkal kifejezve. *enyelv.hu Magazin*. <https://bit.ly/3cQOKST>

ABSTRACT

COVIDICTIONARY. WORDS AND PHRASES RELATED TO THE GLOBAL PANDEMIC

In November 2019, the coronavirus outbreak in Wuhan, China spread worldwide and transformed the daily habits all around the world. In March 2020, the coronavirus pandemic officially emerged in Hungary as well, leading to digital education and distance learning in public and higher education. The author, assuming that the coronavirus pandemic also had an impact on language use, started some research within the students of the University of Public Service, and extended the research to her friends registered on a social network site. The result is a collection of 403 words and phrases in English, the most common ones in use between March 2020 and September 2020, including words, phrases and expressions associated with the coronavirus pandemic during the first wave, as well as their definitions. The dictionary can be used in general English language classes, and in the fields of law enforcement and health care at several points of the English classes. It is perhaps no exaggeration to say that its methodological use is limited only by the imagination of the teacher.

Keywords: epidemic dictionary, social network sites, language learning, words and phrases

Uricska Erna, doktorandusz

Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola
uricska.erna@stud.uni-corvinus.hu

Dr. Molnár Katalin, PhD, egyetemi docens

Nemzeti Közszolgálati Egyetem
molnar.katalin@uni-nke.hu

**A COVID-19 PANDÉMIÁVAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEK
A KÖRNYEZETI ATTITÚDOK ÉS A POLITIKAI NÉZETEK
TÜKRÉBEN EGYETEMI HALLGATÓKNÁL**

ABSZTRAKT

A 2020 tavaszán kitörő COVID-19 pandémia előtt és azt követően, a második hullám alatt vizsgáltuk kérdőívesen egyetemi hallgatók környezeti attitűdjeit, továbbá a betegségek térnyerésével, ill. a COVID-19 pandémiával kapcsolatos véleményüket. A kutatás lehetővé teszi a hallgatók környezeti ügyek fontosságáról és a környezeti problémákkal kapcsolatban felmerülő járványok fontosságáról alkotott véleményének összehasonlítását a pandémia első hulláma előtről és utánról gyűjtött adatok esetében. Másrészt a második pandémiás hullám alatt zajló felmérés adatai lehetővé teszik, hogy vizsgáljuk a környezeti attitűdök és a járványokkal, betegségekkel kapcsolatos vélemények összefüggéseit. Mivel a nemzetközi tanulmányok összefüggést mutatnak a környezeti attitűdök és a politikai nézetek között, továbbá a hazai politikai légkörben is feltételezhető, hogy a pandémiás helyzet kapcsán kialakult vélemények összefüggésben lehetnek a politikai nézetekkel, ezért a politikai nézetekre kontrollálva, parciális korrelációs analízissel vizsgáltuk a környezeti attitűdök és a pandémiával kapcsolatos vélemények összefüggéseit. 7165 egyetemi hallgató véleménye alapján nem találtunk különbséget a környezeti és a járványügyi kérdéseket a jövő legfontosabb megoldandó kihívásai közé sorolók arányában az első hullám előtt és az első hullám után. Az eredmények továbbá megerősítik, hogy a politikai nézet összefügg mind a környezeti attitűdökkel, mind a pandémiával kapcsolatos véleménnyel, ez utóbbiak pedig bár gyengén ($r_{sp} = 0.1 - 0.3$) de összefüggenek egymással. A politikai nézetek figyelembevétele nem módosította jelentősen a korrelációt, viszont a politikai nézet és a járvánnyal kapcsolatos kérdések közötti kapcsolatot egyes esetekben módosította a környezeti attitűdök figyelembe vétele.

Kulcsszavak: környezeti attitűdök, 2-MEV skála, pandémia, COVID-19, politikai nézetek

Szakosztály: Felsőoktatás-kutatások

DOI szám: 10.17605/OSF.IO/2N7J8

1. BEVEZETÉS

A COVID-19 világjárvány, annak megfékezése, illetve lelassítása céljából bevezetett járványhelyzeti intézkedések, ezen (törvény erejével előírt kötelező vagy csak ajánlott) intézkedések széles lakossági körben való végrehajtása, elfogadottsága egyértelműen megmutatták, hogy a járványhelyzeti (továbbá feltehetően egyéb, akár ökológiai, társadalmi) krízishelyzetek során az emberek eltérő módon reagálnak. Igaz volt ez mind a bevezetett intézkedések betartása, a mindennapokba való beépülésének gyorsasága és motivációi, mind a rizikótényezők értékelése terén.

A jövőben egyre gyakrabban várhatóak hasonló krízishelyzetek (Baylis 2017, IPBES 2020, Tollefson 2020, Oliveira et al. 2021), melyeknek akut, azonnali vagy előrelátóan tervezett, hosszú távú kezelési lehetőségét segítheti, ha ezen egyedi különbségekről és a mögöttük álló tényezőkről szociometriai, pszichometriai vizsgálatok segítségével képet alkothatunk.

Másrészt az akut krízishelyzetek elkerülésére tett akár egyedi, akár nemzeti, nemzetközi erőfeszítések a krízishelyzeti kommunikáció kiforratlansága, hiányosságai következtében olyan magatartásformákat válthatnak ki az emberekből, amelyek újabb, másféle krízishelyzetek felé sodorhatják a társadalmat. Így pl. a COVID-19 pandémia kezelési kísérleteinek következtében világviszonylatban jelentősen nőtt az egyszerhasználatos műanyagtermékek használata, és kezeletlen hulladékként való megjelenése az ökoszisztémákban (Grodzińska-Jurczak et al. 2020; Silva et al. 2020). Az évtizedekre visszanyúló erőfeszítések tükrében nyugodtan kijelenthető, hogy a természeti környezet iránti társadalmi felelősség kialakítása, az emberek egyedi viselkedésében is hangsúlyosan megjelenő átalakítása nagyon lassan végbemenő folyamat (Mónus 2020:13-19). Egyes esetekben az évtizedes munkával kialakított pozitív attitűdbeli, viselkedésbeli változásokat is fenyegethetik a jelenlegihez hasonló újfajta krízishelyzetek kezelése során rögzülő, természeti környezetünkre káros szokások, mint például az említett esetben az egyszer-használatos műanyag termékek felértékelődése, elkerülésükre ösztönző motivációk csökkenése (Grodzińska-Jurczak et al. 2020). Más esetekben viszont a környezettudatos viselkedés erősödését is megfigyelték, pl. az ételhulladékok keletkezésének csökkentése esetén a COVID-19 pandémia hatásaival összefüggésben (Burlea-Schiopoiu et al. 2021).

Az említett veszélyek elkerülése vagy éppen a pozitív hatású viselkedések megerősítése miatt is kiemelkedően fontos a környezeti attitűdök, a pandémiás helyzettel összefüggő vélemények és ezek összefüggéseinek megismerése, továbbá a kialakításukban felelős esetleges háttértényezők vizsgálata.

1.2. KÖRNYEZETI ATTITÚDÖK VIZSGÁLATA

Az emberek egyedi szinten megnyilvánuló, a természeti környezettel, illetve környezeti problémákkal kapcsolatos értékrendjét, nézeteit, vélekedéseit összefoglaló néven környezeti attitűdöknek nevezik a társadalomtudományokban (McIntyre – Milfont 2016; APA Online Dictionary of Psychology). Az egyénekre vagy közösségekre, társadalmakra jellemző környezeti attitűdök mérése, vizsgálata a környezeti problémák kiéleződésével, a lokális és globális környezeti kihívások megszorodásával és elhatalmasodásával felértékelődött. Ennek eredményeképpen a környezeti attitűdök mérése kutatások egész sorát motiválta (áttekintve: Hawcroft – Milfont 2010, Milfont – Duckitt 2010, Franzen – Vogl 2013, Xiao et. al. 2019, Cruz – Manata 2020). A környezeti attitűdöket, környezeti tudatosságot mérő pszichometriai mérőeszközök fejlesztése és használata pedig közel öt évtizedes múltra tekint vissza (McIntyre – Milfont 2016, Mónus 2021). A számos kidolgozott mérőeszköz közül, talán a két legelterjedtebben használt a Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála, röviden NEP (Revised New Ecological Paradigm Scale; Dunlap et al. 2000, Dunlap 2008) és a Két Fő Környezeti Érték Skála, röviden 2-MEV (Two Major Environmental Values; Wiseman – Bogner 2003, Bogner – Wiseman 2006, Johnson – Manoli 2010, Manoli et al., 2019). Mindkét skálát hazánkban is több ízben alkalmazták környezeti attitűdök vizsgálatára során (Nagy 2011, Hofmeister-Tóth et al. 2013, Piskóti 2015, Major 2018, Mónus 2021), bár a NEP skálát nemzetközi és hazai tanulmányokban is számos kritika érte (Zhu – Lu 2017, Bernstein – Szuster 2018, Csonka 2019). Másrészt egy hazai vizsgálat megmutatta, hogy a két széles körben elterjedt skála között jelentős átfedés is van (Mónus 2021). A 2-MEV skálát kifejezetten 10-12 éves korú serdülők számára tervezték, de sikerrel alkalmazták idősebb, sőt felnőtt korosztályok esetében is (Munoz et al. 2008, Castéra et al. 2018, Major 2018). A NEP skálát elsősorban felnőttek számára tervezték, de elérhető egy módosított szintén 10-12 éves korosztályok esetén is validált változata (Manoli et al. 2007), amelynek nemrégiben magyar fordítása is elkészült a pszichometriai kutatások standardjaiban használatos független oda-vissza fordítás módszerét követve (Varga et al. 2021). A fentiekben túl hazánkban gyakori még a 7-14 éves gyermekek számára tervezett Gyermekek Környezeti Attitűd és Tudás Skála (CHEAKS; Leeming 1995) skála használata (Varga 2004, Konyha 2011, Kónya 2018). A különböző skálák összehasonlításából kiderül, hogy ezek nem ugyanúgy mérik a környezeti attitűdöket, illetve a környezeti attitűdöknek feltehetően más-más szeleteit mérik (Mónus 2021).

Általánosságban elmondható, hogy a környezeti attitűdvizsgálatok eredményei szerint a nők/lányok általában környezeti szempontból pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek (Kónya 2018, Mónus – Császár 2016), illetve a tanultabb megkérdezettek vagy tanultabb szülők gyermekei esetében is kimutathatóan kedvezőbbek a környezeti attitűdök (EUROBAROMETER 80.2, Zsóka et al. 2011, Marjainé et al. 2012, Mónus 2019).

Megtudhatjuk az attitűdvizsgálatokból azt is, hogy a korosztályok között egyértelműen megfigyelhető különböző attitűdök, szokások átrendeződése, például korosztályra jellemző vásárlási preferenciák vagy energia-takarékosságra való odafigyelés megváltozása (Mónus – Császár 2016, Zsóka et al. 2011). Ezek némelyike környezeti perspektívából nézve némileg pozitív változás, míg más változások negatívan is alakíthatják a környezeti attitűdöket, ezek közül érdekes jelenség a tinédzserek (feltehetően és remélhetően ideiglenes) elfordulása a környezeti jelenségektől, környezeti problémáktól (Varga 2004, Olsson – Gericke 2016, Anderson – Krettenauer 2021). A környezeti attitűdök, környezetbarát viselkedések, legvalószínűbben pedig a vásárlási szokások eltérő mintázatát mutathatnak a különböző méretű települések között (falvak – kisvárosok – megyeszékhelyek), illetve jelentős régiós-területi különbségek is kimutathatóak (Dudás 2007, Konyha 2011, Kónya 2018, Mónus – Császár 2016, Mónus 2019).

Bár mind a felnőttek, mind a diákok a valóságosnál környezettudatosabb, környezetbarátabb színben tüntetik fel saját magukat a hasonló vizsgálatokban (Varga 2004, Nagy 2018, Mónus 2021), e felmérések alkalmasak és főképp a nemzetközi gyakorlatban gyakran használtak arra, hogy kimutassák egy-egy célzott környezeti nevelési vagy fenntarthatóságra nevelési program hatását (Johnson – Manoli 2008, 2010; Kónya 2016; Berglund et al. 2014; Boeve-de Pauw et al. 2015; Boeve-de Pauw – Van Petegem 2018), vagy segítsék a környezetügyi szabályozások előkészítését, elfogadtatását (pl. DeAngelo – Nielsen-Pincus 2017, Kyselá et al. 2019).

1.3. POLITIKAI ÉS COVID-19 NÉZETEK ÉS A KÖRNYEZETI ATTITŰDÖK

Tanulmányok sora erősíti meg, hogy a környezeti attitűdöket meghatározó tényezők között a fent említetteken túl általánosságban szerepet kapnak a személyiségjegyek (Soutter et al. 2020), az egyéni értékorientáció (Inglehart 1995, Steg et al. 2005, Meyer – Liebe 2010) és ezek mellett, vagy talán ezekkel összefüggésben az egyének politikai nézete is (Dunlap et al. 2001, Lang 2011, Franzen – Vogl 2013). A természeti környezet megóvása iránti attitűdök, a környezeti problémák súlyosságának érzékelése, illetve a környezeti problémák megoldására irányuló társadalmi és kormányzati törekvések megítélése nem független a politikai hovatartozástól. A politikai pártok érdekei által irányított média híreinek kuszaságában és ellentmondásosságában sokszor valóban nehéz állást foglalni egy eredendően nem feltétlenül politikai témában sem, pl. a környezetügy egyes kérdései esetében. Elég ha csak hazai viszonylatban PAKS II. építése körüli politikai és szakmai vitákra gondolunk. Ilyen helyzetekben legtöbbször nagyon nehezen választhatóak szét a politikai, a gazdasági, az energiabiztonsági, az energiahatékonysági vagy a környezeti szakmai kérdések.

A legtöbb nyugati demokráciában a konzervatív politikai pártok a politikai spektrum közepén vagy liberális pólusán elhelyezkedő pártoknál erősebben képviselik az üzleti és ipari érdekeket. Ez jellemző Egyesült Államok Republikánus Pártjára, a németországi vagy japán konzervatív pártokra is. Ezért a politikai spektrum jobb oldalához erősebben kötődő egyének várhatóan kevesebb aggállal rendelkeznek a környezeti ügyek kapcsán (Franzen – Vogl 2013). Ezenkívül az egyének jelentősen különbözhetnek a más emberek, intézmények iránti bizalom szintjében is. Más emberek iránti általános bizalom erősíti azt a hitet, hogy mások is együttműködnek a közjavak biztosításában és biztonságos fenntartásában, ezért a bizalom erősebb hajlandósággal járhat együtt a környezeti fenntarthatósághoz való hozzájárulás kapcsán is (Franzen – Vogl 2013).

A fentiekhez hasonlóan egyértelműen adódik, hogy az emberek, az állami intézmények iránti bizalom, továbbá a kormányba, a kormányzati kommunikációba és a médiába vetett bizalom, a különböző érdekeltségű médiaorgánumok sokszor ellentmondásos hírei közötti eligazodás, és természetesen a politikai nézetek könnyen befolyásolhatják egy-egy járványügyi kérdéshez kapcsolódó nézeteket, vélekedéseket is. Mint ahogy ez valóban megfigyelhető is volt a COVID-19 járvány kapcsán külföldön (Shepherd et al. 2020) és hazánkban is. Az említett Egyesült Államokban végzett kutatásban például egyértelműen rámutattak, hogy a politikai nézetek erősen összefüggtek az egészségügyi rendszerbe vetett bizalommal, a COVID-19 járvánnyal kapcsolatos kockázat megítélésével és a járványügyi intézkedések hatékonyságának megítélésével is (Shepherd et al. 2020).

Annak megértése, hogy a politika hogyan formálja például egy járványügyi vészhelyzet során az egyének egészségügyi magatartását és kockázat-érzékelését különösen fontos lehet a járványügyi intézkedések hatékony bevezetése és kommunikálása során is.

2. MÓDSZEREK

2.1. ADATFELVÉTEL

Vizsgálatunk során online kérdőíves felmérést végeztünk 17 magyarországi egyetem különböző karjain. A kérdőívet Google Űrlapok szolgáltatáson keresztül készítettük el, melynek linkjét Neptun vagy egyéb elektronikus rendszeren keresztül juttattuk el a hallgatókhoz. Összesen 7174 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A kérdőívek hallgatókhoz való eljuttatását 2020. februárjában kezdtük. 2020. ápriliséig 838 kitöltőt sikerült elérnünk, április közepétől azonban nem tudtunk új egyetemeket, illetve karokat bevonni a vizsgálatba, mert az egyetemek az online oktatásra való átállásra, illetve a hallgatók online munkaforma miatt megnövekedett terheire hivatkozva (érthető módon) elutasították a kérdőív kiküldését. Ez a 838 kitöltő képviseli azokat a hallgatói véleményeket, amelyeket közvetlenül a járvány első hulláma előtt mértünk fel.

A járvány első hullámát követően szeptembertől december elejéig további 6336 kitöltőt sikerült elérnünk a második hullám során, azonban ekkor már egy, a járványhelyzettel kapcsolatos kérdésblokkal is kiegészítettük a kérdőívet. 9 kitöltő adatait kizártuk az elemzésből, mivel a nyílt kérdésekre adott válaszaik egyértelműen azt mutatták, hogy nem vették komolyan a kérdőív kitöltését. A vizsgált minta korának átlaga 23,9 év ($\pm SD = 7,11$); mediánja 22 év (első kvartilis = 20 év, harmadik kvartilis = 24 év), terjedeleme 18-78 év volt.

A kapott eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak, mert a mintavétel nem valószínűségi eljárás alapján történt. A kérdőívhez elérhetőséget kapó hallgatók becsléseink szerint egyetemenként kb. 1-10% arányban töltötték ki a kérdőívet. A kitöltők nagy száma és változatos összetétele miatt azonban eredményeink feltehetően jól jellemzik a hazai egyetemisták véleményét.

A kutatás és a kérdőív az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság 2020-129 számú kutatósetikai engedélyének megfelelően készült.

2.2. A KÉRDŐÍV FELÉPÍTÉSE

A másodjára kiküldött kérdőív összesen 85 kérdésből állt. Ez a 2020. elején kiküldött kérdőívvel teljes mértékben megegyezett, annyi különbséggel, hogy egy 6 kérdésből álló, járványhelyzettel kapcsolatos kérdésblokk nem szerepelt az első alkalommal kiküldött kérdőívben. A kérdőív eredetileg egyetemi hallgatók környezeti attitűdjeit meghatározó tényezők vizsgálatára készült, jelen kutatásban csak a tanulmány szempontjából releváns kérdéseket mutatjuk be.

A környezeti attitűdök vizsgálatára használt Két Fő Környezeti Érték Skála (2-MEV) 14 kérdéssel a Wiseman és Bogner által kifejlesztett 2-MEV skála (Wiseman – Bogner 2003, Bogner – Wiseman 2006, Johnson – Manoli 2010) egy Bogner által módosított változata (Bogner 2018). Ez a skála a környezeti attitűdöknek két magasabb rendű, úgynevezett fő-faktorát méri, melyek a *használat* (utilization; 7 kérdés) és a *megőrzés* (preservation; 7 kérdés). A válaszadás 5 fokú Likert-skálán történt (1-egyáltalán nem értek egyet; 5-teljes mértékben egyetértek). A 2-MEV skála kétdimenziós modelljét számos nemzetközi tanulmány mellett sikerrel alkalmazták magyar, illetve magyar nyelvterületen élő fiatalok esetében (Major 2018, Mónus 2021). A 2-MEV skála *használat* és *megőrzés* dimenziója egymástól nagymértékben független dimenzióit jeleníti meg a környezeti attitűdöknek. A *megőrzés* dimenzió az ökológiai viselkedés és a környezeti értékek megóvásával kapcsolatos attitűdök, míg a *használat* dimenzió a környezeti erőforrások kihasználásával összefüggő vélekedések mérésére szolgál. Az értékeléshez mindkét dimenzió kérdéseire adott pontszámokat átlagoltuk. A *megőrzés* dimenzió esetén a magasabb (5-höz közeli), a *használat* dimenzió esetén az alacsonyabb (1-hez közeli) átlagos pontszám jeleníti meg a környezet szempontjából kedvezőbb attitűdöket.

A *megőrzés* skála megbízhatósága (Cronbach $\alpha = 0.69$) és a *használat* skála megbízhatósága (Cronbach $\alpha = 0.57$) is megfelelőnek mutatkozott.

A környezeti problémákról, illetve a kitöltők által fontosnak tartott egyéb problémákról a 2018-ban 34 országban elvégzett EUROBAROMETER 90. nemzetközi kutatás egyik kérdését használtuk. A kérdés 8 problematikus területre kérdez rá (klímaváltozás–környezeti problémák, szegénység–éhezés–ivóvízhiány, fertőző betegségek terjedése, népességrobbanás, háborúk–fegyveres konfliktusok, terrorizmus, nukleáris fegyverkezés, gazdasági versenyképesség fejlődése), amelyek közül a válaszadóknak 4-et kell megjelölni, amelyeket a jövő legfontosabb kihívásainak tartanak.

A politikai orientációt egy 9 fokozatú skálán mértük, amelyen a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy milyen mértékben tartják saját magukat jobboldali vagy baloldali beállítottságúnak. A középérték képviselte a jobboldali-baloldali skálán a semleges hozzáállást. A skála alkalmazása széles körben elterjedt a nemzetközi irodalomban és kutatásokban (pl. European Social Survey és Eurobarometer felmérések, Dassonneville 2021) és hazai kutatásokban is használatos (Szabó – Gerő 2019).

A szülők iskolázottságát szintén egy 9 fokozatú skálán mértük, amelyet úgy kaptunk meg, hogy összeadtuk a válaszadók két szülőjére megadott 5 fokozatú skálák pontértékeit, és abból kivontunk egyet, így az 1-es pontszám jelentette a legkevesbé és a 9-es pontszám a leginkább iskolázott szülőket. A válaszadók mindkét szülőjük esetén a következő lehetőségekből választhattak: 1 – általános iskola / nem fejezte be az általános iskolát, 2 – szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett, 3 – érettségizett, 4 – érettségi plusz technikum vagy felsőfokú szakképzés, 5 – egyetemet, főiskolát végzett, és „nem tudom / nem releváns” válaszlehetőség. A szülők iskolázottsága csak azon válaszadók esetén volt értelmezhető, akik mindkét szülőjükre a „nem tudom / nem releváns” válaszlehetőségtől elérő választ adtak meg.

A járvány második hulláma során kitöltők számára kiküldött kérdőívben szereplő járványhelyzettel kapcsolatos blokk saját szerkesztésű. Ez 6 állítást tartalmazott, amelyekre 5 fokú Likert-skálán történt a válaszadás (1-egyáltalán nem értek egyet; 5-teljes mértékben egyetértek). Az értékelendő állítások a következők voltak: 1) „Számos fertőző betegség térnyerése (pl. Covid-19) mai, modern életvitelünk következménye”, 2) „Számos nem fertőző betegség térnyerése (pl. daganatos és allergiás megbetegedések) mai, modern életvitelünk következménye”, 3) „Néhány éven belül lesz megbízható oltás a koronavírus (Covid-19) ellen, és nem kell majd tartanunk a koronavírus fertőzéstől”, 4) „A koronavírus terjedésének jelentősége és veszélyei erősen el vannak túlozva”, 5) „A koronavírus terjedése elleni védekezés során olyan viselkedésmintákat tanulnak meg az emberek (pl. utazások csökkentése, ideiglenes korlátozások betartása), amelyek hasonló ösztársadalmi fegyelmezettséggel végrehajtva hasznosak lehetnek a klímaváltozás és a környezeti válság elleni küzdelemben is”, 6)

„A koronavírus terjedését lassító egyes viselkedésminták a környezeti válság megfékezése érdekében tartósan be fognak épülni az emberek mindennapjaiba a vírushelyzet mérséklődését követően”.

2.3. ADATELEMZÉS

A statisztikai elemzéseket R 3.3.0 statisztikai szoftverrel végeztük (R Core Team 2016). A skálák megbízhatóságának jellemzéséhez standardizált Cronbach alfa értékeket adtunk meg az R psych csomag segítségével. A vizsgált változók összefüggéseinek vizsgálatára Spearman rang korrelációt és parciális Spearman rang korrelációt használtunk, míg a jövő legfontosabb kihívásainak tartott problémák első pandémiás hullám előtti és utáni gyakoriságainak összehasonlítására chi-négyzet tesztet használtunk.

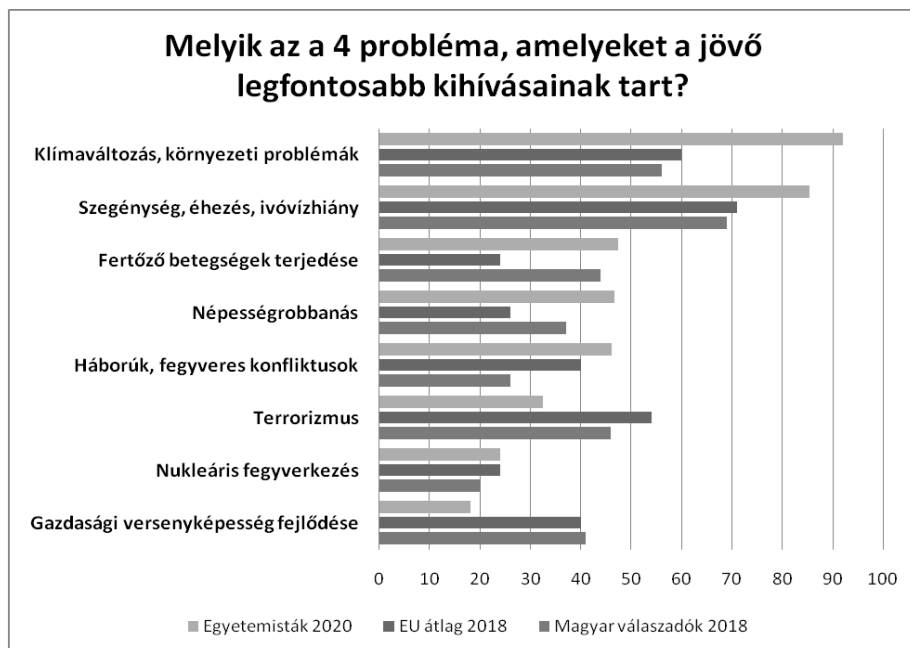
3. EREDMÉNYEK

A vizsgált hallgatók véleményének összehasonlítását a jövő 4 legfontosabb kihívásáról a 2018-as EUROBAROMETER 90. nemzetközi kutatással összevetve az 1. ábra tartalmazza. Jól látható, hogy az egyetemi hallgatók jóval fontosabbnak tartják a klímaváltozást és környezeti problémákat, a szegénységgel, éhséggel, ivóvízhiánnyal kapcsolatos problémákat, illetve a háborúkat és fegyveres konfliktusokat, mint 2018-ban látta ezt a felnőtt magyar lakosság. Másrészt jóval kevésbé tartják fontosnak a terrorizmust és a gazdasági versenyképesség növekedését, mint 2018-ban látta ezt a felnőtt magyar lakosság.

A hallgatók közül a pandémia első hulláma előtt 91,9% tartotta a négy legfontosabb megoldandó probléma egyikének a klímaváltozást és környezeti problémákat, a pandémia első hulláma után ez 92,0% volt ($\chi^2 = 0,013$; $p = 0,909$; $df = 1$; $n = 7165$). Hasonlóan a fertőző betegségeket az első hullám előtt az egyetemisták 47,9%-a tartotta a négy legfontosabb megoldandó probléma egyikének, míg ugyanezt a pandémia első hulláma után a hallgatóknak a 47,3%-a ($\chi^2 = 0,091$; $p = 0,763$; $df = 1$; $n = 7165$).

A válaszadók közül 4277 hallgató válaszolt minden, a 2. ábrán bemutatott változó kiszámolásához szükséges kérdésre. A további korrelációs eredmények ezeknek a válaszadóknak a válaszain alapulnak. A *használat* és *megőrzés* környezeti attitűd skálák összefüggtek a politikai nézetekkel. A magukat jobboldalibbnak vallók magasabb pontszámot kaptak a *használat* ($r_{sp} = 0,16$; $p < 0,001$) skálán és alacsonyabb pontszámot kaptak a *megőrzés* skálán ($r_{sp} = -0,19$; $p < 0,001$). A politikai nézet nagyon kis mértékben összefüggött a hat COVID-19 járvánnyal kapcsolatos kérdésből négygel ($-0,11 < r_{sp} < 0,12$; $p < 0,02$; mind a négy esetben).

1. ábra: Az egyetemisták véleményének összehasonlítása a magyar felnőtt lakosság reprezentatív vizsgálatával, illetve az EU átlag véleménnyel a jövő 4 legfontosabb kihívásáról

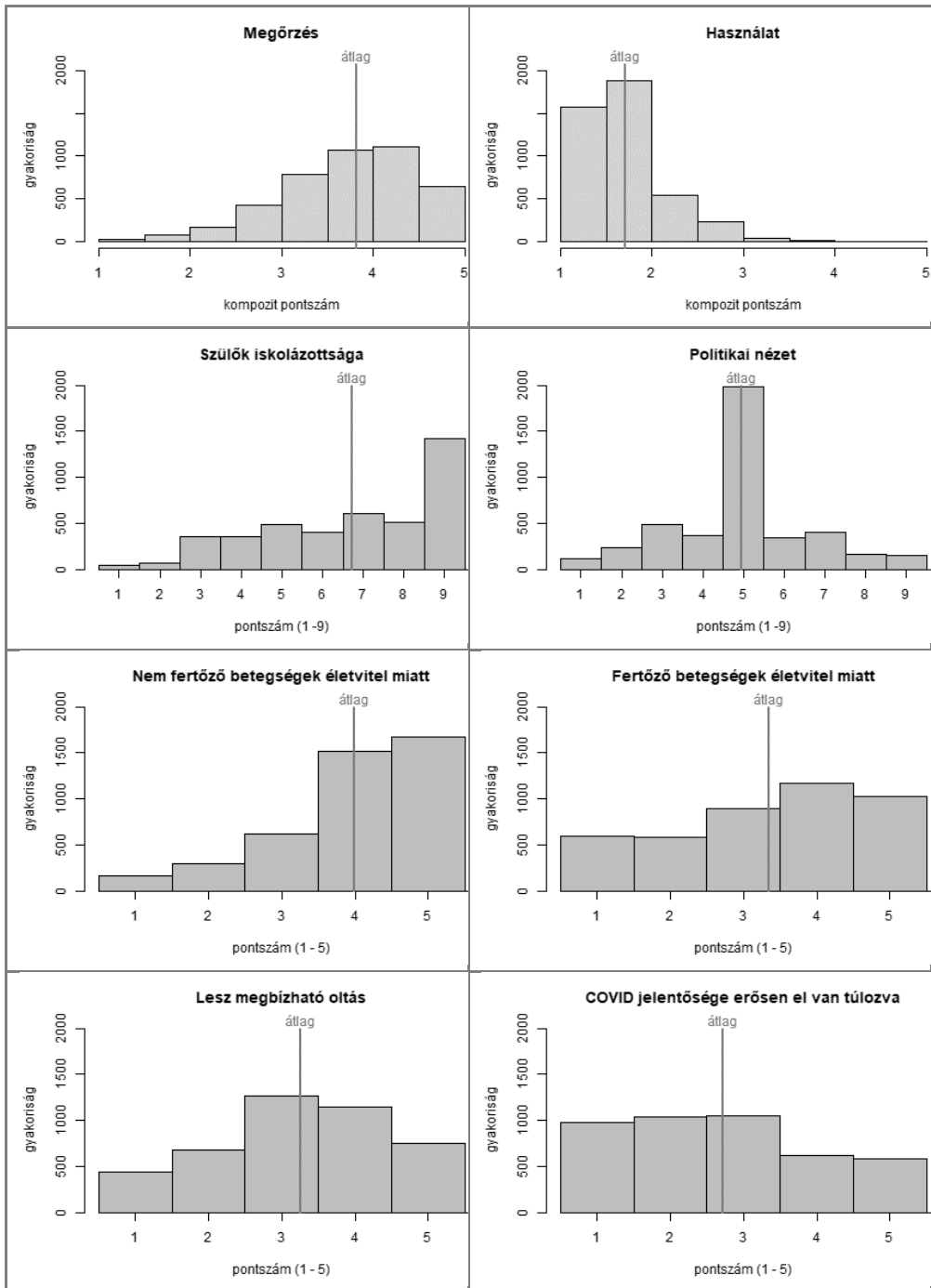


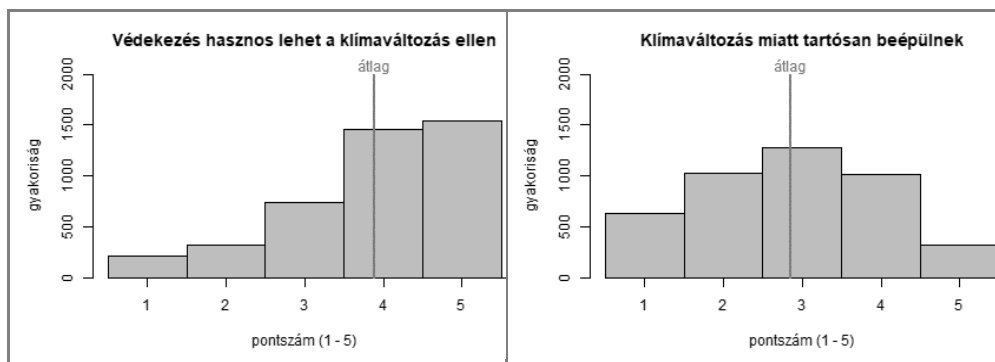
Forrás: saját szerkesztés

Az 1. táblázat mutatja be a COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdések és a környezeti attitűdök *megőrzés* és *használat* dimenziói, illetve a szülők iskolázottsága közötti összefüggéseket a válaszadók politikai nézetére kontrollálva a parciális korrelációs analízisekben. Meg kell jegyezni, hogy a politikai nézetek figyelembe vételével a parciális korrelációs együtthatók minimális mértékben (r_{sp} ; legfeljebb 0,02 értékkel) különböztek a kétváltozós korrelációk együtthatóihoz képest.

Az 2. táblázat mutatja be a COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdések és politikai nézet közötti parciális korrelációs analízisekben kapott összefüggéseket, azokban az esetekben ahol mindkét vizsgált környezeti attitűd dimenzióra kontrollálva szignifikáns maradt az összefüggés. A politikai nézetek és a járványhelyzettel kapcsolatos kérdések közötti, a környezeti attitűdök figyelembevételével számolt parciális korrelációs együtthatók abszolút értékben nézve kis mértékben ugyan (r_{sp} ; 0,03 - 0,05 értékkel), de százalékos arányukban mégis jelentősen (23-58%-kal) változtak a kétváltozós korrelációk együtthatóihoz képest, illetve egy esetben eltűnt az összefüggés szignifikanciája.

2. ábra: A vizsgált változók eloszlása és átlaga (n = 4277)





Forrás: saját szerkesztés

1. táblázat: A COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdések és a környezeti attitűdök megőrzés és használat dimenziói, illetve a szülők iskolázottsága közötti, a válaszadók politikai nézetére kontrollált Spearman parciális korrelációs együtthatók

	használat	megőrzés	szülők iskolázottsága
Számos fertőző betegség tényerése (pl. Covid-19) mai, modern életvitelünk következménye	-0,07***	0,24***	0,03 NS
Számos nem fertőző betegség tényerése (pl. daganatos és allergiás megbetegedések) mai, modern életvitelünk következménye	-0,13***	0,26***	0,05**
Néhány éven belül lesz megbízható oltás a koronavírus ellen, és nem kell majd tartanunk a koronavírus fertőzéstől	0,07***	-0,09***	0,10***
A koronavírus terjedésének jelentősége és veszélyei erősen el vannak túlozva	0,17***	-0,01 NS	- 0,14***
A koronavírus terjedése elleni védekezés során olyan viselkedésmintákat tanulnak meg az emberek (pl. utazások csökkentése, ideiglenes korlátozások betartása), amelyek hasonló összetársadalmi fegyelmezettséggel végrehajtva hasznosak lehetnek a klímaváltozás, környezeti válság elleni küzdelemben is	-0,12***	0,25***	0,06***
A koronavírus terjedését lassító egyes viselkedésminták a környezeti válság megfékezése érdekében tartósan be fognak épülni az emberek mindennapjaiba a vírushelyzet mérséklődését követően	0,07***	0,09***	-0,04*

Szignifikancia szintek: *** : $p < 0,001$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,05$; NS : $p > 0,05$; $n = 4277$

2. táblázat: A politikai nézetek mindkét környezeti attitűd dimenzióra kontrollálva szignifikáns összefüggést mutató COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdések Spearman parciális korrelációs együtthatói

politikai jobboldaliság parciális korrelációi	használat dimenzióra kontrollálva	megőrzés dimenzióra kontrollálva
Számos fertőző betegség térnyerése (pl. Covid-19) mai, modern életvitelünk következménye	-0,10***	-0,07***
A koronavírus terjedésének jelentősége és veszélyei erősen elvannak túlozva	0,09***	0,12***
A koronavírus terjedése elleni védekezés során olyan viselkedésmintákat tanulnak meg az emberek (pl. utazások csökkentése, ideiglenes korlátozások betartása), amelyek hasonló ösztársadalmi fegyelmezettséggel végrehajtva hasznosak lehetnek a klímaváltozás, környezeti válság elleni küzdelemben is	-0,06***	-0,03*

Szignifikancia szintek: *** : $p < 0,001$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,05$; NS : $p > 0,05$; $n = 4277$

4. DISZKUSSZIÓ

Vizsgálatunk egyértelműen megmutatja, hogy a COVID-19 pandémiával kapcsolatban felmerülő kérdésekről alkotott vélemények erősen szignifikáns összefüggésben állnak a környezeti attitűdökkel, a vizsgált környezeti attitűdskála mindkét dimenziójában, továbbá a válaszadók szüleinek iskolázottságával. A legerősebb összefüggés a környezeti attitűdök *megőrzés* dimenziója, azaz a környezetbarát viselkedés és a környezeti értékek megóvásával kapcsolatos attitűdök és azon vélekedés között állt fenn, miszerint a különböző (fertőző vagy nem fertőző) betegségek széles körben való térnyerése mai, modern életünk közvetlen következményének tekinthető. Ugyanilyen erős összefüggés mutatkozott a *megőrzés* dimenzió és azon vélekedés között, miszerint a koronavírus terjedése elleni védekezés során alkalmazott/elrendelt viselkedésminták (mint például a különböző utazások csökkentése, a különböző ideiglenes korlátozások) ösztársadalmi szinten való további megtartása hasznosak lehetnek hosszú távon a társadalom klímaváltozás és környezeti válság ellen folytatott küzdelemben is. Még egy kérdés emelhető ki jelentőségénél fogva, mellyel való összefüggése a *használat* dimenzióhoz az előző összefüggésekhez képest kicsit gyengébb, de még mindig értelmezhető mértékű volt. Jobban eltúlozottnak tartották a koronavírus terjedésének veszélyeit azok, akik a *használat* környezeti attitűd dimenzióban nagyobb pontszámot kaptak, azaz a környezeti erőforrások kihasználásával összefüggő vélekedéseikben megengedőbbek voltak az ember/emberiség számára, továbbá azon válaszadók, akiknek szülei alacsonyabban iskolázottak voltak.

Összességében elmondható, hogy a természeti környezet iránt nagyobb felelősséget érzők, a környezeti problémák súlyát jobban ismerők vagy tudomásul vevők az emberi egészséget fenyegető, környezeti problémákkal összefüggő jelenségek mögött is jobban elismerik az áttételes emberi felelősséget. Továbbá, hogy a magasabban iskolázott szülők gyermekei is jobban elismerik ezt az áttételes emberi felelősséget, illetve kevésbé állnak szkeptikusan a járványhelyzet kockázataihoz és akár a tudományosan megalapozott megoldási, megelőzési lehetőségekhez. Így például bizakodóbbak voltak már a pandémia korábbi hullámainál is a hatékony vakcinák mielőbbi megjelenésével kapcsolatban.

A fentiekén túl, vizsgálatunkban először került magyarországi felnőtt lakosság egy jól meghatározott csoportjában (egyetemi hallgatók) megmutatásra, hogy a környezeti attitűdök korrelálnak a politikai nézetekkel. A magukat jobboldalibbnak tartó egyetemisták magasabb pontszámot kaptak a vizsgált környezeti attitűduskála *használat* és alacsonyabb pontszámot kaptak a *megőrzés* dimenziójában. Az eredmények egybevágóan több nemzetközi kutatásban találtakal (Dunlap et al. 2001, Lang 2011, Franzen – Vogl 2013), és feltehetőleg az eltérő politikai nézetek mögött meghúzódó eltérő értékorientációnak lehetnek köszönhetőek (Inglehart 1995, Steg et al. 2005, Meyer – Liebe 2010, Franzen – Vogl 2013).

Feltételezhető, hogy más olyan felnőtt társadalmi rétegekben, ahol az informálódásban a hiteles információk tudatos keresése kisebb szerepet játszik (pl. nem egyetemisták, nem értelmiségiek) a vizsgálatban talált gyenge összefüggések erősebb összefüggésként lehetnek jelen.

Vizsgálatunkban a politikai nézetek gyengén bár, de szignifikánsan korreláltak több a COVID-19 pandémiával kapcsolatos kérdésre adott válasszal. Ezek közül legmeglepőbb, miszerint a magukat jobboldalibbnak tartó egyetemisták inkább hajlottak arra, hogy a koronavírus terjedésének jelentőségét és veszélyei erősen eltúlzottnak értékeljék, holott a kormányzati kommunikációból nem lehetett erre egyértelműen következtetni. Mind a kormányzati, mind az ellenzéki pártok kommunikációja – bár egymással mindvégig sajtóságosan konfrontálódva – a veszélyek jelentőségére és a védekezés/megelőzés fontosságára hívta fel a figyelmet (Bene et al. 2020).

Vizsgálatunk adatai szerint a COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdésekről alkotott vélemények és a környezeti attitűdök közötti korrelációt nem befolyásolta, nem módosította jelentősen a válaszadók politikai nézete. Ellenben a politikai nézetek és a COVID-19 járványhelyzettel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok közötti összefüggést valamelyest befolyásolták a vizsgált környezeti attitűd dimenziók.

Vizsgálatunk továbbá azt is megmutatta, hogy a COVID-19 világjárvány hazai első és második hulláma között nem változott jelentősen az egyetemisták véleménye annak tekintetében, hogy a jövőben megoldandó legfontosabb kihívások közé sorolják-e a klímaváltozást és környezeti problémákat, illetve a fertőző betegségek terjedését.

Míg abban, hogy mely problémákat tartják a jövő legfontosabb kihívásainak jellegzetesen eltért véleményük a hazai felnőtt lakosságon két évvel a vizsgálat előtt végzett reprezentatív kutatás eredményeitől. Az egyetemisták, korosztályuknál vagy egyéb sajátosságuknál (pl. értelmiségi voltuknál) fogva, a felnőtt magyar összlakossághoz képest inkább szolidárisabban viszonyultak ezekhez a kérdésekhez. Így a klímaváltozást, környezeti problémákat, szegénységet, éhínséget, ivóvízhiányt, háborúkat és fegyveres konfliktusokat jóval fontosabb megoldandó problémának, a terrorizmust és a gazdasági versenyképesség növekedését pedig kevésbé fontosnak értékelték a felnőtt összlakossághoz képest.

Az is elmondható, hogy a magyar egyetemisták a nem fertőző betegségek esetén jóval inkább elismerik az emberi életmódból adódó társadalmi felelősséget, mint a fertőző betegségek esetén, holott egyértelműen kimutató, hogy a klímaváltozás következtében egyre több invazív növény- és állatfaj hódít meg új területeket (IPBES 2020). Ezeknek a fajoknak a közvetítésével terjedő kórokozók pedig számos, adott területen eddig ismeretlen betegség elterjedéséért lehetnek felelősek (Baylis 2017, IPBES 2020, Tollefson 2020, Oliveira et al. 2021). Ezeknek az összefüggéseknek a megismertetését, úgy látszik a fiatal értelmiség számára közvetített tananyagokba is hangsúlyosabban be kell építeni (Mónus 2020, Nagy – Somosi 2020). Szintén aggodalomra ad okot az előttünk álló környezeti krízis szempontjából, hogy amíg a megkérdezett egyetemi hallgatók 70%-a úgy véli, hogy a koronavírus terjedése elleni védekezés során alkalmazott viselkedésminták ösztársadalmi szinten való fegyvelmezett továbbéltetése hasznos lenne hosszú távon az emberiség környezeti válság ellen folytatott küzdelemében, addig mindössze 31%-a bizakodó azzal kapcsolatban, hogy ezek ténylegesen beépülnek a társadalom által széles körben alkalmazott, illetőleg motivált és elismert viselkedésminták közé.

Vizsgálatunk hozzájárulhat ahhoz, hogy segítséget nyújtson a jelenlegi COVID-19 pandémiás vészhelyzet, vagy hasonló, részben környezeti, részben társadalmi jelenségek kapcsán kialakult vészhelyzetek kezelési, megelőzési lehetőségeinek kommunikációjával összefüggő hatékony tervezéshez. Ilyen lehet például a különböző célcsoportokra specifikusan kidolgozott kommunikációs stratégiák tervezése. Továbbá segítséget nyújthat más kutatók számára, amikor járványhelyzettel, egyéb vészhelyzettel vagy környezeti attitűdökkel kapcsolatos kutatások kapcsán az általuk vizsgált jelenségekhez kívánják meghatározni a figyelembe veendő háttérváltozókat.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Anderson D. J. – Krettenauer T. (2021): Connectedness to Nature and Pro-Environmental Behaviour from Early Adolescence to Adulthood: A Comparison of Urban and Rural Canada. *Sustainability*, 13(7), 3655.
- Baylis M. (2017): Potential impact of climate change on emerging vector-borne and other infections in the UK. *Environmental Health*, 16(1), 45-51.
- Bene M. – Farkas X. – Merkovity N. (2020): Politikai kríziskommunikáció a koronavírus-válság során. *Elhangzott előadás: Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet Vírusnyertesek és vírusvesztesek: Új politikatudományi eredmények a válság kapcsán* online konferenciáján. 2020.06.25.
- Berglund T. – Gericke N. – ChangRundgren S.-N. (2014): The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 318–339.
- Bernstein J. – Szuster B. (2018): Beyond Unidimensionality: Segmenting Contemporary Pro-Environmental Worldviews through Surveys and Repertory Grid Analysis. *Environmental Communication* 12 (8): 1062–1076.
- Boeve-dePauw J. – Van Petegem P. (2018): Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267.
- Boeve-dePauw – J. Gericke N. – Olsson D. – Berglund, T. (2015): The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693–15717.
- Bogner F. X. (2018): Environmental Values (2-MEV) and Appreciation of Nature. *Sustainability* 10 (2): 350.
- Bogner F. X. – M. Wiseman. (2006): Adolescent's Attitudes towards Nature and Environment: Quantifying the 2-MEV Model. *The Environmentalist* 26 (4): 247–254.
- Burlea-Schiopoiu A. – Ogarca R. F. – Barbu C. M. – Craciun L. – Baloi I. C. – Mihai L. S. (2021): The impact of COVID-19 pandemic on food waste behaviour of young people. *Journal of Cleaner Production*, 294, 126333.
- Castéra J. P. – Clément F. Munoz – F. X. Bogner. (2018): How teachers' attitudes on GMO relate to their environmental values. *Journal of Environmental Psychology* 57: 1–9.
- Cruz S. M. – Manata B. (2020): Measurement of Environmental Concern: A Review and Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 363.
- Csonka S. (2019): A környezeti attitűdök méréséről–A Módosított Új Ökológiai Paradigma Skála kritikai újraértelmezése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019(9-10), 16-33.

- Dassonneville R. (2021). Change and continuity in the ideological gender gap a longitudinal analysis of left-right self-placement in OECD countries. *European Journal of Political Research*, 60(1), 225-238.
- DeAngelo M. – Nielsen-Pincus M. (2017): Choosing the right policy tools to encourage watershed stewardship through the study of attitude. *Society & Natural Resources*, 30(11), 1328-1342.
- Dudás S. K. (2007): Az energiatakarékosság környezetvédelmi szempontú megközelítése - egy hazai kutatás eredményei, *Társadalomkutatás*, (25. köt.) 1. sz. 103-120.
- Dunlap R. E. (2008): The New Environmental Paradigm Scale: From Marginality to Worldwide Use. *Journal of Environmental Education*, 40(1), 3–18.
- Dunlap R. E. – Van Liere K. D. – Mertig A. G. – Jones R. E. (2000): Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442.
- Dunlap R. E. – Xiao C. – McCright A. M. (2001): Politics and environment in America: Partisan and ideological cleavages in public support for environmentalism. *Environmental Politics*, 10(4), 23–48.
- Franzen, A. – Vogl D. (2013): Two decades of measuring environmental attitudes: A comparative analysis of 33 countries. *Global Environmental Change*, 23(5), 1001-1008.
- Grodzińska-Jurczak M. – Krawczyk A. – Jurczak A. – Strzelecka M. – Rechciński, M. – Boćkowski M. (2020): Environmental choices vs. COVID-19 pandemic fear – plastic governance re-assessment. *Society Register*, 4(2), 49-66.
- Hawcroft L. J. – Milfont T. L. (2010): The use (and abuse) of the new environmental paradigm scale over the last 30 years: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143–158.
- Hofmeister-Tóth Á. – Kasza-Kelemen K. – Piskóti M. (2013): A környezetbarát fogyasztói magatartás motivációinak és a pszichográfiai tényezők hatásainak vizsgálata Magyarországon. *Marketing & Menedzsment*, 47(3), 34-42.
- Inglehart R. (1995): Public support for environmental protection: objective problems and subjective values in 43 societies. *Political Science and Politics* 28,57–72.
- IPBES (2020): Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. Daszak, P., das Neves, C., Amuasi, J., Hayman, D., Kuiken, T., Roche, B., Zambrana-Torrel, C., Buss, P., Dundarova, H., Feferholtz, Y., Foldvari, G., Igbinsosa, E., Junglen, S., Liu, Q., Suzan, G., Uhart, M., Wannous, C., Woolaston, K., MosigReidl, P., O'Brien, K., Pascual, U., Stoett, P., Li, H., Ngo, H. T., IPBES secretariat, Bonn, Germany.

- Johnson B. – Manoli C. C. (2008): Using Bogner and Wiseman’s Model of Ecological Values to measure the impact of an earth education programme on children’s environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14(2), 115-127.
- Johnson B. – Manoli C. C. (2010): The 2-MEV scale in the United States: a measure of children's environmental attitudes based on the theory of ecological attitude. *The Journal of Environmental Education*, 42(2), 84-97.
- Kónya G. (2016): Changes in the environmental attitudes of secondary school students brought about by a project for sustainable development. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2):93-105.
- Kónya G. (2018): A nem és a településtípus befolyása a környezeti attitűdre. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 29-42.
- Konyha R. (2011): Zöldebb családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*, 2011(1-5), 484-498.
- Kyselá E. – Ščasný M. – Zvěřinová I. (2019): Attitudes toward climate change mitigation policies: A review of measures and a construct of policy attitudes. *Climate Policy*, 19(7), 878-892.
- Lang K. B. (2011): The relationship between academic major and environmentalism among college students: Is it mediated by the effects of gender, political ideology and financial security? *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 203-215.
- Leeming F. C. – W. O. Dwyer – B. A. Bracken. (1995): Children’s Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *The Journal of Environmental Education* 26 (3): 22–31.
- Major L. (2018): Pedagógusjelöltek környezeti attitűdjének mintázata. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(1), 25-35.
- Manoli C. C. – B. Johnson – R. E. Dunlap. (2007): Assessing Children’s Environmental Worldviews: Modifying and Validating the New Ecological Paradigm Scale for Use with Children. *The Journal of Environmental Education* 38(4): 3–13.
- Manoli, C. C. – Johnson B. – Buxner S. – Bogner, F. (2019): Measuring Environmental Perceptions Grounded on Different Theoretical Models: The 2-Major Environmental Values (2-MEV) Model in Comparison with the New Ecological Paradigm (NEP) Scale. *Sustainability*, 11(5), 1286.
- Marjainé Szerényi Zs. – Zsóka Á. – Széchy A. (2012): Környezettudatosak-e a középiskolások? In: *Fenntartható fogyasztás? Trendek és lehetőségek Magyarországon*. OTKA 68647 kutatás eredményei. AULA, Budapest, pp. 226-259.

- McIntyre A. – Milfont T. L. (2016): Who cares? Measuring environmental attitudes. In: Gifford, R. (Ed.): *Research methods for environmental psychology*. John Wiley & Sons. pp. 93-114.
- Meyer R. – Liebe U. (2010): Are the affluent prepared to pay for the planet? Explaining willingness to pay for public and quasi-private environmental goods in Switzerland. *Population and Environment* 32, 42–65.
- Milfont T. L. – Duckitt J. (2010): The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80–94.
- Mónus F. – Császár E. (2016): Középiskolás diákok környezettudatosságának változása az iskolai évek alatt két megyénkben. *Edu Szakképzés,-és Környezetpedagógiai szakfolyóirat*, 6. évf./1.szám: 47-53.
- Mónus F. (2019): Comparing environmental awareness of Hungarian students in high-schools with different socio-economical background. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(1), 17-27.
- Mónus F. (2020): A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen. ISBN 978-615-6012-07-4. 198. p.
- Munoz F. – F. X. Bogner – P. Clement – G. S. Carvalho. (2009): Teachers' Conceptions of Nature and Environment in 16 Countries. *Journal of Environmental Psychology* 29 (4): 407–413.
- Nagy Sz. (2011): A Módosított Új Környezeti Paradigma (NEP) vizsgálata. Miskolci Egyetem, GTK, Miskolc. http://real.mtak.hu/24576/1/Nagy_Szabolcs_u.pdf
- Nagy Sz. (2018): A környezettudatos cselekvések elemzése. *Vezetéstudomány*, 49: 45-55.
- Nagy Sz. – Somosi M.V. (2020): Students' Perceptions of Sustainable Universities in Hungary: An Importance-Performance Analysis. *Amfiteatru Economic*, 22(54): 496-515.
- Oliveira S. – Rocha J. – Sousa C. A. – Capinha, C. (2021): Wide and increasing suitability for *Aedes albopictus* in Europe is congruent across distribution models. *Scientific reports*, 11(1), 1-9.
- Olsson D. – Gericke N. (2016): The adolescent dip in students' sustainability consciousness—Implications for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 35-51.
- Piskóti M. (2015): A környezeti identitás szerepe a környezettudatos magatartásban—a mérési lehetőségek értékelése. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 46(5), 13-23.

- R Core Team. (2016): R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.R-project.org/>.
- Shepherd, H. – MacKendrick N. – Mora G. C. (2020): Pandemic Politics: Political Worldviews and COVID-19 Beliefs and Practices in an Unsettled Time. *Socius*, 6, 1-18.
- Silva A. L. P. – Prata J. C. – Walker T. R. – Duarte A. C. – Ouyang W. – Barcelò, D. – Rocha-Santos T. (2021): Increased plastic pollution due to COVID-19 pandemic: Challenges and recommendations. *Chemical Engineering Journal*, 405:126683.
- Soutter A. R. B. – Bates T. C. – Möttus R. (2020): Big Five and HEXACO personality traits, proenvironmental attitudes, and behaviors: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 913-941.
- Steg L. – Dreijerink L. – Abrahamse W. (2005): Factors influencing the acceptability of energy policies: A test of VBN theory. *Journal of environmental psychology*, 25(4), 415-425.
- Szabó A. – Gerő M. (2019): A magyar társadalom és a politika, 2019. A magyar társadalom politikai gondolkodásmódja, politikai integráltsága és részvétele. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Tollefson J. (2020): Why deforestation and extinctions make pandemics more likely. *Nature*, 584(7820), 175-176.
- Varga A. – Berze I.Zs. – Szabó Z.Á. – Néder K. – Mónus F. – Düll A. (2021): Az Új Ökológiai Paradigma Skála gyermek változatának érvényessége és megbízhatósága. In: Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány idején. HuCER 2021 Absztraktkötet. p. 40.
- Varga A. (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. ELTE-BTK, Doktori PhD disszertáció.
- Wiseman M. – Bogner F. X. (2003): A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 783–794.
- Xiao C. – Dunlap R. E. – Hong D. (2019): Ecological Worldview as the Central Component of Environmental Concern: Clarifying the Role of the NEP. *Society & Natural Resources*, 32(1), 53–72.
- Zhu X. – Lu C. (2017): Re-Evaluation of the New Ecological Paradigm Scale Using Item Response Theory. *Journal of Environmental Psychology* 54: 79–90.
- Zsóka Á. – Marjainé Sz. Zs. – Széchy A. (2011): A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In: Csutora M., Hofmeister-Tóth A. (szerk.): Fenntartható fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, pp.90-109.

ABSTRACT

UNIVERSITY STUDENTS ON THE COVID-19 PANDEMIC IN THE LIGHT OF ENVIRONMENTAL ATTITUDES AND POLITICAL VIEWS

We surveyed the environmental attitudes of university students, their opinions on diseases gaining prevalence, and their opinions on the COVID-19 pandemic before the outbreak of the COVID-19 pandemic in Spring 2020 and after it, during the second wave. The study provides an opportunity to compare student opinions on the importance of environmental issues and on the pandemics appearing due to environmental problems in the case of data collected before and after the first wave of the pandemic. Furthermore, the survey data collected during the second pandemic wave enable to study the correlations between environmental attitudes and opinions on pandemics and diseases. Since international studies show relationship between environmental attitudes and political views, and it can be also assumed in the domestic political atmosphere that opinions on pandemic situation can be related to political views, we used partial correlation analyses controlled for the political views in order to examine the relationship between environmental attitudes and opinions related to the pandemic. Based on the opinions of 7165 university students, we found no difference before and after the first wave in term of the rate of students placing environmental and pandemic issues among the most important challenges to be solved in the future. Our results also confirm that political views are related to both environmental attitudes and the opinions on the current pandemic. Albeit weakly, these latter ones are related to each other ($r_{sp} = 0.1 - 0.3$). This correlation was not modified significantly when the political views were taken into consideration, however, the relationship between the political views and opinions related to the pandemic was modified in certain cases when environmental attitudes were taken into consideration.

Keywords: environmental attitudes, 2-MEV, pandemic, COVID-19, political views

Dr. Mónus Ferenc, Ph.D. főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem, Környezettudományi Intézet
monusf@science.unideb.hu

Pribéli Levente, M.A. hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar
prlevente@gmail.com

Dr. Sipos Flórián, tudományos segédmunkatárs
Debreceni Egyetem, BTK, Szociológiai és Szociálpolitikai Tsz.
sipos.florian@arts.unideb.hu

Nóvik Attila

A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS TÖRTÉNETÉNEK FORRÁSAIRÓL

ABSZTRAKT

A magyar neveléstörténet-írás utóbbi évtizedeinek egyik fontos témája volt a néptanítói szakmásokodás. A kutatások részletesen feltárták a magyar néptanítói szakmai kialakulásának tágabb társadalomtörténeti háttérét, egyes részfolyamatait, illetve a „társszakmák” történetének néhány fontos állomását.

Tanulmányomban statisztikai adatokra és eddig figyelembe nem vett önéletrajzi forrásokra támaszkodva mutatom be a Család és Iskola előfizetői bázisának alakulását, valamint Az elemi néptanítók enciklopédiája keletkezését. Ezek alapján felvetem, hogy több korábbi eredmény revízióra szorulhat.

Vizsgálatom során a szakmásokodás történetének kutatására használt források értelmezésének korlátait igyekeztem feltárni. A korábbi kutatások egy része nem fordított megfelelő figyelmet a felhasznált források keletkezésének körülményeire, a korabeli felhasználói kör feltárására, ami a levont következtetések érvényessége tekintetében kérdéseket vet fel.

Kulcsszavak (max. 5): szakmásokodás, professzionalizmus, professzionalitás

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

BEVEZETÉS

A magyar neveléstörténet-írás a néptanítói szakmásokodás egyik csúcsteljesítményének tekintette az Elemi népoktatás enciklopédiáját. Tanulmányomban az enciklopédia egyik szerkesztőjének, Szabó Lászlónak az önéletrajza alapján a háromkötetes munka keletkezését mutatom be.

1. A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI ÉS ELMÉLETI KERETEI

A néptanítói szakma kialakulásának kutatásában fordulatot jelentett a pedagógustársadalom professzionalizációs folyamataival foglalkozó kutatások megjelenése.

Mivel Fizel Natasa a közelmúltban széles kitekintéssel bemutatta a professziótörténeti kutatások hazai helyzetét (Fizel 2017), itt csak utalok rá, hogy a magyar neveléstörténet-írás foglalkozott a középiskolai tanárság professzionalizációjával (pl. Keller 2010), a néptanítói szakma kialakulásával (Németh, 2000, 2008, 2013), a polgári iskolai hivatás (pl. Karády – Valter 1990; Nagy 2004; Fizel 2014, 2018) alakulásával, vagy akár újabban az óvodapedagógusok szakmatörténetével (Kóger 2020).

A kutatás előzményeinek rövid bemutatása után érdemes felidézni a kutatás elméleti kereteit, vagyis a professzionalizáció, a professzionalizmus és a professzionalitás fogalmát. A professzionalizáció kifejezést a magyar neveléstörténet-írásban a szakértelmiségi csoportok kialakulásaként szokás értelmezni. Más professziótörténeti kutatásokban azonban más olvasatot is találhatunk: „A professzionalizációnak kétféle értelmet tulajdoníthatunk a szakirodalom nyomán. Egyrészt jelenti a szakszerűsödést a modernizáció során, másrészt jelöli a szakértelmiségi hivatások kialakulását, a szakmásodást is.” (Lengyel 2007:40).

A nemzetközi szakirodalom e kettősség leírására a professzionalizmus és a professzionalizáció kifejezést használja. A professzionalizmus alatt jellemzően a hivatásokhoz és foglalkozásokhoz kapcsolódó, megőrzésre és átörökítésre érdemes normatív értékeket szokás érteni. „Számos meghatározás (...) arra koncentrálnak, hogy a professzionalizmus kívülről kényszerített, megfogalmazott felfogása annak, ami a professzió kollektív kötelességének és felelősségének paraméterei között rejlik. Ezen paraméterek pozíciójának kijelölésével – és ezáltal a professzió aktuális és potenciális hatáskörének, hatalmának és befolyásának definiálásával – külső szereplők, úgy tűnik, képesek a professziókat megtervezni és körvonalazni. Bizonyos értelemben a professzionalizmust lehet úgy értelmezni, mint ami egy felülről meghatározott, szolgáltatás-szintű megállapodás.” (Evans 2008:23).

Hargreaves szintén a professzionalizmus és a professzionalizáció fogalmának megkülönböztetéséről beszél. Értelmezésében a professzionalizmus a szakma gyakorlása minőségének és sztenderdjeinek növelését, a professzionalizáció pedig a presztízs és a társadalmi állás növelését jelenti. Arra hívja fel a figyelmet, hogy noha a két folyamatot egymást kiegészítőnek szokták tekinteni, vagyis a minőség növelése maga után vonja a presztízs növekedését, ez a valóságban nem feltétlenül van így. A pedagógusok esetében például, ha a sztenderdeket tudományos-technikai módon határozzák meg, és nem veszik figyelembe a hivatás legalább ugyanolyan fontos érzelmi oldalát (szenvedély, törődés), az leértékelheti magát a hivatást (Hargreaves 2000).

Még egy fogalmi elkülönítést érdemes tenni. Az egyén ideológiájában, attitűdjeiben, ismereteiben és hiedelmeiben megjelenő, hivatásgyakorlását befolyásoló viszonyát a professzionalizmushoz a nemzetközi szakirodalom professzionalitásnak nevezi (Evans 2008).

Számos kísérlet történt a pedagógusok professzionalitásának elemzésére, mivel azonban ezek elsősorban a jelen helyzet elemzésére irányultak, ismertetésük meghaladná a tanulmány kereteit. A későbbi elemzés szempontjából is érdemes azonban felhívni a figyelmet a tényre, hogy nincs direkt kapcsolat az egyén professzionalitása és a csoport professzionalizmusa között. Vagyis egyrészt minden professziónak és szakmának vannak nem az adott hivatásra jellemző módon gondolkodó és viselkedő képviselői.

2. A CSALÁD ÉS ISKOLA TÉNYLEGES HATÁSA

Az utóbbi két évtizedben a magyar neveléstörténeti kutatásoknak meghatározó részét tették ki a dualizmus-kori pedagógiai sajtó elemzésén alapuló kutatások. A pedagógiai sajtó nem csupán azért népszerű forrása a kutatásoknak, mert könnyen hozzáférhető forrásnak számít, hanem azért is, mert a szakmai folyóiratok betekintést engednek a néptanítók gondolkodásába, a néptanítói tudáskanon alakulásának részfolyamataiba. Az eddigi kutatások ugyanakkor nem foglalkoztak érdemben a folyóiratok tényleges hatásával, vagyis a lapok olvasóközönségével.

A kivételek közé tartozik Géczi János tanulmánya (Géczi 2007), amelyben a dualizmus-kori pedagógiai sajtó történetének néhány jellemzőjét és a Magyar Pedagógia című folyóirat korai történetét mutatta be. A lapok kapcsán kitér két olyan jellemzőre (olvasók, fenntartók), amelyek bár alapvető fontosságúak, adatok híján nehezen elemezhetők. A pedagógusok létszámát és a fennálló lapok számát összevetve arra a feltételezésre jut, hogy minden 7000 fős létszámnövekedés jelentett akkora kritikus tömeget, amely már lehetővé tette egy újabb folyóirat megszületését. A korabeli helyzetet elemezve megjegyezte, nem lehet biztos következtetéseket levonni a dualizmus-kori szaksajtó olvasóiról.

Egy számunkra szerencsés, a kortársak számára azonban szomorú véletlen okán a *Család és Iskola* című folyóirat olvasóiról rendelkezünk némi ismerettel. A *Család és Iskola* Erdély legjelentősebb nevelésügyi folyóirata volt a dualizmus idején, 1875 és 1918 között adták ki. Kiadója a Kolozs-Doboka megyei tanítóegyesület volt. A *Család és Iskola* számos kutatás forrása volt. A lappal foglalkozó kutatások kiemelték a lap jelentőségét. „Kiindulópontul a korszak igen ismert és szakszerű folyóiratai szolgáltak: elsősorban a *Család és Iskola*, a *Néptanítók Lapja* és a *Magyar Tanítóképző* számait elemeztük.” (Szabolcs – Hegedűs, 2008:77). Másik példa: „A dualizmus kori pedagógiai lapok közül az egyik legjelentősebb a *Család és Iskola* címet viselte.” (Nóvik 2002:17).

1876. április 22-én tűzvész pusztított Kolozsvárott, amelyben jelentős károkat szenvedett a *Család és Iskola* pénztárnokának, Gazsi Lajosnak a lakása is. Odaveszett többek között a Kolozs-doboka megyei tanítóegyesület könyvtára, a tagnévsorok, a pénztárkönyv és az előfizetői névsor is (Szabó 1876).

Ezért a folyóirat szerkesztősége úgy döntött, hogy az előfizetők névsorát közzéteszi a folyóiratban.¹²⁵ Az eredményeket korábban részletesen is publikáltam (Nóbik 2014, 2019) itt most csak a fontosabb megállapításokat emelem ki.

Az adatokból látszik, hogy a vizsgált időszak első három évében az előfizetők létszáma stabilnak mondható. Az újonnan belépő és a tovább már nem fizető előfizetők számát vizsgálva azonban megállapítható, hogy az állandónak tűnő létszám mögött nagy mozgás tapasztalható. A jelentős mozgásokból látható, hogy a *Család és Iskolának* alig voltak lojális előfizetői a vizsgált időszakban. Mindössze 15 olyan előfizető volt, aki minden félévben előfizetett, és összesen 35, aki legalább 9 félévig, tehát 5 naptári évben volt a folyóirat előfizetője. Az előfizetők 53%-a csak egy vagy két félévig fizetett elő a lapra.

Megvizsgáltam, hogy mely településeken fizették elő a *Család és Iskolát*. Ezek közül Kolozsvár a legjelentősebb. A legtöbb (legalább 5) előfizetőt kibocsátó városok között Budapest kivételével csak erdélyi városok találhatók. Az Erdélyen kívüli országrészekben nagyon alacsony az előfizetők száma, sok területen pedig egyáltalán nincs előfizetője a lapnak. Így kijelenthető, hogy a folyóirat Erdélyben jelentős ismertségre tett szert, de az adott időszakban országos ismertséggel és befolyással nem rendelkezett.

A lapnak tehát az elemzett időszakban nem sikerült stabilizálnia előfizetői taborát. A tartós előfizetők hiánya óvatosságra int a folyóirat tényleges hatását illetően. Ha a *Család és Iskolát* a néptanítói tudás konstruálásának egyik informális színtereként értelmezzük, akkor feltételezhetjük, hogy a lap csak kevés olvasója „tudásának” formálódására gyakorolt tartós, erős hatást a vizsgált időszakban.

3. AZ ELEMI NÉPOKTATÁS ENCIKLOPÉDIÁJA

A 19. század második és a 20. század első felében, a modern neveléstudomány kialakulásának következményeképpen világszerte megjelentek a tudományterület ismeretanyagát átfogóan összefoglaló pedagógiai lexikonok és enciklopédiák. Ebbe a sorba illeszkedik Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája. Az Enciklopédia három kötetben jelent meg 1911 és 1915 között, összesen mintegy 1450 oldalnyi terjedelemben.

A kutatás az Enciklopédiának a néptanítói tudáskanon konstruálásban betöltött szerepét hangsúlyozza. „A Néptanítók Enciklopédiája című munka a magyar néptanítók ... szakmai öndefiníciós folyamatának emblemikus alkotása, amelynek lapjain már ez a modernizáció igényeivel összhangban álló, pedagógiai szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum bontakozik ki. ...

¹²⁵A szerkesztők az 1877. évi 2. számtól rendszeresen publikálták az előfizetői névsorokat az 1881. évi 20. számig. Ezután a közlések esetlegesebbé váltak, így ez az időszak képezi a vizsgálat tárgyát. A további adatok vizsgálata a kutatás folytatásának tárgyát fogja képezni.

A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint ezen néprétegek eredményes neveléséhez és oktatásához olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specialistákra van szükség, akik újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő: a modern magyar néptanító.” (Németh 2008:100).

Hasonló megállapításokra jut Pukánszky Béla is az Enciklopédiát vizsgálva: „Minden tiszteletet megérdemel a szerkesztők óhaja: a »népoktatás munkásainak« műveltségét kívánták gyarapítani az Enciklopédiába rendezett korszerű ismeretanyag segítségével. A mű minden sorából érződik a szerkesztők sajátos szempontja, hogy nem valamiféle kivonatot, vázlatos ismeretanyagot közöl a divatos külföldi – elsősorban német és francia – pedagógiai lexikonokból, hanem kifejezetten praktikus, »gyakorlatközelit« ismeretanyagot tár az önművelődésre kész népiskolai tanítóság elé.” (Pukánszky 1998:203.).

De hasonló megállapítások jelennek meg más kutatásokban is: „Az elemi népoktatás enciklopédiája a néptanítói szakma szakmásodásának, a néptanítói tudáskanon kialakulásának kutatói számára kiemelkedő jelentőségű forrása.” (Nóvik 2015:91.).

Látható tehát, hogy a magyar neveléstörténet-írás kiemelt jelentőségű alkotásként, a magyar néptanítóság szakmásodása egyik csúcsteljesítményeként kezelte az Elemi Népoktatás Enciklopédiáját. Az a feltételezés is kitapintható a szövegekben, hogy az enciklopédia kollektív mű, a modernizálódó néptanítói elit alkotása, amelyben már egy új szerepfelfogás és egy új, a korabeli modern tudományosságra alapozott néptanítói tudáskanon figyelhető meg. Ha ez a feltételezés igaz, akkor az Enciklopédia valóban megkerülhetetlen mérföldköve a magyar néptanítóság szakmásodásának, amely korszakhatárt jelent a néptanítói tudás konstruálódásának történetében.

Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája szerzőinek foglalkozás szerinti összetételéről Németh András közöl adatokat. A táblázatból látható, hogy a szerzők elsősorban a népiskolai érdekkörből kerültek ki, alacsony a felsőbb, akadémiai-egyetemi szférából érkező szerzők aránya.

1. táblázat: Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája szerzőinek foglalkozási adatai

A szerzők foglalkozása	Száma	Megoszlás (%)
Egyetemi tanár, illetve magántanár	4	7
Minisztériumi tisztviselő	6	10
Tanfelügyelő	5	8
Akadémiai-főiskolai tanár	4	7
Gimnáziumi tanár	3	5
Tanítóképző intézeti tanár	9	15
Polgári iskolai tanár	3	5
Gyógypedagógiai intézeti tanár	7	13
Népiskolai tanító	17	28
Egyéb	2	3

Forrás: Németh 2000:195.

Az egyik szerkesztőnek, Szabó Lászlónak az önéletírása lehetőséget ad arra, hogy betekintsünk a három kötet keletkezésének körülményeibe. Szabó részben megerősíti a szerzők összetételére vonatkozó adatokat, ugyanakkor jelentősen árnyalja az Enciklopédia jelentőségére vonatkozó korábbi feltételezéseinket. Érdeemes a szövegből hosszabban idézni.

„A Budapesti Hírlap egyik külső munkatársának, Körösi Henrik tanfelügyelőnek, ki a minisztériumba volt berendelve, egy ízben említettem, hogy szükség volna egy pedagógiai lexikonra. Körösi lelkesen felkarolta az eszmét és rögtön érintkezésbe lépett a kiadás ügyében König Gyulával, a Franklin Társulat akkori elnökével. (...) Körösinek ... nagy volt a tekintélye a Franklin Társulatnál és részletesen letárgyalták vele a dolgot. Közben egyszerűsítettem és javítottam a tervet; azt ajánlottam, hogy ne csináljunk Pedagógiai Lexikont, hanem csak a népoktatás enciklopédiáját Írjuk meg lexikális alakban. Száz gyakorlati szempont is szólt e módosítás mellett, melyet elfogadott Körösi is, a Franklin is. (...) A Franklin Társulat akkor szerződést kötött velünk, amely szerint mi ketten fogjuk szerkeszteni, én és Körösi, az Elemi Népoktatás Enciklopédiáját, két kötetben; honoráriumunk húszezer korona és ebből négyezer korona előleget kapunk. Azonban a honoráriumból kell kielégítenünk mindazokat, akik a tervezett Enciklopédiába cikkeket írnak és tiszteletdíjra igényt tartanak. A hátralékos tizenhatezer koronát a könyv megjelenése és elárúsítása után fogjuk megkapni. Miután mintegy ötven munkatárssal dolgoztunk s a mű terjedelme óriási volt: csak nagyon szerény honoráriumot fizethettünk s ezt is csak úgy tehetjük meg, hogy a mű túlnyomó nagy részét én magam írtam. (...) A munka megszervezése nem kis feladat volt. A legtöbb ismert nevű pedagógus, akihez fordultam, kereken megtagadta közreműködését. De volt néhány kitűnő munkatársunk is,

mint például Imre Sándor, Weszely Ödön, Márki Sándor, Kovács János, – ezek azonban igen nagy elfoglaltságuk miatt csak két-három cikket vállalhattak. Sikerült két ismeretlen tehetséget is felfedeznem, – az egyik Kovács Zoltán volt, sógoromnak, Kovács Ede iskolaigazgatónak, sajnos, korán elhunyt fia, ki a kézügyességi munka tanítása terén új ösvényt nyitott, a másik pedig Rémes Alajos fővárosi tanító, ki a rajztanítás módszeréről írt egy terjedelmes és rendkívül nagyértékű tanulmányt. Legtöbbet azonban mindenesetre nekem kellett írnom. Az Enciklopédia három kötetében mintegy 1500 cikk van; ebből az én munkám körülbelül 1200. Minden cikknél jelezve van a szerző, én azonban egy cikkemhez sem írtam oda a nevemet, nehogy feltűnjék, hogy milyen sokat írtam. Szerzőségemet úgy lehet megállapítani, ha figyelembe vesszük, hogy a név nélküli cikkek mind tölem valók. Legtöbbre tartom a lélektani dolgozataimat, pl. azt, amit az asszociációról, asszimilációról, az érzetéről, az emlékezésről s a fáradságról írtam, továbbá Amerikában meggyőződtem róla, hogy teljesen helytálló mindaz, amit az amerikai népiskola szerkezetéről és tanítási módszereiről tisztán irodalmi források alapján megírtam.” (Szabó 1928:247–249). Szabó a kötetben további érdekes részleteket is megoszt az Enciklopédia publikálásáról, amelyek azonban szorososan nem tartoznak a jelen tanulmány tárgyához.

Ha további kutatások nélkül nem is lehet Szabó minden kijelentését tényként elfogadni, állításai jelentős és megalapozott kétségeket ébresztenek az Elemi Népoktatás Enciklopédiájával kapcsolatos korábbi következtetéseink iránt. Könnyen előfordulhat ugyanis, hogy a korábban a néptanítói elit kollektív termékének, a néptanítói tudáskanon konstruálódása csúcsteljesítményének tekintett Enciklopédia nagy része nem pedagógiai szakemberek, hanem egy jogi végzettséggel rendelkező hírlapíró munkája.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányom célja volt, hogy felhívja a figyelmet arra a jelenségre, hogy a korábbi neveléstörténeti kutatások egy része nem fordított megfelelő figyelmet a néptanítói szakmások történetével kapcsolatban felhasznált források keletkezésének körülményeire, a korabeli felhasználói kör feltárására, ami a levont következtetések érvényessége tekintetében kérdéseket vet fel.

A jelen rövid tanulmányban felsorakoztatott példák természetesen nem teszik semmissé a korábbi kutatási eredményeket, ugyanakkor óvatosságra intenek néhány korábbi következtetés érvényességével kapcsolatban.

Ahogy az előző fejezetben bemutattam, a magyar neveléstörténet-írás az Elemi Népoktatás Enciklopédiáját a magyar néptanítói szakmások meghatározó összefoglaló alkotásának tekintette. Ha azonban legalább részben igaz, hogy az Enciklopédia nagy része egy szerző alkotása, akkor ez az állítás nem állja meg a helyét.

Ez nem jelenti azonban, hogy a szerzőség kérdését esetlegesen tisztázó vizsgálatokon túl ne lennének további kutatások lehetségesek az Enciklopédiához kapcsolódóan. Érdemes megemlíteni, hogy a három kötet a korabeli pedagógiai sajtóban nem váltott ki jelentős és egyértelműen pozitív visszhangot. A recepció történetének feldolgozása meghaladná a jelen tanulmány kereteit, ám a kutatás folytatásának lehetőségét kínálja.

A pedagógiai sajtót forrásként használó nevelés- és gyermekkortörténeti kutatásokkal kapcsolatban pedig metodikai jellegű felvetéseink lehetnek. A korábbi, a pedagógiai sajtót felhasználó kutatások jellemzően nem fordítottak figyelmet a sajtótermékek keletkezésére illetve a pedagógiai sajtó olvasóira. A korábbi kutatásokat összefoglalva már Szűcs Katalin is felhívta a figyelmet egy fontos dilemmára. „... a sajtóforrásokkal dolgozó kutatóknak fontos kutatómódszertani megfontolásokat is figyelembe kell venni a szövegtípus forrásértékének korlátai kapcsán. A szaklapokban megjelentetett szövegek elsősorban a nevelés, oktatás területén dolgozók tapasztalatait, nézeteit jelenítették meg, melyeknek még egy adott szakmai közösség (szerkesztőbizottság) szűrőjén is át kellett haladniuk, mielőtt kikerültek a nyilvános térbe, az újságok hasábjaira. A megjelent írások sok információt hordoznak az oktatás, nevelés folyamatában érintettekéről, ezen információk azonban elsősorban a szerzők mentalitását tükrözik, azok narratíváit közvetítik” (Szűcs 2018:47).

Jelen tanulmányban hasonló módszertani dilemmára igyekeztem rávilágítani. Mivel a pedagógiai sajtó felhasználóiról kevés megbízható információval rendelkezünk, nem tehetünk biztos megállapításokat a dualizmus-kori szakmai lapok tényleges hatásával kapcsolatban. Ezért ezek a folyóiratok kevésbé alkalmasak a professzionalizáció/szakmásodás kutatására. A szerzőket helyezve fókuszba azonban információkat szerezhetünk a néptanítói elit professzionalizmusával és az egyes szerzők professzionalitásával kapcsolatban. A professzionalizmus történetének kutatása új irányt jelenthetne a magyar neveléstörténet-írásban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Evans L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56/1. szám. 20–38. p. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x.
- Fízel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között, *Magyar Pedagógia*, 114/4. szám. 237–257. p.
- Fízel Natasa (2017): A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények, *Pedagógia-történeti Szemle*, 3/3-4. szám. 55–67. p.

- Fízel Natasa (2018): A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868-1947). Esély az együttműködésre - Professzionizáció és intézményesülés. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Géczy János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján, Magyar Pedagógia, 107/1. szám. 57–66. p.
- Hargreaves A. (2010): Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Teachers and Teaching, 6/2. szám. 151–182. p. doi:10.1080/713698714
- Karády Viktor és Valter Csilla (1990): Egy országos vonzaskörű szegedi főiskola, Szeged, Móra Ferenc Múzeum.
- Keller Márkus (2010): A tanárok helye. Budapest, 1956-os Intézet – L'Harmattan Kiadó.
- Kóger Yveta (2020): Mérföldkövek a kiseddívó szakma „professzionizálódásának” történetéből. In: Kovácsné, Tóth Tímea (szerk.) A tanítóképzés múltja, jelene V, A tanárképzés múltja, jelene II. Szombathely, Savaria University Press. 67-79. p.
- Lengyel György (2007): A gazdasági elit képzetsége és rekrutációja a 20. század végén. Iskolakultúra, 17/2. szám. 40–49. p.
- Nagy Péter Tibor (2004): A polgári iskolai tanárképzés 19. századi történetéhez. Iskolakultúra, 14/6–7. szám. 170–178. p.
- Németh András (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. Magyar Pedagógia, 100/2. szám. 187–207. p.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). Iskolakultúra, 18/5–6. 86–102. p.
- Németh András (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911– 1915). Magyar Pedagógia, 113/ 2. szám. 101–118. p.
- Nóbik Attila (2002): Gyerekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. Iskolakultúra, 12/3. szám. 16–20. p.
- Nóbik Attila (2014): A dualizmus-kori pedagógiai közélet jellemzői a Család és Iskola példáján. In Fízel Natasa – Nóbik Attila (szerk.): Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére, Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nóbik Attila (2015): Professzionizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In Baska Gabrella – Hegedűs Judit (szerk.): Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére. Budapest, ELTE PPK. 91–107. p.

- Nóbik Attila (2019): A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pukánszky Béla (1998): Enciklopédia néptanítóknak, *Educatio*, 7/1. szám. 202–205. p.
- Szabó Endre (1876): *Egyleti Közlemények, Család és Iskola*, 2/9. szám. 71–73. p.
- Szabó László (1928): *Szegény ember gazdag élete. II.*, Budapest, Athenaeum.
- Szabolcs Éva és Hegedüs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 18/5–6. szám. 77–85. p.
- Szűcs Katalin (2018): Tanítói narratívák a *Család és Iskola* című folyóiratban. *Pedagógia-történeti Szemle*, 3/3–4. sz. 45–66. p.

ABSTRACT

THE SOURCES OF RESEARCH ON PROFESSIONALIZATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

One of the most important themes of the last decades of Hungarian educational history writing has been the professionalisation of elementary teachers. Research has explored the broader social-historical background of the development of elementary teaching profession, some of its sub-processes, and some important stages in the history of the "co-professions".

In my study, I draw on statistical data and autobiographical sources that have not been considered before. On this basis, I suggest that several of the earlier findings may need revision

In my investigation, I have sought to explore the limitations of interpreting the sources used to research the history of elementary teaching profession. Some of the previous research has not paid sufficient attention to the creation of their sources, which raises questions about the validity of the conclusions drawn.

Keywords (max. 5): professionalisation, professionalism, professionalism

Dr. habil Nóbik Attila egyetemi docens
SZTE JGYPK API Tanítóképző Intézet
SZTE Pedagógia-történeti Kutatócsoport
nobik.attila@szte.hu

Rébék-Nagy András

ZENETANULÁSSAL KAPCSOLATOS TANULÓI ATTITŰDÖK VIZSGÁLATÁNAK NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI VONATKOZÁSAI

ABSZTRAKT

Háttér. A kutatás alapkérdése 10-18 éves diákok társadalmi háttérváltozóinak hatása a zenei befogadásra.

Célkitűzés. A kutatás a zenei befogadás alapját képező attitűdök fejlesztésére ható nevelésszociológiai tényezők feltérképezésére vállalkozik.

Módszer. A kutatás a következő két hipotézist vizsgálja: 1. *A célcsoport tagjainak az ének-zene tantárgy iránti attitűdjei a családban átélt zenei élmények hatására alakulnak.* 2. *A diákok ének-zene óra iránti attitűdje negatív.* A hipotézisek vizsgálata kérdőíves felméréssel történt, amely a diákok családban és más közösségekben átélt zenei élményeinek típusaira, minőségére, zenehallgatási preferenciáira és az ének- zene órai tevékenységhez való viszonyulásra irányult.

Eredmények. A kutatás feltárta a megkérdezettek családban átélt zenei élmények hiányának mértékét, a vizsgált korosztály produktív és receptív zenei élményeinek gyakoriságát, valamint a zenei tevékenységek fontosságát a tanulók preferenciái alapján.

Következtetések. A családban és más közösségekben átélt zenei élmények pozitívan hathatnak a zenetanulásra.

Kulcsszavak: nevelésszociológia, kérdőíves kutatás, attitűd, zenei befogadás

Szakosztály: Oktatásszociológia

1. BEVEZETÉS

Jelen tanulmány egy folyamatban lévő kutatás kérdőíves adatgyűjtéssel összefüggő komponenseit és már rendelkezésre álló nevelésszociológiai vonatkozású eredményeit mutatja be. Az ilyen típusú kutatások és módszertani ajánlások nagyobb hányada a pedagógus szemszögéből vizsgálja az oktatási és nevelésszociológiai folyamatokat (Dohány, 2009), (Kedvesné, 2016), de nem kevésbé fontos a másik oldal, vagyis a diákok szempontjainak számbavétele (Dohány, 2013), (Turmezeyné, 2015). A kutatás fő kérdése: milyen szociológiai okok hatnak a magyarországi közoktatásban az ének-zene tantárgy iránti tanulói attitűdök alakulására.

*“Az általános iskola célja: a teljes embert megalapozni. Zene nélkül nincs teljes ember... Jó mérnök, vegyész stb. lehet valaki, ha tizenöt éves koráig rá sem gondol. De zeneértő nem lehet, ha hatéves korában (s játékosan még előbb) nem kezdik rendszeresen nyitogatni-gyakorolni a fülét. A zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban. Közönségnevelés=közösségnevelés.”
(Kodály 1958)*

2. A KUTATÁSI TÉMA

A jelen kutatás elsősorban szakmódszertani kérdések köré épült, de világossá vált, hogy a rendelkezésre álló adatokból nevelésszociológiai következtetések is levonhatók. A kiinduló gondolat olyan innovatív zenepedagógiai módszerek kidolgozására irányult, mint például az Orff, Suzuki-, Kokas-módszer, valamint Lakner személyes kapcsolódási ponton alapuló módszere, amelyek hagyományainktól nem elszakadva, ugyanakkor újításokat alkalmazva járultak hozzá a zene tanításához és közvetítéséhez, ezzel segítve a zenei befogadás képességének kifejlődését és fejlesztését, valamint az egyén zenetanulás iránti attitűdjeinek formálását. A több szempontból is releváns eredmények elérése érdekében szükséges volt szociológiai tényezők figyelembevétele, úgy, mint a családi háttér, zenei előképzettség, lakhely, szülők iskolázottsága, az egyén kognitív fejlődési szakaszai Turmezeyné (2006), Dohány (2013) közös családi zenéléssel kapcsolatos megállapításai, valamint Karres (1981) anya-gyermek kapcsolatának fontosságáról írt tanulmánya. Nyilvánvaló, hogy e kutatások által feltárt tényezők hatással vannak a diákok zenetanulás iránti attitűdjeire.

3. A KUTATÁS MÓDSZERTANÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE

Jelen kutatásban a probléma vizsgálata a diákok körében folytatott kérdőíves adatgyűjtéssel történt. Udvardi (1989) szerint a zenetanulás elengedhetetlen feltételeként szolgáló zenei befogadás minden esetben szubjektív viszonyátélés, a műalkotás és a befogadó személyes találkozása. Turmezeyné (2015) megállapítja, hogy a befogadás eredetileg esztétikai fogalom, amikor az egyén megismerkedik a műalkotással és rá jellemző egyéni módon megéri és értékeli azt. Kedvesné (2016: 219) szerint a zenei befogadás *„...átgondolt, felkészült tanári tevékenység mellett a gyermek bevonásával, szabad választásával válhat tervezhetővé, élményszerűvé.”* Dohány (2009) értelmezésében a zenetanulási és zenei megismerési folyamatok hatásosságát extrinzik (családban, iskolában és iskolán kívül átélt zenei élmények, szociokulturális háttér) és intrinzik (személyes indíttatás, tehetség) motívumok együttes jelenléte határozza meg.

Csíkos (2012), valamint Malmos és Chrappán (2016) vizsgálatai az ének-zene tantárgy iránti negatív tanulói viszonyulást mutatják. A felsorolt vizsgálati eredmények alapján jelen kutatásban az alábbi hipotézisek felállítása vált lehetségessé.

1.1. HIPOTÉZISEK

1. A diákok zenei attitűdjei, a családban átélt közös zenei élmények hatására alakulnak ki.
2. A diákok ének-zene óra iránti attitűdje negatív.

1.2. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Mivel a zenei befogadás hatékonysága egzakt módon nehezen mérhető, célszerűnek látszott olyan megközelítést alkalmazni, amely a zenei befogadás egyes sarkalatos jellemzőinek vizsgálatára, illetve e jellemzők oktatási módszerekkel történő formálásának lehetőségére irányul. A zenei befogadás hatékonyságát megalapozó tényezők közül a kutatás az egyéni és intézményi szocializáció során kialakuló zene iránti attitűdök formálásának lehetőségét vizsgálta, ami a jelen kutatásban az „*akcióra való készség szubjektív vagy mentális állapotát*” jelenti (Rozgonyi, 2001: 34).

1.3. A KUTATÁSBA BEVONT ATTITŰDÖK NÉGY CSOPORTJA

- 1) az egyén családban kialakult zene iránti attitűdjei,
- 2) az egyén családon kívül szerzett zenei élményei talaján kialakult attitűdök,
- 3) az iskola, mint intézmény hatása a zenei befogadást megalapozó attitűdök kialakulására,
- 4) az egyén iskolai ének-zene tantárgy hatására létrejött attitűdjei.

1.4. AZ ADATGYŰJTÉS MÓDSZERE

Jelen kutatásban a résztvevők kérdőíves felmérése történt a zenei szocializációjuk aktuális állapotáról és egyes zenei tevékenységekhez való személyes viszonyulásokról. Egy adott iskolai félévben, a kutatási területen (általános- és középiskolák) tanuló diákok (összesen 169 fő, akik közül 46 fő ötödikes, 45 fő nyolcadikos, 32 fő kilencedikes, 25 fő tizedikes és 21 fő tizenkettedikes) anonim kérdőíves megkérdezése történt a zenetanulás alapvető kérdéseiről és az ének-zene tantárgy iránti szubjektív viszonyátéléseikről. A kiválasztás szempontjai közül fontos volt az életkori sajátosságok figyelembevétele. A kérdőíves felmérés a teljes kiválasztott populáción történt. Tartalmát és célját tekintve a kérdőív három kérdéscsoportot tartalmazott. Az egyik csoportba a zenei szocializáció folyamatára és aktuális állapotára vonatkozó kérdések tartoztak, egy másik kérdéscsoport az iskolai és iskolán kívüli zenei tevékenységekre irányult, a kérdések harmadik csoportja az ének-zene

órához és a kapcsolódó tevékenységekhez való személyes viszonyulás iránt érdeklődött. A kérdőívek anonim jellegűek voltak, semmiféle azonosításra alkalmas jelet nem tartalmaztak, szülői beleegyező nyilatkozat aláírása után kerültek kitöltésre.

2. EREDMÉNYEK

2.1. A KÉRDŐÍVES KUTATÁS CÉLJAINAK ÖSSZEFOGLALÁSA

Kutatásnak kettős célja volt. Az egyik cél a zenei befogadást megalapozó attitűdök fejlettségének és elterjedtségének vizsgálata volt. Az első csoportba azokat az attitűdök kerültek, amelyek a családnak az egyénre gyakorolt hatását mutatják a zenei befogadás szempontjából. A második csoportba az egyén ének-zene órán kívül szerzett, a zenei befogadásra ható zenei élményei tartoztak. A harmadik csoport az ének-zene órán szerzett, egyéni zenei befogadási képességre legnagyobb mértékben ható élményeket tartalmazta. A kutatás másik fő célja a diákok zenei attitűdjét szintén jól illusztráló zenei stílus- és műfaji preferenciák felmérése volt.

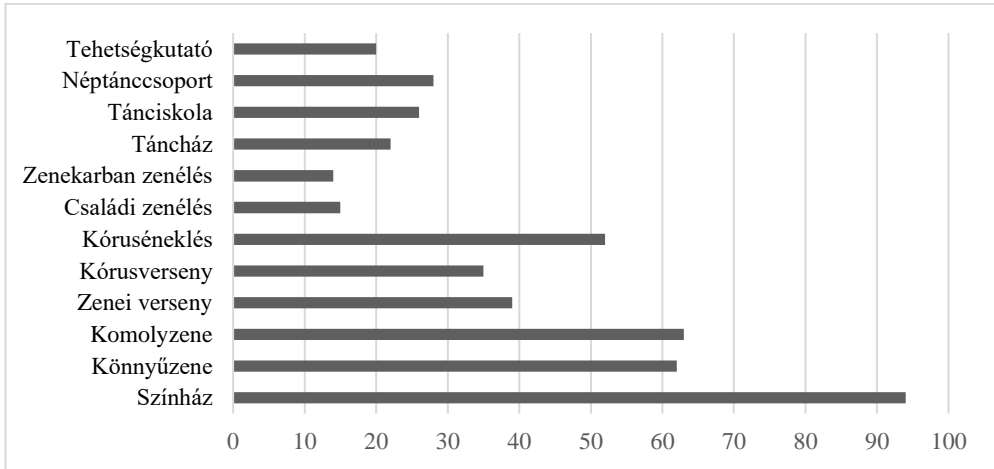
2.2. A CSALÁDI HÁTTÉR ZENEI BEFOGADÁSRA GYAKOROLT HATÁSAINAK ELEMZÉSE

A családi háttér zenei befogadásra gyakorolt hatásainak vizsgálatakor az esetek közel kétharmadában (57%) a családdal közösen megélt zenei élmények hiánya volt megfigyelhető. Hasonló jelenségre derült fény a család tagjainak zeneiskolai előéletét vizsgáló kérdés megválaszolásakor, ahol a zeneiskolába járt családtagok aránya ugyancsak alatta maradt az ilyen képzésben nem részesülő családtagokénak (52%, illetve 48%). Lehetséges magyarázatként felmerül az egyes osztályok összeállításának véletlenszerűsége, vagy a tanári ráhatás különbözősége.

2.3. ÁTÉLT ZENEI ÉLMÉNYEK

Az egyes átélt zenei élmények (1.ábra) a különböző korosztályoknál közel azonos arányban jelennek meg. A színházban átélt zenei élmények kimagasló mértékben vezeték a listát. A tanulók közel 100%-nak volt ilyen élménye. Ezek mögött messze lemaradva következnek a könnyűzenei és komolyzenei élmények, valamint a zenei versenyeken, kórusversenyeken és a kórusban való éneklés során szerzett zenei élmények. Meglepő módon a népzene, tánc és néptánc során megélt zenei élmények elterjedtsége szinte a nullához közelít, pedig ezek a tevékenységek a zenei élményt nem zenei élményekkel kapcsolhatják össze. A családi zenélés és a zenekarban zenélés alacsony elterjedtsége az ezekhez szükséges feltételek hiánya miatt érthető.

**1.ábra: A kitöltők által átélt zenei élmények
(a vizsgált populáció százalékában kifejezve)**

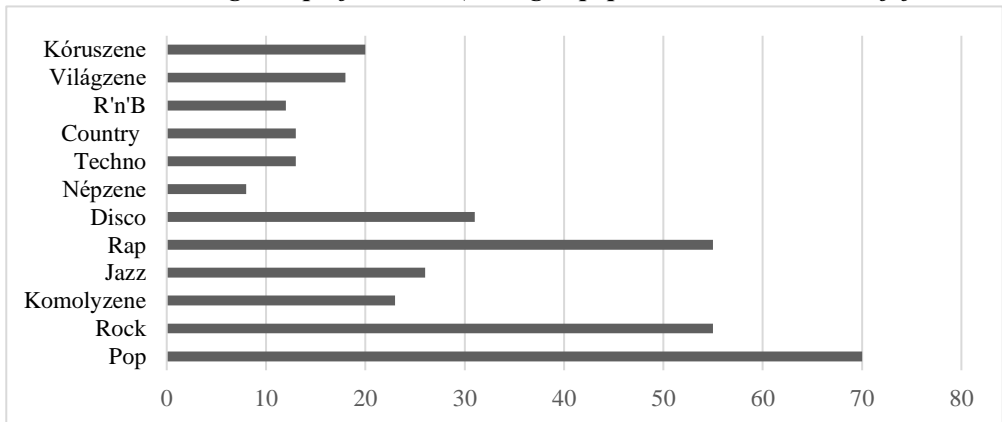


Forrás: saját szerkesztés

2.4. ZENEHALLGATÁSI PREFERENCIÁK

Ehhez kapcsolódik a tanulók zenehallgatási preferenciáinak (2.ábra) felmérése. A felmérés eredménye nem okozott nagy meglepetést, hiszen a preferencialistákat mindegyik korcsoportban egyértelműen a pop, a rock, a rap és a diszkózene vezeti. E stílusoktól messze lemaradva jelenik meg a jazz, a country, a világzene, a komolyzene, a népzene és a kóruszene.

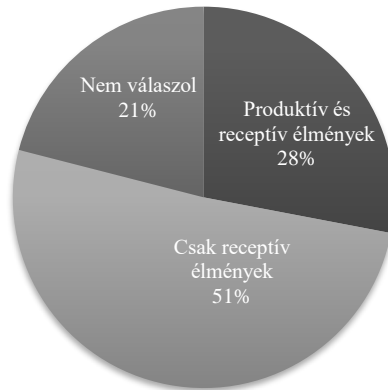
2.ábra: Zenehallgatási preferenciák (a vizsgált populáció százalékában kifejezve)



Forrás: saját szerkesztés

A fenti eredményeket tovább árnyalják (3.ábra) a felmérésben résztvevő tanulók által átélt produktív zenei élmények, vagyis olyan élmények, ahol a diákok aktív módon vettek részt a zenei élmény előállításában, illetve a receptív élmények, ahol csak befogadóként jelentek meg.

3.ábra: Iskolában szerzett zenei élmények megoszlása (%)



Forrás: saját szerkesztés

Az iskolán kívüli zenei képzésben résztvevők aránya (4.ábra) lényegesen alacsonyabb, mint az ilyen képzésben részt nem vevőké. Mivel ez a gyakorlatban elsősorban zeneiskolai képzést, illetve hangszer tanulást jelent, ez az eredmény ismét a családi háttérre vezethető vissza.

4.ábra: Iskolán kívül átélt zenei élmények megoszlása (%)

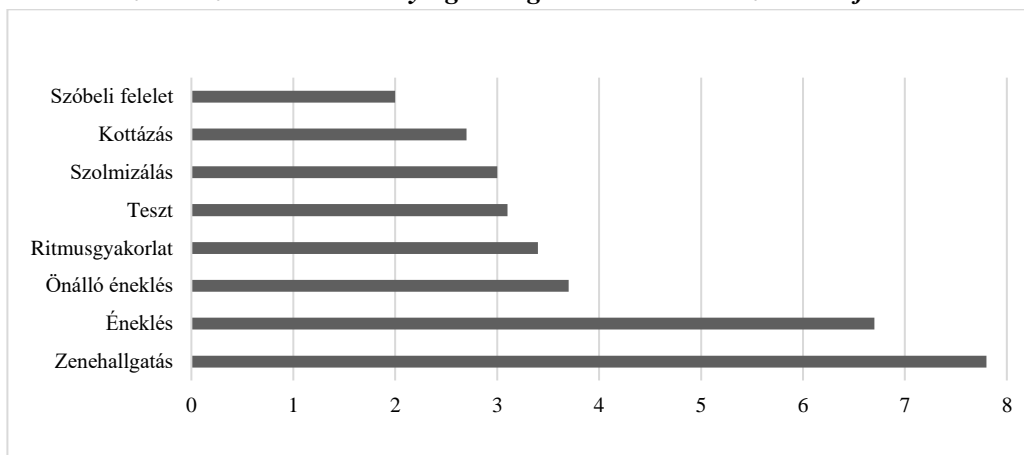


Forrás: saját szerkesztés

2.5. ÉNEKÓRAI TEVÉKENYSÉGEKHEZ VALÓ VISZONYULÁS

Az egyes énekórai tevékenységekhez való negatív viszonyulás néhány kirívó esettől eltekintve minden tanulói csoportban a diákok túlnyomó többségére volt jellemző. A preferencialistát egyértelműen a zenehallgatás, illetve az éneklés vezeti (5. ábra).

6.ábra: Az ének-zene órai tevékenységek megítélése a tanulók szerint 10 fokú skálán



Forrás: saját szerkesztés

Az ének-zene órai tevékenységek iránti attitűdök jellegének és irányának mérésekor az derült ki, hogy a legnagyobb tanulói igény a zenehallgatás és az éneklés iránt van, míg a legkevésbé kedvelt specifikus ének-zene órai tevékenység a szolmizálás.

4. A HIPOTÉZISEK DISZKUSSZIÓJA

Az első hipotézis a vizsgálatba bevont populáción nem volt igazolható, mivel a családdal közös zenei élményszerzés gyakorisága viszonylag alacsony volt (43%).

A második hipotézis az elvégzett felmérés alapján nem volt igazolható, a Likert-skála szerinti adatok elemzéséből az derült ki, hogy az idézett kutatások eredményeivel ellentétben az ének-zene óra diákok általi megítélése pozitív (61%).

4.1. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE, KÖVETKEZTETÉSEK

Ezen kutatás eredményei legalább két területen hasznosíthatók. Az egyik ilyen terület a kutatás továbbfejlesztése, folytatása és további szakterületekre történő kiterjesztése. A továbbfejlesztés lehetősége egyrészt a kutatás korlátainak lehető legnagyobb mértékű meghaladása, beleértve a célpopuláció nem elégséges társadalmi lefedettségét, a kitöltők

személyes ismeretének hiányát, valamint a diákok szociális helyzetéről szerzett részletesebb ismeretek hiányát, ami a célpopuláció egyes alcsoportjaiba bevontak számának jelentős mértékű növelését jelenti. A számszerű növekedés mellett tovább árnyalhatja a tanulói attitűdökről és a zenei befogadásról alkotott képet az is, ha a kutatásba bevont diákok számos különféle iskolai, családi és egyéni zenei élményeket nyújtó háttérből érkeznek.

Az eredmények lehetséges hasznosításának másik területe a mindennapi gyakorlat. Bár tudatában kell lenni annak, hogy a jelen kutatás eredményeinek értelmezhetősége a korábban részletezettek miatt korlátozott, a kutatás iránya a jelen zenepedagógusai számára mérvadó lehet.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Csíkos Csaba (2012): Mi a kedvenc tanterület? Iskolakultúra, 2012/1.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán?. Iskolakultúra Online, 19/3. szám.70-79.p.
- Dohány Gabriella (2013): Zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolai tanulók körében. Doktori Disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Karres Magdolna (1981): Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermek személyiségének fejlődésére Doktori Disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Kedvesné Herczeg Mária (2016): Befogadói kompetenciák fejlesztésének lehetséges irányai az iskolai zenei nevelésben. In: Karlovitz J. (szerk.): Tanulás és fejlődés, 217-221. p.
- Kodály Zoltán (1958): Közönségnevelés.
- Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lakner Tamás (2018): Motivációs technikák a zenei befogadás hatékony elősegítésére. Személyes közlés
- Malmos Edina – Chrappán Magdolna (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. Educatio, 2016/4., 608–616. pp.
- Rozgonyi Tiborné (2001): Személypercepció és attitűd – A társas világ kognitív és érzelmi vonatkozásai. Jegyzet és szemelvénygyűjtemény II.
- Turmezeyné Heller Erika (2006): „Az éneklési képesség fejlődésének pszichológiai háttere” Parlando folyóirat, 56, 5.szám. 1-6. p.

- Turmezeyné Heller Erika (2015): A zenei élmény befogadása. In: S. Szabó Márta (szerk.): Szolfézs- és zeneismeret-tanárok, ének-zene tanárok és karvezetők továbbképzése. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 153-162. p.
- Udvardi-Lakos Endre (1989): A művészeti nevelés módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

SOCIOLOGICAL FACTORS OF STUDENT'S ATTITUDE TOWARDS LEARNING MUSIC

Background. The major issue of the present research is the effect of a variety of background variables of 10-18 year-old students on their music perception.

Aim. The research was undertaken to map sociological factors effecting the development of attitudes lying in the basis of music perception.

Methods. Two hypotheses were investigated: 1/ The target group members' attitudes towards the music subject are formed as a result of music-related experiences gained in the family. 2/ Students' attitude towards the music subject is negative. The investigation of the hypotheses was carried out by means of questionnaires, focusing on the role of the types and quality of activities and preferences of music listening in students' music experiences gained in the family and other communities.

Results. The research discovered the extent of the lack of music-related experiences in the family, the frequency of productive and receptive music-related experiences within the target age group, as well as the importance attached to music-related activities by students.

Conclusion. Music-related experiences gained in the family and other communities have a positive effect on learning music.

Keywords: sociology of education, attitude, music perception, questionnaire

Rébék-Nagy András PhD student

Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

rebek.andras@pte.hu

A ZENEPEDAGÓGIAI SAJTÓ MAGYARORSZÁGON 1860– 1950 KÖZÖTT

ABSZTRAKT

Kutatásunk célja, hogy megismertesse, rendszerezze, valamint feltérképezze az 1860–1950 közötti időszakban megjelent azon zenei neveléssel foglalkozó folyóiratokat, amik meghatározóak voltak a hazai zenekultúra széleskörű közvetítésében, valamint végigkísérték a zenepedagógiai reformtörekvéseket.

Célunk egyrészt a rendelkezésre álló szakirodalom és források alapján bemutatni, hogy kik voltak az adott korban a zenei sajtó vezető aktorai, valamint egy horizontális képet adni a figyelemre méltó zenepedagógiát tartalmazó sajtóorgánumokról. A történeti megközelítésnek köszönhetően a dokumentumelemzésbe bevont korabeli folyóiratokon keresztül képet kapunk a zenepedagógiai sajtó tartalmáról, kiemeljük sajátosságait, továbbá arra keressük a választ, hogy milyen funkciót tölthettek be a zenepedagógiai lapok. Vállalt célunk az, hogy vizsgálatainkkal későbbi tematikus, és komparatív kutatásokat alapozhassunk meg.

A kutatás primer forrásbázisát a Magyar Zenei Archívum adatbázisában található folyóiratok digitalizált számai adják.

Kulcsszavak: zenekultúra, zenepedagógia, zenei nevelés,

Szakosztály: Zenepedagógiai kutatások

BEVEZETÉS

A XX. századi professzionális zenepedagógiai sajtó megjelenéséig a magyarországi zenekultúra hosszú utat járt be, amit egyaránt befolyásoltak a hazai iskolarendszer átalakítására és modernizálására tett első kísérletek, továbbá a kulturális, gazdasági és társadalmi változások. (Romsics 2010) A zenei élet fellendülésében és a zeneoktatási intézményrendszer kialakításában meghatározó szerepe volt az 1875-ben alapított Országos Magyar Királyi Zeneakadémiának, valamint a fővárosban és a vidéki városokban működő hangászegyesületeknek, zenei egyleteknek, valamint magán zeneiskoláknak. (Kazatsay 1936) Az ének a kötelező tantárgyak része lett, ennek következtében megjelent a zenei nevelés a tantervi szabályozó dokumentumokban (Györgyiné Koncz 2007), és elindult a fokozatos szakmai diskurzus a zenetanítás didaktikai és tartalmi kérdéseiről. (Sztankó 1936)

A XIX. század második felében egyre több szakember ismerte fel a magyarországi zenekultúra elmaradásait és fogalmazta meg kétségeit az iskolai zeneoktatás és zenei műveltség különböző területein, ezen kívül szorgalmazták egy zenei szakfolyóirat megjelenítését is. (Halmos 2020) „[...] egy zenelepra szavazok, melynek főfeladata lenne, zenészetünknek irányt adni, a rosszat kigyomlálni, e helyett jót Ültetni; a nevelésre hatni; a nevelőket jó tanácscsal éltetni. [...] Másfelől szintoly fontos feladata lenne e lapnak, a zeneköltés terén is ellenőrködni, arra törvén, hogy a közízlés jó és lélekemelő irányt kapjon” (Bartalus 1860:235)

A zenepedagógiai sajtóforrások vizsgálatával rekonstruálhatóvá válik a hazai ének-, és hangszertanítás múlt században bekövetkezett expanziója, valamint a zenetanárok professzionális pedagógiai és szakmai munkája. A feltárás eredményei megjelenítik a korszak zenekultúrájának meghatározó szereplőit, valamint zenepedagógiai és zenetudományi eredményeit.

1. A ZENEI PUBLICISZTIKA ELINDULÁSÁNAK KULTÚRTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

A 19. század zenei élete nagyon vegyes képet mutat, ugyanis egyaránt megtalálhatóak a rezidenciák muzsikusai által szervezett zenei események, valamint a különböző zenei egyesületekhez, akadémiákhoz köthető nyilvános hangversenyek is. Az előadott zeneművek szerzői között megszólaltak hazai, mint Zomb József és külföldi szerzők – Daniel Auber, Giacomo Meyerbeer, Louis Spohr, Vincenzo Bellini, Luigi Cherubini, Wolfgang Amadeus Mozart, Gioachino Rossini, Joseph Haydn, Ignaz Moscheles művei is, amit amatőr és professzionális zenészek interpretáltak. (Dobszay 1984) A különböző vidéki városokban változó nevekkal alapított zeneegyesületek és magán zeneiskolák gyorsan zenei műhelyekké váltak, amik a szervezett zeneoktatás kialakulásában és hosszú távú fennmaradásában jelentős szerepet játszottak, valamint biztosították a zenészek utánpótlását a különböző kulturális intézményekhez, zenekarokhoz: a teljesség igénye nélkül 1802-ben Kolozsváron, 1823–24-ben Veszprémben, 1829-ben Sopronban, 1833-ban Aradon és Pozsonyban, 1840-43 Kisújszálláson alapítottak zeneegyesületeket. (Tari 2005)

„Pest-Buda magyar zenei szempontból elmaradottabb volt, mint a vidék több városa”, azonban áttörést jelentett az 1836-ban létrehozott Pestbudai Hangászegyesület. (Legány 1962:201) Mátray Gábor (1797–1875) az egyesület titkára, majd 1840-től a Pestbudai Hangászegyesület Igazgatása Alatti Nyilvános Énekiskola első igazgatójaként mindent elkövetett azért, hogy intézménye magasszintű képzést biztosítson és az oktatási tevékenység mellett zenekultúra-közvetítő, továbbá zenei ismeretterjesztő, zenetörténeti kutató és tudományos tevékenységeket is ellásson.

„A Vasárnapi Újságban rendszeressé válik a sajtóhíradás az iskola eseményeiről, hangversenyeiről, melyeket általában Mátray tesz közzé.” (Tari 2005:53) Az énekiskola sikerét bizonyítja, hogy növendékei létszáma negyed század alatt jelentősen növekedett és fokozódott az érdeklődés az intézmény iránt. 1867-ben, röviddel 25 éves jubileuma után felvette a Nemzeti Zenede nevet és „nemcsak műkedvelőket, hanem hivatásos muzsikuskat is nevelő zeneoktatási intézménnyé vált.” (Veszprémi 1976:21)

A XIX. század második felétől növekszik az igény a társadalmi élet különböző eseményei iránt, aminek következtében a zenei eseményekre történő felhívások, a művészeti életről szóló híradások és beszámolók, valamint a zenei élet résztvevőiről szóló ismertetések egyre gyakoribb részei lesznek a napilapoknak és folyóiratoknak. (Voit 1998)

Bartalus István (1821–1899) a Vasárnapi Újságban nyílt levelet fogalmazott Mosonyi Mihálynak (1815–1870), amiben utal arra, hogy „egy idő óta igen érdekes viták folynak lapjainkban a magyar s általában a zene ügyében, örömmel látjuk, hogy a művészetnek ezen egyik legszebb ága szintén hivatott művelőkre”. Ezen kívül határozottan bírálta a magyar zeneoktatási rendszer hiányosságait, ugyanis szerinte „annyi millió magyar között [...] kitűnő zenetehetségek is léteznek; melyek azonban a nálunk divatozó eljárás mellett soha sem fejlődhetnek ki kellőleg; minek számos, s legfőbb oka ott rejlik, mert nálunk még igen nagyon hibás, félszeg, s egyoldalú a tanrendszer”, ami azt eredményezi, hogy „a zenetanulók nagy száma a kontárság s betűzésnél tovább alig viszi a zenében”. (Bartalus 1860:235)

Mosonyi Mihály válaszában az ország zenei műveltségi színvonalának emelését, a zenei sajtó megszervezésével egy zenei lap alapításában, továbbá „egy magyar nyelven irt, s szerkesztett elméleti, vagyis; zenehelyesírási tankönyv” kiadásában látta. (Mosonyi 1860:164) A magyar zenei sajtó történetében meghatározó id. Ábrányi Kornél (1822–1903), akinek elképzeléseit Mosonyi mellett Bartalus István és Szénfű Gusztáv (1819–1861) zenetudósok, továbbá Rózsavölgyi Gyula (1822–1861) zeneműkiadó egyaránt támogattak.

Zenészeti Lapok (1860–1876)

Az első magyar zenei szaklap nem váratott sokat magára, ugyanis a tulajdonos és egyben felelős szerkesztő id. Ábrányi Kornél 1860. október 3-án indította útjára a kor kiemelkedő zenei szaktekinélyeivel - Bartalus Istvánnal, Mosonyi Mihállyal, és Rózsavölgyi Gyulával - az 1876. augusztus 5-ig megjelenő szakmai hetilapot. (alcíme: közlöny a zeneművészet összes ágai köréből, majd 1866-tól A hazai dal- és zeneegyletek hivatalos közlönye) A szerkesztők elsődleges célként a magyar zenei szaknyelv elterjesztését és a hangversenykultúra megteremtését jelölték meg.

A lapsorozat hasábjai egyrésztől komplexen hozzájárultak a zeneelméleti és zenetörténeti témák (Bartalus 1861) feldolgozásával a korszerű zenetudományi ismeretek terjesztéséhez, másrésztől figyelemmel követték és reflektáltak a hazai zenei élet eseményeire. A szerkesztők fontosnak tartották „*a magyar zene keletkezésének titkait, s sokoldalú sajátosságait kipuhatolni, s rendszeresen meghatározni...*” (Mosonyi 1861:330) Ezen kívül „*a Zenészet Lapok megkísértik a megjelent zenedarabok minőségéhez képest véleményt mondani*”. (Ábrányi 1860:308) A zeneikritikai rovat működtetésével a szerkesztők fókuszba helyezték a zeneművészet legújabb kompozíciót, továbbá a legkorszerűbb hazai kiadványok bemutatásával (Mosonyi 1861) és kottapéldák közlésével elősegítették a zeneművek terjesztését, megismertetését. A szerkesztők különböző cikkekben mutatták be elképzeléseiket az ország zenekultúrájának jövőjéről.

A lap arculata többször módosult, ami egyrésztől köszönhető annak, hogy új munkatársak jelentek meg Ábrányi körül, másrésztől változott az olvasóközönség igénye. 1867 októberétől a Zenészet Lapok alcíme „A hazai dal és zeneegyletek hivatalos közlönye” elnevezésre módosult. A zenei ismeretterjesztő rovatok száma csökken és egyre nagyobb teret kapnak a zenei élet eseményeihez, valamint a daláregyesületekhez kapcsolódó közlemények. A zenei publicisztika fundamentumát jelentő lap közel két évtizedes működés után 1876-ban megszűnt. Ez köszönhető Ábrányi fokozódó Zeneakadémiai feladatainak, valamint az egyre több zenei könyv és rivális folyóiratok megjelenésének, mint az 1871-ben megjelent Apolló Fellegi Viktor (1840–1874) szerkesztésében.

2. A ZENEI NEVELÉS KRITIKÁJA

A Zenészet Lapok megszűnése után hosszú ideig nem volt a zenei nevelés és zenepedagógia kérdéseivel foglalkozó folyóirat, azonban a 19. század végén egyre nagyobb igény mutatkozott erre. A zenei nevelés hiányosságait és ennek megoldási tervét Harrach József (1848–1899) reformgondolataiban fogalmazta meg, s szerinte a zenei nevelés professziójához „*a művészeti érdeklődést és műértelmet nevelni, fejleszteni kell; ez nem támad csak úgy, máról-hónapra.*” (Harrach 1896:340) Ezen kívül Harrach 1896-os tanulmányában a magyar zenekultúra hiányosságait a zeneoktatás rendszerének kidolgozatlanágában, valamint a zenei ismeretterjesztés és közvetítés külföldhöz viszonyított lemaradásában látta.

Egy évtizeddel később 1906-ban a pécsi Szabad Tanítás Kongresszusán Sztojanovits Jenő (1864–1919) felszólalása és Harrach gondolatai között erőteljes az áthallás: „*Úgy vélem a zeneművészet iránt országszerte nagy a közömbösség s igen csekély azoknak a száma, akik a zenét szeretik, értik és kultiválják...*” (Sztojanovits 1934:47) Sztojanovits az előzőeken kívül az ország zenekultúrájával kapcsolatos elégedetlenségét a következőképpen érzékeltette: „*[...] Magyarországon a zenét igen kevesen tanulták és tanulják. A zenei műveltséget bizonyos fokig meg lehet szerezni a nyilvános iskolákban, a*

különösen zenetanítással foglalkozó iskolákban s végül magánúton...(Sztójanovits 1934:47)

Molnár Antal (1890–1983) Harrach és Sztójanovits gondolatait A Zene című folyóirat hasábjain még nyomatékosabban egészíti ki: „*Ahhoz, hogy a művészi zenének megfelelő publikuma legyen, okvetlenül szükséges az elemi és általában az iskolai zeneoktatás megreformálása. A főbaj [...] a megfelelő tanárok hiánya.*” (Molnár 1926:104)

3. ZENEKÖZVETÍTÉS ÉS ISMERETTERJESZTÉS A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

Demény Dezső (1871–1937) 1902-ben Hoppé Rezső (1866–1927) és Vavrincez Mór (1858–1913) társszerkesztőkkel indította el Zeneközlöny című folyóiratát, aminek legfontosabb célkitűzései között szerepel „*a hangversenyeken előadásra kerülő fontosabb zeneművek*” ismertetése, továbbá „*a zeneértő nagyközönség művészi érzékének, tudásának és ízlésének fejlesztése*”. (Demény 1902:1) A lap szerkesztői felvállalták 1902 és 1925 között a hangversenyéletről kapcsolatos zenei ismeretterjesztést és tájékoztatást, amivel gazdagítani kívánták a társadalom hiányos zenei műveltségét.

A Zene című tudományos és művészeti havi folyóirat 1909–1944 között széles néprétegekhez jutott el. Szerkesztői Sereghy Elemér (1880–1928), Siklós Albert (1878–1942), Horusitzky Zoltán (1903–1985) a zenetörténeti témájú cikkek megjelentetésén túl műelemzéseket és hangverseny-ismertetéseket is közölt, valamint a hazai és nemzetközi zenei környezet részleteire is érzékenyen reagáltak. Az apróhirdetési rovatokban hangszerkészítők elérhetőségeiről, valamint a legújabb zenei gyűjtemények megjelenéséről tájékozódhatott az olvasóközönség.

3.1. ZENEI SZEMLE (1917–1929);(1947–1949)

Járosy Dezső (1882–1932) szerkesztésében 1917 márciusában elindított Zenei Szemle elnevezésű havi folyóirat (alcíme: A zenetudomány és hangversenyélet köréből) „*[...] nemcsak a hivatásosokat kívánja zászlaja alá toborozni, hanem a művelt értelmiséget.*” is. (Járosy 1917:6) A szerkesztő az első lapszám Beköszöntő írásában egy kevésbé pozitív helyzetképet fogalmaz meg a zenetudomány helyzetéről, továbbá a zenei műveltségről, ami alapján indokoltnak találja a zenekultúra széleskörű terjesztéséhez az általa indított lapot. Tervei között szerepel a zenei ismeretterjesztésen túl „*a hosszabblélekzetű értekezések és részletkérdések*” megjelentetése, ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy a „*folyóirat eleven kapcsolatot létesítsen tudomány és hangversenyélet között.*” (Járosy 1917:4) A korábban megjelenő zenei lapokhoz képest a havonta kiadott folyóirat újdonsága abban rejlik, hogy rovatai között megtalálhatóak a zenepedagógia gyakorlati kérdéseivel és aktuális zenei nevelési problémákkal foglalkozó tanulmányok.

Ezen kívül zenetörténeti és zeneelméleti kutatások publikálása, valamint a magyar zenei élet kiemelkedő alakjait bemutató portrék, továbbá az országos zenei eseményeiről beszámoló cikkek és híradások. 1926 októberétől 1929-ig a lap szerkesztésébe bekapcsolódik Major Ervin (1901–1967), Szabolcsi Bence (1899–1973) és Tóth Aladár (1898–1963), aminek köszönhetően a szerkesztők új prioritásokat fogalmaztak meg. A zenei publicisztika fontosságát Járosy még inkább kiemeli, ugyanis *„az időszaki sajtóra hárul az a komoly feladat, hogy felkarolja mindent, ami akár a magyar zene múltjára vonatkozik, akár annak jelenét és jövőjét szolgálja.”* (Járosy 1926:1) Major, Tóth és Szabolcsi megjelenésével a lapszámok publikációi tudományos igényességgel tájékoztatnak a zenetörténeti kutatásokról, a hazai és nemzetközi zenei életéről, valamint értékelik az újonnan megjelent zenei témájú könyveket. Az újság 1929-ben közel 10 évre abbamaradt, majd 1947-től 1949-ig Bartha Dénes és Szabolcsi Bence szerkesztők vezetésével folytatódott. A lap feladata a szerkesztők szerint: *„Tanároknak, szülőknak eligazítás, tanulóknak, növendékeknek, amatőröknek biztatás és tanítás kíván lenni [...] esztétikai, zenepedagógiai, zenetörténeti - témák feldolgozására vállalkozik, valamint - rendszeresen tájékoztat a magyar zenei élet hivatalos és hivatott intézményeinek munkájáról, terveiről, - továbbá - a nemzetközi zeneélet és külföldi zeneirodalom tanulságait, eredményeit megbízható formában közvetíti közönségünknek”* (Bartha–Szabolcsi 1947:1)

3.2. ÉNEKSZÓ (1933–1950)

A zenepedagógiai sajtó meghatározó lapjaként Kerényi György (1902–1986) és Kertész Gyula (1900–1967) szerkesztésében 1933. október 1-jén jelent meg az Énekszó (alcím: Hangjegyes zenei és énekpedagógiai folyóirat, 1934. szeptembertől Hangjegyes ének- és zenepedagógiai folyóirat). A szerkesztők munkáját a lap rovatvezető főmunkatársai segítették: Sztankó Béla (1866–1939) az Iskolai Énekpedagógiai, Czövek Erna (1899–1983) és Veress Sándor (1907–1992) a Hangszerpedagógiai rovatok felelőse volt. Sztankó a lapot olyan pedagógiai kiadvánnyként determinálta, ami *„ [...] az énektanítással hivatásszerűen foglalkozók nézeteinek, állandó és éber figyelője az idevonatkozó intézkedéseknek, állapotoknak, megrögzítője a tényeknek, híradója az eseményeknek, megérzője az élő törekvések és eleven mozgalmak liktető érverésének, összegyűjtője és közlője az énektanítás állandóan felfrissítést kívánó anyagának.”* (Sztankó, Bevezetőül 1933:2) A folyóirat 1934 júniusától a Magyar Énekoktatók Országos Egyesületének kiadványaként került kiadásra, ami tovább erősítette a lap korábbi célkitűzéseit. A lap hasábjain rendszeresen olvashatjuk Kodály Zoltán (1882–1967) és tanítványainak, továbbá vezető karnagyok, zenepedagógusok publikációit, akik az iskolai ének- és zenetanítás kérdéseivel, tananyagával és tanítási módszereivel, felülvizsgálatával foglalkoztak. Az Énekszó folyóirat Sztankó Béla irányításával hozzájárult az ének tárgy

didaktikai és szakmatartalmi felülvizsgálatához és megújításához. A lap zenepedagógiai nevelő szerepén túl felvállalta a tudósítást a hazai zenei élet meghatározó eseményeiről, sőt, informált a nemzetközi zeneművészet helyzetéről, rendezvényeiről, továbbá biztosította számos idegen nyelvű tanulmány magyarra fordítását is. A folyóirat előfizetőinek minden hónap első keddjén szemináriumokat szerveztek, aminek fókuszában új zeneművek ősbemutatója és zenepedagógiai módszerek terjesztésével a pedagógiai eszköztár gazdagítása állt. A lap előfizetői számára a kiadvány mellékleteként kortárs kórusművek partitúrái váltak elérhetővé. Az Éneklő Ifjúság hangversenyek szervezésével és új énekkari művek terjesztésével támogatta a kórusmozgalmak szerveződését. Recenziók tájékoztatták az olvasókat az új kiadványokról, zeneművekről és zenei szakkönyvekről. A lapszámok lehetővé tették kotta és hangszerhirdetések, hangversenyműsorok meghirdetését is.

Az Énekszó című folyóirat VI. és VII. évfolyamának mellékleteként megjelent a Hangszer című kiadvány, ami rövid zenepedagógiai és zenepszichológiai tanulmányokkal segítette a zenetanárok pedagógiai munkáját. A lapra előfizetőknek a szakma kimagasló képviselői által irányított didaktikai, módszertani előadásokat szerveztek.

3.3. ZENEPEDAGÓGIA (1947–1950)

A Zenepedagógia című – 1947-ben a Magyar Kórus Lap- és Zeneműkiadó által alapított – folyóirat origójába a magyar hangszeres zeneoktatás didaktikai, módszertani és tartalmi kérdéseit helyezte. Czövek Erna főszerkesztő ötlete alapján „*A Zenepedagógia az építési szándékozó zenepedagógusok szócsöve kíván lenni.*” (Czövek 1947:4) A szerkesztők Kertész Gyula (1900–1967), Szávainé Demény Magda (1909–1976) és Szervánszky Endre (1911– 1977) célja a korszerű zenepedagógiai gondolkodásról vallott nézetek és eredmények széles körben való terjesztése. A lap hasábjain a zenei élet legjelesebb képviselői a zeneoktatási rendszer aktuális szerkezeti kérdéseivel és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó írásokat, módszerismertető tanulmányokat, a különböző hangszerek tanításához kapcsolódó specifikus publikációkat, valamint a hangszeres oktatás gyakorlatát segítő közleményeket, és recenziókat tartalmaznak.

4. ÖSSZEGRZÉS

A magyar zenekultúra terjesztése és a zenei nevelés professzionalizmusáért küzdő szakemberek több évtizedes küzdelmének köszönhető, hogy 1860-ban a Zenészeti Lapok megjelenésétől kezdve fokozatosan teret nyert a zenepedagógia a zenei publicisztika történetében. Számos folyamat befolyásolta a zenei nevelés iránti igény erősödését, aminek a XX. század első felére történő kiteljesedéséhez a tanulmányban bemutatott szakmai folyóiratok is hozzájárultak.

A zenei sajtó megjelenése biztosította a megfelelő zenetudományi és zenepedagógiai publikációk megjelenését, aminek következtében elindult a zenei ismeretterjesztés, valamint a szakmai diskurzus a zenetanárok és döntéshozók között.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ábrányi Kornél (1860): Cáfolat. Zenészeti Lapok, 1860/1.szám. 308.p.
- Anonymus (1869): A hazai dalegyletek hivatása. Zenészeti Lapok, 1869/4.szám. 53-56.p.
- Bartalus István (1860): Május 13). Zenészeti Levelek Válasz Mosonyi Mihálynak. Vasárnapi Újság, 1860/20.szám. 235.p.
- Bartalus István (1861): Történeti átnézete a zongora-irodalomnak. Zenészeti Lapok, 1861/49 387-388.p.
- Bartha Dénes – Szabolcsi Bence (1947): Beköszöntő. Zenei Szemle, 1947/1.szám 1-2.
- Czövek Erna (1947): Beköszöntő. Zene-Pedagógia, I/1.szám 3-4.p.
- Demény Dezső (1902): Bevezető. Zeneközlöny, I/1.szám 1-2.
- Dobszay László. (1984): Magyar zenetörténet. Budapest, Gondolat. 421.p.
- Györgyiné Koncz Judit (2007): A zenei nevelés tantervi szabályozása. Budapest, Károli Egyetemi kiadó, 103.p.
- Halmos Endre (2020): Az ének-zeneoktatás története Magyarországon. Budapest, Argumentum Kiadó, 264.p.
- Harrach József (1896): Zenei nevelésünk reformja. Magyar Pedagógia, 1896/5.szám. 329-348.p.
- Járosy Dezső (1917): Beköszöntő. Zenei Szemle, 1917/1. szám. 1-6.p.
- Járosy Dezső (1926): A zenei sajtó feladatai. Zenei Szemle, 1926/1.szám. 1-2.p.
- Kazatsay Tibor (1936): Városi, egyesületi és magánzeneiskolák. In. dr. Molnár Imre (szerk.), A magyar muzsika könyve. Budapest., Havas Ödön Kiadó, 245-251.p.
- Legány Dezső (1962): A magyar zene krónikája. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 535.p.
- Molnár Antal (1926): Énekoktatásunk reformja. Zenei szemle,1926/4.szám. 104-105.p.
- Mosonyi Mihály (1860): Válasz Bartalus Istvánnak. Vasárnapi Újság, 1860/14.szám. 164-165.p.
- Mosonyi Mihály (1861): A magyar zene kérdésének érdekében. Zenészeti Lapok, 1861/42.szám. 330-331.p.
- Mosonyi Mihály (1861): Katholikus egyházi énektár. Zenészeti Lapok. 1861/47.szám. 372-373.p.

- Romsics Ignác. (2010): Magyarország története a XX. században. Budapest, Osiris Kiadó, 688.p.
- Sztankó Béla (1933): Bevezetőül. Énekszó, I/1.sz. 2-3.p
- Sztankó Béla (1936): Iskolai ének- és zenetanítás. In. dr. Molnár Imre (szerk.), A magyar muzsika könyve. Budapest., Havas Ödön Kiadó, 251-257.p.
- Sztojanovits Jenő (1934): Állami feladatok a zenetanítás terén. A Zene. 1934/4. szám. 37-50.p.
- Tari Lujza (2005): A Hangászegyleti Zenede (1839-1867) és a Nemzeti Zenede (1867-1890). In. Tari – Farkas (szerk) A Nemzeti Zenede. Budapest., Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Budapesti Tanárképző Intézete, 11-73.p.
- Veszprémi Lili (1976): Zongoraoktatásunk története. Budapest, Zeneműkiadó, 288.p.
- Voit Krisztina (1998): Zenei folyóiratok és irataik a Budapesti Fővárosi levéltárban : 1875-1890. Magyar könyvszemle, 1998/2.szám. 93-112.p.

ABSTRACT

MUSIC EDUCATION PRESS IN HUNGARY BETWEEN 1860–1950

The aim of our research is to identify, systematize and map the music education journals published between 1860 and 1950, which were instrumental in the broad dissemination of Hungarian music culture and accompanied the reform efforts in music education.

Our aim is to present, on the basis of the available literature, who were the leading actors in the music press of the period, and to provide a horizontal picture of the press organs that covered noteworthy music education. Thanks to the historical approach, we will gain an idea of the content of the music education press, highlight its specificities and seek answers to the question of the function of music education journals through the periodicals included in the documentary analysis. Our aim is to use our investigations as a basis for future thematic and comparative research.

The primary source base of the research is the digitised issues of journals in the database of the Hungarian Music Archive.

Department: research in music education

Keywords: music culture, music pedagogy, music education,

Réti Tamás

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

retitamás82@gmail.com

A ROMANI NYELVTANKÖNYVEK VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY LEHETSÉGES SZEMPONTJA

ABSZTRAKT

A romani nyelvtankönyvekkel kapcsolatos diskurzus az elmúlt néhány évtizedben kezd formálódni, a tapasztalatok szóbeszédből, lektori jelentésekből, illetve szakmai műhelyekben folytatott beszélgetésekből ismertek, a tudományos vizsgálat azonban egyelőre rendkívül kevés. Írásomban arra vállalkozom, hogy néhány olyan lehetséges szempontot felvessek és kérdéseket tegyek fel a hazai és a nemzetközi könyvpiacra elérhető romani nyelvtankönyvekkel kapcsolatban, melyek rávilágítanak pozitívumokra és hiányosságokra egyaránt. Szándékaim szerint ezáltal jobban megérthetővé válnak azok a jelenségek, melyek tettenérhetők a romani nyelv oktatása során és amelyek segítik, vagy gátolják a tanítást, illetve a tanulást. Érintem a nyelvi és extralingvisztikai kompetenciák elsajátíthatóságát, a szövegek típusait és témaválasztását, a cigány közösségekben adekvát beszédmód megjelenését, az alkalmazott írásrendszerek kérdését, a nemi szerepek megjelenését és annak kiegyensúlyozottságát, illetve a vizuális tartalmak mennyiségét, minőségét és kapcsolatát a szöveghez.

Kulcsszavak: romani, lovári, tankönyv, nyelvoktatás, cigányság

Szakosztály: Romológia szakosztály

1. BEVEZETÉS

A romani nyelv iskolai oktatásával kapcsolatos aggodalmak elsőként valószínűleg a Szovjetunióban jelentek meg már az 1930-as években, amikor elkészült a (feltehetőleg) első romani ábécés könyv (Dudarova – Pankov 1928). A romani nyelv tanórai oktatásával kapcsolatos aktivista és tudományos reflexiók 1975-ig után jelennek meg Nagy-Britanniában (Acton 1975), az Egyesült Államokban (Hancock 2002, főként az 1970-es évekre utalva), 1988-ig Olaszországban (Casile 1988; Zatta 2000), az 1990-es évektől Romániában (Sarău 1997; Zătreanu 2003) és Magyarországon (Szalai 1999a; Hegyi 2012; Arató 2014, 2015), hogy csak néhányat említsünk. Oktatási szakemberek is foglalkoztak tananyagokkal (pl. Marushiakova 1997, ld. még Fényes et al. 1999-2001), de ezekben a nyelvi-nyelvészeti szempontok nem érvényesültek. A romani oktatással kapcsolatos viták legújabb áttekintése Halwachs (2012) tanulmányában található.

Számos nemzetközi egyezmény szavatolja a kisebbségi nyelvű gyermekek jogát a saját nyelvükön történő oktatáshoz. A gyermek jogairól szóló egyezmény 30. cikke például hangsúlyozza a gyermekek jogát a saját nyelvük használatára, az UNESCO oktatási diszkrimináció elleni egyezménye pedig a nemzeti kisebbségek jogait védi. Ezeknek a jogoknak magukban kell foglalniuk a kisebbségek azon jogát is, hogy a saját nyelvüket használják, vagy azon tanítsák őket, természetesen az államnyelv mellett és nem az államnyelv helyett (Bakker – Daval-Markussen 2013:34).

Írásomban arra vállalkozom, hogy a szakirodalom, a romani nyelvvel foglalkozó szakmai műhelyek és a nyelvet tanító tanárok szakmai tapasztalatai alapján néhány olyan lehetséges szempontot felvessek a hazai és a nemzetközi könyvpiacra elérhető romani nyelvtankönyvekkel kapcsolatban, melyek rávilágítanak pozitívumokra és hiányosságokra egyaránt. Szándékaim szerint ezáltal jobban megérthetővé válnak azok a jelenségek, melyek tettenérhetők a romani nyelv oktatása során és amelyek segítik, vagy gátolják a tanítást és a tanulást.

2. A ROMANI NYELVTANKÖNYVEK TÍPUSAI

A romani nyelvtankönyveket különböző szempontok szerint kategorizálhatjuk. Ami a célkorosztályt illeti, a gyerekek egészen más tankönyveket igényelnek, mint a felnőttek, ez összhangban kell, hogy legyen azzal is, hogy iskolai, tanfolyami, vagy egyéni használatra készültek. Az elmúlt évtizedekben szinte minden szegmensben jelentek meg romani nyelvtankönyvek szerte a világon, a minőségük is igen széles skálán mozog.

Magyarországon elsőként a Choli Daróczi – Feyér által jegyzett *Zhanes Romanes?* c. könyv jelent meg 1998-ban, melyet 2002-ben (a másodszerzőt gyakorlatilag lefelejtve) eltérő kiadónál számos gépelési hibával ugyan, de egyéb tekintetben változatlan tartalommal újranyomtattak. Karsai *Cigány nyelv - tanuljunk cigányul I-II.* c. kétkötetes műve 2004-ben jelent meg, de alacsony példányszáma, korszerűtlensége, illetve a minőségét ért kifogások miatt nem terjedt el. Ezzel szemben a Papp által írott *Sityu romanese!* az egyik legelterjedtebb tankönyvnek számít, első kiadása 2003-ban jelent meg, jelenleg a hatodik kiadásnál tart (2018). Az általános iskola 1-2. osztályában hivatalosan Rézműves *E romani shib thaj e literatura 1-2*, a 3-4. osztályban pedig Rostás *E romani ginadyi (ando trito/shtarto klasso)* c. művei használhatók a hozzájuk tartozó munkafüzetekkel. Hivatalos tankönyv státusszal csak az utóbbi négy könyv rendelkezik, ezzel szemben az elmúlt fél évszázadban több, önmagát hivatalosnak deklaráló könyv is jelent meg a romani nyelvviszsgának. Ez azt eredményezi, hogy az 1-4. osztály számára áll rendelkezésre minősített tankönyv, a többi tartalmát semmilyen minőségbiztosítási rendszer nem szavatolja, nem is szükséges illeszkedniük bemeneti-kimeneti követelményrendszerekhez.

3. A ROMANI NYELVTANKÖNYVEK TARTALMI KÉRDÉSEI

3.1 NYELVI SZEMPONTOK

A nyelvtankönyvek primer célja az elsajátítandó nyelvi és kommunikatív kompetencia kialakítása, mivel azonban olyan nyelvről van szó, mely ma már egyre több beszélőközösségben nem a szocializáció elsődleges nyelve, a hangsúly egyre inkább áttevődik az anyanyelvi oktatásról a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzésére és fejlesztésére, így a relatív kétnyelvűség fenntartására, illetve általa a két nyelven való írás-olvasás tudásának megszerzésére (Bartha 1999:208-213; Kontra 1999).

Az elmúlt évtizedekben azt látjuk, elsősorban két kérdéskör merült fel, mely máig meghatározó a romani nyelvtankönyvekkel kapcsolatos nyelvi-nyelvvoktatási diskurzusban. Az egyik a tanítani kívánt nyelvi norma kérdése (ld. Hegyi 2012, Arató 2014), ugyanis több esetben kisebb-nagyobb mértékben eltér a tankönyvek szerző(i) által preferált nyelvváltozat attól, amit a romani nyelv oktatásában részt vevők támogatnak, továbbá – és talán ez az egyik legfontosabb – e kettő eltérhet a közösségek lokális gyakorlatától. A helyzet különösen akkor jelent nagyobb gondot, ha az adott településen nem a romani nyelv oláh cigány nyelvjárásai közül (lovári, cerhári, másári stb.) kell konszenzuálisan választani, hanem egymástól lényegesen eltérő változatot, azaz más nyelvjárás csoportba tartozó nyelvváltozatot (centrális, szintó, gábor stb.) beszélő diákok tanulnak együtt, azonban tankönyv kizárólag a lováriként ismert dialektusban készült eddig. Ezeknek a használata azonban azt a kerülni kívánt hatalmi viszonyt reprodukálja, melyben a romani van a magyarhoz képest; így válnak marginálissá és ítéltetnek kihalásra azok a nyelvjárások is (vend, colári stb.), melyek beszélői létszámukat tekintve kevesebben vannak az elterjedtebb dialektusokat beszélőkhöz képest. A romanit érintő helyesírási kérdések is idetartoznak, hiszen nem csak országoként, de különböző szerzők teljesen más ortográfiai rendszereket tartanak jónak, nem beszélve a Courthiade-féle nemzetközi morfofonetikus írásrendszerről, mely minden kritika ellenére egyre gyakrabban használatos a nyomtatott könyvek terén.

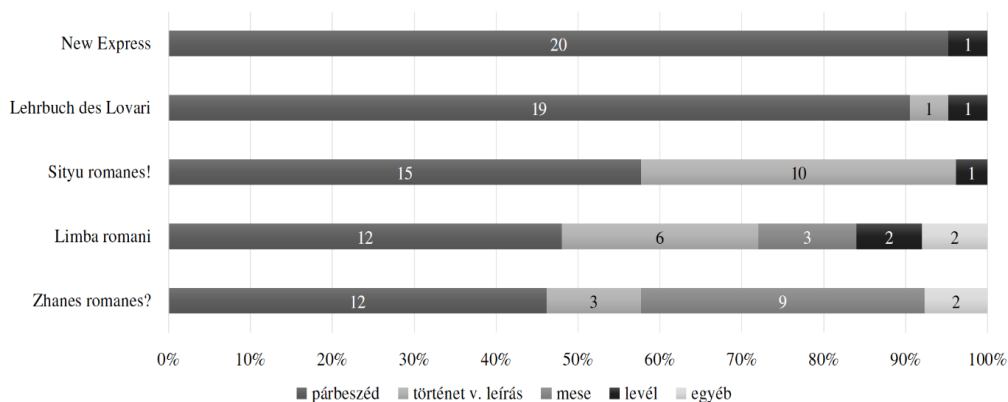
A másik fontos kérdéskör a nyelvkönyvek nyelvtani tartalma és minősége, ugyanis több folyamatban lévő kutatás mutat rá, valamint a romani nyelvet oktató tanárok között is gyakori vélemény, hogy a tankönyvek nagy része komoly problémákkal küszködik. A *Sityu romanes!* c. kötetről Táló Endre írt 31 oldalas recenziót (2010), bemutatva, hogy a kötet nem ismeri, vagy teljesen félreértelmezi többek között a kontrációt, az ortográfiát, a többszám lehetséges megoldásait, az eseteket, az igeragozást, az aspektust. Táló úgy fogalmaz, hogy „a könyv egy romlott, alapvetően hibás és cigánytalan idiómát, sőt nem létező tételeket tanít, a könyv értelmezhető széleskörben veszélyt okozó megtévesztésként, ami – gondolom — jogilag akár büntethető is.”

3.2 TARTALMI SZEMPONTOK

3.2.1 A szövegek típusai

Egy rögtönzött vizsgálathoz öt tankönyvet választottam ki: Choli Daróczi *Zhanes Romanes?* (2002) c. könyvét, Papp Sityu *romanes!* c. könyvének harmadik kiadását (2008), a Romániában megjelent Sarău által jegyzett *Limba Romani* c. könyvet (1992), az osztrák Heinschink – Krasa szerzőpárostól a *Lehrbuch des Lovari* (2015) c. könyvet és Sumi ニューエクスプレス ロマ(ジプシー)語 (*New Express Roma/Gypsy Language*) c. könyvét, mely Japánban jelent meg 2018-ban. A kötetek eltérő hosszúságúak, azonban a fejezetek számát tekintve nem tapasztalunk nagy eltérést, 20-26 leckét tartalmaznak. Megvizsgáltam, hogy a különböző típusú leckeszövegek milyen arányban vannak jelen a könyv egészében (lásd az 1. ábrát):

1. ábra: Romani nyelvtankönyvek szövegtípusainak megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a megjelenést tekintve fordított a sorrend: legújabb könyvek szinte csak párbeszédet tartalmaznak, levél, vagy más műfaj csak 1-1 esetben jelenik meg. Ezzel szemben a régebbi kötetekben a szerzők történetekkel, mesékkal, esetleg situációk leírásával is próbálkoztak, de a levelek mellett még dalokkal és versekkel is fűszerezték a köteteket. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy milyen viszonyban vannak ezek a tendenciák a hatékonysággal, illetve a nyelvtanulók preferenciáival.

3.2.2 A cigány beszédmódok megjelenése

A cigány közösségek szóbeli kultúrájának számos igen fontos eszköze ismert. Ismertetésük meghaladja tanulmányom kereteit, így mindössze egyet választottam közülük: az ugratást, mely a gyermek-felnőtt interakcióban és a felnőttek között is több helyzetben és műfajban is használatos (Réger 1999). Az ugratás már az egészen kicsi gyerekekhez intézett beszédben megjelenik, így nagyon korán megtanulják, hogy nagy mértékben építeniük kell a kontextualizációs utasításokra és ez erősen kontextusfüggő beszédmód kialakulásához vezet (Szalai 1999b). Fontos tehát megvizsgálni, hogy a romani tankönyvek mennyiben oktatják ezeket a hagyományos nyelvi stratégiákat, hiszen hasonlóan más műfajokhoz (pl. kínálás, átokhasználat) a legtöbb cigány közösség szóbeli kultúrájának integráns része, az egyes kommunikációs helyzetekben az adekvát beszédmódot jelenti, annak elmulasztása hátránnyal jár.

A tankönyvek igen széles skálán mozognak a cigány beszéd reprezentációjának terén. Míg a *Sityu romanes!* egyetlen tipikus romani nyelvi fordulatot sem tartalmaz, hiszen szövegei inkább a neutrális, cigány kulturális tartalmaktól mentes témákat választotta, addig a *New Express Roma/Gypsy Language* leggyakoribb eleme épp az ugratás, lásd például a következő szövegrészlet¹²⁶:

I Isaura: E drabarnjan si len zor. Sastjaren e manušen, darabaren anda palma, vi našaven e bengen manušendar.

O Hiroši: Vi tu sikkilan drabarimata?

I Isaura: Va, e mamatar. Na tromanilem te phenav, tha vi tu san therdo bengestar. Tjiro živipen maj si les feru trin šona...

O Hiroši: Devla.

I Isaura: Kerdem pherasa.

Izaura: A jósnőknek erejük van. Meggyógyítják az embert, tenyérből jósolnak, ki is tudják űzni az emberből az ördögöt.

Hiroši: Te is tanultál jósolni?

Izaura: Igen, a nagymamámtól. Nem mertem mondani, de téged is megszállt az ördög. Az életemből már csak három hónap maradt hátra...

Hiroši: Istenem!

Izaura: Csak vicceltem

3.2.3 A szövegek témaválasztás és a nemi szerepek

A tankönyvek élesen eltérő stratégiát választottak az olvasmányok szövegeinek témaválasztása terén. Míg a *New Express Roma/Gypsy Language* témái között szerepelnek a szerelmi ügyek, az egyetem, a jóslás és a babonák, a vajda (*bulibaša*) szerepe a vándorlások idején, addig a *Lehrbuch des Lovari* a cigány közösségek élőnyelvi párbeszédeit másolja, meglehetősen élethűen, míg *Sityu romanes!* mint említettem, a

¹²⁶ A könnyebb összevethetőség kedvéért nem a vizsgált könyvek szerzői által használt ortográfiát, hanem nemzetközi tudományos átírást használok az írásművek címeinek kivételével.

cigány kultúrareprezentációt egyáltalán nem vállalja fel, szövegeiben semmilyen cigány specifikum nincs.

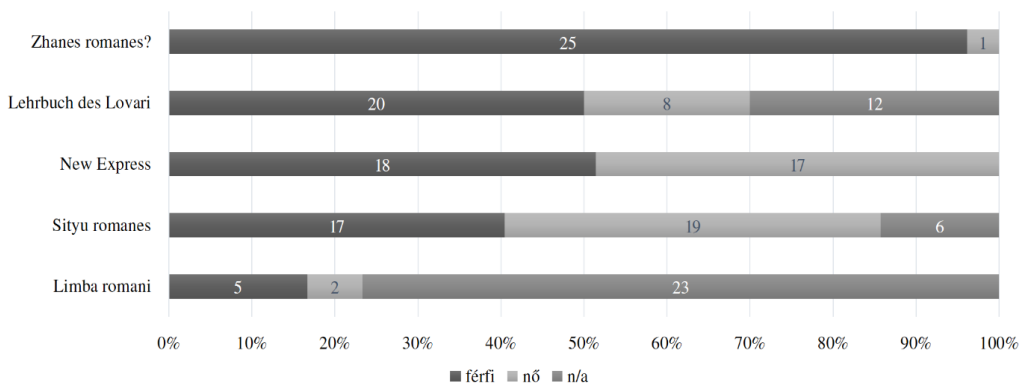
A legtöbb kifogásolható elem túlnyomórészt a *Zhanes romanes?* c. könyvben található. Egyik leckében a főszereplő cigány férfi a kocsmában együtt lakmározik, majd részegedik le, míg a felesége az éhező kisgyerekekkel van otthon betegen, másokban egy szerelmi négyyszög tárul elénk, amely a “ki kit kívül csal” téma körül forog, a 8. leckében pedig ismét cigány férfi főszereplő ismét a kocsmában iszik, a felesége pedig szintén betegen fekszik otthon, ahol a gyermekeik sírnak az éhségtől. Sajnos a leckék jelentős része olyan szövegeket tartalmaz, mely különböző társadalmi, foglalkozási csoportokkal, vagy általában a nőikkel szemben diszkriminatív és rendkívül lenéző. A 17. lecke szövegének egyik részlete így áll a könyvben.

Te na danasma unžule ekh panžešelengi n'avilesasma love. Te na gelomas andej kirčima, či pilomas maj but sar trubusardasas. Te na pilomas, či na matjilomas. Te na matjilomas, či našadomas kavreska řomnja. Te na našadomla, akanak n'avlasma řomnyi thaj baxtalo manuš šaj avos.

Ha nem adtál volna kölcsön egy ötszázast, lett nem volna pénzem. Ha nem mentem volna kocsmába, nem ittam volna többet a kelleténél. Ha nem ittam volna, le se részegedtem volna. Ha nem részegedtem volna le, nem szöktettem volna meg más feleségét. Ha nem szöktettem volna meg őt, most nem lenne feleségem és boldog ember lehetnék

Noha a *Zhanes romanes?*-ből feltételezhetően elsősorban gyerekek és fiatal felnőttek tanulnak, a gyerekek az olvasmányokban egyszer sem kapnak szót, nők is mindössze egyszer – épp a férjét a börtönből kiszabadítani kívánó asszony (ld. a 2. ábrát).

2. ábra: Aktív szereplőként megszólaló férfiak és nők száma romani tankönyvekben



Forrás: saját szerkesztés

Felmerül a kérdés, hogy miként hat a férfiak és a nők nyelvtanulási motivációira az, ha a szövegekben a nők kevesebbszer szólalnak meg, mint a férfiak. A *Sityu romanes!*, a *Lehrbuch des Lovari* és a *New Express Roma/Gypsy Language* szinte tökéletesen fele-fele arányban képviselteti a női-férfi megszólalókat, a *Limba romani* pedig rövid párbeszédet, illetve állatmeséket tartalmaz, ahol a beszélő neme nem állapítható meg.

3.3 A VIZUÁLIS TARTALMAK

Fontos szempont, hogy milyen világot ábrázolnak és milyen világot kellene ábrázolniuk a tankönyveknek (pl. a gyerekek esetében a mindennapi életet, vagy egy, a gyerekektől bizonyos mértékig idegen, de valós világot, egy fantáziavilágot stb.). Kérdéses, hogy mennyire lehet törekedni arra, hogy a nyelvtanulók, különösen a gyerekek esetében pontosan tükrözze az identitásukat, hiszen ami egyes közösségek számára hagyományos és értékes, az mások számára avított és idegen lehet. Ennek más kisebbségi társadalmakban is vannak párhuzamai, például az amerikai őslakosokról szóló tankönyvek gyakran lóháton és régebbi korokban ábrázolják ezeket az embereket (Fulford 1997).

A legtöbb romani nyelven tanuló diák ráadásul sokszor nem cigány gyerekekkel együtt jár egy osztályba, a nyelvtanulás lehetősége pedig nekik is adott lehet, a valóságtól drasztikusan eltérő, a történelmi korokat idealizáló képi világ kérdéses, hogy mennyiben segíti az azonosulást. A romani tankönyvek tehát igen eltérő vizuális elemeket tartalmaznak, mind azok mennyiségét, mind minőségét tekintve (lásd az 3. ábrát):

3. ábra: Romani nyelvtankönyvek vizuális elemeinek száma leckénként



Forrás: saját szerkesztés

Míg a *Limba romani* c. kötet tele van fekete-fehér illusztrációkkal, melyek összhangban vannak a szövegekkel, sőt számos esetben a kép maga is része a feladatnak, addig a *Zhanes romanes* egyáltalán nem tartalmaz képi anyagot. A többi könyv jellemzően leckénként 1-2 illusztrációval, vagy fényképpel látja el a tanyanyagot, azonban a szöveg és a kép a legtöbb esetben semmilyen kölcsönhatásban nincsenek egymással, a rajzok a nyelvi megértést semmilyen módon nem segítik, inkább csak esztétikai funkciót töltenek be. Vizsgálat tárgya lehet, hogy a hatékonyabban elhelyezett képek mennyiben tudnák segíteni a nyelvelsajátítást.

4. ÖSSZEGZÉS

A romani nyelvtankönyvek vizsgálata tehát számos szempontból szükséges és időszerű feladat, melynek figyelemmel kell lennie a nyelvi és a nem nyelvi kompetenciák elsajátíthatóságára, elemezni a szövegek típusait és témát, különös tekintettel a tankönyvek olykor rossz gyakorlatára a kényesebb társadalmi témákat illetően. Fontos kérdés a cigány beszéd megjelenítése, de az alkalmazott írásrendszerek kérdését, a nemi szerepek megjelenését és annak kiegyensúlyozottságát, illetve a vizuális tartalmak mennyiségét, minőségét és kapcsolatát a szöveghez is szükséges lenne vizsgálni ahhoz, hogy az eredmények révén minél jobb tankönyvek születhessenek.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Acton Thomas (1975): *Romani in class. Traveller Education* 6: 21-27. p.
- Arató Mátyás (2014): *Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle.* 2014/9-10. sz., 36–46. p.
- Arató Mátyás (2015): *Multikulturális, identitásformáló tartalmi elemek a romani és beás nyelvtankönyvek szövegeiben. Romológia.* III. évf./9. sz. (2015. nyár), 92-101. p.
- Bakker Peter – Aymeric Daval-Markussen (2013): *Romani identity in Romani language teaching materials: Visual and linguistic aspects. RomIdent Working Papers.* Working paper No. 21. [<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/virtuallibrary>] (2021.07.02)
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Casile Francesco Mario (1988): *The Romany language in primary education in Italy.* Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy (EMU Project 33/34).
- Choli Daróczi József – Feyér Levente (1998): *Zhanes Romanes? - cigány nyelvkönyv.* Budapest Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, 138. p.

- Choli Daróczi József (– Feyér Levente) (2002): *Zhanes Romanes? - cigány nyelvkönyv*. Budapest: Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége, 138. p.
- Dudarova Nina – Nikolai Pankov (1928): *Nevo Drom. Bukvarye vaš bare manušenge*. Moskva: Centrizdat.
- Fényes Csaba – Christina McDonald – Mészáros Anita (1999- 2001): *The Roma Education Resource Book. Educational Issues. Methods and Practice. Language and Culture*. Budapest: Open Society Institute – Institute for Educational Policy. 2 vols.
- Fulford George (1997): What Cree Children's drawings reveal about words and imagery in the Cree language. In: Pentland, David (szerk.): *Papers of the Algonquian Conference/ Actes du Congrès des Algonquinistes 28*. Winnipeg: University of Manitoba, 162-180. p.
- Halwachs Dieter W. (2012): Romani teaching in Europe: some general considerations based on model cases. *European Yearbook of Minority Issues*, Volume 9/2010, 249-269. p.
- Hancock Ian. 2002. The schooling of Romani Americans: an overview. In: Hristo Kyuchukov (szerk.): *New aspects of Roma children education*. Sofia: Diversity Publications. 30-51.p.
- Hegyi Ildikó (2012): A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra* 10, 117–22. p.
- Heinschink Mozes F. – Daniel Krasa (2015): *Lehrbuch des Lovari*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. 388. p.
- Karsai Ervin (2004a): *Cigány nyelv - tanuljunk cigányul I. Cigány nyelv alapfokon - óravázlatok és feladatlapok az általános iskolai fakultatív oktatás számára*. Budapest: Anda Romani Kultura Alapítvány, 320. p.
- Karsai Ervin (2004b): *Cigány nyelv - tanuljunk cigányul II. Cigány nyelv középfokon - óravázlatok és feladatlapok az általános iskolai fakultatív oktatás számára*. Budapest: Anda Romani Kultura Alapítvány, 204. p.
- Kontra Miklós (1999): “Kétnyelvű oktatás” = tücsök és bogár. In: Bokor József (szerk.): *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. Maribor-Lendva: A Maribori Magyar Intézet Kiadványai. Ljubljana Nyomda, 31-34. p.
- Marushiakova Elena (1997): Development of Teaching Materials - Education of Gypsies. Development of Teaching Material / Education Tsiganes. Developpement du Materiel Didactique. International Symposium, Athens, April 6-9, 1995. Athens 1997, 248-251. p.
- Papp János (2008): *Sityu romanes! - Tanulj cigányul! (harmadik kiadás)*. Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvtanító Kft. 300. p.

- Papp János (2018): *Sityu romanes! - Tanulj cigányul! (hatodik kiadás)*. Budapest: Ezra Humánszolg. Kft. 224. p.
- Réger Zita (1999): Teasing in the Linguistic Socialization of Gypsy Children in Hungary. *Acta Linguistica Hungarica*, No. 3-4.
- Rézműves Melinda (2012): *E Romani Shib Thaj E Literatura (Cigány nyelv és irodalom), Irka 1-2., Ginadyi 1-2.*, Budapest: Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás Csaba (2015): *E romani ginadyi – anda trito klasa*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Rostás Csaba (2017): *E romani ginadyi – anda shtarto klasa*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Sarău Gheorghe (1994): *Limba romani (fiğănească)*. Manual pentru clasele de învățatori romi ale Școlilor Normale, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 240 p.
- Sarău Gheorghe (1997): Observations regarding methods of teaching the Romany language. *International Symposium, Athens, April 6-9, 1995. Education of Gypsies. Development of Teaching material*. Athens, 235-242. p.
- Szalai Andrea (1999a): Linguistic human rights problems among Romani and Boyash speakers in Hungary with special attention to education. In: Kontra Miklós – Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas – Várady Tibor (szerk.): *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest, Central European University Press, 297-315. p.
- Szalai Andrea (1999b): Kisebbség és anyanyelvhasználat. *Kritika*, No. 3.
- Sumi Yusuke (2018): ニューエクスプレス ロマ(ジプシー)語 [New Express Roma/Gypsy Language], Hakusuisha, 145. p.
- Tálos Endre (2010): *Anda melalo zvoru. Recenzió Papp János: Sityu romanes! c. könyvéről* (kézirat). 31. p.
- Zătreanu Mihaela (2003): Education and Romani in Romania. In: Zătreanu, Mihaela, Halwachs, Dieter W (szerk.): *Romani in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 29-37. p.
- Zatta Jane Dick (2000): The use of Romanes in an Italian school. In: Acton, Thomas & Morgan Dalphinis (szerk.): *Language, Blacks and Gypsies. Languages without a Written Tradition and Their Role in Education*. London: Whiting & Birch. 187-211. p.

ABSTRACT

**SOME POSSIBLE ASPECTS
OF THE STUDY OF ROMANI LANGUAGE TEXTBOOKS**

Discourse on Romani textbooks has been taking shape over the last few decades. Sources of experience include word of mouth, editor's reports and discussions in professional workshops, but academic research is still scarce. This paper makes an attempt to suggest some possible criteria and raise some questions about Romani language textbooks available in the Hungarian and international book market, highlighting both their strengths and their weaknesses. The goal is to gain a better understanding of the phenomena that may be observed in the teaching of Romani and that help or hinder teaching and learning. The paper touches on the acquisition of linguistic and extralinguistic competences, the types of texts and their choice of topics, the appearance of appropriate speech patterns in Romani communities, the writing systems used, the emergence of gender roles and their balance, and the quantity, quality and relationship of visual content to the text.

Keywords: Romani people, Romani language, textbook, language education, teaching materials

Rosenberg Mátyás, PhD hallgató, tudományos segédmunkatárs
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – Nyelvtudományi Kutatóközpont
matyas.rosenberg@gmail.com

A KRIMINÁLPEDAGÓGIA FOKOZOTT BÖRTÖNÜGYI FELELŐSSÉGE ÉS A COVID-19 JÁRVÁNY

ABSZTRAKT

A világon jelenleg a fogvatartottak száma meghaladja a 11 milliót, a börtönök eredményessége pedig alacsony, a visszaesési mutató a legtöbb országban 50 % feletti. Az ezredfordulót követően számos nemzetközi kutatás figyelmeztetett a büntetés-végrehajtás területén kialakult, vagy könnyen kialakuló általános krízishelyzetre. Sajnos a problémakezelés két meghatározó jellemzőjévé világszerte a szigorítás, valamint a magatartás- és személyiségformálás igényének teljes feladása vált. A pandémia következtében ugyanakkor kialakult egy egészségügyi krízishelyzet is, aminek a megoldása azonnali intézkedéseket igényel. A COVID-19 járvány drámai hatással volt a „börtönvilágra”, ugyanakkor felhívta a szakma és a közvélemény figyelmét a börtönök működésének több évtizedes visszasságaira. Álláspontom szerint a kialakult helyzettel történő kritikus szembenézés elodázhatatlan. Egyik kitörési pont lehet egy új végrehajtási módszertan kidolgozása. A koncepcionális javaslat egyszerre szolgálja a COVID negatív hatásainak (egészségügyi krízis) és az általános börtönkrízisnek a csökkentését a kriminálpedagógia eszközeinek alkalmazásával.

Kulcsszavak: börtön, reintegráció, COVID-19, krízis, kriminálpedagógia

Szakosztály: Rendészeti és katonapedagógiai kutatások

1. BEVEZETÉS – A COVID-19 MEGJELENÉSE A VILÁG BÖRTÖNEIBEN

A COVID-19 járvány megjelenésének és elterjedésének kezdeti időszakában szinte valamennyi országban a kórházak és az idős-otthonok jelentették a betegség terjedésének gócpontjait. Annak ellenére, hogy a börtönök az első pillanattól kezdve ugyanúgy potenciális veszélyforrások voltak, a „börtönvilágban”¹²⁸ a járványügyi védekezést kizárólag az adott országok büntetés-végrehajtását irányító szervezetei és maguk a börtönök igyekeztek megszervezni és végrehajtani.

¹²⁷ Prof. Dr. Ruzsonyi Péter, PhD. egyetemi tanár, dékán
Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar
Ruzsonyi.Peter@uni-nke.hu

¹²⁸ A „börtönvilág” kifejezés tartalma magába foglalja Földünk mindazon intézeteit, amelyekben a bent tartózkodók szabadságelvonása valamilyen büntető igazságszolgáltatási folyamat részeként valósul meg.

Kezdetben a börtönök területén a nemzetközi koordináció teljes egészében hiányzott, nem volt elérhető „jó gyakorlat”, illetve hiányoztak az útmutatások, és tudományos igényű elemzések sem születtek. A különböző országok eltérő stratégia mentén – és eltérő eredményességgel – vették fel a harcot a vírussal.

2. A COVID-19 hatása a börtönrendszerek működésére

2.1. A börtönvilág globális válsága

„A börtönvilág globális válságáról” értekezni első pillanatban talán túlzottan teátrálisnak tűnhet. Ha azonban abból a tényből indulunk ki, hogy mértékadó tudományos nemzetközi kutatások tucatjai figyelmeztetnek a büntető igazságügyi rendszer, azon belül is a büntetés-végrehajtás jelenlegi helyzetéből következő veszélyforrásokra, a kialakult, vagy könnyen kialakuló krízishelyzetre, máris létjogosultsága lesz ennek a tételmondatnak. Azt azonban feltétlenül hangsúlyozni kívánom, hogy álláspontom szerint ez nem jelenti azt, hogy – legalábbis Európa és Észak-Amerika – bármely államában a végrehajtási rendszer az összeomlás szélén állna, sőt – mint például hazánkban – a klasszikus értelemben vett veszélyforrások (túlszűfoltosság, személyi állomány jelentős hiánya, intézetek alacsony biztonsági szintje) ma már nem is léteznek¹²⁹. A börtönvilágban beazonosított problémák ugyanakkor arra figyelmeztetnek, hogy – amennyiben nem teszünk meg mindent azok felszámolására – a felszínre került rendellenességek egymást erősítik és rendszerre állhatnak össze, esetenként veszélyeztetve a működést és nagyszabású krízishelyzetet idézhetnek elő. (Ruzsonyi 2016:249)

¹²⁹ Az általános börtönkrízisből adódó problémák a különböző országokban eltérő mértékben vannak jelen. A krízis a legkevésbé a Skandináv államokban érzékelhető. Izland börtönhelyzete kivételes, talán ezt az országot kerülte el leginkább az általános krízis kialakulása: a szabaduló fogvatartottak mindössze 27 %-a követ el újabb bűncselekményt, és a börtönök befogadóképességének csak a felét használják ki. A jelentős számú fogvatartottal rendelkező országok közül a legkiválóbb eredményeket Norvégiában érik el. Ez azért is kiemelendő, mert az 1990-es években a visszaesési mutatója még 60-70 %-os volt, ami mára 20 %-ra csökkent. Norvégia számára a növekvő fogvatartotti létszám jelenthet problémát. Dániában és Svédországban a szabadultak bűnisméltésének aránya magas (63 %, illetve 61 %), ugyanakkor ebben a két országban a börtönök férőhelyének csak a 2/3-a van feltöltve. Finnország helyzete több vonatkozásban kivételes. A börtönök fizikai kondíciói jók, a személyi állomány helyzete kiegyensúlyozott, az ország büntetőpolitikájának egyik központi eleme a fogvatartottak támogatása és visszailleszkedésének elősegítése. A börtönkapacitásnak csak a felét használják ki. Egyedüli problémájuk a külföldi fogvatartottak számának és arányának növekedése. (Yukhnenko et al. 2019; Eurostat 2021; World Prison Brief 2021; Lappi-Seppälä 2009)

Tényszerű helyzetként kell tehát elfogadnunk, hogy a börtönrendszerekben évtizedek óta – tehát már jóval a COVID-19 megjelenése előtt is – létező és folyamatosan elmélyülő általános problémák a legtöbb országban jelentősen nehezítik a kitűzött célok elérését:

- a büntetőrendszerek generális kríziséről szóló legátfogóbb elemzést Cavadino és munkatársai készítették. (Cavadino et al. 2013) A krízis-faktorok között szerepeltetik a börtönnépeség magas számát, a túlszűfolttságot, a rossz munka- és életkörülményeket, az eltérő veszélyességű fogvatartottak keveredését, az intézetek folyamatosan romló biztonságát, a személyi állomány túlterheltségét és elbizonytalanodását, az elutasító börtönkörnyezetet, valamint az ezek hatására kialakuló zavargásokat és börtönlázadásokat;
- a fogvatartottak mentális egészségi állapota évtizedek óta folyamatosan romlik (Kupers 1999);
- viszonylag újkeletű, de jelentős probléma az időskorú fogvatartottak számának drasztikus emelkedése (Aday 2003);
- a kialakult helyzetet tovább rontja az etnikai alapokon szerveződő bandák aktivitásának fokozódása (Valdez 2005; Hill 2009);
- gazdasági krízis –Scott-Hayward átfogó elemzése során rámutat arra, hogy az USA-ban „a 2007 decemberében kezdődött pénzügyi válság arra készítette a törvényhozókat, hogy átgondolják, kit és hogyan büntetnek.” (Scott-Hayward 2010:2) A gazdasági krízis csökkentése érdekében várható intézkedésekről borús képet vázol fel a szerző: „a folyamatban lévő stratégiák magukban foglalják a személyi költségek csökkentését, a kezelési programok leépítését vagy megszüntetését, valamint egyes létesítmények bezárását.” (Scott-Hayward 2010:10)

2.2. A COVID-19 hatása a börtönvilágra

A COVID-19 megjelenése nem csak elmélyítette az évtizedek óta meglévő általános krízist, hanem számos új területen generált a pandémiával összefüggő egészségügyi krízist, vagy krízisközeli helyzetet. Egyes szerzők, illetve intézmények és kutatócsoportok az alábbi csomópontokat nevesítettek:

(1) a COVID-19 fertőzés börtönökbe történő bejutásának megelőzése, illetve a vírus terjedésének megakadályozása nem járt eredménnyel. A WHO (2020) deklarálta, hogy a börtönök egészségügye a közegészségügy szerves része, így „senkit sem hagynak az út szélén”.

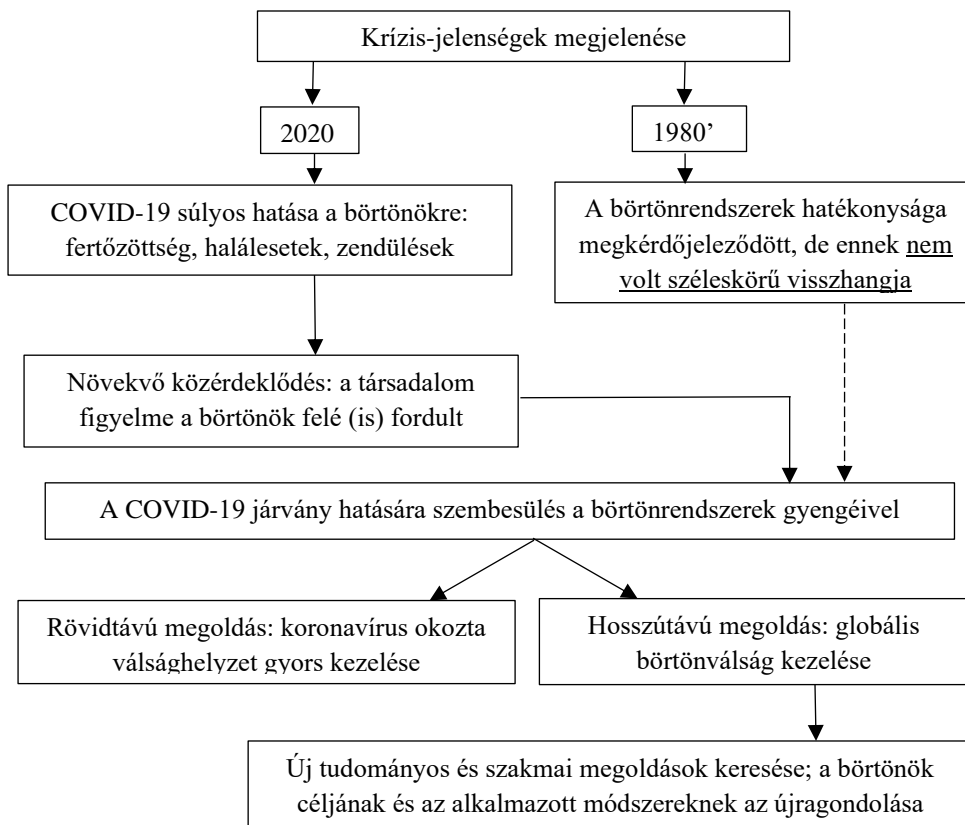
A közegészségügyi válasz részeként a WHO a partnerekkel közösen új anyagokat dolgozott ki a COVID-19-re vonatkozó információkról, a felkészülésről, megelőzéséről és a bevezetett intézkedések ellenőrzéséről; (2) börtönlázadások – a COVID-19 járvány kitörésének egyik legtragikusabb következménye az elítéltek kiszolgáltatottságából, félelméből és elkeseredéséből fakadó börtönlázadások valamennyi kontinensen előfordultak:

- Európában volt a legkedvezőbb a helyzet. Valószínűsíthetően a büntetés-végrehajtási szervezetek gyors és határozott fellépésének köszönhető, hogy csak Olaszországban és Romániában történt több személy halálával végződő börtönlázadás, és ez is a járvány kitörését követő első időszakban történt, amikor a hatóságok még teljesen felkészületlenek voltak.
- Az amerikai kontinens börtöneiben lényegesen rosszabb helyzet alakult ki. A börtönélet rendezettsége felbomlott, az intézetek biztonsága sérült. Rupert Colville, az ENSZ emberi jogi főbiztosa 2020. május 5-én jelentette be, hogy „Észak- és Dél-Amerikában már több ezer fogvatartott és börtöntisztviselő fertőződött meg. Sok országban a fertőzéstől és az alapszolgáltatások hiányától való fokozódó félelem tiltakozásokat és zavargásokat váltott ki a fogvatartottak körében. (...) Az ilyen események több büntetés-végrehajtási intézetben rendkívül erőszakossá váltak. A Los Llanos börtönben a lázadás során 47 fogvatartott veszítette életét. A perui Castro börtönben kilenc rab halt meg. A kolumbiai La Modelo börtönben 23 fogvatartott veszítette életét, amikor az elkövetett garázdaságok elfojtása érdekében a biztonsági erők közbeléptek.” (Colville 2020) A Reuters tudósítása szerint Venezuela egyik börtönében kitört zavargásban legalább 46 ember meghalt és 60 megsebesült.” (Reuters 2020:1)
- A fertőzöttségi arányok és a fertőzés veszélye az USA-ban is szinte felfoghatatlan méreteket öltött. Robert P. Alvarez, az Institute for Policy Studies munkatársának számításai szerint “Tennessee állam bármely börtönében egy fogvatartott közel 5000 százalékkal nagyobb valószínűséggel fertőződik meg koronavírussal, mint egy utcán sétáló ember, valamint 255 százalékkal nagyobb valószínűséggel hal meg egy megfertőződött szabad állampolgárhoz képest, de nemcsak a fogvatartottak vannak veszélyben – hanem a börtönökben dolgozók is. Indiana államban például egy börtöntisztviselő 1116 százalékkal nagyobb valószínűséggel fertőződik meg, mint egy átlagos városlakó.” (Alvarez 2020:1)
- Ausztráliában is szélsőséges állapotok alakultak ki. Thalia Anthony, a University of Technology professzora szerint: „Ausztrália túlszűfolt börtöneiben nem tudnak védekezni a betegségek gyors terjedése ellen. Ennek elsődleges oka a börtönök rossz fizikai kondíciói, valamint a nem megfelelő higiénés és egészségügyi szolgáltatások.” (Anthony 2020:1)

- Afrikában is pattanásig feszült a helyzet. A Kongói Demokratikus Köztársaság börtöneiben uralkodó viszonyokról az ENSZ jelentésben olvasható: „a COVID-19 járvány fokozza a zavargások és börtönlázadások kockázatát, továbbá veszélyezteti a közegészségügyet és a közbiztonságot.” (United Nations News 2020:1)
- Ázsiában nem számít rendkívülinek, ha egy-egy börtönben a befogadóképesség 3, vagy 4-szeresét is meghaladja a bentlakók száma. A rendkívül gyenge egészségügyi ellátás és a rossz higiénés körülmények miatt Sri Lanka Mahara börtönében jelentős számú fogvatartott veszítette már el az életét a pandémiás fertőzés következtében. (BBC News 2020)

A börtönvilág generális problémáinak, valamint a pandémia okozta egészségügyi krízishelyzet összekapcsolódásának folyamatát mutatja be az alábbi folyamatábra.

1. ábra: A krízis-jelenségek összeadódása



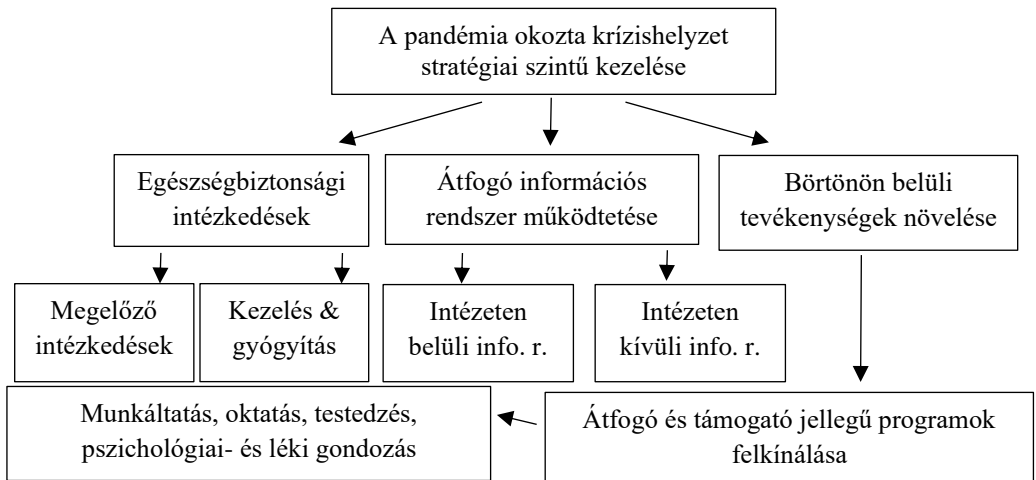
Forrás: A szerző ábrája

A pandémia hatására olyan területre is felfigyelt a társadalom, amelyre eddig nagyon perifériásnak tekintett – a börtönökre. A társadalmi figyelem inspiráló hatása optimális esetben a börtönök kondícióinak javítását, valamint a végrehajtási rendszerek szakmai megújítását eredményezheti.

3. JAVASLAT A PANDÉMIA OKOZTA KRÍZISHELYZET STRATÉGIAI SZINTŰ KEZELÉSÉRE

Álláspontom szerint a börtönrendszerek többségében a koronavírus által okozott krízishelyzet kezelését három meghatározó összetevő mentén lehet eredményesen megoldani: egészségbiztonsági intézkedések alkalmazása; átfogó információs rendszer működtetése, valamint a börtönön belüli aktivitás növelése. (lásd 2. sz. ábra)

2. ábra: A pandémia okozta krízishelyzet kezelése



Forrás: A szerző ábrája

Az egészségbiztonsági intézkedések területére vonatkozóan napjainkban már számtalan nemzetközi ajánlás érhető el. Mára a gazdaságilag fejlett országok börtönrendszerei rendelkeznek mindazon szakembergárdával és tárgyi eszközökkel, valamint működési protokollal, amelyek nélkülözhetetlenek az intézményrendszeren belüli eredményes megelőzéshez, kezeléshez és gyógyításhoz.

A világ több pontján bekövetkezett börtönlázadások okai között szinte mindig megtalálható a megfelelő információáramlás hiánya. A fogvatartottak körében a megfelelő, korrekt és érthető információk hiányában növekszik az elszigeteltség, a

bizonytalanság és kiszolgáltatottság érzése. A megfelelő kommunikációt nélkülöző és hirtelen meghozott, valamint eltúlzott intézkedések könnyen indokolatlan indulatokat generálhatnak, és szélsőséges cselekedeteket indíthatnak be. Nagyon fontos, hogy a fogvatartottak megértsék a megszorító intézkedések okait és fontosságát, mert akkor lényegesen könnyebben elfogadják azokat, és együttműködőbbek lesznek a végrehajtás során. A belső információs hálózat kiépítése és működtetése mellett rendkívül jelentős a külvilággal való kétirányú kapcsolattartás biztosítása és megkönnyítése. A hozzátartozókkal történő személyes találkozások ideiglenes megszüntetését lényegesen könnyebben elfogadják a fogvatartottak, ha több és/vagy hosszabb idejű telefonbeszélgetésre, esetleg audiovizuális eszközök használatára nyílik lehetőségük, hiszen természetes igényük, hogy naprakészen ismerhessék az otthoniak helyzetét, hogy tájékozódhassanak az állapotukról.

A fenti intézkedések alapvetően átgondolt stratégiára épülnek, azonban a „pandémiás ostrom” nyomása alatt lévő intézetek világszerte kevesebbet foglalkoznak a bent maradt fogvatartottak mindennapjaival. A telefonálás és internet használatának elősegítése (esetleg ingyenessé tétele) sokat segít, de van, ami hiányzott: a bent lévőkkel történő fokozott – nemcsak egészségügyi – foglalkozás, és foglalkoztatás. Tisztában vagyok azzal, hogy a járványhelyzetben a börtönön belüli aktivitás növelése talán a legnehezebb, de biztosan a legtöbb körültekintést és szervezést igénylő feladat. Egyrészt az egészségbiztonsági előírások maximális betartására kell törekedni, másrészt pedig értelmes tevékenységformákat kell felkutatni, illetve megteremteni. A munkáltatás fenntartása több szempontból is lényeges feladat: gazdasági jelentősége mellett az elsajátításra kerülő ismeretek, készségek és szokások kialakítása és fejlesztése a szabadulást követő eredményes reintegráció egyik alapfeltétele. A sportolás és a szabadlevegőn tartózkodás biztosítását minden körülmény között indokolt fenntartani, mivel az hozzájárul a szervezet ellenállóképességének növeléséhez. A börtönkönyvtár szolgáltatásainak igénybevétele is hozzájárul a szabadidő tartalmas eltöltéséhez. A járványhelyzetben – kis létszámú csoportokban – az oktatás folytatása is megoldható, de a legjobb megoldás a távoktatás bevezetése lehet.

A járvány miatt elrendelt fokozott zárás (eltávozás és látogatófogadás felfüggesztése, a jövő bizonytalansága) következményeként kialakuló feszültség csökkentésére a legjobb megoldás az egyéni pszichológiai segítség és lelkiigondozás lehetőségének növelése.

4. ÖSSZEGRZÉS

A börtönök működésének szakmai megújítása kizárólag a nemzetközi büntetési rendszerek krízishelyzete kialakulásának és jelenlegi állapotának tanulmányozását követően, tudományos alapokra helyezve végezhető el. Abszurd módon a COVID-19 járvány elősegítette és felgyorsította a problémákkal való szembenézést; a pszichológiai „börtönfalak” átjárhatóbbá váltak. Sajnálatos, hogy rendkívül súlyos eseményeknek kellett megtörténnie ahhoz, hogy a börtönökben kialakult körülmények elérjék a társadalmak ingerküszöbét. Ugyanakkor a társadalmi érdeklődés növekedése bizakodásra ad okot: a közvélemény tudomást szerzett a börtönök aktuális helyzetéről és állapotáról, és ebből következően sok kérdést vetettek fel. Reményeim szerint ez az attitűdváltás arra ösztönzi a börtönvilág szűkebb és tágabb értelemben vett büntető igazságszolgáltatási rendszereit, hogy a kialakult helyzettel kritikusan nézzenek szembe; az akut problémákra gyors megoldást találjanak, ugyanakkor az évtizedek alatt fokozatosan elmélyülő általános krízishelyzet megoldására tudományos-szakmai alapokon keressék a válaszokat. Napjainkban számos intézet bizonyította már, hogy a kriminálpedagógia eszköztárának felhasználásával „képesek megőrizni az eredményes reintegrációt középpontba állító alapeszméiket. (...) Bebizonyították, hogy zártintézeti keretek között is megteremthető a közös feladatvállaláson és felelősségen alapuló eredményes együttműködés a fogvatartottak és a személyi állomány között.” (Ruzsonyi 2019:239) Véleményem szerint az ilyen összefogás nélkülözhetetlen a rövid- és a hosszútávú problémamegoldás sikerességéhez.

A legátgondoltabb stratégia kidolgozása, valamint a tervek tudatos és szakszerű végrehajtása esetén is el kell fogadnunk, hogy: a szögesdrót senkit sem véd meg a COVID-19-től, ugyanakkor a szögesdrót arra sem képes, hogy a COVID-19-et a börtön falain belül tartsa!

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Aday Ronald H. (2003): *Aging prisoners: Crisis in American corrections*. Santa Barbara, CA, Praeger Publishers, 203. p.
- Alvarez Robert P. (2020): *A Simple Solution for the Coronavirus Crisis in Prisons*. Institute for Policy Studies, Washington DC
- Anthony Thalia (2020): *Prisons face coronavirus crisis*. Sydney: University of Technology. <https://www.uts.edu.au/news/business-law/prisons-face-coronavirus-crisis> (a letöltés dátuma: 2021. 05.10.)
- Cavadino Michael – Dignan James – Mair George (2013): *The Penal System an Introduction*. London, SAGE, 9-20. p.

- Colville Rupert (2020): COVID-19: Americas / prison conditions UN High Commissioner for Human Rights, <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25864&LangID=E> (a letöltés dátuma: 2021. 04.10.)
- Hill, Cece (2009): Gangs/security threat groups. *Corrections Compendium*, 34, 23-37. p.
- Kupers Terry A. (1999): *Prison Madness: The Mental Health Crisis Behind Bars and What We Must Do About It*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 9-38. p.
- Lappi-Seppälä Tapio (2009): Imprisonment and Penal Policy in Finland. *Scandinavian Studies In Law*, 54, 333-379. p.
- Ruzsonyi Péter (2016): Az ítélet: halálíg tartó élet. In: Barabás Andrea Tünde – Belovics Ervin (szerk.): *Sapiens in sapientia: Ünnepi kötet Vókó György 70. születésnapja alkalmából*. Budapest, Pázmány Press, 247-284. p.
- Ruzsonyi Péter (2019): Kriminálpedagógiai megalapozottságú mintabörtönök az Újvilágban. In: Gaál Gyula – Hautzinger Zoltán (szerk.): *Gondolatok a rendészettudományról*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság, 225-240. p.
- Scott-Hayward, Christine (2010): *The Fiscal Crisis in Corrections: Rethinking Policies and Practices*. Vera Institute of Justice, 4-6. p.
- Valdez Avelardo (2005): Mexican American youth and adult prison gangs in a changing heroin market. *Journal of Drug Issues*, 35(4), 843-868. p.
- Yukhnenko, Denis – Sridhar, Shivpriya – Fazel, Seena (2019): A systematic review of criminal recidivism rates worldwide: 3-year update. Wellcome Open Research: US National Library of Medicine National, Institutes of Health

TOVÁBBI FORRÁSOK

- BBC News (2020): Sri Lanka: Eight die in prison riot over Covid panic. <https://www.bbc.com/news/world-asia-55126199?xtor=AL-72-%5Bpartner%5D-%5Binforadio%5D-%5Bheadline%5D-%5Bnews%5D-%5Bbizdev%5D-%5Bisapi%5D> (a letöltés dátuma: 2021. 03.15.)
- Eurostat (2021): Prison capacity and number of persons held. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/crim_pris_cap/default/table?lang=en (a letöltés dátuma: 2021. 05.10.)
- Reuters (2020): Prisoners take guards hostage in Brazil's coronavirus-hit Manaus, <https://www.reuters.com/article/us-brazil-prison-rebellion/prisoners-take-guards-hostage-in-brazils-coronavirus-hit-manaus-idUSKBN22E0KB> (a letöltés dátuma: 2021. 03. 20.)

- United Nations News (2020): COVID-19: UN teams step up efforts to protect rights in prisons, as revolts intensify worldwide. <https://news.un.org/en/story/2020/05/1063292> (a letöltés dátuma: 2021. 05.10.)
- WHO Regional Office for Europe (2020): Prevention and control of COVID-19 in prisons and other places of detention, <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-determinants/prisons-and-health/focus-areas/prevention-and-control-of-covid-19-in-prisons-and-other-places-of-detention> (a letöltés dátuma: 2021. 05 05.)
- World Prison Brief (2021) World Prison Brief data. London: Birkbeck University of London, <https://www.prisonstudies.org> (a letöltés dátuma: 2021. 05 05.)

ABSTRACT

THE COVID-19 PANDEMIC AND THE INCREASED LIABILITY OF CRIMINAL-PEDAGOGY

Currently, the number of detainees in the world exceeds 11 million and the efficiency of prisons is low, with the recidivism rate above 50% in most countries. Since the turn of the millennium, a number of international studies have warned of a general crisis that has developed or is about to develop in the field of penitentiary systems. Unfortunately, the two defining characteristics of problem management are tightening prison conditions and complete abandonment of the need for personality formation and behaviour modification. At the same time, the pandemic has created a health crisis that requires immediate actions. The COVID-19 epidemic has had a dramatic impact on the “prison world,” but at the same time has drawn the attention of the professionals and the general public to the malpractice in the operation of prisons. In my view, critical confrontation with the situation that has developed is urgent. One breakthrough point could be the development of a new implementation methodology. The conceptual proposal serves to reduce the negative effects of COVID (health crisis) and the general prison crisis at the same time by using criminal-pedagogy as a system organizing principle.

Keywords: prison, reintegration, COVID-19, crisis, criminal-pedagogy

Prof. **Dr. Ruzsonyi Péter**, PhD. egyetemi tanár, dékán
Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar
Ruzsonyi.Peter@uni-nke.hu

SAJÁTOS SPORTÉLET A DAGESZTÁNI KÖZTÁRSASÁG PÉLDÁJÁN

ABSZTRAKT

Dagesztán az Oroszországi Föderáció kicsiny köztársasága, amely számos problémával küzd. Az észak-kaukázusi országban rendszeressé váltak az elmúlt évtizedekben a terrortámadások, gerillaharcok; ezek megfékezése pedig napjainkig várat magára.

Az általános veszélyhelyzet miatt nyilvánvalóvá vált, hogy egy olyan szemléletmódot kell átadni a fiatalok számára, amely távol tartja őket a végletekben gondolkodó gíhādista mozgalmak értékrendjétől. Ennek egyik legfontosabb eszköze- a vallás és a kultúra mellett – a sport. Fiatal fiúk százai töltik meg a helyi birkózótermetet, sportiskolákat. A dagesztáni harcművészek és küzdősportolók megjelenése a nemzetközi sportvilágban elkerülhetetlen témává vált sikereik miatt.

Kulcsszavak: sport, kultúra, iszlám, terrorizmus, prevenció

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Ha megkérdeznének minket arról, hogy miért sportolunk, számos indokot lennének képesek megnevezni. A sport jótékony hatásait mára a tudomány is elismerte, csokorba szedve minden olyan tulajdonságát, amely pozitívan hat az emberi test és szellem működésére. Sportolunk, hogy fittekek, hogy egészségesek legyünk, hogy jól nézzünk ki, hogy mentálisan kiegyensúlyozottá váljunk felgyorsult mindennapjainkban. Vannak azonban olyan helyek a világon, ahol a sport egészen speciális szerepet kap egy társadalom életében.

Dagesztán: kicsiny, fegyverektől hangos köztársasága, a monumentális, csendes Oroszországi Föderációnak. Egy terület, amelyre Oroszország teherként tekint, és amely darazsfészekként pihen az Észak-Kaukázus szívében, a Kaszpi-tenger partján. A darazsak, amelyek a fészekben munkálkodnak, a terrorizmus képében készek a pusztításra. Egy külföldi ebben a formában hall először Dagesztánról, hiszen a kaotikus köztársaságban zajló események több ezer áldozatot követeltek az elmúlt évek során.

A 2018-as népszámlálási adatok (World Data Atlas) alapján nagyjából 3 millió ember él Dagesztánban, akiknek csak 45%-a telepedett le városokban. A tény, hogy a Magyarország területének felével azonos méretű országban több, mint 30 etnikum él, lehengerlő.

A családok összetartása rendkívüli; a fiúk, szinte rajonganak édesapjukért, követendő példaként tekintenek rájuk. A családnál csak egy dolog szentebb, ez pedig a vallás. Dagesztán 90%-ban muszlim vallást gyakorol, amelynek megjelenése a térségben évszázadokra vezethető vissza, így koránt sem meglepő, hogy vallás és a kultúra tulajdonképpen egybeolvadt Dagesztánban. (Mirzakhanov, 2019)

Shakhbanova és munkatársai (2018) tanulmányukban megállapították, hogy a dagesztániak kettős identitástudattal rendelkeznek, amely a nemzeti és a vallási identitás fontosságának kiegyenlítettét jelenti.

Az államnyelv az orosz, azonban az etnikai csoportok saját anyanyelvének elsajátítására is komoly hangsúlyt fektetnek. Ennek egyik oka, hogy a kisiskolások tanítása anyanyelvükön folyik, amely segíti őket kognitív fejlődésükben, majd csak 5. osztálytól térnek át az orosz nyelven folyó oktatásra. Az anyanyelv helyes használata, a koherens beszéd kialakítása, valamint az orosz nyelv elsajátítása párhuzamosan folyik 1. osztálytól kezdve. (Aripov, 2020)

Bár, Dagesztán igyekszik fejlődni, túlnyomó részt a szülők még mindig a vallási oktatás és képzések formájában látnak biztos jövőt gyermekük megélhetéséhez.

Dagesztánban, napjainkig nagyjából 2245 mecset épült, 14 teológiai egyetemmel büszkélkedhet, amelyeknek közvetlen összeköttetése van más arab országok egyetemeivel. Így az orosz vallási épületek mintegy 80%-a Dagesztánban található. A fejletlen, csekély munkalehetőséget biztosító országban nem csoda, hogy előbb terelik a fiatalokat a teológiához kapcsolódó képzések felé, hiszen legrosszabb esetben bármelyik mecsetben elhelyezkedhetnek egy kisebb faluban. (Mirzakhanov, 2019) (Bilalov, 2015)

Elmondható, hogy Dagesztánban szinte mindennek van kapcsolódása a regionális kultúrához, és a sporttal sincs ez másképp. Ebben a térségben kiemelt fontosságú szerepet kapnak a sporttevékenységek. Ez a szerep, pedig a fiatalok távoltartása a terrorizmustól.

2. ANYAG ÉS MÓDSZER

A vizsgálat célja, hogy bemutassa a sportnak azt a különleges arcát, amely a megszokottól eltérő helyzetekben megoldást jelenthet, akár egy egész országot érintő, súlyos problémára is. Megismertetjük a dagesztáni nép sajátos sportéletét. Sorra vesszük a térséget érintő problémákat, valamint rámutasson arra, hogyan képes a birkózás prevenciók alternatívaként szolgálni a terrorizmussal szemben.

Célunk továbbá bemutatni a dagesztáni sportolók eredményeit világversenyeken, amely igazolja, hogy az elmúlt évtizedekben rohamosan növekedett a dagesztáni sportolók száma a nemzetközi sportéletben.

Vizsgálati módszerként dokumentumelemzést és statisztikai adatok elemzését választottuk. Olyan tudományos adatbázisokban kerestünk szakcikket, mint a ResearchGate, Academia.edu és a Semantic Scholar. További információkat szereztünk különböző szervezetek, nemzetközi rendezvények és világszervezetek hivatalos oldaláról is. A diagramok készítése ezen oldalak információközlése által történt.

Kutatói kérdéseink a következők:

K1 A sport valóban kitörési lehetőséget biztosít a fiatalok számára?

K2 Milyen nemzetközi példák vannak a sport felemelő erejére?

K3 Milyen eredményeket érnek el világversenyeken a dagesztáni fiatalok és ez hatással van a következő generációk erkölcs és értékfelfogására?

3. EREDMÉNYEK

3.1. TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK, AZ ISZLÁM VALLÁS SZEREPE

Ahhoz, hogy megérthessük, hogy a sport milyen módon képes bekapcsolódni a terrorellenes mozgalomba prevenció alternatívaként – tisztában kell lennünk azokkal a tényezőkkel, amelyek hozzájárultak a radikális nézetek kialakulásához és elterjedéséhez. Ehhez egészen a Szovjetunió fennállásig kell visszanyúlnunk.

A Szovjetunió fennállása alatt az iszlám vallás fejlődése erősen stagnált az észak-kaukázusi területeken. (Starodubrovskaya, 2017) A szovjet időszak utolsó felében elérte ezeket térségeket is a globalizáció és az urbanizáció jelensége, amely gyökeres változásokhoz vezetett Dagesztán életében is. A biztosabb megélhetésbe vetett hit, az oktatás fejlődésének lehetősége, illetve a támogatások, amelyek a mezőgazdaság síkságra történő telepítéséhez nyújtottak anyagi alapot – a vidéken élő családokat a nagyvárosok felé terelték. (Starodubrovskaya, 2017)

Az addig zárt közösségekben élő embereknek az anómia jelenségével kellett szembesülniük.

Óriási váltás ez azoknak az egyéneknek, akik generációkon át szülőről gyermekekre adták át kultúrájukhoz kapcsolódó értékfelfogásukat és hagyományait. Falvaikban, családi környezetükben jól ismerték közösségük normarendszerét és szabályait. Ebben, a rendszertelen és ismeretlen új környezetben, jószerivel egyik sem volt alkalmazható. A fiatalok magukra maradtak, hiszen a modern társadalom problémái az idősök számára is ugyanakkora nehézséget jelentettek, mint a következő generációk számára. Egy teljesen új világba kerültek, ahol nem tudták, hogyan kell a társadalom tagjaként viselkedniük. (Starodubrovskaya, 2017)

Hasonló szituációt ír le Hideg (2015) (2017) (2018) (2020) tanulmányaiban Kenya vonatkozásában, ahol az oktatás kezdetben a törzsi társadalmon belül valósult meg, a fiatalok gyakorlati tudásra tettek szert. Az idő múlásával azonban a misszionárius szervezetek, majd a gyarmatosítók megjelenésével a törzsi életforma felbomlott, az ott megszerzett tudás már nem volt „versenyképes”.

A történeti síkon tovább haladva a következő állomás 1991-ben a Szovjetunió felbomlása, amely csak nehezítette az identitáskeresés kérdését, ugyanis akkorra már nemcsak a dagesztáni fiatalokat, hanem a volt-Szovjetunió teljes területét érintette ez a probléma. (Piontkovsky, 2006)

A fiataloknak szabályok kellettek, amelyek képesek irányt mutatni a bizonytalanságban. Egy közösségre volt szükségük, amelynek ismerik értékfelfogását, velük egy generációba tartozó egyénekből állnak, akikkel interakcióba tudnak lépni, amely megvédi őket, és amelyben megtalálhatják és megszilárdíthatják identitásukat. (Starodubrovskaya, 2017)

Az iszlám vallás az elképzelhető legjobb megoldásnak tűnt erre a problémára. Szigorú viselkedési normái; világos, akár már ismerős ideológiája támpontot adott a fiatalok számára. Az Allahnak tetsző élet, a becsületes és alázatos muzulmán ember eszménye, valamint a próbatételek által kiérdemelt *Jannah* (az iszlámban a paradicsom) egy egész életet átfogó céllá alakulhatott az addig elveszett fiatalok számára. Az etnikumok közötti különbségek és idegenkedés gátját is képest volt áttörni, hiszen az iszlám tanítás kimondja: a muzulmánok közötti testvériség szent kötelék. (Ibrahimov, 2017) A közel egykorú fiatalok tehát összegyűltek az iszlám nevében, és együtt gyakorolták vallásukat, ahol hasonló élethelyzetben lévő társaikkal találkoztak, így megbomlott az etnikumok közötti rigiditás. (Starodubrovskaya, 2017)

1997-ben megjelentek az első vahhabiták Karamakhi, Chabonmakhi, Chankurbe és Kadar környékén. (Mirzakhanov, 2019)

1999-ben mégis a vallás is a konfliktus része lett, amikor csecsen, arab és dagesztáni vahhabiták támadták meg Dagesztánt. (HRW, 2015)

Vezetőjük, Magomedov, tökéletes példa arra, hogyan képes egy vahhabita vezető kiforgatni az iszlám tanításait, hogy befolyásolja embereit, és elérje gátlástalan céljait. A szeparista mozgalomban résztvevő vahhabiták végül kudarcot vallottak a szövetségi és regionális hatóságokkal szemben. Válaszul az első és második csecsen háború történéseire, törvénybe foglalták a vahhabita és más szélsőséges mozgalmak betiltását. E törvény hatására alakult ki az a megkérdőjelezhető hatósági felfogás, amely napjainkban is jellemző a vahhabita szervezetek felszámolásával foglalkozó hatóságokra.

Már a konkrét jelenség pontatlan megnevezése is zavaros és konfliktus generáló lehet, ugyanis nem a terrorizmus és nem a iszlám egésze ellen folyik a küzdelem – hanem a radikális szélsőség ellen. (Ibrahimov, 2017)

3.2. A DAGESZTÁNI OKTATÁS

Rendkívül érdekes paradoxon, hogy a radikális eszmék kialakulását a szekuláris oktatás hiányához kötik, hiszen mára tudományosan bizonyított, hogy azok a muzulmánok, akik végül vahhabita vezetőkké válnak, tanultabbak a mérsékelt irányzatokat követő egyénekénél. (Bilalov, 2015)

Tévedés lenne azt hinnünk, hogy egész Dagesztán és az egész muszlim világ elvakult módon a szekuláris oktatás ellen van. Már önmagában annak a ténye is bizonyítja ezt, hogy számos jómódú dagesztáni támogatásával nyíltak a történelem során szekuláris intézmények. (Bilalov, 2015)

A World Data Atlas (2020) statisztikái szerint, 2016-ban, Dagesztánban 91023 fő vett részt az óvodai nevelérendszerben; 2015-ben 31967 fő középiskolai oktatásban; 2014-ben 74317 fő felsőoktatásban, és ugyanebben az évben 4264 hallgató abszolválta egyetemi tanulmányait. A posztgraduális képzésekben résztvevő egyének száma 2016-ban 797 fő volt; 2015-ben pedig 2 doktorandusz hallgatóval rendelkezett Dagesztán. A 20. század elejére 853 vallási iskola működött a köztársaságban 5719 diákkal, valamint 26 szekuláris intézmény, amelyekhez 1896 diák tartozott. Az ideális oktatási rendszer, azonban a vallási és a szekuláris rendszer ötvözéséből alakul ki. A vallási oktatási rendszer pozitív oldala, hogy megfelelő erkölcsi tanítást ad át a fiatalok számára. Bizonyított tény, hogy a vallási oktatásban résztvevő egyének tiszteletudóbbak egymással és a náluk idősebbekkel, szüleikkel, valamint kisebb a kockázata annak, hogy különböző élvezeti szereket fogyasszanak (alkohol, drogok). (Bilalov, 2015) (Buttayeva, 2016)

A szekuláris oktatás előnyeiként említendő, hogy párbeszédes jellegű, bevonja a tanulókat az oktatás folyamatába, és nemcsak egy megtöltendő edényként tekint a koponyájára, hanem gondolkodó és önálló személyként kezeli. A muszlim oktatás egyik fő hibája, hogy az oktató főként a frontális oktatási stílust választja, diákjai pedig elfogadják örökérvényű igazságként szavait. A szekuláris oktatás által a fiatalok olyan személyiségekké válhatnak, akik képesek adaptálódni a különböző helyzetekhez, ezzel túltekinteni az írott tananyagon. Ezáltal csökken a befolyásolhatóságuk a karizmatikus és magas ismeretekkel rendelkező vahhabita vezetők által. Az olyan tantárgyak, mint a politikai-és jogi ismeretek, a történelem vagy az irodalom, támogathatják az nemzeti identitás megszilárdulását, valamint segíthetnek megérteni és átlátni a világ működését. (Bilalov, 2015) (Mustafaeva, 2018)

Negatív tényezőként szerepel, hogy a szekuláris tárgyak oktatása rosszul szervezett, nincs elegendő pénzügyi fedezet, valamint az oktatás megteremtésére és fejlesztésére irányuló szándék nem feltétlenül támogató. (Bilalov, 2015)

A radikálisok ösztönző okai között nem csak a vallás és közösségének védelme szerepel, mint lehetséges terrorcselekményhez vezető indok, hanem a haszonszerzés is. (Starodubrovskaya, 2017) (Ibrahimov, 2017)

3.4. DAGESZTÁN SPORTÉLETE ÉS SPORTEREDMÉNYEI

Veretlenségi szériák, látványos sportsikerek, meghökkentő mentális presszió, a WADA figyelmének fókuszát kiérdemlő fizikum és egy oroszán sörényhez hasonlító fejfedő. Az emberek többségének elképzelése sincsen arról, hogy éppen egy dagesztáni sportoló ragyogását látják, hiszen az orosz zászló által beolvadnak a Föderáció hatalmas egészébe, amely látszatra semmit nem mutat meg származásukból. Statisztikailag oroszok, az eredményeik orosz sikerek.

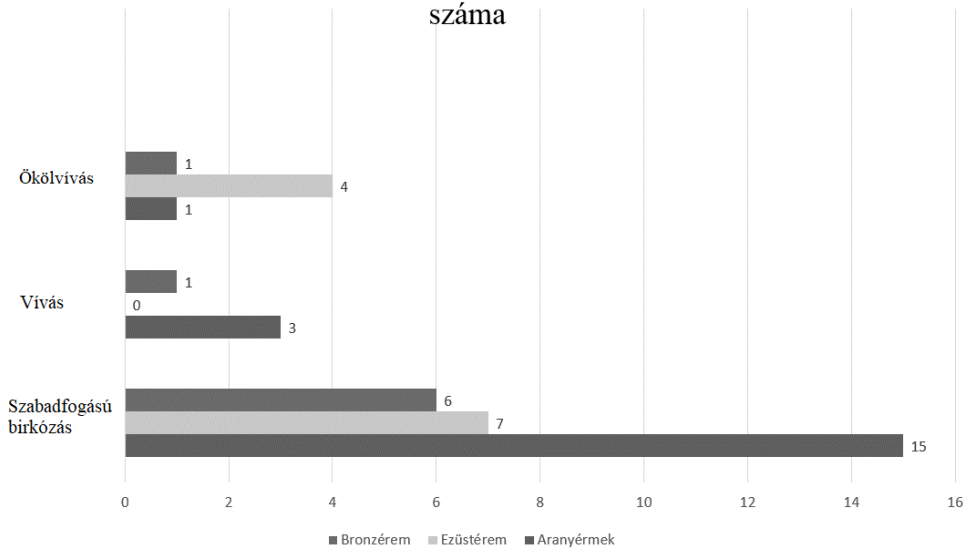
Teljes érvényű igazságként feltüntetni egy számot, majd kijelenteni, hogy „Dagesztán pontosan ennyi érmet szerzett” nem lehetséges. Rendkívül nehéz feladat, akár egy megközelítő összesítést felmutatni a dagesztáni sportolók által nyert érmekről, ugyanis ezek a sikerek általában orosz eredményekként lesznek rögzítve. A dagesztániaknak, ugyanis, elsősorban az orosz nemzeti csapatokba van lehetőségük kvalifikációt szerezni. Egy nemzeti csapaton belül még nem okoz különösebb nehézséget elkülöníteni a köztársaság eredményeit, hiszen egy átfogóbb kutatómunkával könnyen megtudhatjuk az éremszerzők származását. A 2012-es londoni és 2016-os riói Olimpián, azonban a dagesztáni éremszerzők 56%-a nem orosz színekben indult a világversenyeken. Amikor azt mondjuk, a dagesztáni birkózótermeket több száz fiatal tölti meg, olyan számokra kell gondolnunk, amelyek mellett lehetetlen, hogy a világszínvonalú sportolók akár negyede bekerüljön az orosz nemzeti csapatokba. Tulajdonképpen a dagesztáni eredmények összesítését az nehezíti, hogy arról sincsenek konkrét információink, hogy a dagesztáni sportolók, mely nemzeti válogatottban helyezkednek el

A Dagesztáni Köztársaság Testnevelési és Sport Minisztériumának (DKTSM) hivatalos honlapján találhatóak összesítések, amelyek bizonyos időszakokat felölelően adnak egy átfogó képet a sporteredményeikről.

A teljesség igénye nélkül bemutatunk néhány olyan sporteseményt, ahol a dagesztáni sportolók kiemelkedő eredményeket értek el:

A már említett 2012-es londoni Olimpián 430 sportoló képviselte Oroszországot, akiknek 6%-a dagesztáni származású volt. A DKTSM adatbázisai és saját összesítéseink alapján elmondhatjuk, hogy 1968 és 2018 között, a Dagesztáni Köztársaság 26 arany-, 11 ezüst- és 19 bronzérmét szerzett Olimpiai Játékokon. (1. és 2. ábra) A legtöbb érmet szabadfogású birkózásban nyerték.

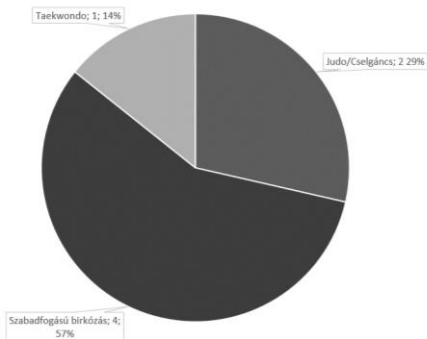
1. ábra: A dagesztáni sportolók által szerzett érmek száma az olimpiai játékokon
A 1968 – 2008 között szerzett dagesztáni, olimpiai érmek száma



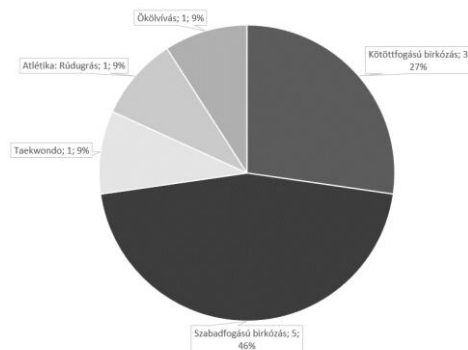
Forrás: (Dagesztáni Köztársaság Testnevelési- és Sportminisztériumának hivatalos oldala)
Saját szerkesztés

2. ábra A dagesztáni sportolók olimpiai szereplése

2012-2016 közötti, dagesztáni származású olimpikek - aranyérmesek



2012-2016 közötti, dagesztáni származású olimpikek - bronzérmesek



Forrás: (Olimpiai Játékok hivatalos oldala, 2020)
Saját szerkesztés

A United World Wrestling (továbbiakban: UWW) aktuális világranglistája szerint, a szabadfogású kategória 4 súlycsoportjában, az első 10 sportoló között dagesztáni nevek is szerepelnek. Illetve kötöttfogásban, a 87 kg-os súlycsoportban, Milad Valerikovitch Alirzaev a 10. helyet foglalja el. (1. táblázat)

Hogyan kapcsolódik össze a sport, valamint a szélsőséges eszmével folytatott harc Dagesztán életében? A radikális eszmék választására ösztönző faktorokat már ismerjük, és tudjuk azt is, milyen stratégiával próbálja megállítani Dagesztán és a moszkvai vezetés a vahhabita szervezetek tevékenységeit. A sport általi prevenció tevékenység, azonban tulajdonképpen a dagesztáni nép kezdeményezése a terrorizmus kialakulásával szemben. Digel és Fornoff (1989) elmélete alapján, akár azt is kijelenthetjük, hogy bármely sportág képes hatékonyan formálni a fiatalokat és terelni őket a helyes út irányába. A dagesztáni nemzeti sportoknak csak egyike a birkózás.

A sport, mint felemelkedési és kitörési lehetőség eszköze nem egyedi, példaként említhető a magyar olimpiakonok lehetősége is az 1956-os melbourne-i olimpiai után. Több sportolónk kapott meghívást az Egyesült Államokba és többen kaptak sportolói ösztöndíjat is neves egyetemeken az USA-ban. Mindez természetesen kecsesítő volt a szocialista ország fiataljai számára és ezért éltek is a lehetőséggel. (Hideg G. , 2016)

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Dagesztán egy rendkívüli köztársaság, amelynek kultúrája és értékfelfogása kihatással van a sportéletükre is. Következtetesként levonhatjuk, hogy azokban az esetekben, ahol a sport a kultúra szerves részeként van jelen egy ország életében, képes változásokat eredményezni, akár speciális képességekkel bővíteni hatásrendszerét, amely adaptálódik a regionális nehézségek jellegéhez. A Dagesztáni Köztársaságban például a sport nem a klasszikus egészségnevelő- és fejlesztő hatása miatt válik fontossá, hanem a társadalmi és vallási konfliktusok kezelésében fog kiemelkedő szerepet játszani.

Sikereik vitathatatlanul bizonyítják, hogy a dagesztáni fiatalság számára képes egy békés és tisztességes utat kínálni a sport, amely kiugrási lehetőséget jelent számukra, és távol tartja őket radikális eszmék befolyásától. Szemléltetett eredményeik alapján látható, hogy megállíthatatlanul menetelnek felfelé a nemzetközi színvonal folyamatosan átalakuló ranglétráján.

A birkózás értékrendszere képes egy olyan, önállóan gondolkodó, erős, tervező-építő, szociális és tisztánlátó ifjúságot kinevelni, amely ellenállóbbá válik a vahhabiták tevékenységeinek nyomásával és kísértésével szemben. Segíthet identitásuk megélésében, egy támogató és védelmező közösség tagjaként érvényesíthetik magukat, élhetik meg nemzeti kötődésüket kilépve a világ hatalmas színpadára.

Az, hogy egy országban a sport speciális szerepet tölt be, nem egyedi eset. A helyzet különlegességét Dagesztáni jellegzetességei adják. A nehézségek, a „tragédiák”, a felismerések, majd a megoldásra tett törekvések kivételessége, maga Dagesztán sokszínűsége teszi páratlanná sportéletét. Dagesztán hasonlóan sokszínű és rendkívüli, akár a sport maga.

Sportolói sikerei, pedig nemcsak a hazai fiatalságra, hanem az egész világra hatással lehetnek, és képessé válhatnak évtizedek óta fennálló sztereotípiák lerombolására, amely hatására empatikusabbá válhat az emberiség egy idegen, akár elsőre elfogadhatatlannak tűnő ideológiával szemben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Aripov M. A. (2020). Peculiarities of learning process organization in ungraded primary schools of dagestan. Педагогика сельской школы: theory and methodology of training and education.
- Bilalov M. I. (2015). Traditions and tendencies of the dagestan education. Scientific research publishing inc.
- Buttayeva A. (2016). Research of social and cultural role and importance of islamic education in dagestan. Dagestan state university of national economy. Makhachkala, dagestan.
- Caci. (2012). Russia redeploys army to dagestan. Caci – central asia-caucasus institute.
- Digel H. – Fornoff, P. (1989). Sport in der entwicklungszusammenarbeit. Weltforum. Köln.
- Hideg G. (2015). A fair play jelentéstartalma kenyai és magyar minta alapján. In t. Kozma – v. Kiss – c. Jancsák – k. Kéri (szerk.), tanárképzés és oktatáskutatás (old.: 663-672). Budapest: magyar nevelés-és oktatáskutatók egyesülete (hera). Forrás: <http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2015/05/hera-k%c3%b6tet-2014-v%c3%a9gleges.pdf>
- Hideg G. (2016). Sport-pedagógia-politika és az 1956-os melbourne-i olimpiai játékok. Héra évkönyvek.
- Hideg G. (2017). Pillanatképek kelet-afrika oktatási rendszeréből. Kisiskolások és főiskolai hallgatók véleménye a fair play jelentéstartalmáról. In a tanulás új útjai (old.: 529-548). Budapest: magyar nevelés- és oktatáskutatók egyesülete (hera).
- Hideg G. (2018). Snapshots about esat africa's education system. Reviews of primary school students and college students about the spirit of fair play. Hungarian journal of african studies. Forrás: http://www.africa.pte.hu/wp-content/uploads/at/2018_4/05_hideg.pdf

- Hideg G. (2020). A fair play jelene, múltja, értéke. Budapest: fakultás könyvkiadó.
- Ibrahimov M. (2017). Political islam: history, geopolitical implications, cultural, psychological and religious. In m. J. Dr. Ibrahimov, cultural perspectives, geopolitics & energy security of eurasia: is the next global conflict imminent? (old.: 121-135.). Fort Leavenworth, Kansas: US Army Combined Arms Center.
- Mirzaxhanov D. A. (2019). Transformation of Dagestan Muslim Community: Between Islamic Globalization and Logic of Counter Terrorism. Setcmg 2019, International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism». UK: Future Academy.
- Mustafaeva M. G. (2018). Various problems of educational process in multilingual Dagestan under the globalization conditions: history and modernity. Dagestan State Pedagogical University. Makhachkala, Russian Federation.
- Olimpiai játékok hivatalos oldala. (2021. 06 20). Forrás: <https://olympics.com/en/>
- Piontkovsky A. (2006). East or west? Russia's identity crisis in foreign policy. The Foreign Policy Centre.
- Shakhbanova M. M. (2018). The specificity of religious identity in contemporary Russian society (on the example of the Dagestan Republic). International Journal of Pure and Applied Mathematics volume 118 no. 24.
- Starodubrovskaya, I. (2017). Можно ли считать джихадистов рациональными акторами? (на примере Дагестана).

INTERNETES FORRÁSOK

- Dagesztáni Köztársaság Birkózó Szövetségének hivatalos honlapja Forrás: <http://wrestdag.ru/> Letöltés ideje: 2021. 06 20.
- Forrás: Dagesztáni Köztársaság Testnevelési- és Sportminisztériumának hivatalos oldala: Forrás: <http://www.dagsport.ru/> Letöltés ideje: 2021. 06 20.
- HRW. (2015). "Invisible War"; Russia's Abusive Response to the Dagestan Insurgency. *HRW – Human Rights Watch*. Forrás: <https://www.hrw.org/report/2015/06/18/invisible-war/russias-abusive-response-dagestan-insurgency> Letöltés ideje: 2021. 06 20.
- Ultimate Fighting Championship Hivatalos honlapja Forrás: <https://www.ufc.com/> Letöltés ideje: 2021. 06 20.
- United World Wrestling honlapja, Forrás: <https://uww.org/> Letöltés ideje: 2021. 06 20.
- World Data Atlas honlapja Forrás: <https://knoema.com/atlas> Letöltés ideje: 2021. 06 20.

ABSTRACT

SPECIFIC SPORTS LIFE ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTA

Dagestan is a small republic in the Russian Federation that is struggling with a number of problems. Terrorist attacks and guerrilla warfare have become regular in the North Caucasus in recent decades; and their restraint awaits us to this day.

Because of the general danger, it has become clear that young people need to be given an attitude that keeps them away from the values of extremist ġihādist movements. In addition to religion and culture, one of the most important tools for this is sport. Hundreds of young boys fill local wrestling halls and sports schools. The emergence of Dagestan martial artists and martial arts has become an inevitable topic in the international sports world because of their success.

Keywords: sports, culture, Islam, terrorism, prevention

Szekeres Nóra

Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar

Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet

rj65ze@pte.hu

Tóthová Tarová Eva – Himpán Veronika – Nagy Melinda – Darvay Sarolta – Szenczióvá Iveta – Balázs Pál

AZ ALVÁSPROBLÉMÁK OKAINAK VIZSGÁLATA AZ ALAPISKOLÁS KOROSZTÁLY KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Az elegendő alvásmennyiség nagyon fontos minden életkorban. Amikor az általános iskolás gyermekek nem alszanak eleget, ez tükröződik mindennapi tevékenységeiken, például a családi életben, a barátságokon, az iskolai teljesítményen és a sporton.

Munkánk során kérdőíves felmérési módszert használtunk az általános iskolás gyermekek körében (194 szülőtől érkezett kitöltés). A gyermekeket két csoportra osztottuk, az alsó (6-11 éves) és a felső tagozatos (12-16 éves) tanulóokra.

Kutatásunk azt mutatja, hogy a gyermekek kevesebbet alszanak, összevetve a szakirodalom ajánlásaival. Ezen adatok ellenére a szülők többsége (49,5%) kiválónak, ill. jónak (33,5%) jellemzi gyermeke alvási minőségét. Az eredményeink alapján többnyire a felső tagozatos gyermekek körében gyakoribb az éjszakai ébredés, melynek kiváltó okai leginkább a zaj, biológiai szükségletek, a fiatalabb korosztálynál pedig a rémálmok. A nehéz elalvással és a gyakori éjszakai ébredésekkel kapcsolatban is egyértelműen megállapítható, hogy negatívan hatnak a gyermekekre az elalvás előtt fogyasztott nehéz ételek, a számítógép, telefon, TV használata, valamint a nap során (főleg a délután és esti órákban) fogyasztott koffeines italok is.

Eredményeink egyértelműen bizonyítják, hogy a napi rutin kialakítása minden nap fontos ahhoz, hogy az általános iskolás gyermekek kipihentek legyenek és megfelelően fejlődjenek.

Kulcsszavak: alvási szokások, alvásproblémák, általános iskolás korosztály, koffeines italok

Szakosztály: A Kárpát-medencei Magyarlakta Régiókban megvalósuló kutatások

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.22104.21761

1. BEVEZETŐ

Az alvást kutató és az alvászavarokat gyógyító szakemberek már régóta megállapították, hogy a rendszertelen alvásminta, vagy a csökkent alvási idő befolyásolhatja az iskolai teljesítményt és a figyelmet az órák alatt a gyermekeknél. Néhány tanulmány kísérletet tett arra, hogy felmérje a kapcsolatot az alvási szokások és a tanulmányi teljesítmény között (Wolfson-Carskadon, 2003)

Egy Szaud-Arábiában készült tanulmány arra mutatott rá, hogy összefüggés van az iskolai teljesítmény és az alvásproblémák, rossz alvási szokások és a rövid alvási idő között. Negatívan befolyásolják az alvásproblémák az iskolai feleletet is. Ezt a felmérést a 8-10 éves gyermekek korosztályában végezték el, 1012 gyermek bevonásával (Mishra et al., 2017).

Egy olaszországi kutatás rávilágított arra, hogy az alvási szokások jellemzőek egyes népcsoportokra, tehát nem csak a kor, de az etnikai és szocio-kulturális hatások is formálják, de hatással van rá az életstílus, kulturális meggyőződés, és a családi értékek is. Egyértelműen a szülők felelősek a kialakult szokásokért. A serdülők 19%-ánál pedig megfigyelhető egy szabálytalan alvási ütemterv, azaz minden nap más időpontban fekszenek le, és keveset alszanak hét közben, hétvégén pedig pótolják az elmaradt alvásidőt. (Giannotti et al., 2005)

Egy másik tanulmány 11 európai országban vizsgálta a 11–16 éves iskolás gyermekek alvási szokásait, elalvási nehézségeit és azok kapcsolatait, más egészségügyi állapotokkal összhangban. A kutatásba több mint 40 000 diákot vontak be. A finn iskolás gyerekeknek a legnagyobb nehézséget az elalvás okozta. Az izraeli ifjúság után a finn iskolás gyerekeknek volt kevesebb alvásmennyiségük. A finn és a norvég iskolás gyerekek legalább egyötöde minden reggel fáradtnak érezte magát, más országokban ez az arány kisebb volt. A pszichoaktív anyagok (alkohol és dohányzás) gyakori használata, a testmozgás hiánya, a televízió/számítógép/telefon túlzott használata, valamint számos szórakozással töltött este mind a késői lefekvéshez és a nehezebb elalváshoz kapcsolódtak. (Tynjälä et al., 1993)

Blader és mtársai (1997) 5 és 12 éves gyermekek szülei között végeztek kérdőíves felmérést, melyben a nehéz elalvással foglalkoztak. Gyakori volt a késői elalvási idő (11,3%), az éjszakai ébredések (6,5%), a reggeli ébredési problémák (17%) és a fáradtságra való panaszkodás (17%) előfordulása. (Blader et al., 1997)

Egy másik Szaud-Arábiában készült tanulmány szerint, ahol az 5-13 éves korú gyermekeket vizsgálták, a legelterjedtebb nappali fáradtságot kiváltó faktor a nyugtalan alvás volt (37,5%), ezt követte a késői lefekvéses időpont (26,2%). A gyermekek 12,4%-a a szülőkkel alszik együtt a tanulmány eredményei alapján. Viszont a nappali pihenés még 40,8%-ukra jellemző a gyermekeknél ebben az életkorban. (BaHammam et al., 2006)

2. KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS MEGVITATÁSUK

2.1. KUTATÁSI KÉRDÉSEK, ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatásunk fő célja az alapiskolás diákok alvási szokásainak felmérése. Kutatásunk egy kérdőív segítségével készült el, mely 36 kérdésből állt és 194 szülő töltötte ki dél-szlovákiai magyar tannyelvű alapiskolákban alsó és felső tagozataiban és nyolcosztályos gimnáziumok alsóbb osztályaiban. Az eredményeket papír alapú kérdőívek segítségével gyűjtöttük be 2020 januárjában és februárjában, és a Microsoft Excel 2010-es programmal értékeltük ki.

A kutatásban szereplő alanyok többsége nőnemű (102), kevesebb férfi résztvevővel (92). Ami az életkori eloszlást illeti, 72 alsó tagozatos gyermek (6-11 éves korig), míg 122 felső tagozatos gyermek (12-16 éves korig) szülei töltötték ki a kérdőívet. Az életkort figyelembe véve rávilágítottunk azokra az eltérésekre, és különbségekre, melyek a két csoport között az alvási zavarok terén jelentkezhetnek.

2.2. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

2.2.1. Elalvási és ébredési időpontok

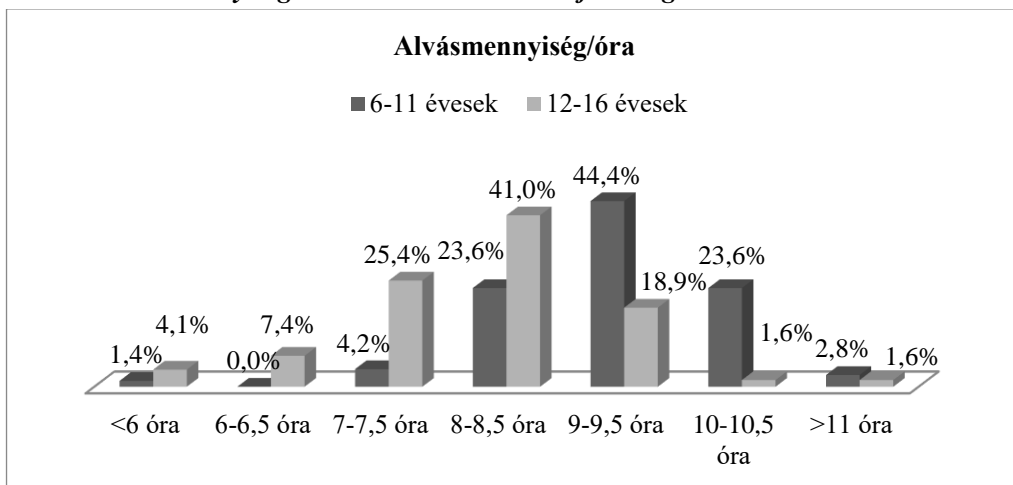
Elsősorban az elalvási és ébredési időpontokat értékeltük ki. Az alsó tagozatosok elalvási idejének átlaga a vizsgált mintában 21:04 óra volt hétköznapokon (20:00-22:30 közötti időpontokat tüntettek fel), hétfévégén ez az időpont 21:45 óra volt (20:00-23:30 közötti időpontokban). A felső tagozatosoknál megfigyelhető az időpontok szélesebb skálája, és az elalvási idő kitolódása is, átlagosan 22:21-kor (20:00-2:30 közötti időpontok) alszanak el hétköznap, hétfévégén pedig 23:32-kor (20:30-6:00 közötti időpontokban).

Ugyanígy összesítettük az ébredési időpontokat is, melyeknél hasonló eredményeket figyeltünk meg. Ez az időpont az alsó tagozatosoknál 6:41 (5:30-7:30 között), a felső tagozatosoknál 6:23 (4:45-7:15 között). A hétvége folyamán az időpontok változatosak, az alsó tagozatosok átlagosan 8:13 óra körül ébrednek (6:00-10:00 közötti időpontokban), a felső tagozatosok átlagosan 9:17 óra körül (6:00-14:00 közötti időpontokban).

2.2.2. Alvás mennyisége

Az eredményeink alapján a 6-11 éves korosztály átlagosan napi 9 óra 4 percet alszik (5,5-11,5 óra közötti időintervallumokban), a legtöbb szülő a 9-9,5 órát jelölte meg. A felső tagozatos gyermekeknél az átlagos alvás mennyiség 7 óra 52 perc volt (4-11 órás időskálán), mégis a legtöbb válaszadó a 8-8,5 óra mennyiséget jelölte meg. Az értékeket az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Alvásmennyiség szemléltetése az alsó- és felső tagozatos diákok esetében.

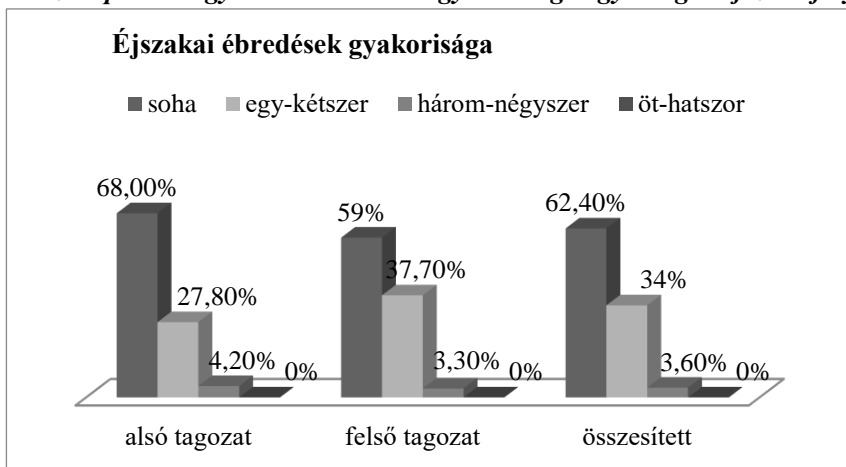


Forrás: Saját szerkesztés

2.2.3. Éjszakai ébredés gyakorisága és okai

További kérdéseink az éjszakai ébredésre vonatkoztak, és annak kiváltó tényezőire. A 2. ábra szerint az alsó tagozatos gyermekek ritkábban, illetve soha nem ébrednek fel éjszaka (68%), míg a felső tagozatos diákok 41%-a (34% és 3,6%) legalább egyszer felébred az éjszaka folyamán (az alsó tagozatosoknál ez az arány 32% - 27,5% és 4,20% összesen).

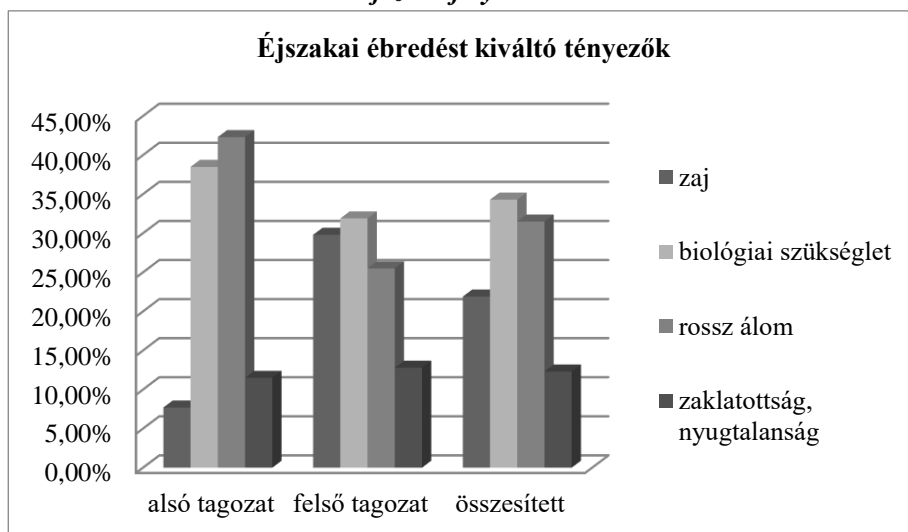
2. ábra: Az alapiskolás gyermekek ébredési gyakorisága egy átlagos éjszaka folyamán.



Forrás: Saját szerkesztés

Az ébredéssel kapcsolatosan az is fontos, hogy milyen kiváltó tényezők okozzák ezt. Az alsó tagozatosok esetében azok közül, akik felébrednek éjszaka 82,6%-nál ez külső tényező hatására történik, mely 42,3%-ban rossz álmok és 38,5%-ban biológiai szükséglet miatt történik. A felső tagozatos gyermekek közül 66 % ébred fel külső tényező hatására, ebből 31,9%-uk biológiai szükséglet, 29,8%-uk zaj és 25,5%-uk rossz álmok miatt. Ezek az eredmények a 3. ábrán vannak szemléltetve. Mindkét csoportban legalább 80%-a a diákoknak legfeljebb 10 perc alatt visszaalszik.

3. ábra: Leggyakoribb külső tényezők, melyek befolyásolják a gyermekek ébredését az éjszaka folyamán.



Forrás: Saját szerkesztés

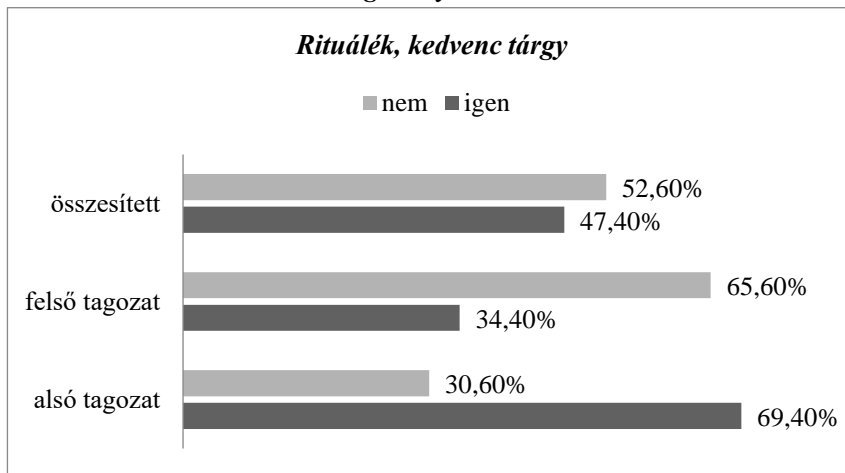
2.2.4. Elalvási nehézségek, elalvást nehezítő és segítő tényezők

A megkérdezett szülők 12,5%-a az alsó tagozat esetében, és 18%-a a felső tagozat esetében állította, hogy gyermeke nehezen alszik el az este folyamán. Azok közül, akik nehezen alszanak el, csak 22,6% jegyezte meg, hogy használ valamilyen elalvást segítő módszert, segédeszközt. Az összes válaszadó közül csak mintegy 15,5% segíti az elalvást valamilyen külső tényezővel. Ezen tényezők pl. a relaxációs zene, mese, illóolaj, sólámpa, alvást elősegítő teák és gyógynövénykészítmények, illetve vény nélkül kapható gyógyszerek. A megadott válaszok alapján a legtöbben a zenét (38%) és az illóolajok (24%) használatát jelölték meg.

Az elalvás megkönnyítése szempontjából fontosak olyan rituálék, viselkedési minták, megszokott menetrend szerint történő mindennapos cselekvések, illetve kedvenc tárgyak

jelenléte (plüssállatka, takaró, játék), melyek befolyásolhatják, hogy mennyire lesz nyugodt éjszakája a gyermeknek. A felmérés során kiderült, hogy a fiatalabb korosztály (6-11 évesek) azok, akik még igénylik ezeket a rituálét, illetve valamilyen kedves tárgyat, amivel elalszanak, tehát 67,4%-uk alszik el megszokott menetrend alapján, illetve kedvenc tárgyakkal. Ezeket az eredményeket a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra: Rituálék, illetve kedvenc tárgy alkalmazása gyermekeknél az elalvás megkönnyítésére.

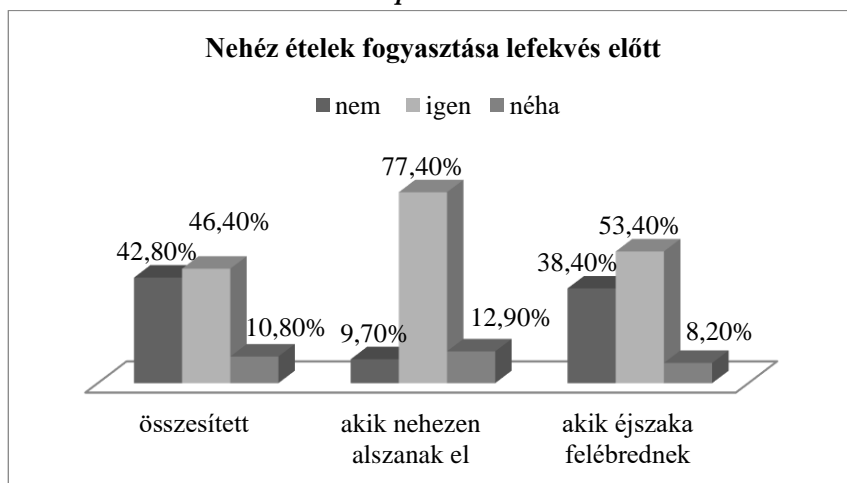


Forrás: Saját szerkesztés

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy azoknál a gyermekeknél, akik nehezen alszanak el, lehet-e pozitív hatása a rituáléknak lefekvés előtt. Azok közül a gyermekek közül, akik használnak valamilyen rituálét, vagy kedvenc játékot elalvás előtt 84,8%-ban sikeresebb az elalvás, míg 15,2% nehezen alszik el.

Megvizsgáltuk az esti étkezés és elalvás kapcsolatát is. A nehezen emészthető ételek közé tartoztak a csokoládé, szénsavas üdítők, zsíros ételek, citrusfélék, magvak, teák és a kakaó. Eredményeink bizonyítják, hogy egyértelműen hatással vannak ezek az élelmiszerek az elalvásra, a gyerekek többsége nehezen alszik el ilyen jellegű élelmiszerek fogyasztása után (77,4%), valamint hatással vannak arra is, hogy az éjszaka folyamán legalább egyszer felébrednek (53,4%). Az eredményeket az 5. ábrán szemléltetjük.

5. ábra: Nehezen emészthető ételek és az elalvás valamint az éjszakai ébredések kapcsolata.



Forrás: Saját szerkesztés

Ami az esti tevékenységet illeti, a lefekvéses idő után, tehát amikor már lefekvéshez készülődik a gyermek, rákérdeztünk a tevékenység folytatás fajtájára. A válaszadók több lehetőséget adtak meg, mint pl. beszélgetés, olvasás, játék, számítógépezés, telefonozás, tévézés, tanulás, stb. Meglepő eredmény, hogy az alsó tagozatos gyermekek 50%-a televíziót néz lefekvés előtt, valamint 7%-a telefonozik, 4%-a pedig számítógépet használ elalvás előtt (ez összesen 61%). Csúpan a fennmaradó 39% végez valamilyen alvást elősegítő tevékenységet, mint pl. a beszélgetés (8%), olvasás (21%), játék, illetve társasjáték (7%), valamilyen képzőművészeti tevékenységet (1%) vagy imádkozik (2%). A felső tagozatos diákok között sokkal kevesebben néznek televíziót (25%), de megnövekedett a telefonhasználat (33%) válaszlehetőségének bejelölése, továbbá 9% használja a számítógépet is (összesen 67%). A beszélgetés (1%), olvasás (19%), játék (1%), képzőművészeti tevékenység (6%), és a tanulás (2%) a maga 29%-ával kis mennyiséget tesz ki.

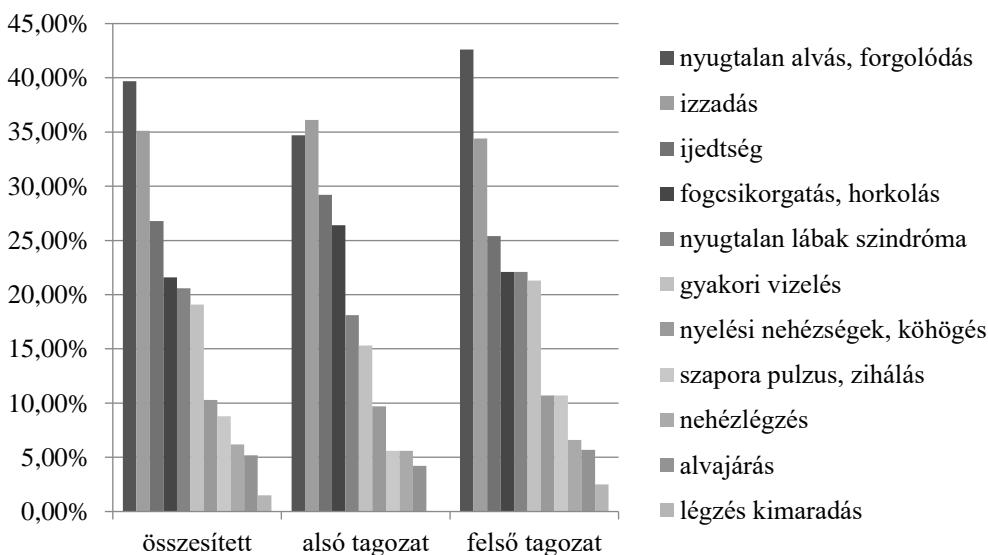
A szülők 16%-a állította, hogy gyermeke nehezen alszik el este, ezen gyermekeknél pedig megvizsgáltuk a koffeines italok használatából adódó összefüggéseket, mégpedig a koffeines italok fogyasztásának tényét, mennyiségét, és napszakos fogyasztásukat. Ezen diákoknak 74%-a fogyaszt a nap folyamán koffeines italt, mégpedig 37,8%-uk kóla típusú italokat, 29,7%-uk zöld- vagy feketeteát, 24,3% kávét és 8,1% energiatalt. A napszakos fogyasztásuknál kíváncsiak voltunk a hétköznapi és a hétvégi eltérésekre is. Ezen eredmények alapján a többség a délutáni és esti órákban fogyaszt koffeines italt, mégpedig átlagosan 6 dl-t egy nap. Ami az italok milyenségét illeti, az alsó tagozatos

gyermekeknél a kóla a domináns ital (68,8%), melyet a tea követ 21,9%-kal. A felső tagozatos diákoknál egyenlőbb eloszlás figyelhető meg, itt is dominál a kólafogyasztás (35,9%), mellette már a kávé (32,4%) is megjelenik, a tea (20,7%) és energiaital mellett (11%).

2.2.5. Alvás közben fellépő nehézségek

Az előbbieken említett tényezők nem csak az alvás minőségét és mennyiségét befolyásolhatják, hanem különböző egyéb tünetekhez is vezethetnek. A leggyakrabban előforduló tünetek közé tartozik a nyugtalan alvás/forgolódás (39,7%), izzadás (35%), ijedtség (26,8%), fogcsikorgatás és/vagy horkolás (21,6%), nyugtalan lábak szindróma (20,6%) és a gyakori vizelet inger (19,1%). Az alsó tagozatosok esetében az izzadás van vezető helyen (36,1%), míg a felső tagozatosoknál a nyugtalan alvás/forgolódás (42,6%). Ezen eredmények a 6. ábrán kerültek szemléltetésre.

6. ábra: A leggyakoribb alvás közben felmerülő tényezők vizsgálata korosztályok szerint.



Forrás: Saját szerkeszté

2.3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK MEGVITATÁSA

Az elalvási időpontokkal kapcsolatban megfigyelhető, hogy hétköznapiokon a gyermekek korábban fekszenek, mint a hétvégén, és a hétköznapiokon a kötelezettségeik miatt korábban kelnek, illetve keltik őket, tehát 7:30-ig felébrednek, míg a hétvégéken megfigyelhetőek a kitolódott ébredési időpontok attól függően, mely gyermeknek mennyi alvásra van szüksége.

Az alvásmennyiség vizsgálata során is találtunk a szakirodalomtól eltérő adatokat. Az alsó tagozatos gyermekek szakirodalom szerinti alvásigénye 9-11 óra, mely függ a pszichikai és fizikai igénybevételtől is (tanulás mennyisége, szakkörök, sporttevékenység, érdeklődési kör) (Sleep Reports, 2020). Az eredményeink alapján a 6-11 éves korosztály átlagosan napi 9 óra 4 percet alszik, tehát ez az érték az alsó határon mozog, bár a legtöbb szülő a 9-9,5 órát jelölte meg. A felső tagozatos gyermekek szakirodalom szerinti alvásigénye 8-10 óra, a mi esetünkben ez az átlagos alvásmennyiség 7 óra 52 perc volt (4-11 órás időskálán), tehát nem éri el a minimum értéket, mégis a legtöbb válaszadó a 8-8,5 óra mennyiséget jelölte meg. Ezen eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb gyermek ugyan eleget alszik, de az alvásmennyiség deficitje a többi gyermeknél okozhat fáradékonyságot, testi tüneteket, szorongást, depressziót, figyelemzavart, hiperaktivitást, esetleg az iskolai teljesítmény romlását.

Az éjszakai ébredés gyakorisága alapján az alsó tagozatosoknál gyakoribb a rossz álom, illetve biológiai szükségletek miatti ébredés. Blader és mtársai kutatása azt bizonyítja, hogy a késői elalvási időpontok befolyásolják a gyakori éjszakai ébredéseket, és további alvási problémákat vonnak maguk után, mint a szorongás, figyelemzavar, hiperaktivitás. Hangsúlyosan kiemelik a nyugodt alvási környezetet, és az érzelmi biztonságérzet kialakítását is, melyet akár a beszélgetések, rituálék, valamilyen kedves játék vagy tárgy jelenléte is kiválthat. (Blader et al., 1997) Ezek a rituálék többnyire még az alsó tagozatos gyermekeknél vannak jelen, az idősebb korosztálynál már kevésbé jellemzőek, pedig egyértelműen minden életkorban szükséges a megfelelő napirend kialakítása, az állandó lefekvéses idő betartása, csend, sötét, megfelelő hőmérséklet is fontos szerepet játszanak. (Galland-Mitchell, 2010)

Az elalvás előtti étkezés is nagy mértékben befolyásolja az alvás minőségét, és az elalvást magát. Lindseth és mtársai (2013) bizonyították, hogy a makrotápanyagok specifikus összetétele hatással van az alvás minőségére. Előnyben kellene részesíteni a fehérjék fogyasztását az esti órákban, míg a magas szénhidrát és zsírtartalmú ételeket mellőzni kellene.

Összefüggéseket találtunk az elalvás, és a koffeines italok fogyasztása között is. A koffein csökkenti a kreativitást, romlik a memória, és nem csak mentális, hanem fiziológiai tünetek is jelentkezhetnek: kézremegés, szemremegés és a finom mozgások

összerendezettségének zavara tapasztalható. A huzamos alvásmegvonás halállal végződik. (Nagy et al., 2015)

A gyerekek és tizenévesek számára az Amerikai Gyermekegyógyászok Akadémiai Tanácsa óvatosságot javasol a koffein tartalmú italokkal kapcsolatban. A 12-18 éves serdülőknek koffeinbevitelüket napi 100 mg-ra kell korlátozniuk (kb. egy csésze kávé, egy-két csésze tea vagy 2 dl szénsavas kóla). 12 év alatti gyermekek számára nincs megadva biztonságos küszöbérték. (Temple 2019, Branum et al., 2014)

A tevékenység fajtája, melyet a lefekvés előtt végeznek a gyerekek nagyban meghatározhatja az alvás minőségét, az ébredések gyakoriságát, és a mély fázisok jelenlétét, tehát az alvás minőségét is. Az ún. kék fény, melyet az egyes elektronikai készülékek képernyői bocsátanak ki, a kék hullámhosszúságú fényt jelöli (420-490 nm). Ez a fény megtalálható a nappali világításban is, melyben hasznos feladatot tölt be, mint pl. növeli a figyelmi szintet, a reakcióidőt, jobb kedvre derít, viszont az éjszaka folyamán zavaró lehet. A pihentető alvás érdekében ezért 1-2 órával elalvás előtt már nem ajánlatos ezeket az eszközöket használni. A csökkentett melatonin termelés akár 3 órával is eltolhatja a napi bioritmusunkat, ezért ébredünk az éjszaka után fáradtan, kimerülten (Harvard Health Publishing, 2020, Owens et al., 1999). Adataink akkor is megdöbbentőek, hiszen a megkérdezettek 80%-a használ rendszeresen valamilyen elektronikai eszközt az elalvása előtt.

Az alvás mennyisége és minősége hatással van a napközbeni fáradékonyságra. Azok a gyerekek, akik rossz minőségűnek tartják az alvásukat 47%-ban érzik magukat napközben is fáradtnak, és 41,2%-uk pedig időnként fáradtnak érzi magát nap közben. Ezek az adatok is arra utalnak, hogy az alvásunk kihat egész napi teljesítményünkre, bioritmusunkra, életminőségünkre.

3. ÖSSZEGRÉS

A szülőknek és a pedagógusoknak is tisztában kellene lenniük a lefekvéssel összefüggő kedvező tényezőkkel, pl. az elalvás előtt fogyasztott megfelelő étrenddel, a koffeinfogyasztás mértékével, a pihentető alvást elősegítő tényezőkkel, szokásokkal.

A tanulmányunk fontos kihívást jelent az egészségfejlesztés és az egészségsnevelés szempontjából. A gyermekeket bíztassuk arra, hogy olvassanak, társasozzanak, fantázia játékokat játszanak elalvás előtt. A kipihent gyerek azután frissen, jó hangulatban ébred, és sikeresebben küzd meg az iskolai kihívásokkal is. Az iskoláknak, a szülőknek és a gyermekorvosoknak aktív szerepet kell vállalniuk az alvászavarok kiküszöbölésében, figyelembe kell venni a gyermek iskolai teljesítményét és a szülőkkel együtt értékelni az alvási szokások milyenségét.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a VEGA 1/0663/19 és a KEGA 002PU-4/2021 számú projekt támogatásával jött létre.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- BaHammam A – AlFaris E – Shaikh S – Bin Saeed A. (2006) Prevalence of sleep problems and habits in a sample of Saudi primary school children. *Ann Saudi Med.* 2006;26(1):7-13.
- Blader J. C. – Koplewicz H. S. – Abikoff H. – Foley, C. (1997) Sleep Problems of Elementary School Children: A Community Survey. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 151(5), 1997, p. 473–480.
- Branum M. A., - Rossen L. M. – Schoendorf K. C. (2014) Trends in Caffeine Intake Among US Children and Adolescents. *Pediatrics*, 133 (3), 2014, p. 386-393, *ISSN*: 0031-4005.
- Galland BC – Mitchell EA. (2010) Helping children sleep. *Arch Dis Child.* 2010;95(10):850-3.
- Giannotti, F. – Cortesi, F. – Sebastiani, T. – Vagnoni C. (2005) Sleeping habits in Italian children and adolescents. *Sleep Biol. Rhythms* vol.3, 2005, p.15–21.
- Harvard Health Publishing, Harvard Medical School: <https://www.health.harvard.edu/staying-healthy/blue-light-has-a-dark-side>, 2010-2020 Harvard University (2020.8.9.)
- Lindseth G – Lindseth P – Thompson M. (2013) Nutritional effects on sleep. *West J Nurs Res.* 2013;35(4):497-513.
- Mishra A – Pandey RK – Minz A – Arora V. (2017) Sleeping Habits among School Children and their Effects on Sleep Pattern. *J Caring Sci.* 2017;6(4):315-323.
- Nagy M. – Poráčová J. – Mydlárová Blaščáková, M. (2015) Az alvás a posztnatális élet különböző szakaszaiban = Spánok v rôznych periódach postnatálneho života. In: A beiskolázás optimális feltételei. = Podmienky optimálnej školskej pripravenosti Komárno: Univerzita J. Selyeho, CD-ROM, 2015, p. 121-128.
- Owens J. – Maxim, R. – McGuinn, M. – Nobile, Ch. – Msall, M. – Alario, A. (1999) Television-viewing Habits and Sleep Disturbance in School Children, *Pediatrics*, 104 (3), 1999, e27.
- Sleep Reports: <https://www.sleepreports.com/recommended-sleep-times/> (idézés: 2020.8.9.)
- Temple L. J. (2019) Review: Trends, Safety, and Recommendations for Caffeine Use in Children and Adolescents, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 58(1), 2019, p. 36–45.

- Tynjälä J. – Kannas L. – Välimaa, R. (1993) How young Europeans sleep, *Health Education Research*, vol.8, Issue 1, 1993, p. 69–80.
- Wolfson AR – Carskadon MA. (2003) Understanding adolescents' sleep patterns and school performance: a critical appraisal. *Sleep Med Rev* 2003;7:491-506.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE CAUSES OF SLEEP PROBLEMS AT PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

Adequate sleep is essential for all ages. When elementary school children do not get enough sleep, this is reflected in their daily activities such as family life, friendships, school performance, and sports

We used a questionnaire survey method among primary school children (completed from 194 parents). We divided children into two groups, lower (6-11 years old) and upper secondary (12-16 years old) students

Our research shows that children sleep less compared to the recommendations in the literature. Despite these data, most parents (49.5%) describe their child's sleep quality as excellent and good (33.5%), respectively. Based on our results, waking up at night is mostly more common among upper-grade children, caused by noise, biological needs, and nightmares in the younger age group. About heavy sleep and frequent nocturnal awakenings, it is also clear that children are negatively affected by heavy food consumed before falling asleep, computer, telephone, TV use, and caffeinated beverages consumed during the day (especially in the afternoon and evening)

Our results demonstrate that developing a daily routine daily is essential for primary school children to be relaxed and develop properly.

Keywords: sleep habits, sleep problems, primary school age, caffeinated beverage

RNDr. Tóthová Tarová Eva, Phd. egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
tothovatarovae@ujt.sk

Mgr. Himpán Veronika, volt hallgató
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
inapormihev@gmail.com

Dr. habil. PaedDr. **Nagy Melinda**, PhD., egyetemi docens
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
nagym@ujs.sk

Dr. habil. **Darvay Sarolta**, PhD. egyetemi docens
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
darvays@ujs.sk

Ing. **Szenczióvá Iveta**, PhD. egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
szencziovai@ujs.sk

Ing. **Balázs Pál**, PhD. egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék
balazsp@ujs.sk

A HÍD-BAN TANULÓKKAL KÉSZÜLT SZOCIABILITÁS MÉRÉS

ABSZTRAKT

Korai iskolaelhagyónak a fiatalok azon csoportját tekintjük, akik 18–24 éves korukban nem rendelkeznek középfokú végzettséggel, és nem vesznek részt képzésben. Magyarországon ez úgy értelmezhető, hogy a szakképesítés nélküli általános iskolai végzettség magában hordozza a munkaerőpiacról való kiszorulás és a társadalom peremére sodródás kockázatát.

NEET: (not in Employment, Education or Training), amely a sem nem tanuló, sem nem dolgozó fiatalok arányát mutatja. az előző fogalomnál összetettebb és „célirányosabb”, amennyiben már a munkaerő-piaci integráció sikerességére, vagy inkább sikertelenségére fókuszál.

Következmények: alacsony hozzáadott érték, kiszorul a munkaerőpiacról, versenyképesség, versenyképességi rangsorban fokozatosan lejjebb kerülnek, munkanélküliség, bűnözés, egészségi állapot, újratermelődés. Megoldásként a HÍD programok bevezetése volt a válasz a fenti csoport arányának 2020-ra 10% alá csökkentésére. Kik tanulhattak a programban?

Azok, akik abban a tanévben, amelyben 15. életévüket betöltik és legalább 6. általános iskolai évfolyamot sikeresen elvégeztek, az általános iskola kezdeményezi a tanulók felvételét a Híd II. programba. A Híd II. program tanulásra motivál, fejleszti az egyes szakmák sikeres elsajátításához szükséges készségeket, pályaaorientációs feladatokat lát el. A tanuló a Híd II. program sikeres befejezése után szakképzési évfolyamokon folytathatja tanulmányait.

A 20/2012.(VIII. 31.) EMMI rendelet 180-182. §-a a köznevelési HÍD programokról rendelkezik. Meghatározza ki kerülhet be a programba. Milyen képzési feladatokat kell megoldani a program során és hangsúlyozza az egyéni képességekre és szükségletekre épülő differenciált fejlődési utakat, valamint a tanulók komplex fejlesztését szolgáló tevékenységeket, melyeket foglalkozások és programok keretében valósít meg az iskola. Köznevelési HÍD program keretében a tanuló felvételi vizsgát tesz középfokú iskolába történő bejutáshoz. A program végén a tanulmányi követelmények teljesítéséről a szervező iskola tanúsítványt állít ki.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, korai visszavonulás, oktatás, önértékelés

Szakosztály: Romológiai kutatások

1. TARTALMI SZABÁLYOZÁS

A Köznevelési és Szakképzési HÍD programok hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy a középfokú nevelés-oktatásba, szakképzésbe bekapcsolódjanak vagy munkába álljanak, ezen kívül az önálló életkezdéshez szükséges ismereteket megszerezzék egy összetett, tanulmányi, szociális, kulturális, képesség-, és személyiségfejlesztést támogató pedagógiai tevékenységgel.

Általános fejlesztési követelmények:

23/2013. (III.19.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról szól. (kozlonyok.hu)

A kerettantervek ismertetik a fejlesztési területeket, nevelési célokat, a kulcskompetenciák fejlesztésének elvárt szintjeit. Elvárja továbbá, hogy a nevelési-oktatási folyamat egyszerre egységes és differenciált legyen: valósítsa meg az egyéni sajátosságokra tekintettel lévő differenciálást és az egyéni sajátosságok ismeretében az egységes oktatást.

Fejlesztési területek között megtalálható:

- Önismeret és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése
- Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
- Fenntarthatóság, környezettudatosság

A fenti területek megegyeznek a Nemzeti Alaptanterv fejlesztési területeivel, melyet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet tartalmaz.

Kulcskompetenciák:

- A nemzeti alaptantervben megfogalmazottak szerint:
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia

A legfontosabb a tanulói személyiség komplex fejlesztése, amelynek középpontjában az iskola, a tanulás, a közösség elfogadása áll. Ezen belül a kiemelt célok és azok kapcsolódásai a NAT kiemelt fejlesztési területeihez.

„A program célja, hogy segítse őket a képességeiknek megfelelő szintű eredmények elérésében. A tanuló csak akkor képes erre, ha lehetőséget és bátorítást kap. A megfelelő oktatási módszerek, munka- és tanulásszervezési formák serkenthetik az egyéni különbségek kibontakozását. Az egyéni fejlesztési programok, a differenciálás különböző lehetőségei során” (nive.hu)

A kulcskompetencia további jellemzője, hogy az ismeretek, készségek és attitűdök transzferálbilis, többfunkciós egységet alkotnak, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen.

A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik.

A kulcskompetenciák transferábilisak, azaz egyik helyzetről a másikra átvihetők, és ezáltal számos helyzetben és kontextusban alkalmazhatók. Emellett többfunkciósak, ami azt jelenti, hogy különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók. A kulcskompetenciák az élet során nyújtott megfelelő egyéni teljesítmény, munka és a későbbi tanulás előfeltételei. A kulcskompetenciák referenciakerete az egész életen át tartó tanulás során előforduló bármely oktatás és képzés kontextusában hivatkozási alapként alkalmazható, természetesen a nemzeti oktatás és képzés kereteihez illesztve.

Az általános kötelező oktatásban, melyet egyre inkább a tanuló személyes és szociális kompetenciáiba beágyazódó, „hallgatólagos vagy passzív” tudás kerül előtérbe. (Kaposi, 2011)

2. SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

A tanulók szociális készségeinek fejlesztése azért került a vizsgálatom középpontjába, mert a Szolnoki Szolgáltatási SZC Damjanich János Szakképző Iskolája és Kollégiumában a szakképzési HÍD programban tanító pedagógusokkal készült interjúim során ez volt a legmeghatározóbb probléma. A tanulók viselkedését tartják a tanárok az együttműködés és a tanulás legfőbb akadályának.

Az iskola történelme során bizonyos társadalmi-gazdasági változásokra adott ideológiai és gyakorlati választ. A család és más közösségek szocializációs folyamatai része az egyén szocializációjának. Ebben az összetett rendszerben fontos szerepet vállal az iskola, mint fő közvetítője a társadalmi elvárásoknak. Ahogy változik, a társadalmi-gazdasági környezet úgy változnak az egyénnel s a családdal szembeni elvárások is. A tanulók mindennapjainak harmadát, olykor többet is oktatási intézményben töltenek el. A tanulók szocializációs szintjeinek mértéke annak függvénye milyenek a családi közegben elsajátított viselkedés minták. Sokszor van szükség az itt keletkező hiányosságok kiegyenlítésére, melyre manapság főként az iskola ügyel tanórán kívüli szabadidős foglalkozások szervezésével, programokkal melyek a kortársakkal folytatott minőségi idő eltöltését jelentik. (Giesecke, 2000) Szakmai képzést nyújtó iskolákban a munkahelyi tapasztalat is nagyban hozzájárul a tanulók önértékeléséhez. Az iskola falain kívül eső informális lehetőségek beépítése az iskolai tevékenységek közé gazdagabb lehetőségeket kínál a tanulók szocializációjának emelésére. Ezek a bonyolult és szövevényes kapcsolati rendszerek óriási hatással vannak a személyiség fejlődésére, az önértékelésre és az iskolai eredményességre, amely egyúttal záloga is lehet a társadalmi mobilitásnak. (Andorka, 1996)

A kérdőívek felvételéhez tartozott, hogy mindegyik diák tett saját vállalást az egyes területekhez, melyen javítani tudna. Abban állapodtunk meg, hogy kis célokat tűznek ki maguk elé, amit tudnak teljesíteni. A vállalások egy fél évre szóltak. A letelt időszak után újra leültünk és megbeszéltük mit tudtak teljesíteni a vállalásukból s kitűzték a következő időszak fejlődési lépését. Meglepően önkritikusak, tárgyilagosak voltak, nem szépítették, magyarázták az elért vagy nem elért eredményüket.

Ezt a folyamatot célszerűen az osztályfőnöknek hasznos elvégezni. Igaz, meglehetősen időigényes. Hozadéka a diákokkal történő négy szemközti beszélgetés és így mélyebb tanár-diák kapcsolat kialakítása. Ilyen beszélgetés során sok mindentől szó esik a feladaton túl. Az elkészült vállalásokból kivonatot készítettem és azt megkapta az osztályfőnök. Ez segített neki abban, hogy a mindennapokban szükség esetén emlékeztetni tudja diákjait vállalásaikra.

Szociabilitás hipotézisek:

1. A tanulók önértékelése fejlődést mutat a tanév végére a vizsgált területenként
2. Az osztályfőnök év eleji és év végi megállapításai nagy részben egybe esnek a tanulók önértékelésével.

A tanulók szocializációjának felmérésére használt kérdőív több terület helyzetét rögzítette. A csoport 10 fővel indult szeptemberben. Tanév közben kimaradt, más iskolába átiratkozott diákok után 7 fő esetén történt két alkalommal kérdőív kitöltése, egy októberben és egy májusban. Egy köztes önértékelés történt a tanév felénél. Minden tanuló területenként értékelte magát sikerült -e teljesítenie a vállalását és önkéntes vállalást tett, miben változtat a következő alkalomra. Tehát egyéni vállalás két-, és önértékelés minden diáknál három alkalommal volt a tanév során. Minden tanulóra vonatkozóan az osztályfőnök is értékelte a viselkedés területeket, októberben és májusban. A kérdőívben az alábbiak szerepeltek, alpontokkal (Radnóti, 2009): Szocializáció, Közösségi aktivitás, Értékek védelme, Fegyelmezetttség, Karitativitás, Művelődés, Esztétikai nevelés, Egészséges életmód. Összesen 44 területre kérdeztem rá.

A kérdőívek a következőket mutatták meg.

Szocializációs területen a meglehetősen kiegyenlítették az értékek. Mind a két időszak között mind a diákok és osztályfőnökük értékei között.

Az osztályfőnök októberi megítélése összességében teljes azonosságot mutat a diákokéval.

Az osztályfőnök májusi értékelésében két ponton tér el lényegesen a tanulókétól. „Aktívan, hasznosan töltöm az iskolában az időmet.” A tanulók 8,9%-al értékelik alacsonyabbra évvégén ezt a megállapítást. Az osztályfőnök azonban 33.45%-al.

A „Pontosan betartom az iskola házirendjét” a diákok két időszakban mért véleménye és az osztályfőnök októberi megítélése azonos. Májusban már az osztályfőnök véleménye erről egészen különbözik, 19%-al.

„Ha valami bajt okoztam véletlenül, lelkiismeretesen bevallom.” Szintén kiegyenlített értékelést kapott. Eltérő azonban az osztályfőnök májusi megítélése, amikor is 19%-al adott magasabb értékelést a diákoknak.

Figyelemre méltó, hogy mennyire egységes a vélemény a diákok önmaguk megmérése a két időszakban s az osztályfőnökük véleménye. Ezen értékek mentén nincsenek nagy különbségek, elvárások.

Szocializáció terén olyan **vállalásokat** tettek a tanulók, mint például: *“Udvariasság felnőttekkel jobb lesz.”* (október) *“Részben sikerült. Mert nem érdekel.”* (január) *“Nem megyek ki X.Y.-al cigizni.”* (április)

Másik. *“Ha véletlenül bajt okozok, azt bevallom. A késéseket igyekszem 0-ra csökkenteni.”* (október) *“Sikerült.”* (január) *“A hétvégén a barátommal voltam, de elővettem, átolvastam de nem tanultam meg.”* (április)

Harmadik. *“Z-vel nem működök együtt a viselkedése miatt.”* (október) *“K-val nem balhézom.”* (január) *“Sikerült teljesíteni a vállalásomat.”* (április)

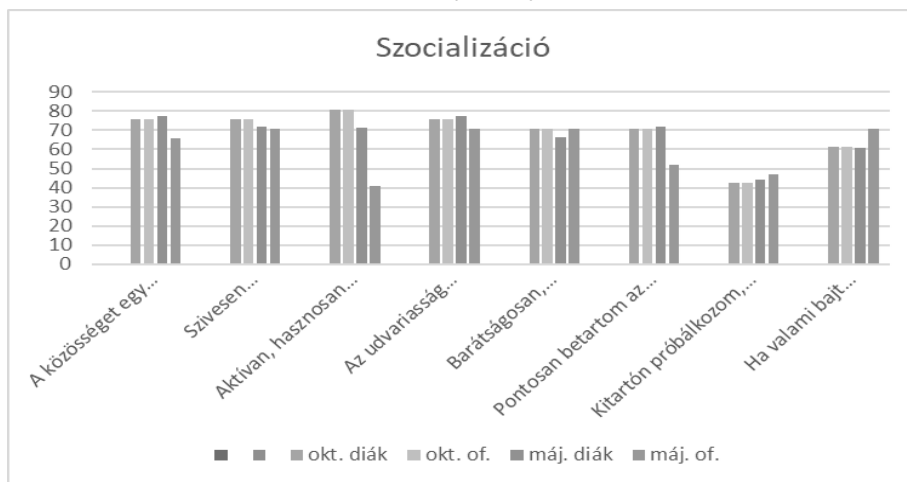
A szocializáció terén a diákok a tanév végére valamivel gyengébb értékelést adtak önmaguknak három területen:

“Szívesen együttműködöm társaimmal, tanárainnal.”

“Aktívan, hasznosan töltöm az iskolában az időmet.”

“Barátságosan, nyitottan közeledek másokhoz, ill. fogadom a közeledést.”

1.ábra: Szocializáció



Forrás: Saját készítésű ábra

Közösségi aktivitás terén minden vizsgált területen javulás tapasztalható az év eleji állapothoz képest, egyet kivéve. Ez „Ötleteket adok az iskolai programok újításához”, amely 9,7143%-os esést mutat októberhez képest. Legnagyobb mértékben „Szívesen veszek részt iskolai programokon.” értéke nőtt, 24,00%-kal. Legkisebb mértékben a „Szervezőként és/vagy szereplőként is szívesen veszek részt a programokban.” 4, 7143% nőtt az év elejéhez képest.

Az osztályfőnök októberben mért véleménye alapján megállapítható, hogy többnyire azonos állásponton van a diákok véleményével. 5-4%-os eltérések láthatók. Kivéve egy megállapítást, „Iskolai tisztségeket, feladatokat vállalok”. Ebben az esetben 15% különbség mérhető.

A májusban mért osztályfőnöki értékelés messze gyengébbnek értékelte a diákok viselkedését önmaguknál, három területen. Az iskolai programokon való részvétel, iskolai tisztségek, feladatok vállalása és a vállalt feladatok sikeres teljesítése 20%-on felüli különbséget mutat negatív irányba:

„Szívesen részt veszek az iskolai programokon.”	28,86%
„Iskolai tisztségeket, feladatokat vállalok.”	23,57%
„A vállalt közösségi feladatokat sikeresen teljesítettem.”	21%

Egyetlen terület, aminek értékelésében egyetértett tanár és diák a „Szervezőként és/vagy szereplőként is szívesen veszek részt a programokon.”

2. ábra: Közösségi aktivitás



Forrás: Saját készítésű ábra

Néhány tanulói vállalat

„Tudok néha segíteni a karácsonyi, szalag avató és más egyéb ünnepségen.” (október)

„Teljesítettem, tudtam segíteni a magam módján.” (január) „Szervező a Szakmák éjszakáján. A Diáknapot vállalom.” (április) „Több feladatban részt veszek az iskolában.

(október) „Részt veszek a húsvéti díszítésben. Bármilyen rendezvényen. A Filharmónia előadásán odafigyelek.” (január) „Sikerült. Szakmák éjszakáján fociztam. Vállalom, hogy minden rendezvényen aktívan részt veszek.” (április)

„Karácsonyi ünnepségen és a szalag avatón szervezésben vállalom feladatot, adok ötleteket.” (október) „Feladatot és ötletet adok.” (január) „Tudtam teljesíteni pl. húsvéti díszítés. Részt veszek mindenféle programon, ami majd jönni fog pl. ballagás, Diáknap, Szakmák éjszakája.” (április)

A tanév során történt változás a diákok önértékelését tekintve itt is kedvező a kép, egy területet kivéve. Ez pedig a „Ötleteket adok az iskolai programok újításához.” Ennek oka talán abban keresendő, hogy a tanév a beilleszkedés, kapcsolat építés jegyében telt. Másrészt a diákok kevésbé kezdeményezők voltak, aminek több oka is lehet. Az iskolai életbe történő bekapcsolódásuk még a korai szakaszban van, mivel első tanévüket töltik az iskolában. Azt kedvező jelnek tekintem, hogy a diákok saját közösségi aktivitásukat javulónak ítélték meg. Feltehetőleg annyi és olyan programok voltak, amik érdekesek voltak számukra és szívesen vettek részt benne. Az osztályfőnök három területen értékelte jobbra diákjait, mint év elején. Nem túl nagy különbségekkel. „Szervezőként és/vagy szereplőként is szívesen veszek részt a programokon.” „Iskolai tisztségeket, feladatokat vállalok.” „Ötleteket adok az iskolai programok újításához.” Az iskolai tisztségek esetén az iskolai DÖK -ben való képviselő és az iskolai rendezvényeken történő feladatvállalás emelhető ki, amelyről a diákok is tettek önkéntes vállalat.

Értékek védelme területen a diákoknál három változatlan értékkel jelenik meg a két mérés. Ezek: „Saját használati tárgyaimat védem.” „Közvetlen környezetem megóvóm.” „Tágabb környezetem megóvóm.” A „befolyásom kiterjed társaimra a környezet védelme érdekében.” 14,1428%-os javulást mutat októberhez képest. Egy terület van, amelyen romló értéket mértem, „Az iskolai hagyományokat tiszteltem, ápolom.” 4,7142%, ami többi romló irányt mutatók közül az egyik legkevésbé rossz érték.

Az októberi osztályfőnöki értékelésben néhány megállapítás terén magasabb a pontszáma, mégpedig a „Saját használati tárgyaimat védem.” „Saját használati tárgyaimat védem.” Ezek a területek jól tetten érhetőek voltak már egy hónap elteltével, hogy minden diák számára fontosak a személyes használati tárgyaik, a környezetükben lévők (könyvtár volt a fő tartózkodási helyük a tanítási időben). Harmadik terület, amelyben magasabb értékelést kaptak az osztályfőnöktől saját maguknál a „Az iskolai hagyományokat ismerem.” (10%)

Ez annál is inkább kedvező, mert a diákok önértékelésében és saját vállalásként, többüknél nem tudatosult, nem tudták felsorolni az iskolai hagyományokat. Holott saját magukról kitöltött értékelő pontok szerint is javult tavaszra az iskolai hagyományok ismerete. Talán arról van szó, hogy nem tudatosult bennük annak ellenére, hogy a "minden évben megünnepeli az iskola" kezdetű mondatlal vezetett be egy-egy ilyen eseményt az osztályfőnök. Ezekben az eseményekben lelkesen és élvezettel vettek részt a diákok.

Az osztályfőnök májusban a diákok megegyező értékelésű területeiről egyik esetben sem vélekedik így. Májusban a „Saját használati tárgyaimat védem.” (19, 57%-al) „Közvetlen környezetem megóvóm.” (14,43%-al) viselkedést határozottan gyengébbnek ítéli. Két területen egyformán látja a helyzetet diák és tanár, s két területen jobbnak látja a diákok viselkedését önmaguknál.

„Befolyásom kiterjed társaimra a környezet védelme érdekében.” 4,71%-al

„Az iskolai hagyományokat ismerem.” 4,57%-al.

3. ábra: Értékek védelme



Forrás: Saját készítésű ábra

Tanulói vállalások:

„N-val összefogok (a másik lány az osztályban) és együtt figyelünk, hogy a többiek ügyeljenek a tisztaságra.” (október) „Nem sikerült, mert nem szóltam N-nak a vállalkozásomról. Vállalom, hogy betartom, hogy N-nak szólok, hogy mindenkit figyelmeztessünk, hogy ne szemeteljenek.” (január) „N-val nem sikerült beszélni, de az

osztályban ezt sikerült teljesíteni. Vállalom hogyha meglátom a szemetet az osztályban felveszem és kidobom a kukába.” (április)

„Az osztályban feladatokat vállallok a közösségért.” (október) *„Nem sikerült, mert nem kaptam feladatokat. A húsvéti szünetig pótolom.”* (január) *„Nem mindig, egyszer rám hallgattak, egyszer nem. Az iskolai programokat összegyűjtöm év végére.”* (április)

„Összegyűjtöm az iskola hagyományait. Figyelmeztetem a társaimat ne szemeteljének.” (október) *„Még nem nagyon szedtem össze az iskola hagyományait. Szoktam szólni, ha szemetelnek a többiek.”* (január) *“Az iskola hagyományait még nem szedtem össze, de ha szemetelnek akkor szólok a többieknek. Elvállalom, az iskola hagyományait.”* (április)

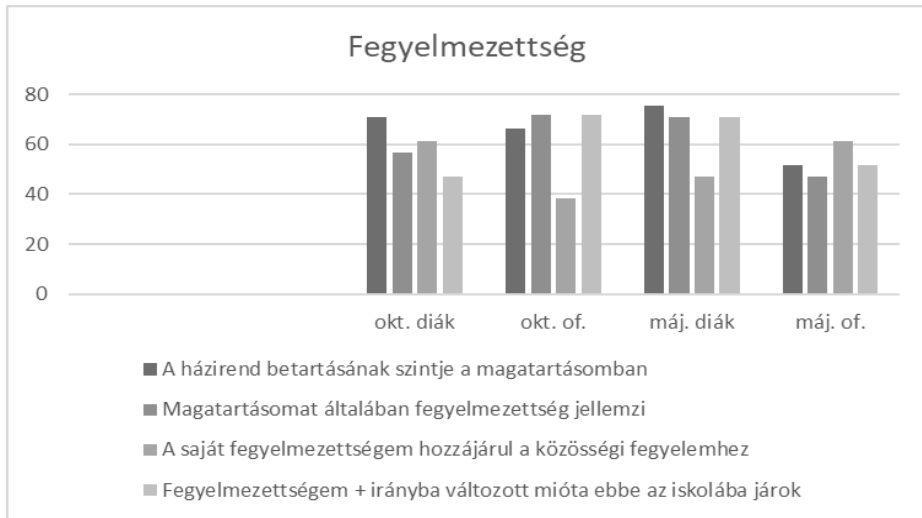
Ezen a területen a tanév változásai a tanulók önértékelésében szintén kedvezőbb képet mutatnak az októberi helyzethez képest. Egy területen értékelték magukat gyengébre, mégpedig a „Ötleteket adok az iskolai programok újításához,” tárgykörben. Ez annyiban elfogadható, hogy az iskola közösségében vannak náluk tapasztaltabb diákok, akik több éve élnek ott diák éveiket és már járatosabban, magabiztosabban mozognak ezen a területen. Az osztályfőnök értékelései év végén alacsonyabb értékeket mutatnak. Egy kiugróan eltérő, magasabb, területet határozott meg, és pedig a „Befolyásom kiterjed társaimra a környezet védelme érdekében.” 22,79%-al. A hatból még három esetben alacsonyabb az értékelése az év elejéhez képest.

Fegyelmeztség négy területének értékei közül egy mutat romlást év végén, ami a hasonló változást mutató értékek közepébe tartozik. A „A saját fegyelmeztségem hozzájárul a közösségi fegyelemhez.” 14, 2857%-ban csökkent októberhez képest. Ugyanakkor a „Fegyelmeztségem pozitív irányba változott mióta ebbe az iskolába járok.” 23,5714%-al magasabbra értékelték a tanulók. Legkisebb mértékben a „Magatartásomat általában fegyelmeztség jellemzi.” megállapítás javult, 4, 7143%-al.

Oktoberben az osztályfőnök a tanulókkal ellentétben „Fegyelmeztségem pozitív irányba változott mióta ebbe az iskolába járok.” megítélése sokkal kedvezőbb a diákokénál. A különbség: 24,37%. közel hasonló az eltérés „A saját fegyelmeztségem hozzájárul a közösségi fegyelemhez.” 23% ebben az esetben a diákok értéklik ennyivel jobbra a magatartásukat. Év elején a diákok fegyelmeztségét az osztályfőnök szintén jobbra értékeli, mint maguk a diákok.

Májusban fegyelmeztség megítélésében nagy különbségek figyelhetők meg az értékelésekben. 23,86%-al alacsonyabb értéket kaptak a diákok két területen is. Ezek: „A házirend betartásának szintje a magatartásomban.” és „Magatartásomat általában fegyelmeztség jellemzi.” Míg a diákok kimagaslóan pozitívan értéklik a „Fegyelmeztségem pozitív irányba változott mióta ebbe az iskolába járok.” Az osztályfőnök szerint ez közel sincs így. 19%-al alacsonyabbra értékelték a diákoknál.

4. ábra: Fegyelmezettség



Forrás: Saját készítésű ábra

Diák vállalások:

„Órán fegyelmezettebb leszek és kevesebbet beszélgetek.” (október) „Sikerült, részben. Próbálok Z-t, A-t, B-t megfogni V-tól és K-tól, hogy ne nagyon vegyék át a szokásaikat. Z, A. még fogható és ne beszéljenek csúnyán.” (január) „A-t es Z-t nem sikerült rávennem, hogy ne beszéljenek csúnyán. Nem adom fel, hogy A. és Z. ne beszéljenek csúnyán.” (április)

„H. néninek igaza van. Órákon mindig odafigyelek és kevesebbet beszélgetek.” (október) „Nem sikerült betartanom, mert mindig kicsit megszólalok órán. Igaza van H. néninek, minden órán oda fogok figyelni.” (január) „Sikerült, mert már nem beszélek annyit órán. Nem fogok késni egy óráról sem most már.” (április)

„Nem billegek a székkal, odafigyelek a tanárra.” (október) „Néha szoktam billegni, odafigyelek a tanárra.” (január) „Néha szoktam billegni a székkal, néha nem szoktam odafigyelni a tanárra, mert elvonják a figyelmemet. Nem hagyom magam bevonni a hülyeségbe.” (április)

A tanév egészét tekintve a diákok önértékelése szintén kedvezőbb egy megállapítást leszámítva. „A saját fegyelmezettségem hozzájárul a közösségi fegyelemhez.” Ami azt jelzi, hogy nem látják át a közösség működésének alapvető fejlődési törvényszerűségeit. Ugyanis a magatartásukat fegyelmeztnek, a házirend betartásának fegyelmét jobbnak, és a fegyelmiük pozitív irányba történő elmozdulását ebben az iskolában kifejezetten jobbnak ítélik meg. Az osztályfőnök azonban saját megítélését a „A saját

fegyelmezettségem hozzájárul a közösségi fegyelemhez.”, ami természetesen az egyes diákokra vonatkozik, jóval fölül írta az év eleji értékhez képest. (38,5%-ról 61,29%-ra)

Karitatívitas területén szintén javulást mutatnak az eredmények, az öt területből egy esetén van csökkenés. A legmagasabb javulás a „Nehezebb szociális helyzetű társaimat elfogadom.” 19,1428% s mellette szinte ugyanilyen értékkel a ”Tágabb értelemben együttérző vagyok.” ami 19,00%. Ami csökkenő értéket mutat októberhez képest, a „Gyengébb képességű társaimat segítem.” 9,7143%.

Az októberi osztályfőnöki értékelés ezen a területen úgy látja, hogy a „Gyengébb képességű társaimat segítem.” Majdnem egyezik a diákokéval. Nagy eltérés a ”Tágabb értelemben együttérző vagyok.” Aminek háttérében az állhat, hogy még nem ismerik eléggé egymást a tanulók, nem tudni milyen hozott élményeik vannak e téren.

Májusban a karitatívitas megítélése közel azonos a diákokéval. Markáns eltérés nem mérhető s két területen azonosan ítéli meg a diákok magatartását az osztályfőnök.

Tanulói vállalások:

„Jobban beleképzelem magam mások helyzetébe.” (október) „Részben, mert nem érdekel. Gyengébb képességű társaimat segítem.” (január) „Nem sikerült. N-nak segíték infóból.” (április)

„El tudom fogadni a másmilyen embereket.” (október) „Például ha valaki direkt kötekszik, nem tudom elfogadni. Tudok rajta változtatni” (január) „Segítek embertársaimon, például kismama előre engedés, idősebbek segítség nyújtás.” (április)

„Odafigyelek és segítem gyengébb társaimat a tanulásba.” (október) ”Ha akarnak segítséget, szoktam segíteni.” (január) „A házi feladatot megmondtam X-nek.” (április)

A tanév során mutatott változás azt jelzi, hogy a diákok egyértelműen pozitív változást éltek meg e területen. Az öt megállapításból négy esetben ez igaz. Amiben gyengébben értékelték magatartásukat, az „Gyengébb képességű társaimat segítem.” Ugyanezen a területen értékelték a változást gyengébbnek az osztályfőnökük is. Ezen kívül ő még a „Nehezebb szociális helyzetű társaimat elfogadom.” területen is. Szociális háttérrel tekintve azért elég kiegyenlített az osztály.

Művelődés területen a „Múzeumokat, kiállításokat látogatok.” szinte azonos értéket mutat, 0, 1429%, ami egy válaszadás különbözősége. Egy romló érték van az öt kategóriából, az „Igénybe veszem a könyvtárat.” , 4,8572%. A legtöbbet javuló terület a „Színházi előadásokat látogatok.”, ez 9,4286% jobb októberhez képest. Közel azonos mértékű a javulás „Zenei előadásokat aktív-passzív részvétellel látogatok.” (5,000%) és alig mögötte a „Szabadidőmben szívesen hallgatok zenét.” (4, 8572%)

Ezen a téren az osztályfőnöknek közvetett információi lehetnek a tanulók színházba, illetve múzeumba járási szokásáról. Ezeket a magatartás formákat nem értékelték.

Októberi értékelés a művelődés területén nehéz volt az osztályfőnöknek. Rövid ideje ismerte ahhoz a diákokat, hogy legyen ismerete arról, hogy járnak-e színházba vagy látogatnak-e zenei előadásokat aktív vagy passzív résztvevőként. Ezek a témák ritkábban kerülnek tudatosan egy beszélgetés középpontjába. A könyvtár használatáról inkább tudott tájékozódni, hiszen az iskolai könyvtár volt az állandó helye az osztálynak s ezt a lehetőséget felhasználták az órák során. A múzeum, kiállítás látogatásról sem volt értesülése a kérdőív tanúsága szerint.

A „Zenei előadásokat aktív/passzív részvétellel látogatok.” Magatartásról pozitívabb képet ad az értékelés, mint a diákoké. Májusban a tanév eseményeit figyelembe véve mindkét esetben pozitív a mérleg a helyi művelődési ház szervezte zenei előadásokon történő rendszeres részvétel miatt. A könyvtár látogatások jó megítélése a városi könyvtári programok és az iskolai könyvtári eseményeken való részvétellel indokolható. Ebbe nem szerepel nyilvánvalóan az, hogy számtalan tanítási óra színhelye az iskolai könyvtár, ami az osztály állandó tanterme is egyúttal. De más osztályok is rendszeresen használják tanítási órák tartására.

Tanulók önkéntes vállalásai a művelődés terén:

„Az iskolai könyvtárat jobban kihasználom.” (október) „Nem igazán veszem igénybe.”

(január) „A martfűi művelődési házban meghallgatom a Filharmónia előadását.

Vállalom, hogy múzeumi látogatáson részt veszek a Múzeumok Éjszakáján.” (április)

„Kölcsönzök egy könyvet és január végéig elolvasom.” (október) „Még nem kölcsönöztem

ki könyvet.” (január) „Teljesítettem. Alkonyat. Vállalom, hogy még egy könyvet kölcsönzök és elolvasom.” (április)

„A könyvtár lehetőségeit gyakran használom információ szerzésre.” (október)

„Megpróbálok többet olvasni és kölcsönzök ki könyvet. Vállalás: Többet olvasok, hogy

folyékonyabban tudjak olvasni.” (január) „Sikerült teljesíteni és olvastam az Alkonyat

című könyvet és tettszett. Vállalásom: Barátnőmmel elmegyek a tiszaföldvári múzeumba.

Elovasok még egy könyvet és leírom, hogy mit olvastam.” (április)

Esztétikum terén egy olyan alpont van, aminek az értékelése nem változott a két adatfelvétel óta, „Öltözködésem, megjelenésem, ápoltságom szintje.” értéke megegyezik a két időszakban (80,5714%). Az összes mért érték közül itt található az a terület, ahol a legnagyobb az értékcsökkenés a 44 közül. „A művészetek hatása az esztétikai érzékemre.” 23,8571% májusban. Ugyanakkor 23,5714% a pozitív változás „A tanteremre, szűkebb környezetem rendjére, tisztaságára odafigyelek.” esetén, amely érték alig különbözik a „Fegyelmzettségem pozitív irányba változott mióta ebbe az iskolába járok.” 23,5714%-tól (IV. terület). „Az iskola kreatív tevékenységében részt veszek.” és a „Az iskola díszítésében, otthonosabbá tételében részt veszek.” értékei alig térnek el egymástól. (9, 5715% ill. 9,4285%)

Októberben az osztályfőnök nem tudta felmérni a „A művészetek hatása az esztétikai érzékekre.” kijelentésnek a diákokra gyakorolt hatását. A művészetek tág értelmezése széles teret ad hatásában a diákok viselkedésére, öltözködésére, esztétikai érzékére. Az esztétikum szerepének megítélésében az ötből négy esetben magasabbra értékelte ennek szerepét a diákoknál. Különösen nagy eltérés a diákok értékelése és az osztályfőnök értékelése között (19,97%) „A tanteremre, szűkebb környezetem rendjére, tisztaságára odafigyelek.” van. 18,88% „Az iskola kreatív tevékenységében részt veszek”, 10,23% „Az iskola díszítésében, otthonosabbá tételében részt veszek”, 2,43% Öltözködésem, megjelenésem, ápoltságom szintje.

Májusban az osztályfőnök közel azonosan ítéli meg a diákok esztétikai területeit, mint ő magukat. Két területen ad némileg alacsonyabb értékelést, amelyek viszont szinte azonos mértékűek:

„Az iskola díszítésében, otthonosabbá tételében részt veszek.” 4,57%-al

„A tanteremre, szűkebb környezetem rendjére, tisztaságára odafigyelek.” 4,86%-al alacsonyabbra értékeli a diákok megítélését.

„Öltözködésem, megjelenésem, ápoltságom szintje.” értéke most is egyezőséget mutat a diákok véleményével.

Ami szembetűnő változás a tanév során „A művészetek hatása az esztétikai érzékekre.” terén látható. Egyrészt az osztályfőnök 0%-ot adott a fent említett okok miatt erre a kijelentésre. Másrészt a diákok 71%-ról májusban 47, 14%-ot adtak maguknak. Ekkor viszont a tanulók és az osztályfőnök értékelése majdnem egybe cseng, 2,36%-os eltéréssel. „Öltözködésem, megjelenésem, ápoltságom szintje.” egyezőséget mutat diák és felnőtt értékelésében is.

Tanulók vállalásai:

„N.-val karácsonyi verset énekelünk az osztálynak.” (október) „Nem sikerült betartani. Húsvéti képeslapokat csinálunk.” (január) „Sikerül osztályfőnök segítségével megcsinálni a húsvéti képeslapot. Segíték tanárnőnek a díszítésben és hogy a ballagás szép legyen.” (április)

„Karácsonyi díszítést viszek, a karácsonyi díszítésben részt veszek.” (október) „Sikerült. Részt veszek a húsvéti díszítésben is.” (január) „Teljesítettem.” (április)

„Az iskolai díszítésben részt veszek.” (október) „Húsvéti díszítésben részt veszek.” (január) „Sikerült. Ez után is részt fogok venni az iskolai tevékenységekben.” (április)

Egészséges életmód terén a diákoknál igen megoszlanak a mutatók. Két területen egyenlő értékek mutatkoznak az októberi és májusi mérésekben. Az „Érdeklődésem-tájékozódásom az életmóddal kapcsolatban.” és a „Testmozgásom mértéke, tudatossága.”. Csökkenő értéket mutat az „Öltözködésem, ruházatom megválasztása az alkalomhoz-időjáráshoz.” (14,2857%) s kevésbé alacsony értékű a „Táplálkozásom mennyiségi és

minőségi szintje.” 4, 8572%. Azok a területek melyek pozitív elmozdulást mutatnak két terület. Közülük is a legmagasabb értékű emelkedés a „Az iskolai étkezés elfoglalt helye a táplálkozásomban.” 38,00%-os. Ennek oka abban van, hogy többen is igénybe vették az iskolai ebédet. A „Serkentő szerek-gyógyszerek mellőzésének mértéke.” is figyelemre méltó változást mutat, ami 9,5714%. itt többen is vállalták azt, hogy kevesebb energiátalt isznak és kevesebbet dohányoznak. Bevallásuk szerint drogot nem fogyasztanak.

Októberben az osztályfőnök két kijelentést nem értékel. Az egyik „Az iskolai étkezés elfoglalt helye a táplálkozásomban” és a másik „Serkentő szerek-gyógyszerek mellőzésének mértéke” ez a gyerekekkel való rövid ismeretség miatt elfogadható.

Ilyen vállalásokat tettek a diákok ezen a területen:

„*Hetente két energia italt iszom.*” (október) „*Sikerült és továbbra is két energia italt iszom hetente.*” (január) „*Előre engedem az öregeket a buszon.*” (április)

„*Nem élek serkentő szereken. Az iskolai kaja elég.*” (október) „*Nem kérek senkitől kaját. Részt veszek a tesin.*” (január) „*Részben sikerült, mert ha itt van D. akkor átöltözöm.*” (január) „*Bekerültem az Olajba és jönni fogok az edzésekre rendszeren.*” (április)

Összességében a 44 területből 7 esetén van egyezés a diákok októberi és a májusi önértékelésében, 12 területen mutatott gyengébb megítélést a kérdőív, míg 25 területen a diákok önértékelése kedvezőbb, mint év elején.

Diákok részéről gyengébb önértékelés a következő területeken történt:

„Szívesen együttműködöm társaimmal, tanárainnal.”

„Aktívan, hasznosan töltöm az iskolában az időmet.”

„Barátságosan, nyitottan közeledek másokhoz, ill. fogadom a közeledést.”

„Pontosan betartom az iskola házirendjét”

„Kitartóan próbálkozom, ha nem sikerül valakivel azonnal szót érteni”

„Ha valami bajt okoztam véletlenül, lelkiismeretesen bevallom”

„Ötleteket adok az iskolai programok újításához.”

„Az iskolai hagyományokat tisztetem, ápolom”

„A saját fegyelmezettségem hozzájárul a közösségi fegyelemhez.”

„Gyengébb képességű társaimat segítem.”

„Igénybe veszem a könyvtárat.”

A szocializációs terület megállapításai a viselkedés, társas érintkezés, nyitottság, szabálykövetés, megegyezésre törekvés és a tetteimért történő felelősségvállalást értékeli. A legtöbb gyengébb értékelés az első területen mutatkozik. Az első öt megállapítás ide tartozik.

Ezt követően egy- egy mutatóban látható csökkenő értékelés területenként. Az osztályfőnök májusi, tanérvégi értékelésében szintén az első területen adta a legtöbb (5) gyengébb értékelést.

Összesen 20 megállapítást ítélt meg kevésbé kedvezőbb színben, mint októberben. Egyetlen területen sem ítélte meg kettőnél kevesebbszer a viselkedés negatív irányú változását.

Egy tanév távlatában az látszik, ami természetes az iskola váltás minden nehézségét figyelembe véve, a fejlődés nem lehet ugrásszerűen felfelé mutató. A tanulók az első tanévben megküzdnek az iskola váltással, az eltérő tanulói környezettel, az új elvárás rendszerrel, ami hatással van az önértékelésükre saját magukkal szembeni elvárásokra. Nehézséget jelent számukra az otthonról, családból hozott mintákon való túllépés. A legtöbben nem családban nevelkednek, aminek mindenkire más és más hatása van. A kitűzött változások teljesíthetőek voltak, de megvalósulásukhoz éppen azok a tulajdonságok kellene, amiket többnyire nélkülöznek. Fejlődésüket segíti az önként tett vállalásokra történő reflektálás, korrekció, új vállalás megfogalmazása. Önmagukkal szembeni kritikus gondolkodásuk segítséget jelent önismeretük fejlődésében.

A Szolnoki Szolgáltatási SZC Damjanich János Szakképző Iskolája és Kollégiumában összegyűjtöttem azokat az eseményeket a szakképzési HÍD programban, amelyeket egy tanév alatt szervez az iskola, az osztály. Meglepő eredményre jutottam. Az osztály 38 közösségi eseménynek volt részese. Ezek közül 8 olyan program van, ami csak az osztályt érinti. Ebben a nyolc programban az osztály kreatív módon, az osztályon túlmutató közösséget is bevont, mint az őket tanító pedagógusokat vagy az iskola vezetését illetve az idősebb szakképzési HÍD programban tanulók szalagtűzése, vendégül látása. Ezek az események erősítik a közösséghez tartozásukat, hangsúlyozza egyenrangú szerepüket a közösségben, ezen keresztül önbecsülésüket.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andorka Rudolf (1996): A magyar társadalom: a múlt öröksége, a rendszerváltozás problémái és lehetséges jövőbeli fejlődés 2005-ig. In uő: *Merre tart a magyar társadalom. Szociológiai tanulmányok a magyar társadalom változásairól és problémáiról.* Antológia Kiadó, Lakitelek.
- Giesecke H. (2000): Szociálpedagógia szerkesztette: Kozma Tamás-Tomasz In.: Hermann Giesecke: *Iskola és szociálpedagógia* Gábor Osiris Kiadó, Educatio Kiadó, Budapest, 2000
- Kaposi József: EU kulcskompetenciák <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/europai-kompetenciak.pdf>
- Radnóti Katalin (2009): A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a mai magyar iskolában a tanórákon <https://ofi.oh.gov.hu/szocialis-kompetencia-fejlesztési-lehetosegi-az-iskolaban> .

ABSTRACT

MEASUREMENT OF SOCIAL COMPARABILITY WITH STUDENTS IN THE BRIDGE

Early withdrawal from the education programme is greatly compromising the prospects of students. In my current research I investigated the social competence of students enrolled in the Hid II. programme over one year.

Developing social competence requires an active participation from the students. We conducted a self-assessment study among the enrolled students using a questionnaire as part of their personal developmental programme. The students described their personal developmental goals at the start of the programme and were provided multiple instances to review and potentially re-define the goals for the success of their development. The definition of goals and subsequent assessments were conducted in a form of in-person interviews and were recorded in writing. Additionally, the head of the class assessed the development of the students' competence using the same questionnaire.

Our results indicate a progressive change in the students' social competence, that was improved by the repeated assessment of the defined goals.

Keywords: social competence, early withdrawal, education, self-assessment

Varga Andrea

Pécsi Tudományegyetem

vaand2@gmail.com

IV. ENGLISH LANGUAGE STUDIES

Melinda Fürész-Mayernik

**BILINGUAL AND MULTILINGUAL CHILDREN: ADAPTING
THEORETICAL KNOWLEDGE TO THE PRACTICE OF
PUBLIC EDUCATION**

Abstract

As a result of globalization and the accompanying spread of languages an increasing number of bilingual families are being integrated into our society. Their children therefore, are being placed into formal education in Hungary. Bilingualism and multilingualism are widely researched topics, and research on bilingual and multilingual children can also be found (Bialystock, 1991, De Houwer, 1987, 1990, 1995, Grosjean, 1987, MacNamara, 1966, Stavans and Hoffmann, 2015). In Hungary there are researchers who deal with this topic (e.g. Navracsecs, 2004, 2007, 2008, 2010, Bartha, 1999).

In my presentation, I would like to take a theoretical approach to the situation of bilingual and multilingual children in Hungarian public education. The main question is how we can help them smooth the transition period between preschool and primary school according to their language and cognitive abilities.

First, I interpret the concept of bilingualism and multilingualism, how the children of bilingual families integrate into Hungarian communities, how they learn Hungarian, what phenomena can be observed in the lives of bilingual children. The transition period between preschool and primary school has already been a sensitive period for children. (Merényi and Rádi 2019, Vojnitsné and Zilahiné, 2008).

The research will analyse studies on bilingual and multilingual children to find out how to adapt knowledge of the cognitive and linguistic abilities of multilingual children to the practice of public education so that we can effectively support their integration.

Keywords: bilingual children, multilingual children

1. BILINGUALISM AND MULTILINGUALISM

The question can be: Why do we study bilingualism and multilingualism? A large proportion of the world's population speaks and understands more than one language on a daily basis. Multilingualism is the norm. Although in Hungary it is difficult to accept and we are less prepared for it. Many children around the world born or grown to be bilingual.

Bilingualism is defined as „knowing” two languages (Valdez – Figueora, 1994). In a different approach „*acquisiton of two languages that use different speech sounds, vocabulary and grammar rules*” (Weiten, 2010:323). The definition is complex, it must include the degree of proficiency of each language and circumstances under which each language is learned.

What the child experience in early age has an impact on learning skills, socializing, mental health, etc. What the children learn home and learn in the school will give them opportunities in life, that's why there is a lot of programs for children from early childhood where they can use their mother tongue or home language and use the second language or minority language as well. Many many countries have their own language teaching strategy, how to teach and use L1 and L2. But what's more important than the educational side, is what they learn about the family. Family is going to put the largest impact on the child, what's really matter, the parents wich language use at home.

We can look at bilingualism from different perspectives:

1.2. TRADITIONAL PERSPECTIVES OF BILINGUALISM

According to Bloomfield bilingualism: as „*native-like control of two or more languages*” (1933:56). Braun says multilingualism involves „*active, completely equal mastery of two or more languages*” (1937:115).

1.3. LIBERAL PERSPECTIVES

Hall considered a person who had „*at least some knowledge and control of the grammatical structure of the second language*” (1952:14) to be a bilingual. MacNamara (1967) characterizes as a bilingual anyone who possesses some proficiency in any one of the four language skills (listening, speakinig, reading or writing) in a language other than his/her mother tongue.

1.4. A HOLISTIC VIEW OF BILINGUALS

Grosjean: A bilingual is like a high hurdler. She or he doesn't have to jump as high as a high jumper or run as fast as a sprinter. Instead, she or he is a unique individual with special skills.

Multilingualism shows higher complexity level than bilingualism (Aronin – Jessner, 2015). Nowadays we know that a multilingual person uses different languages in different domains of life so that the levels of proficiency can differ strongly according to their needs. Multilingualism can be examined from different aspects: educational perspective, language use, linguistic landscape, language policy and language human rights, language and identity. Multilingual or multilanguage acquisition differs from monolingual development. It involves more layers that affect ultimate acquisition including: second and/or multiple language acquisition factors, environmental factors, individual factors, developmental factors and if the child has disabilities, then disabilities are also confounding factors (Brice, 2015).

2. LANGUAGE ACQUISITION OF BILINGUAL CHILDREN

Bilingual acquisition is a complicated process. The majority of monolingual children learn their language from their parents. Bilingual or multilingual children, on the other hand, can learn languages from a variety of sources, including grandparents, playmates, school teachers, media, and so on. Their language exposure varies with time and situation. Bilingual children have less exposure to each of their languages than monolingual children, and as a result, they never completely master either language and never achieve monolingual proficiency. How do we measure language proficiency? How do we determine if bilingual children's language development is normal? When compared to monolingual children of the same age, young bilingual children can know fewer words in one or both of their languages. This is understandable given that young children's cognitive and memory capacities are restricted, and bilingual children must store words in two languages rather than only one. Furthermore, since bilingual children learn words in each language from a variety of sources, they can know those words in one language but not the other. When you combine the vocabulary that bilingual children know in both languages, you'll find that they know the same number of words as their monolingual peers, if not more. And when such variations arise, they are usually transient and will vanish by the time the children start school. The amount of time spent in each language by bilingual children determines their overall proficiency in that language.

3. BILINGUALS AND MULTILINGUALS LEARN LANGUAGES DIFFERENTLY FROM MONOLINGUALS

The latest approach to multilingualism is the dynamic model of multilingualism (DMM; Herdina – Jessner, 2002) which is dynamic systems /complexity theory (DCT; De Bot et al., 2007; Larsen-Freemn – Cameron, 2008; Aronin – Jessner, 2015). Dynamic system theory describes the multilingual system as an open system that depends on a variety of

social and psychological factors. Language systems are highly interdependent within the multilingual system because they interact with each other, influence and change each other. According to DMM, multilingual skills are not stable, but fluctuate. Multilingual development does not, of course, mean only positive development, but can also appear as language destruction or loss of language. Both positive and negative development patterns are influenced by the recognised communication needs of the language user and thus show a correlation at the social and psychological level. In DMM, the M-factor includes a set of skills and abilities developed by the multilingual language user based on his prior language and metacognitive knowledge (Jessner, 2008: 275). The basic element of the multilingualism factor is multilingual awareness, which includes awareness of metalingual and interlingual languages and is considered to be a key factor in multilingual learning and use (Jessner, 2006; 2008; 2014). Metalingual awareness refers to the ability of the language user to look at language as an object, to think abstractly from language and, consequently, to manipulate the language (Jessner, 2006: 42). Interlinguistic awareness is awareness of the relationships between languages, expressed implicitly or explicitly in language use (Jessner, 2006: 116).

The advantage of multilinguals is metalinguistic awareness. Improved guided attention, more flexible adaptation to new rules, can help thinking skills, thinking can be more flexible (use of two signal systems, passage between two systems). In other words, bilingual and multilingual language learners build a link between languages and make most conscious use of the cross-language passage, which is one of the main features of the use and learning of languages by multilinguals.

4. START SCHOOL SUCCESSFULLY

A successful start to school is a global research and development issue, as it determines the learning outcomes of later years, so it is important that all children are prepared to start school. In the course of research, they seek to identify the skills that play a decisive role in future development, and reliable and valid tools are needed to determine the level of development needed to start school (Snow – Van Hemel, 2008, Csapó et al., 2015). In Hungary, the use of the Diagnostic Development Examination System (DIFER) (Fazekasné et al., 2002) is a common practice in the kindergarten group and first class, which allows for the diagnostic evaluation of critical elementary skills that are vital for schoolchildren in school. Since the first publication of the DIFER test, it has been continuously improved, and the experience of measuring with the online version of the tests has shown that it is in many ways more suitable than paper testing at a young age (Csapó et al., 2015). As there are also significant differences in the development of monolingual children of the same age, it was necessary to create a tool to help teachers develop. Currently, the following skills are measured in the form of tests in this system:

literacy coordination, voice hearing, relational vocabulary, elementary numerical skills, experiential conclusion, experiential context understanding and social motives. This is the first measurement in Hungary to diagnose first-grade students with the aim of making criterion-oriented skills development possible. Success or failure to attend school can affect a child's entire life. If – due to language limitations – the child does not have access to the right information or the necessary improvements, he or she may easily drop out, lose motivation or even have social problems, which will be used to get him/her to the specialist service after each screening. The child's experience of failure is coupled with the desperation of the parent, which suggests that something is wrong with the child.

The aim of facilitating the transition:

- Facilitating the transition to school for children starting school
- Getting to know the child's personality
- Ensuring ideal conditions for maturation, taking into account individual differences
- Developing a wide range of abilities
- Developing different abilities at an individual pace
- Strengthening self-confidence
- Overcoming anxiety

5. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The question is: What can schools do?

The impact of bilingualism and multilingualism is positive if the environment is inclusive. In a multilingual environment, the school values and integrates the first language into the education. It is important to promote multilingualism, reinforce identities, motivate and encourage learners.

The European Commission makes the following recommendations in its publication *Rethinking language education and linguistic diversity in schools* (2017):

- Preparing teachers for teaching in multilingual settings: For example the Edina project which develops a virtual training module on improving the quality of teaching and learning in a diverse classroom.
- Supporting language learning throughout the education system: Like the 'Samenspel' in the Netherlands which prepares children for pre-school with parents-children weekly playgroups and two teachers (family's language and schooling)
- Developing inclusive and innovative pedagogies for example Content and Language Integrated Teaching (CLIL).

- Finding innovative ways of testing and assessment: For example the Spanish ‘Literacy Squared’ project has developed an assessment of bilingual writing skills.
- Implementing comprehensive approaches to create supportive environments

Last but not least, changing people's attitudes toward language acquisition and multilingualism is a huge problem. Parents with multilingual children will appreciate the assurance that keeping their children's native languages is vital and possible, while monolingual parents will appreciate being informed about the advantages of language learning. Multilingual support can be taught to entire schools and communities (European Commission, 2017).

The parent-teacher-child relationship underpins the successful integration of the child into society. If parents are satisfied and feel that their child is being properly developed, in the hands of competent teachers, he does not think about changing schools or moving, so they are more likely to stay in Hungary.

REFERENCES

- Aronin L. – M. O Laoire (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of ‘ multilinguality. In C. Hoffmann – J. Ytsma (eds.), *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-29.
- Aronin L. – Singleton, D., 2012: *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bathia T. K. – Ritchie W. C. (ed.) 2006. *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell publishing.
- Bialystock E. (2002): *Language Processing in Bilingual Children*. (CUP, Cambridge, UK)
- Cenoz J. (2000). Research on multilingual acquisition. In Cenoz & Jessner (eds.), 39–53.
- Cook V. – Singleton, D. (2014): *Keytopics in second language acquisition*, Bristol, Multilingual Matters Ltd.
- Csapó B. – Molnár Gy. – Nagy J. (2015): A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In. *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. (Szerk. Csapó, Benő, Zsolnai, Anikó) Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- De Houwer A. (2009): *Bilingual First Language Acquisition (Multilingual Matters)*
- European Commission (2017): *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*
- Grosjean F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–77.
- Grosjean F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131–149
- Grosjean F. – Ping L. (2013): *The Psycholinguistics of Bilingualism (Wiley-Blackwell)*
- Herdina P. – Jessner U. (eds.) (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters*
- Jessner U. (2005). Expanding scopes and building bridges: Learning and teaching English as a third language. Ed. Claus Gnutzmann und Frauke Intemann. *The Globalisation of English and the English Language Classroom* (pp. 231-44). Tübingen: Narr.
- Jessner U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92(2): 270–283. Clevedon: *Multilingual Matters*, 11–29.
- MacNamara J. (1966) *Bilingualism and Primary Education (Edinburgh UP)*
- Merényi H. – Rádi O. (2019) *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez (ELTE)*
- Nagy J. – Józsa K. – Vidákovich T. – Fazekasné Fenyvesi M. (2002): *DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.*
- Navracscics, Judit Dr (2007) *A kétnyelvű mentális lexikon (Balassi Kiadó)*
- Navracscics Judit Dr. (2008): *A kétnyelvű gyermek (Pannon Egyetemi Kiadó)*
- Snow C. E. – Van Hemel S. B. (ed. 2008): *Early childhood assessment: Why, what, and how. The National Academies Press, Washington, DC.*
- Stavans A. – Hoffmann C. (2015) *Multilingualism (Cambridge UP)*

ABSTRACT

KÉTNyelvű és Többszövelű GYERMEKEK: AZ ELMÉLETI ISMERETEK ADAPTÁLÁSA A KÖZOKTATÁS GYAKORLATÁHOZ

A globalizáció és az azt kísérő nyelvhasználat és a fizikai határok eltűnése következtében egyre több kétnyelvű család integrálódik társadalmunkba. Gyermekeik ezért Magyarországon formális oktatásba kerülnek. A kétnyelvűség és a többszövelűség széles körben kutatott témák, köztük a két- és többszövelű gyermekek kutatása is (Bialystock, 1991, De Houwer, 1987, 1990, 1995, Grosjean, 1987, MacNamara, 1966, Stavans – Hoffmann, 2015). Magyarországon is vannak olyan kutatók, akik foglalkoznak ezzel a témával (pl. Navracsics, 2004, 2007, 2008, 2010, Bartha, 1999). Előadásomban a két- és többszövelű gyermekek helyzetének elméleti megközelítését szeretném a magyar közoktatásban bemutatni. A fő kérdés az, hogyan segíthetünk nekik az óvoda és az általános iskola közötti átmeneti időszak zökkenőmentesebbé tételében nyelvi és kognitív képességeik szerint. A kutatás célja a két- és többszövelű gyermekek tanulási és tanítási folyamatának vizsgálata, amely elméleti alapot jelent, és a változó társadalmi környezet részét képezi, hogy a szakirodalmi ismereteket miként tudjuk a mindennapi gyakorlatba ültetni. Először is értelmezem a kétnyelvűség és a többszövelűség fogalmát, azt, hogy a kétnyelvű családok gyermekei hogyan integrálódnak a magyar közösségekbe, hogyan tanulnak magyarul, milyen jelenségek figyelhetők meg a kétnyelvű gyermekek életében kitérve az óvoda és az általános iskola közötti átmeneti időszakra, hiszen ez érzékeny időszak a gyermekek számára. (Merényi – Rádi 2019, Vojnitsné – Zilahiné, 2008). A kutatás a két- és többszövelű gyermekekről szóló tanulmányokat elemzi annak kiderítésére, hogyan lehet a többszövelű gyermekek kognitív és nyelvi képességeinek ismeretét a közoktatás gyakorlatához igazítani, hogy hatékonyan támogathassuk integrációjukat.

Kulcsszavak: kétnyelvű gyerekek, többszövelű gyerekek

Szakosztály: Koragyermekkorai nevelés

Fűrész-Mayernik Melinda

doktoranda, tanító-angol szakos nyelvtanító

Pannon Egyetem, Többszövelűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém

Radnóti Miklós Általános Iskola, Mór

f.mayernik.m@gmail.com

EXAMINING GARDNER'S INTERPERSONAL AND INTRAPERSONAL INTELLIGENCES IN THE LIGHT OF THE CONTINENTAL EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

The subject of my research is the study of possible manifestations of inter- and intrapersonal intelligences that are part of the controversial (Dezső, 2012; 2014b; 2021c) but widely used (Dezső, 2015a; 2015b; 2016; 2017; 2018; 2021a) theory of multiple intelligences (Gardner, 1983; 2009) in connection with the kindergarten educational environment (Gyarmathy and Herskovits, 1999; Sándor-Scmidt, 2016; 2019). The aim of my research is to present how socialization in the education system affects children's inter-, and intrapersonal intelligences. According to my hypothesis the closed nature of socialization and spontaneous learning processes in the continental education system (Kozma, 2006) do not allow for a positive influence on children's social skills. My research results support that a child who is less able to mobilize his/her inter-, and intrapersonal intelligences may not be able to apply these aspects properly in the continental education system. During the survey on the relationship between continental education system and social skills, I ensured validity by using different techniques and resource groups. I used a sociometric questionnaire (Mérei, 1971), a questionnaire exploring the characteristics of socio-community characteristics (Tóth, 2004), a questionnaire exploring the family background characteristics (Tóth, 2004), and an observation method (Szokolszky, 2004) involving kindergartners and kindergarten teacher in the Hungarian-speaking kindergarten environments of Vojvodina (Magyarkanizsa), Serbia. I conducted my research from fall 2019 to spring 2021.

Keywords: multiple intelligences concept, inter- and intrapersonal intelligences, social skills, education system, kindergarten education

1. INTRODUCTION

Gardner's (1983) theory of multiple intelligences break with the singularist notion that there is a general intelligence, and that the g-factor, which is at the top of the hierarchy of partial abilities, may define all our intellectual abilities (Dezső, 2012; 2014b; 2015a; 2015b; 2021b). Gardner uses the concept of intelligence in the plural, as he distinguishes between verbal, logical-mathematical, spatial, musical, physical, interpersonal,

intrapersonal, and environmental intelligences as eight independent units. In his perception of the intelligences he describes, each person reaches a certain level, the differences may be traced exclusively in the extent and pattern of the levels (Dezső, 2014a; 2015b; 2020, 2021a).

Gardner's intrapersonal intelligence means the ability to know oneself, to understand ourselves, our own feelings, and our own abilities (Dezső, 2012; 2021b). Mayer and Salovey's (1993) conception of ability-based emotional intelligence (hereafter EI) is consistent with Gardner's interpretation of intrapersonal intelligences (Dezső 2015b). Hereinafter, I will use these two interpretations as synonyms. In the ability-based models of EI, Mayer and colleagues believed that EI is the ability to recognize the presence and relationships of emotions. Emotional intelligence is a key in perceiving emotions, associating feelings related to emotions, as well as managing emotions and understanding the information carried by emotions. Emotional abilities are closely related to both social and cognitive abilities (Mayer and Salovey, 1993).

Interpersonal intelligence means, on the one hand, understanding the feelings, moods, intentions, and motives of others, and on the other hand, it includes the ability to communicate successfully, the ability to resolve conflicts and cooperate (Gardner 1983, Dezső 2015b). Gardner's interpersonal intelligence may be related to a number of well-known definitions of social competence (Trower et al., 1978; Argyle, 1983; Fülöp, 1991; Schneider, 1993; Rose–Krasnor, 1997; Nagy, 2000; Zsolnai, 2010). International psychological and pedagogical research has been dealing with the identification of its components, development opportunities and the impact of development for almost 50 years. In the followings, I use the concept of social competence interchangeably with the Gardnerian concept of interpersonal intelligence. According to Zsolnai (2008), when defining social skills, most refer to the interpretation of Trower et al. (1978), according to which social skills are reactions that enable a person to achieve his or her desired goal within a given social interaction, in a way that is socially acceptable and not to the detriment of others. The development of social competence in the perception of Rutter (1984), Schneider (1993), Tunstall (1994) depends on the factors arising from the personality, represented by the family and arising from the school environment.

Spontaneous socialization processes in the school are under the influence of the education system (Kozma, 2015). The continental system is essentially a matter of education in European countries. It is characterized by the fact that it is not the students who are taught, but the subjects. The basis of the institutional organization is the division of subjects, studies are completed by a final exam. European school systems basically consist of three levels: first level (or primary education), second level (secondary education) and third level (higher education). The transition between these levels is selective.

From lower levels to higher, various exams are used to select those who may continue their studies. These selection exams are designed to advance only those selected from each age group of students. Continental systems are socially selective. Those who are excluded are at a disadvantage not only educationally but also socially (Kozma, 2006).

2. THE AIM AND HYPOTHESES OF THE RESEARCH

The degree of efficiency of the operation of social skills greatly influences a person's professional and private well-being, school and work performance (Zsolnai, 2008; Dezső, 2016; 2017; 2018). Proper expression of emotions is essential in social interaction. Those who are better able to understand their own and others emotions are more successful in their social relationships than those who are less able to do so (Zsolnai, 2010). The development of social competence (the Gardnerian interpersonal intelligence) in kindergarten and school is essential. The aim of conscious and planned development is to enable the social components (motives, abilities, skills, habits, knowledge and patterns) necessary for social integration, professional and private success to function effectively (Dezső, 2014a; 2014b; 2015b; Zsolnai, 2015).

The aim of the development is that the social components (motives, abilities, skills, habits, knowledge and patterns) which are necessary for social integration, professional and private success can function effectively (Dezső, 2015a; 2015b; Zsolnai, 2015). The education system influences spontaneous socialization processes in school (Kozma, 2015). According to my hypothesis the closed nature of socialization and spontaneous learning processes in the continental education system do not allow for a positive influence on children's social skills. I assume this because in the continental system, control is generally more centralized and formal. The socialization and spontaneous learning processes in the system are influenced by the closed nature of the organization, which is increasing. Therefore, kindergarten and school socialization becomes hidden and invisible (Kozma, 2006).

3. TEST METHODS

During the survey on the relationship between continental education system and social skills, I ensured validity by using different techniques and resource groups. I used a sociometric questionnaire (Mérei, 1971), a questionnaire exploring the characteristics of socio-community characteristics (Tóth, 2004), a questionnaire exploring the family background characteristics (Tóth, 2004), and an observation method (Szokolszky, 2004) involving 42 kindergartners and 4 kindergarten teachers in the Hungarian-speaking kindergarten environments of Vojvodina (Magyarkanizsa), Serbia. I conducted my research from fall 2019 to spring 2021.

3.1. RESULT I

The first technique I used was a sociometric questionnaire (Mérei, 1971). With the help of the sociometric questionnaire I identified the group structure reflecting emotional relationships and the degree of cohesion, as well as the rate of acceptance or rejection of each group member. Using the sociometric matrix I drew a sociogram, from which the social relationships between the children could be clearly deduced. I used the sociometric questionnaire in two kindergarten group. The first group included children aged 4 and 5 years. The second group included children aged 5 and 6 years. The obtained results were summarized in a sociometric matrix (Table 1, Table 2), and then plotted on a sociogram (Figure 1, Figure 2). In a sociometric matrix the + signs in the horizontal rows indicates who the child with the given sequence number had chosen, and so the + in the vertical columns indicate who had chosen the child. This creates a correlation table. I summed the data in the correlation table horizontally and vertically. The last vertical column shows the number of the given postcards, while the last horizontal row shows the number of best friends. I marked mutual selections in grey.

Table 1: First kindergarten group sociometric matrix

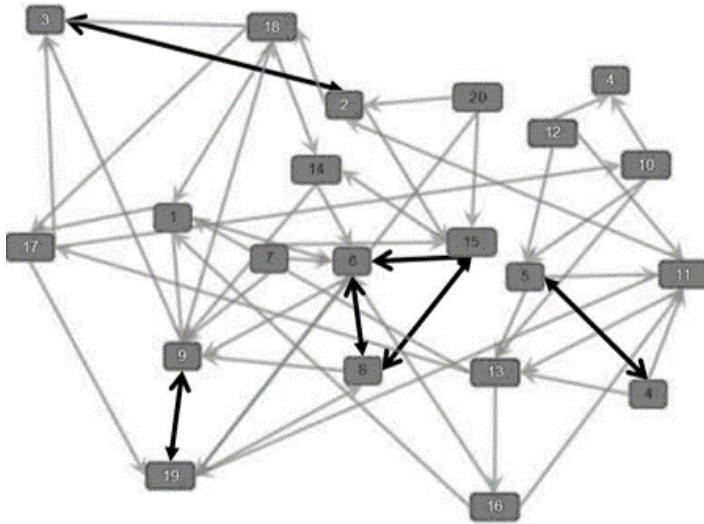
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Össz:	
1	X					+			+								+					3
2	X	X													+			+				3
3	X	X																+				2
4			X	X						+		+										3
5			X	X						+		+										3
6						X		X	+						X							3
7						+	X		+						+							3
8						X		X	+						X							3
9			+						X									+	X			3
10				+	+					X			+									3
11	+										X		+							+		3
12				+	+						+	X										3
13	+												X			+	+					3
14						+		+	+					X								3
15						X		X						+	X							3
16	+					+				+						X						3
17			+								+						X			+		3
18	+													+			+	X				3
19						+		+	X											X		3
20	+														+					+	X	3
Össz:	3	3	3	3	3	7	0	4	5	1	4	0	4	2	5	1	3	3	4	0		59

Table 2: Second kindergarten group sociometric matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Össz:	
1	X		+															+				+	3	
2		X																						3
3			X																				+	3
4				X																				2
5					X																			3
6						X																		3
7							X																	2
8								X																3
9									X															3
10										X														0
11			+								X												+	3
12												X												3
13													X											3
14	+													X										3
15															X									3
16																X								3
17																	X							3
18																		X					+	3
19																			X				+	2
20																				X				3
21																							X	3
22																							X	3
Össz:	1	4	5	2	2	1	5	2	7	1	0	1	2	0	2	4	7	4	0	2	3	4		

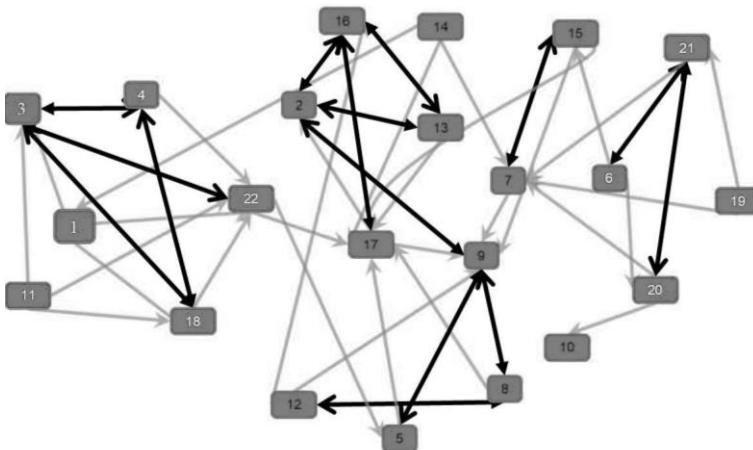
I depicted the obtained results on a sociogram (Figure 1, Figure 2), where the boys are marked with blue and the girls with red, and the red and blue shapes are connected with arrows. Every arrow points from the choosing child to the chosen one. The lonely one is the one to whom no arrow points. I marked the mutual selections with a black double arrow. The sociometric questionnaire was applied in the group using the “postman game” method. Everyone received 3 postcards with their own symbol on it. The task was to put these postcards in the bags of their best 3 friends. After this the kids draw their own signs on received postcards. The first kindergarten group (Table 1, Figure 1) included 20 kindergartners, 9 girls and 11 boys. The most popular child in the group is child number 6, who received 7 postcards. Number 7, 12, and 20 are lonely children, whom no one has chosen.

Figure 1: First kindergarten group sociogram



The second kindergarten group (Table 2, Figure 2) included 22 kindergartners, 10 girls and 12 boys. With the exception of three children, everyone was able to name three best friends. The most popular children in the group were children 9 and 17, who received 7-7 postcards. Number 14 and 19 are lonely children, whom no one has chosen.

Figure 2: Second kindergarten group sociogram



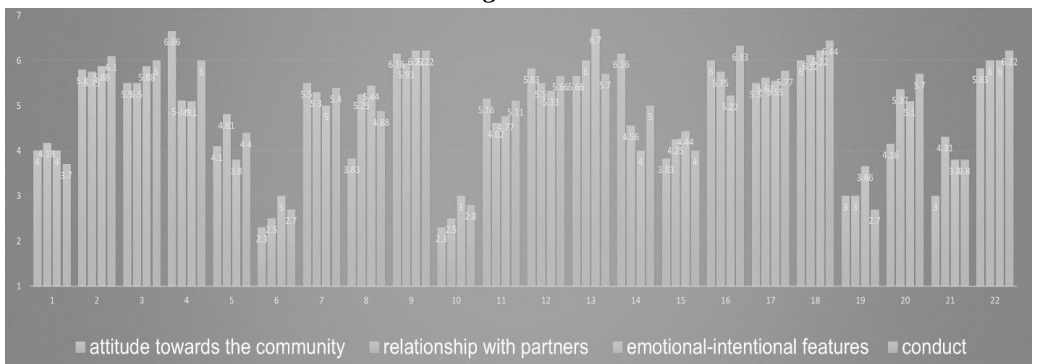
3.2. RESULT II

Kindergarten teachers completed a questionnaire exploring the socio-community characteristics (Tóth, 2004). During the research I was able to systematize and quantify the experiences of social-community characteristics in the group, and plotted it on a Diagram 1 and Diagram 2. The 43 items of the questionnaire can be divided into three major groups of attitudes: attitude towards community, relationship between friends, individual characteristics (emotional willfulness characteristics/features, behavior). Because the evaluation was made on a child-by-child basis, I reproduced and completed the tests for each kindergartners. I summarized the questionnaire completed by the kindergarten teachers as follows: For each child, I summed the selected values of each property group from 1 to 7, and then I calculated the average values of the property groups per kindergartners, which I plotted on the diagram. First group diagram (Diagram 1.) shows that children 3, 7, 12, and 14 have the lowest values. Diagram 2 shows that children from the second group with numbers 6, 10, and 19 have the lowest values.

Diagram 1

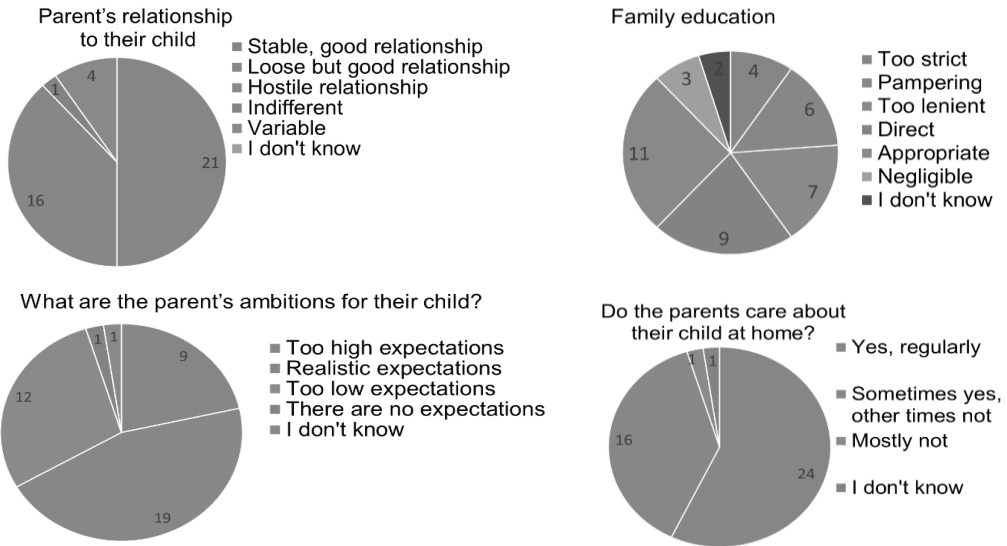


Diagram 2



3.3. RESULT III

The kindergarten teachers have certain experience with the families of the students. However, these are often only impressions. It is difficult to interpret them in retrospect in terms of their actual information content. To avoid this, I conducted a questionnaire exploring the family background characteristics that was filled out with the kindergarten teachers. I was able to systematize the knowledge and impressions about the families of each student and to compare the family background of each student along the 10 categories offered. I highlighted Parent’s relationship to their child, Family education, and Parent’s ambitions for their child and Parental care. You can see the results on Diagram 3 of the two groups together, so for 42 kindergartners.



3.4. RESULT IV

I used the observation method (Szokolszky, 2004) throughout the study and focusing on who and how plays with others, and how he or she gets involved in the others game. In the first kindergarten group child 6 has the most friends, in the second kindergarten group children 9 and child 17. All three received 7 postcards, with this, their own group chose them as children with the most friends. I observed that they adapted more easily to new situations and rules. In a spontaneous group game, they coordinated the game and helped their groupmates when they had not understood something. During the conversations, they opened up more easily and expressed themselves selectively.

According to the questionnaire exploring the family background characteristics, parents have a stable and good relationship with their child, regular care for the children at home, and have realistic ambitions for their child. They are informed about the child's kindergarten life and attend kindergarten regularly. In the first group children 7, 12 and 20 are the most lonely, and in the second group children 14 and 19. The group did not give any of them a postcard, so they became the loneliest children in their group. Based on the summary of the second questionnaire, they also lag behind their partners in terms of behavior, emotional space, and relationships with partners. I observed that these children struggled with behavioral disorders, or fought with their mates, or did not communicate at all with either their groupmates or me. They did not participate in the group games, they were rather caught in a single game. When I started conversations they answered with difficulty and in short sentences and avoided eye contact. They responded to new situations with aggression. Result III shows, that parents are too lenient and negligent with these children. In case of two children, the parents are divorced. They rarely attend kindergarten, care little about their children, and know little about kindergarten life.

4. CONCLUSION

The results of the research support that a child who is less able to mobilize his/her inter- and intrapersonal intelligences are not be able to apply these aspects properly in the continental education system. My hypothesis, according to which that the closed nature of socialization and spontaneous learning processes in the continental education system does not allow for a positive influence on children's social skills has been confirmed. Based on my research, a number of lessons may be drawn regarding the possibilities of measuring and developing social skills. The reliability of the results of social skills and skill groups measured during the studies may be greatly increased by involving more evaluators (several teachers, parents, peers). However, there are often obstacles to achieving the reliability of the results. On the one hand, due to the age characteristics of kindergartners, there is a lack of objective friendship characterization and only a small number of kindergarten teachers are dealing with this age group. On the other hand, it is often not possible to involve parents. In the further research, I would like to attempt to positively influence children's social skills by developing inter- and intrapersonal intelligence in the continental education system.

REFERENCES

- Argyle M. (1983). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Dezső R. A. (2012). Többszörös intelligenciák - utópia a magyar közoktatásban? In Á. Bálint – B. Di Blasio (szerk.), *Az utópia ezer arca* Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, pp. 208-215.
- Dezső R. A. (2014a). *Differenciált tanulászervezés a többszörös intelligenciák használatával*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Dezső R. A. (2014b). May Each Learn. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 4: (2) pp. 63-73.
- Dezső R. A. (2015a). A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség*, 1: (1) pp. 32-44.
- Dezső R. A. (2015b). Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In F. Arató, & A. Varga (szerk.), *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével* Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 75-88.
- Dezső R. A. (2016). Alternatív tehetségképek plurális intelligenciakoncepciók tükrében. In: E. Berghauer-Olasz & I. Greba & É. Hutterer; K. Pallay (szerk.), *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, pp. 121-128.
- Dezső R. A. (2017). Inklúzió a tanárképzésben transzverzális demokrácia kompetenciák mentén. In: M. Nagy & T. Strédl (szerk.), *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom*. Komarno: Selye János Egyetem Tanárképző Kara, pp. 56-65.
- Dezső R. A. (2018). Transzverzális demokrácia kompetenciák a pedagógus-képzés és a köznevelési gyakorlat metszetében. In: G. Molnár, Péter & E. Szőke-Milinte (szerk.), *Pedagógiai valóságok*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, pp. 201-208
- Dezső R. A. (2020). Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Autonómia és Felelősség*, 5 :(1-4) pp. 41-53.
- Dezső R. A. (2021a). Információs aszimmetria és a többszörös intelligenciák mesterséges intelligencia-megjelenési formái. In: K. Fodorné Tóth – B. Németh (szerk.) (2021): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban. Reflektorfényben az innováció kihívásai*. Budapest: ELTE e-book ISBN 978-963-429-588-4, pp. 100-111

- Dezső R. A. (2021b). Intelligenciáink gardneri interpretációi. *Scientia Pannonica*, 8: (1) *megjelenés alatt*
- Dezső R. A. (2021c). Többszörösen vitatott többszörös intelligenciák. *Tudásmenedzsment* 22: (1) *megjelenés alatt*
- Fülöp M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 41: (3), pp. 49-58.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2009). Multiple approaches to understanding. In K. Illeris, *Contemporary Theories of Learning* (pp. 69-89). London – New York: Routledge.
- Gyarmathy, É., & Herskovits, M. (1999). Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. *Pszichológia*, 19: (4), 43-458.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2015). Az oktatási rendszer szociológiája. In A. Varga, *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 79-103). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Mayer J. D. – Salovey P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17: (4), pp. 433-442.
- Mérei F. (1971). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6: (1), pp. 111-135.
- Rutter M. – Quinton D. (1984). Parental psychiatric disorder: Effects on children. *Psychological Medicine*, 14: (4), pp. 853-880.
- Sándor-Schmidt, B. (2016). Az intelligenciák Spektrumai – Az óvodás korú gyermekek többszörös intelligenciájának feltérképezése. *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációja tükrében*, pp. 421-429.
- Sándor-Schmidt B. (2019). *Kora gyermekkori érzelmi vizsgálat videoadatok kvalitatív elemzésével*. Budapest: A 15 éves PEME XVII. PhD – Konferenciájának előadásai PEME.
- Schneider B. H. (1993). *Children social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tóth L. (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanuló megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Trower P. Bryant B. – Argyle M. (1978). Social skills and mental health. *University of Pittsburgh Press*, 7: (6) pp. 49-58.
- Tunstall D. F. (1994). *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. New Orleans: Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Zsolnai A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2: (1) pp. 119-140.
- Zsolnai A. (2010). A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek. In A. Zsolnai, & L. Kasik, *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 78–96.). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai A. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25: (10) pp. 59-68.

ABSZTRAKT

**GARDNERI INTER-, ÉS INTRAPERSONÁLIS INTELLIGENCIÁK
VIZSGÁLATA A KONTINENTÁLIS OKTATÁSI RENDSZER TÜKRÉBEN,
VAJDASÁGI ÓVODAI KÖRNYEZETBEN**

Kutatásom tárgyát a vitatott (Dezső, 2012; 2014b; 2021c), de széleskörűen alkalmazott (Dezső, 2015a; 2015b; 2016; 2017; 2018; 2021a) többszörös intelligenciák elméletének (Gardner, 1983; 2009) részét képező inter- és intraperszonális intelligenciák lehetséges megjelenési formáinak vizsgálata képezi az óvodai nevelési-oktatási környezethez kapcsolódóan (Gyarmathy és Herskovits, 1999; Sándor Schmidt, 2016, 2019). A vizsgálat célja feltárni, hogy miként befolyásolja az oktatási rendszerben folyó szocializáció a gyermekek inter- és intraperszonális intelligenciáit. Hipotézisem, miszerint a kontinentális oktatási rendszerben (Kozma, 2006) folyó szocializációs és spontán tanulási folyamatok zártsága nem teszi lehetővé a gyermekek szociális készségeinek pozitív befolyásolását, beigazolódott. A kutatási eredmények alátámasztják, hogy az a gyermek, aki kevésbé tudja mozgósítani inter- és intraperszonális intelligenciáit, az a kontinentális oktatási rendszerben sem tudja megfelelően alkalmazni. A kontinentális oktatási rendszer és a szociális készségek kapcsolatát taglaló felmérést egy vajdasági, magyar tannyelvű óvodai környezetben végeztem (Magyarkanizsán). A kutatás során különböző technikák és forráscsoportok együttes használatával biztosítottam a validitást. A vizsgálat folyamán szociometriai kérdőív (Mérei, 1971), társas-közösségi tulajdonságok jellemzőit feltáró kérdőíves vizsgálatot (Tóth, 2004) folytattam, családi háttér feltáró kérdőíves kikérdezést végeztem (Tóth, 2004), valamint megfigyelés módszerét (Szokolszky, 2004) alkalmaztam középső és nagycsoportos óvodások, továbbá óvodapedagógusok bevonásával egy vajdasági kistélepülés magyar tannyelvű óvodai környezetében 2019 ősz és 2021 tavasz közt.

Kulcsszavak: többszörös intelligenciák elmélete, inter- és intraperszonális intelligencia, szociális készségek, oktatási rendszerek, óvodai nevelés

Ábrahám Gréta

PhD hallgató

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

gretabraham00@gmail.com

TRACING MULTIPLE INTELLIGENCES IN NURSERY EDUCATION

ABSTRACT

The aim of the present research is to assess Gardner's multiple intelligences (hereafter MI) (Gardner 1983, 1993), the ones that may be recognized and observed among children attending nursery school and their educators, especially with respect to educators' intra-, and interpersonal intelligences. Furthermore, I examine whether MI theory may be adapted to nursery aged children taking into account their age specifics. Also I investigate whether MI is compatible with the principles and the organisational setting of nursery education. This pilot research takes place in Szászvár, Hungary, at Bóbita Nursery. I record the intelligence profile of early childhood educators with an intelligence profile test compiled by Dezső (Dezső 2014a) and I observe young children in their daily nursery activities. I conduct a questionnaire survey among the parents of the children involved aiming at defining the personality traits they expect from nursery educators – this way deducing intelligences that parents consider being important during the process of institutional child care. Basically, with continuous detection, children are placed in situations during their nursery life where we may trace each of their intelligences by observing their behavior. The relevance of interpersonal and linguistic intelligences may be demonstrated as personality factors of early childhood educators. My present study is a preliminary, pilot study of a subsequent research in which I examine whether MI theory and practice may be applied in nursery age-groups without compromising the cornerstones of the concept of nursery work.

Keywords: multiple intelligences, nursery, participatory observation, educators' intelligence profile

1 INTRODUCTION

I become acquainted with the Gardnerian concept of multiple intelligences (MI) reading along the related publications of Dezső (2012; 2014a; 2014b; 2015a; 2015b; 2016; 2017; 2018; 2020; 2021a; 2021b; 2021c). Being a professionally innovative and responsible leader of a nursery school myself, I digged deeper into the topic and I was wondering how

I could adapt the Gardnerian concept to my own educator practice. My present study is a preliminary, pilot study of a subsequent research in which I examine whether MI theory and practice may be applied in nursery age-groups without compromising the cornerstones of the concept of nursery work.

1.1 RELEVANCE OF THE TOPIC

In the background of my present and outlined future research in the field, the focus is the possible exploration of the current level of development of children in institutions providing day care in early childhood, i.e. nursery education (Gyvt. 1997, ML 2017), and their individual intelligences (Gardner 1983, Gardner 2006, Dezső 2012, Dezső 2021b). I am curious about the possibilities of its development. Beyond my own professional curiosity, the relevance of the topic is also supported by the circumstance, that currently there are few standardized measurement tools available for the pedagogical evaluation and the monitoring of the development of the nursery age group (Nyitrai 2015).

The methodological letter (ML 2017) setting out the professional rules of nursery education interprets education as a value-transmitting, value-creating process, which also includes learning in the broadest possible sense. Its main features are: striving to create emotional security by taking into account permanence, continuity, gradualness, and volunteering; aiming at the full development of a child's personality and aiming to help develop personal, social, and cognitive competencies. For an early childhood educator in order to achieve all these goals in her daily practice, it is necessary to get to know the child's current level of development, the initial state to which the educator may later compare the results of her activity, and plan ahead. Along the intelligences described by Gardner (Gardner 1983, Dezső 2012; 2015a; 2021b), we may obtain a unique intelligence profile specific (Gardner 2006, Dezső 2021b) of the observed child by recording the results of the researcher-educator's participant observation, based on which we may adequately follow the principle of individual treatment and implement equal opportunities and equity to work.

1.2 THE BASIC CONCEPT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The basic concept of nursery care is to support children's competence development, with a focus on loving treatment (Nyitrai 2015). The child gains experience and knowledge during the situation lived in all institutions, his learning takes place spontaneously. By helping independent initiatives, maintaining their interest, and their active role in the development of their own life situations, the educator provides a decent basis for the children enabling them to become resilient learners later on.

In order to pay attention to the nursery pedagogical concept as a complex quality system, in addition to efficiency and effectiveness, fairness must also be given space.

The crèche approach includes the need for inclusion (Varga 2015), which aims to use a complex vision that explores the strengths and weaknesses of the family and then highlights the strengths, emphasizing the traditions and values of the family, involving the personal involvement of family members and enforcing individual treatment, trying to mobilize the child's competencies, individuality and intelligences.

2 METHODS

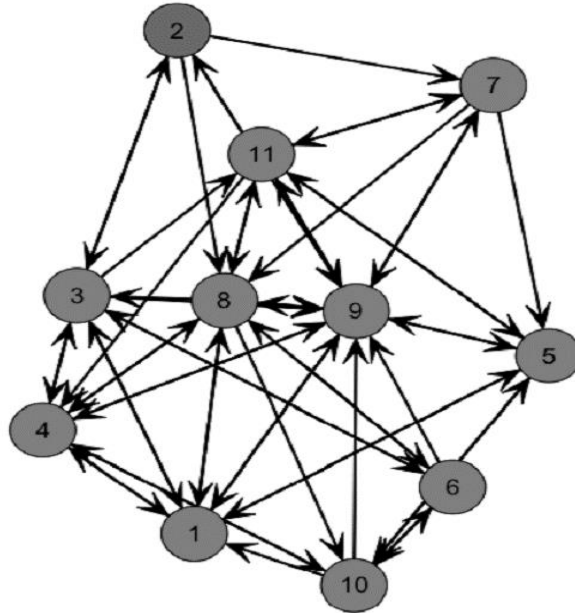
To map the intelligence profile of early childhood educators, I used a questionnaire (Dezső 2015b) in my research. I observed mixed-age young children in their own two groups, one with 5 children (2 boys, 3 girls), the other with 9 children (5 boys, 4 girls), during their upbringing and care activities, respectively. I used a questionnaire survey with the parents of the children involved in the research about the personality traits they expect from nursery educators, from which I deduce the intelligences that parents consider important.

3 RESULTS

3.1 EMPIRICAL RESULTS OF THE OBSERVATION OF YOUNG CHILDREN DURING THE PILOT RESEARCH

I carried out my preliminary research at the Bóbita Nursery School in Szászvár. Multiple intelligences cover a wide range of different areas of engagement with children (Gardner 1996) — such as play, movement, care, singing, rhyming, creativity, poetry, fairy tales, learning, and active learning of the environment. In addition to the children's names, an observation sheet was recorded notifying which intelligence may be found in their behavior and playing activities during the three days of the study. All eight intelligences were available in action in the group, there was a situation where more than one child or one intelligence could have been traced at a time.

To detect the relationship among the group members, I came to the observational results of the early childhood educators caring for them. The sociogram of the groups is based on the sympathy amongst the children.

Figure 1: Nursery group sociogram

One of the principles of the nursery is volunteering. According to this notion educators may not approach the child in a task-oriented way at this age, but have to make all their observations embedded in activities during practical experience (ML 2017). The particular intelligence the researcher-educator intends to observe is not always detectable in case the child is not actually motivated at the time of the observation, so a tool and observation table must be developed to outline a profile map based on empirical data. It needs to be based on MI and its professional documentation also needs to meet the criteria of governing.

Through continuous detection, children are placed in a situation during their nursery life where the researcher-educator may find all eight intelligences in their behavior, which is in line with what Gardner recognized in his works (1983, 1993, 1999, 2006), i.e. that the application of his theory needs to rely on observational basis. Consequently, it is also possible to take steps in order to develop the various intelligences in their profile, using the tools and methods educators use, which are appropriate to the nursery age group, and thus to achieve results.

3.2 THE ADDED PEDAGOGICAL VALUE

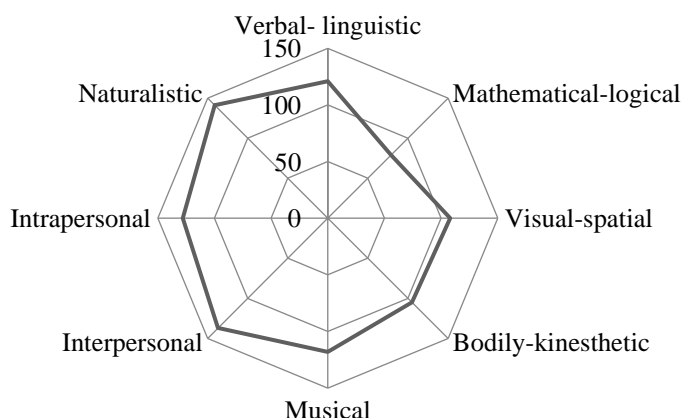
An indisputable element in the work of the nursery is the decisive role of the personality of the early childhood educators (Podráczy 2015), as through this peculiarity they constantly influence the child, the family and their co-partners. It is important that they have appropriate professional knowledge, professionalism and self-assessment. A related aspect is the intelligence profile of the person performing the actual educational activity, applying the concept of MI. What needs to be considered is the practical implementation method they use, and the kind of self-development and self-training they need.

Early childhood educators are working somewhere at the crossroads of Health Sciences, Social Sciences and Educational Sciences, where their activities are mostly based on the basic program of nursery education and care (Nyitrai 2015) Due to their involvement in these three fields of sciences, there is a need for a method and applicable system which may be gained based on the results of the present research, which aims at supporting the daily work of caregivers, educators and teachers across the blurs of the border areas.

The basic concepts at the day nursery are education, learning and care. Nursery education focuses on young children and, indirectly, families raising young children (Podráczy 2015). Its program views the family as a complex system, according to which it aims not only to raise and care for a small child, but also to support the whole family. The concept of learning in the field of nursery education may be interpreted as widely as possible. Learning, gaining any experience or information within a process that causes a lasting change in behavior, and thinking as well as helping the child get to know themselves and its environment. Learning comes from a child's age and development embedded in activities. (ML 2017) The most important driver of learning is personal curiosity and interest. Care is an intimate interaction situation between the parent and among children, the primary purpose of which is the child's physical full satisfaction of its needs. The quality of care is significantly influenced by habits and the process of independence.

It is up to the personality of the early childhood educators to decide which role expectations they will accept, how much they will accept or reject them, and then what performance they will generate related to their behavior in the social system. All of this, of course, is filtered through the educators' own attitudes, cognitive style, dispositions, temperament, and their own inner qualities (Budavári-Takács 2011). It is important that the person carrying out the education has appropriate professional knowledge, professionalism, empathetic, authentic behavior, sufficient self-knowledge and a positive attitude towards the child (Arató 2015).

I asked 17 employees to gain a deeper insight into their intelligences, personality, attitudes and motivations and the results are reflected in a searchlight profile (Diagram 1).

Diagram 1: Aggregate intelligence profile of early childhood educators

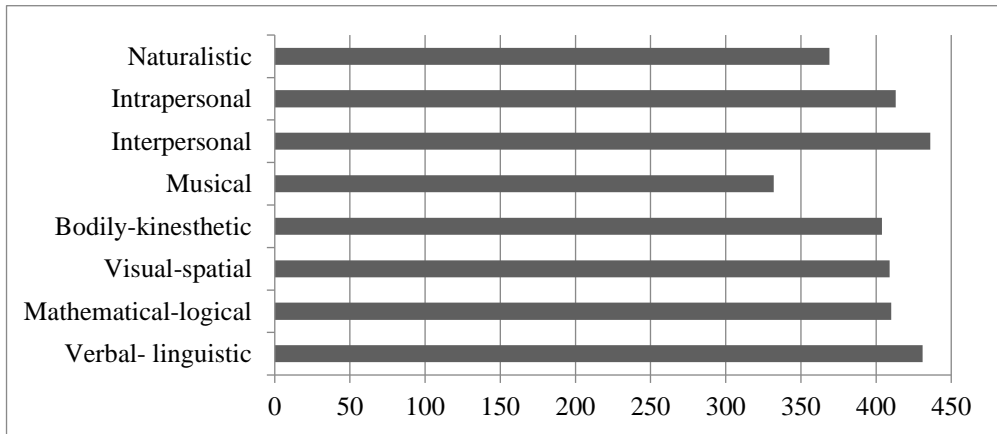
My pilot research supports my hypothesis that in the case of early childhood educators, the presence of linguistic, inter- and intrapersonal intelligences is decisive in all cases, and the questionnaire survey conducted in the meantime also proved the relevance of natural intelligence. As a result of further research, I plan to find out the result of these characteristics through a focus group interview.

3.3 PARENTS' EXPECTATIONS

The work of an early childhood educator is fundamentally influenced by the expectations of parents and family members (Villányi 2021). Nowadays, there is an increasing kind of hurry about the attitude of the parents who go to their children's nursery, and the development of cognitive processes receives increased attention. The more poems, rhymes, abundant vocabulary, knowledge of colors and numbers are expected of their children, and in this they see the task of the crèche as the first institution helping socialization. Meeting these needs also induces an adequate approach due to the diversity of group and individual characteristics and the experiential, activity-based experiential learning expected from the particular nursery staff. In order to achieve this goal, the chosen path must be adjusted through the mobilization of individual intelligences. Several Hungarian researches (Sándor-Schmidt 2016, Sándor-Schmidt 2019, Dezső 2014, Ábrahám 2020, Preisendörfer 2021) and several studies in German-language fields also examine the practical application of the concept, as well as its adaptation (Häuptle-Barceló 2010, Ocón Galilea 2017, Hansson – Persson 2011, Leonhardmair 2011).

31 parents completed the questionnaire used to learn about parents' expectations of early childhood educators. The evaluated results are reflected in the prepared bar chart (Diagram 2).

Diagram 2: Important intelligences expected of parents from early childhood educators



As expected, the importance of excellent speaking skills, assorted vocabulary, intelligible expression (linguistic intelligence) and cooperation, understanding the feelings of others, and motivational skills (interpersonal intelligence) was mostly demonstrated by parents in relation to the personality of early childhood educators.

4 CONSEQUENCES

In the light of my pilot research that supports my previous professional experience, I assume that an effective child protection institution, such as a nursery for the youngest, may contribute to social mobility, as it is where children's way of lifelong learning begins. Based on the feedback from the educators and parents involved in the pilot research, the used method is an adequate opportunity for innovation in everyday work.

REFERENCES

- Ábrahám Gréta (2020): A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban. In. Juhász Márta Klára; Kaposi József; Szőke-Milinte Enikő (szerk.): Változások a pedagógiában – A pedagógia változása. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 11-20. p.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 2015/1. szám. 45-48. p.
- Budavári - Takács Ildikó (2011): A tanácsadás szociálpszichológiája. A szereptanulás. Szent István Egyetem, Gödöllő
- Dezső Renáta Anna (2012): Többszörös intelligenciák - utópia a magyar közoktatásban? In. Á. Bálint, & B. Di Blasio (szerk.) *Az utópia ezer arca*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 208-215. p.
- Dezső Renáta Anna (2014a): Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák használatával. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Dezső Renáta Anna (2014b): May Each Learn. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 4: (2) 63-73. p.
- Dezső Renáta Anna (2015a): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség*, 2015/1.sz. 32-44. p.
- Dezső Renáta Anna (2015b): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In. F. Arató, & A. Varga (szerk.), *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 75-88. p.
- Dezső Renáta Anna (2016): Alternatív tehetségképek plurális intelligenciakoncepciók tükrében. In. E. Berghauer-Olasz& I. Greba& É. Hutterer; K. Pally (szerk.), *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban* Ukrajna európai integrációjának tükrében. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 121-128. p.
- Dezső Renáta Anna (2017): Inklúzió a tanárképzésben transzverzális demokrácia kompetenciák mentén. In. M. Nagy & T. Strédl (szerk.), *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom*. Komarno: Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 56-65. p.
- Dezső Renáta Anna (2018): Transzverzális demokrácia kompetenciák a pedagógus-képzés és a köznevelési gyakorlat metszetében. In. G. Molnár, Péter & E. Szőke-Milinte (szerk.), *Pedagógiai valóságok*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 201-208. p.

- Dezső Renáta Anna (2020): Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Autonómia és Felelősség*. 2020/1-4.szám. 41-53. p.
- Dezső Renáta Anna (2021a): Információs aszimmetria és a többszörös intelligenciák mesterséges intelligencia-megjelenési formái. In: K. Fodorné Tóth – B. Németh (szerk.) (2021): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban. Reflektorfényben az innováció kihívásai*. Budapest, ELTE e-book ISBN 978-963-429-588-4, 100-111. p.
- Dezső Renáta Anna (2021b): Intelligenciáink gardneri interpretációi. *Scientia Pannonica*. 8: (1) megjelenés alatt
- Dezső Renáta Anna (2021c): Többszörösen vitatott többszörös intelligenciák. *Tudásmenedzsment* 22: (1) megjelenés alatt
- Gardner Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of MultipleIntelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books.
- Gardner Howard (1996): Zur Entwicklung des Spektrums der menschlichen Intelligenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14 (1996) 2, 198-204. p.
- Gardner Howard (2009): Multiple approaches to understanding. In K. Illeris, *Contemporary Theories of Learning*. London – New York: Routledge, 69-89. p.
- Hansson Katarina - Persson Ulrike (2011): *Die multiplen Intelligenzen in deutschen Lehrmitteln*, Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Kultur, språk, medier, Malmö
- Häuptle-Barceló Marianne (2010): Howard Gardners Modell der multiplen Intelligenzen. Wie können wir den Unterricht motivierend gestalten, auf individuelle Lernbedürfnisse reagieren und erfolgreiches Fremdsprachenlernen planen? In: *Klett Tipps* 50, 11/2010
- Leonhardmair, Maximilian Mag. (2011): Howard Gardners Konzept der multiplen Intelligenzen und seine Anwendung in dem Klassenlektüreprojekt „Gioconda Smile“ by Aldous Huxley. Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Klagenfurt
- Nyitrai Ágnes (2015, szerk.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből* 2. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 7-19. p., 109-144. p.
- Ocón Galilea Raquel (2017): *Wie kann die Binnendifferenzierung mittels der Theorie der Multiplen Intelligenzen im DAF-Unterricht gefördert werden?* Master En Formación Del Profesorado De Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Y Enseñanzas De Idiomas, Spanyolország

- Podráczky Judit (2015, szerk): Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 57-78. p.
- Preisendörfer Tímea (2021): Ahány agy annyi út: Tanulói többszörös intelligenciák megjelenése az alsó tagozatos angol nyelvcsajátítási folyamatban Magyarországon. In. Debrenthi Edit – Szilágyi Ferenc. Staféta (6). Partiumi Keresztény Egyetem. Nagyvárad. Megjelenés alatt
- Sándor-Schmidt Barbara (2016a): Az intelligenciák spektrumai – Az óvodás korú gyermekek többszörös intelligenciájának feltérképezése. In. Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében. Kálvin Nyomda, 421-429. p.
- Sándor-Schmidt Barbara (2016b): A diverzitás perspektívája a spektrum szemléletmódban. Autonómia és felelősség. 2016/1.sz. 29-43. p.
- Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. PTE-WHSZ, Pécs
- Villányi Györgyné. (2021): Ki mit vár és mit kap, illetve nem kap – mi fontos? Intézményvezetői Tanácsadó 4, 1-4. p.

ADDITIONAL RESOURCES

- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2017) – módszertani levél. Szociális füzetek, NRSZH, Budapest
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (GYVT.)

ABSZTRAKT

TÖBBSZÖRÖS INTELLIGENCIÁK KONCEPCIÓ A BÖLCSŐDÉBEN

Kutatásom célja, hogy felmérje a gardneri többszörös intelligenciák (TI) közül, melyek azok, amelyek felismerhetők és megfigyelhetők a bölcsődébe járó gyermekek illetve nevelőik körében, különösen az intra- és interperszonális intelligenciák tekintetében. Továbbá vizsgálom, hogy adaptálható-e az elmélet az életkori sajátosságok figyelembevételével, valamint, összeegyeztethető-e a bölcsődei nevelés alapelveivel és helyzeteivel. A kutatás Szászváron, a Bóbita bölcsődében zajlik. A kisgyermeknevelők intelligencia profilját a Dezső által készített (Dezső 2014a) intelligencia-profil kérdéssorral veszem fel. A kisgyermekeket mindennapi bölcsődei tevékenységük során figyelem meg. A kutatásban résztvevő gyermekek szüleivel kérdőíves kikérdezést végzek, a kisgyermeknevelők általuk elvárt személyiségjegyeivel kapcsolatban, melyből következtetek a szülők által fontosnak tartott intelligenciákra. Alapvetően elmondható, hogy folyamatos detektálással a gyermekek bölcsődei életük során kerülnek olyan helyzetbe, hogy mind a nyolc intelligenciát fellelhetjük viselkedésükben. A

kisgyermeknevelőknél az interperszonális és a nyelvi intelligencia relevanciája mutatható ki. Jelen tanulmányom elővizsgálata egy későbbi kutatásnak, melyben azt vizsgálom, hogy a TI elmélete és gyakorlata alkalmazható-e ebben a korosztályban anélkül, hogy a koncepció vagy a bölcsődei munka sarokkövei sérüljenek.

Kulcsszavak: intelligenciaprofil, bölcsődei nevelés

Endródi-Kolip Heléna, PhD hallgató

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

koliphelena77@gmail.com

THE ADDED VALUE OF SPORT EDUCATION IS FAIR PLAY

ABSZTRAKT

Examining the origins of fair play, we can make two basic statements, which is on the one hand, an etymological approach, and, on the other hand, it is the concept and evolution of fair play from a historical perspective. Rapid advances in technology, the expansion of the research world, and the idea of much-emphasized internationalization have made it possible to examine internationally the meaning of fair play and its associated moral values and norms. This is an increasingly popular topic, so we can find programs and studies to measure it in the international literature. In the meantime, the question may arise: why has it become a central topic? Perhaps because of the increasing sense of moral and value loss in societies? Actually, where does the fair play phenomenon come from and what exactly does it mean? Our study is a niche one, as it provides a unique overview of the approaches to fair play, its historical development, and the research available in this area, based on the vast majority of international literature available. The results of the research presented suggest that on the one hand not all sport types can be lumped together, they have their own set of rules and regulations, but it can be said that there are generally recognized sports moral values. On the other hand, sportsmanlike behaviour can be taught, and the factors that influence it are extremely diverse. The primary socialization environment of young people is their family, what they see and learn affects their personality. It is “easier” for participants in the education system and for coaches, if students bring positive values and set of norms from home.

Keywords: fair play, values, history, modern values, international studies of fair play

Szakosztály: Oktatásszociológia Szakosztály

1. INTRODUCTION

Rapid advances in technology, the expansion of the research world, and the idea of much-emphasized internationalization have made it possible to examine internationally the meaning of fair play and its associated moral values and norms.

This is an increasingly popular topic, so we can find programs and studies to measure it in the international literature. In the meantime, the question may arise: why has it become a central topic?

Perhaps, is it because of the increasing sense of moral and value loss in societies? Actually, where does the fair play phenomenon come from and what exactly does it mean? Our study is a niche one, as it provides a unique overview of the approaches to fair play, its historical development, and the research available in this area, based on the vast majority of international literature available.

2. DETAILS EXPERIMENTAL

2.1. THE ORIGIN AND HISTORY OF FAIR PLAY

Examining the origin of fair play, we can make two basic statements, which is on one hand, an etymological approach and on the other hand, it is the concept and evolution of fair play from a historical perspective.

The word “fair” is derived from the Old English word “faeger”, meaning beautiful, and the word “play” originates from the Old English word “plega”, which means play (Gillmeister 1993). A closer look at the word composition reveals that the translation of the word into different languages has developed a diverse meaning. This gives rise to one of the research questions of our work, which is to examine what meaning young people attribute to this concept.

The origin of the word “fair” can be traced back to the 4th century, where it was used in the German language, and had a positive meaning throughout. The term can also be found in a Robin Hood ballad at the beginning of the 16th century, but it was not yet associated with ethical responsibility (Renon, 2009).

Yildiran (2011) and Jost (1973) derives the appearance and use of the term “fair play” after Müller (1988) and Gillmeister (1988) as follows: on one hand, it is not possible to say that “fayre, fair and fair play” would have been a forerunner of fair play in the current sense, even if we look at the concept in its broader sense. On the other hand, it highlights the second half of the 15th century, when the term appeared in the rules of knight tournaments in a somewhat similar sense to today, as in 1467 Lord Tiptofte used the word “fayre Atteyn” (to win justly and honestly) and the word “foule play” (conduct unfair to a gentleman).

However, its appearance in the common language is associated with the name of William Shakespeare (1564-1616). It was used in the context of two or more people participating in a competition. It was linked to the preservation of equal opportunity and a chivalrous mindset. (Jost, 1973)

Going further on the historical plane, we should highlight the medieval knights' tournaments, which have been dominated by "chivalrous" behaviour, as in many ways this is in keeping with the spirit of fair play, because there is equal opportunity in it, for example in terms of armament, as they used to fight each other with the same weapon, they used fair treatment of the opponent, and they also respected rules and agreements. However, the fair play approach of knight's tournaments is incompatible with the subordination of knights and the bias of viewers, which may have clearly influenced the performance of the fighters. The spirit of fair play typically appeared in a knightly way of life as well. This is evidenced by the priority of acquiring the seven knightly virtues (horse riding, fencing, arrowing, swimming, hunting, singing, playing chess), which together served the development and improvement of both the body and mind. (Yildiran, 2011)

The phrase in the sport context was spread in the XVII-XVIII Centuries while its dominance was established in XIX Century (Jost 1973). We must emphasize the turn of XVIII and XIX Centuries, as Loland (2002) does, when sport became a dominant element of boarding schools (Eton, Harrow, Rugby, Oxford, Cambridge). Educators have recognized that sports, and more specifically team sports, can be used to develop certain human abilities more effectively (e.g. team spirit, cooperative skills), and thus the role and popularity of football and cricket have grown and school competitions and championships have become crucial elements of school life. In fact, sporting activities were also used as a motivation tool, so sport became, besides physical education, a tool for personal development. The concept of sport and thus fair play has gained ground in everyday life, and it has been incorporated into the gentleman's code of conduct and has been adapted to the needs and expectations of the time. Decent action has become a value to be pursued in all areas of life.

2.2. THE CONCEPT OF FAIR PLAY

What does fair play mean? The question is central to our work, so we cannot go next to it without attempting to define it, of course, based on the available literature. Presumably, the concept is known all over the world, and there is no uniform definition for it, so we are just sorting and comparing them taking into account the principle of timeliness.

The concept of fair play was "institutionalized" in sports life by the Declaration on Sport of ICSPE (International Council of Sport and Physical Education) in 1964, and by the Fair Play Charter in 1974. In the preface of the manifesto, Philip Noel-Baker, the then Nobel Peace Prize winner President of the ICSSPE, said among others: "The principle of fair play is the essence of all sports competitions, and it is also of fundamental importance in both professional and amateur sports. It requires not only the strict respect of the rules but also the joyful and spontaneous reception of their inner and spirit. This concept includes respecting ourselves, and our opponents as well.

Without the fair play principle, sporting events could become humiliating and degrading for the participants. If the perfidious practices that unfortunately continue to be present in international and world competitions today, would spread further, the sport as a teaching tool, a recreation, a group form of entertainment, and as a factor of agreement between nations would irrevocably lose its value.” (pp 5-6)

Lenk (1964) divided behaviour in the spirit of fair play into two distinct forms, which is formal and informal fair play. Formal fair play means accepting and adhering to the rules of the game and respecting the decisions of superiors - judges and coaches. Informal fair play is a “chivalrous” attitude, an attitude based on respect for the opponent and the referee (Lenk, 2000). We can say that formal fair play is primarily based on external control, whereas informal fair play is primarily based on internal control, internal motivation. The former is based on written rules, verifiable and accountable, violations are punishable, the latter is based on unwritten rules, making it difficult to ask for and hard to punish, but it can be built into the personality through purposeful, consistent education.

The European Sport Charter and the Code of Ethics for Sport put fair play at the heart of sporting life. They state that the ethical principles of fair play are an integral part of all sporting activities and are not based on voluntary choice, but they are universal. (Council of Europe, 1992/2001)

All in all, the definition of fair play is very wide, but there is a common point in the definitions. The concept originates from sport, but it is not only a concept that is closely related to morality, empathy, sportsmanship, respect for others, but can also be understood as a philosophy. Today, the concept and spirit of fair play are present in every aspect of life. (Hideg, 2016, 2019)

3.RESULTS AND DISCUSSION

The research on fair play in the international literature can be divided into two major groups. On the one hand, they developed some fair play programs in which they examined different age groups, athletes, and non-athletes too. Their attitude towards fair play was measured at the beginning and end of the program. The other group includes studies that measure the moral judgment and its development through sport. In each case, the authors have taken the view that sport influences character in a positive way and plays a decisive role in moral development, thereby developing a sportsmanlike attitude.

The first fair play research we have found in the literature relates to Hall (1986), who measured the level of ethical/moral reasoning and judgment. He studied 65 college basketball players and also selected non-athlete college students as a control group. As a result, it was found that athletes scored lower than their non-athletes peers.

A similar study was done by Bredemeier and Shields (1986) who investigated the moral reasoning of 30 basketball player men and women as opposed to 10 non-athletes. The

result showed the same, as did Hall's study, that athletes scored significantly lower on the tests. They supplemented their results with a follow-up study of 20 swimmers, concluding that there was no difference in the level of moral reasoning between swimmers and non-athletes.

Later, Stevenson (1998) measured a larger sample of 213 elite athletes and 202 non-athlete students. He divided the elite athletes into two groups, team athletes and individual athletes. The results showed that the results of the larger sample are the same as those of Hall (1986) and Bredemeier and Shields (1986), which means that the lowest score in moral judgment was obtained by athletes in team sports.

Rulmyr (1996), who measured high school students and Proios et al. (2004) disagreed with these findings as they found no difference in the maturity of moral reasoning of athletes and non-athletes in their study, but there were differences in their subject's level of education. Proios et al. (2004) conducted a study with team athletes. A total of 510 athletes, including football, handball and basketball players, participated in their survey. As a result, no difference was found in the maturity of the moral reasoning according to what kind of sport the athletes played.

Overall, the results of the studies prove, that the moral development of athletes in team sports is far below that of individual athletes and non-athletes. The approach of Priest, Krause, and Beach (1999) was considered as innovation because, unlike before, they conducted a longitudinal study and, based on the results, they drew attention to athletes participating in inter-university championships and their sportsmanlike behaviour. They found that, for 4 years, inter-university competitions and the positives/benefits of winning have a negative impact on sportsmanlike behaviour. However, many other influencing factors have not been taken into account by researchers, such as the grade point average of student athletes. But we think it would be worthwhile to clarify what kind of athletic past the subjects have, what instructions they receive from their coaches, and demographics are also unclear.

We should mention the study of Popescu and Masari (2011) who conducted a survey of 40 athletes (athlete, baseball player, rower, handball, and volleyball player) measuring their attitude towards fair play. Subjects were between 17 and 25 years old, and there were 17 women and 23 men among them. They searched for a connection between general fair play, in-game fair play, and moral values in training and competition. From their results, they concluded that fair play behaviour is gender neutral. However, it is not independent of years spent in sports, as students in higher education already performed better in the survey. Contrary to the results presented above - according to which team sport athletes have lower moral perception than those who play in individual sports - the results of the two researchers showed different results. The results suggest that team-sport athletes are more sportsmanlike than individual athletes. It is also possible to determine and confirm

the results of the investigation mentioned above - as values and behaviours acquired in sport can be transferred to all areas of life - that athletes who follow the rules of fair play ethically and in the sport also live their lives in this spirit.

The results of the research by Hideg (2017, 2018), which measure the segments of the two different levels of the Kenyan education system, show the opinion of students about fair play.

The hypotheses of my research were tested in two age groups through a questionnaire study based on the development and the challenges of the Kenyan education system, and the moral values and the norm system of the society.

The primary school students and students in higher education attach a positive meaning to the concept of fair play, and though in a different ratio, the same three attributes are the most important for them. Is it a local, social, and/or socio-cultural characteristic?

The second group of studies on fair play focused on a specific program. The results of the research by Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis and Theodorakis (2007) are very promising. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of an intervention program promoting the principles of fair play in schools where students of the younger age study. Of the four elementary schools, 126 fifth grade students participated in the study, 66 of them in the experimental group and 60 of them in the control group. Results showed significant improvements in all four dimensions examined, including observed fair play behaviour, classroom support and autonomy, attitude to play, and intrinsic motivation of the experimental group. The results of the follow-up study showed that the results achieved were maintained for two months after the end of the program. Generally speaking, fair play intervention had an immediate and longer-term impact on students (Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007). The importance of research is also stated by the finding made by Bredemeier and Shields (2006). It is true that in a physical education setting, fair play behavior can be improved, but in elite sports, athletes' behaviour is heavily influenced by coaching instructions, often in a negative way. Therefore, the results of the research by Hassandra et al. can be considered positive as they studied the next generation of teachers and trainers.

Also related to Hassandra et al. (2007), they examined the role of PE teachers in fair play behaviour, which was conducted in Greece. The survey enrolled 490 students (typically 8th-11th grade students, mean age 14.7 years), all of whom took part in school physical education classes. The purpose of the survey was to find out how the perceived verbal aggression of PE teachers affects students' fair play behaviour. The results show that there is a positive significant relationship between teachers' verbal aggression and antisocial fair play behaviours, and there is a negative significant relationship between teachers' verbal aggression and prosocial fair play behaviours.

Sezen-Balcikanli (2009) performed a research among students of Gazi University. A course called “Fair play in sports and education” was announced. 50 students participated in the study with women and men mixed for 14 weeks. During the class, they participated in a number of lectures on fair play. We also need to know that the subjects were teacher students. By the end of 14th week, as in case of Hassandra et al., their results were positive. There has been a significant and measurable improvement in their empathy skill so in their attitude to fair play too, which skills have been put into practice as well.

4. CONCLUSIONS

The results of the research presented suggest that on the one hand not all sport types can be lumped together, they have their own set of rules and regulations, but it can be said that there are generally recognized sports moral values. On the other hand, sportsmanlike behaviour can be taught, and the factors that influence it are extremely diverse. The primary socialization environment of young people is their family, what they see and learn affects their personality. It is “easier” for participants in the education system and for coaches, if students bring positive values and set of norms from home. These young people understand the importance of complying with the rules of the game, and not just because they fear sanctions. Unlike young people whose norm system is impaired in this respect, they are more likely to use unauthorized means and methods not only in sport but also in their private lives. And the only way forward will be seen within this.

From our point of view, the concept of fair play means acting along the lines of the rules, respecting the other party and ourselves, as well as rules (not only the rules of the game of sport, but also the rules of the system of ideas and norms in societies). Undoubtedly, one of the best areas of all of these so far is (was) sports. Today, however, it is not considered to be the one and only mediating medium. Both families and actors in the education system have a major role to play in shaping the values and norms of the growing generation. The goal may be to act in the spirit of fair play in all areas of life and to become an inner natural urge/instinct, embedded in the character of young people.

REFERENCES

- Baker P. N. (1964). International Council of Sport and Physical Education (ICSPE) Declaration on Sport, 5–6.p.
- Bredemeier B. – Shields D. (1986): Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147(1) 7–18.p.
- Európa Tanács (2001): Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódexe. Strasbourg.

- Gillmeister, H. (1988): Fair Play: Ein Wort macht Geschichte. Fair geht vor, auch in Seoul '88. Deutsche Olympische Gesellschaft. 12-13.p.
- Gillmeister, H. (1993): Not Cricket und Fair Play: Betrachtungen zum Englischen Sportgedanken. in: Gerhard, V.- Lämmer, M.(eds): Fairness und Fair Play. Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule, Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 127-137. content/uploads/2014/09/FairPlay-segedanyag.pdf.
- Hall E. R. (1986): Moral development levels of athletes in sport-specific and general social situations. In: Vander, Velden, L.- Humphrey, J. H. (Eds.): Psychology and sociology of sport: Current selected research. New York, AMS Press, 191–204.p.
- Hassandra, M. – Goudas, M. – Hatzigeorgiadis, A. – Theodorakis, Y., (2007): A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2) pp. 99–114.
- Hoffman, M. L. (1990): Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2) 151-172.p.
- Hideg G. (2019). A fair play jelentéstartalmának összehasonlító vizsgálata Kelet-Közép Európai, kenyai és malajziai fiatalok körében. In: Juhász, Erika; Endrődy, Orsolya (szerk.) OKTATÁS-GAZDASÁG-TÁRSADALOM Budapest, Magyarország, Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) pp. 647-661., 15 p. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_2.pdf
- Hideg G. (2016). Fair play, neked mit jelent? Kárpát-medencei fiatalok véleménye a fogalomról In: Kovács, Klára (szerk.) Értékteremtő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó 139-150. p., 12 p. <http://mek.oszk.hu/18000/18078/18078.pdf>
- Hideg G. (2018). Snapshots about East Africa's education system. Reviews of primary school students and college students about the spirit of fair play. *AFRIKA TANULMÁNYOK* 12: 4 pp. 66-81., 16 p. http://www.africa.pte.hu/wpcontent/uploads/at/2018_4/05_hideg.pdf
- Hideg G. (2017). Pillanatképek Kelet- Afrika oktatási rendszeréből. Kisiskolások és főiskolai hallgatók véleménye a fair play jelentéstartalmáról In: Mrázik, Julianna (szerk.) A tanulás új útjai. Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA),529-548.p. , 19 p. http://hera.org.hu/wpcontent/uploads/2014/02/HERA_tanulas_uj_utjai20170509.pdf
- Jost E. (1973): Die Fairness. Czwalina, Ahrensburg. In: Yildiran, İbrahim (2011): Fair Play: An Etymological, Semantic and Historical Study *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences* 2011, 16 (4), 3–18.p.

- Lenk, H. (1964): Werte, Ziele, Wirklichkeit der modernen Olympischen Spiele. Schorndorf.
- Lenk, H. (2000): Zur Fairness unter Systemzwängen. Leistungssport, 30(6) 25-27.p.
- Loland, S. (2002): Fair Play in Sport A moral norm system. Routledge, London
- Popescu, V. (2011): Comparative Analysis of athletes' fair play attitude according to specific variables conditioned by sports training and competition. Procedia Social and Behavioral Sciences (12) 24–29.p.
- Priest, R. G. – Krause, J. V. – Beach, J. (1999): Four-year changes in college athletes ethical value choices in sports situations. Research Quarterly for Exercise and Sport, 70(1) 170–178.p.
- Proios, M. – Doganis, G. – Athanailidis, I. (2004): Moral development and form of participation, type of sport, and sport experience. Perceptual & Motor Skills, 99(2) 633–642.p.
- Renson, R. (2009): Fair play: its origins and meanings in sport and society. Kinesiology 41(1) 15–18.p.
- Rulmyr, R. (1996): Interscholastic athletic participation and the moral development of adolescents in Arizona high schools. In: Bredemeier, L. B.- Shields, L. D. (2006): Sport and character development. Research Digest. 7(1) 1-8.p.
- Sezen- Balcikanli G. (2009): Fair play and empathy: A research study with student teachers. Journal of US-China Public Administration, 6(4) 79-84.p.
- Stevenson, C.L. (1975): Socialization effects of participation in sport: A critical review of the research. Research Quarterly, 46(2) 287-301.p.
- Stevenson, M.J. (1998): Measuring the cognitive moral reasoning of collegiate student-athletes: The development of the Stevenson-Stoll Social Responsibility Questionnaire. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho. In: Bredemeier, L. B. & Shields, L. D. (2006) Sport and character development. Research Digest. 7(1) 1-8.p.
- Yildiran, I. (2011): Fair Play: An Etymological, Semantic and Historical Study. Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences 16 (4) 3–18.p.

Hideg Gabriella adjunktus
Pécsi Tudományegyetem ETK
gabriella.hideg@etk.pte.hu

ARTS EDUCATION IN TEACHER TRAINING

ABSZTRAKT

The aim of our research is to examine the personality and value-forming effects of arts education among our students taking part in primary school teacher training. Data were collected with a self-developed self-completed online questionnaire in the first term of the 2020/2021 academic year. We wanted to find answers to the following questions. What motifs can be identified in career choice? How do they change? How do differences in the chosen field of education relate to attitudes towards arts? Our basic hypotheses were the following. Family and school influences play a significant role in choosing a profession. Cultural consumption habits are not or hardly different from those of the age group. In the process of career socialization, profession-specific motifs come to the fore. Emotional-social determinants are important in career motivation. In our presentation we would like to present the results so far, which show that intrinsic motifs dominate in career choices, cultural consumption habits meet our hypotheses and artistic activity also characterizes the sample.

Keywords: arts education, attitude, cultural consumption, professional socialization, teaching profession

Szakosztály: Felsőoktatás-kutató szakosztály

1. THE TEACHER – TEACHER TRAINING

The task of teaching is the same age as humanity: the growing generation had to be prepared at all times for the basic tasks of their adulthood. Then the transmission of accumulated knowledge also became more and more important, so the teaching profession became one of the oldest professions.

The qualification that can be acquired in teacher training is primary school teacher. The training period is eight semesters. The aim of the training is to prepare the teachers of the future theoretically and practically for the complex development of primary school students' personalities, and in classes 5 and 6 to perform the educational tasks of at least one chosen specialization field. These fields are Hungarian language and literature, foreign language (English, German), mathematics, people and society, science, music, visual education, IT, technology - lifestyle - home economics, PE and sports.

A detailed description of the teaching career mirror - as professional competencies to be acquired - is contained in the training and output requirements of the teaching profession (Decree 18/2016 (VIII.5.) EMMI). In this sense, the teachers of the future will be armed with a fairly wide range of competencies and will be able to plan and implement goals, activities, processes and individual learning paths thanks to their studies. The teacher is suitable for the transmission of culture, community values, the formation of the children's community, and cooperation with other actors in the educational process. They have an inner need for self-expression and self-cultivation. They are committed to supporting the development of children, take responsibility for fulfilling the mission of its institution, nurturing cultural traditions, promoting intercultural understanding and communication and developing society.

Only a very motivated and committed person can undertake such a theoretical and practical preparation, impact, investment of time and self-effort. Commitment to a profession, professional consciousness, develops, appears and is built into the personality as a result of a longer process of development and maturation. Following a career choice decision, the more conscious preparation, professionally oriented learning process (Szabó 1994) is based on the summing up of the influences, impressions, motivations, experiences and information gained in the early years, and then the naive career images and real, experienced skills, as well as their mapping in action and attitudes are compared. This marks the beginning of the identification phase of the career socialization process, in which the role of external influences (family, teachers, friends) and interest-driven motives (benefits associated with the profession) is increasingly taken over. As a result of all this, professionalism can be formed, a direction of undertaking embedded in the life path, accompanied by the full commitment of the personality (Pinczésné Palásthy 2019).

2. RESEARCH CONCEPT

Our research group of teachers at the Reformed Theological University of Debrecen was formed in the spring of 2020 with the aim of examining the connections between art education and career socialization. We wanted to gather information on the following issues: what motives can be recognized in the career choice of the students, how students' attitude towards art can be described, if they are actively engaged in any field of art, what culture-consumption habits they have and what they think about the role of arts education. Arts education provided by the training and the institution is considered to be constant, and the variables applied in the research are students' gender, specialization fields, career motivation, attendance at cultural programs, reading preferences, culture-consumption habits and engagement in artistic activities.

2.1. HYPOTHESES

In teacher training

1. in students' career choice extrinsic as well as intrinsic motifs can be recognized
2. students' cultural consumption habits do not or only slightly differ from those of the age group
3. active participation in artistic activities characterises the majority of the students
4. the role of arts in education is clearly declared by the respondents
5. differences in specialisation fields are related to students' attitude towards arts

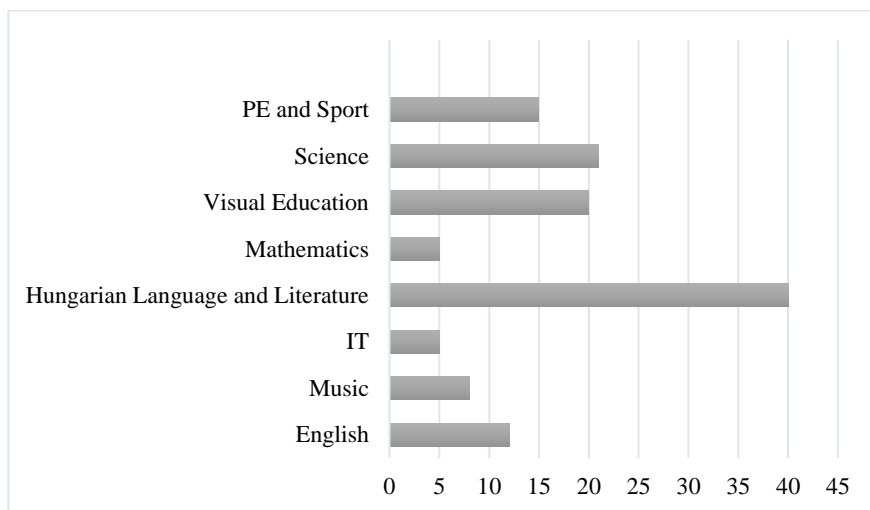
Our research sample focuses on the students currently involved in teacher training at the Reformed Theological University of Debrecen. The total population of full-time and evening course students is 214. Information was collected in the first semester of the 2020/2021 academic year, and an online questionnaire was used as a research tool. Among the editorial considerations of the questionnaire was that the answers should allow the production of descriptive statistics and the exploration of correlations. We asked open-ended and multiple-choice questions and used a scale technique.

2.2. RESULTS

The questionnaire was completed by 134 students, representing 63% of the total population. In terms of their demographic characteristics, the vast majority of respondents are women (94% of respondents). Their distribution by settlement is quite varied: 20.25% come from the county seat, 47% from the city, 28% from the village, 4% from the village, and only one student (0.75%) from the capital. The distribution of the sample by grades is characterized by the fact that while first- and second-year students filled in the questionnaire in the same proportion (25% -25%), third-year students (21%) were slightly under-, fourth-year ones (29%) over-represented.

Of the 134 students involved in the research, the majority (79 people) specialize in human subjects that carry arts (Hungarian language and literature, and visual education, as well as music), together with the fact that science, physical education and English are also popular specialization fields (Figure 1)

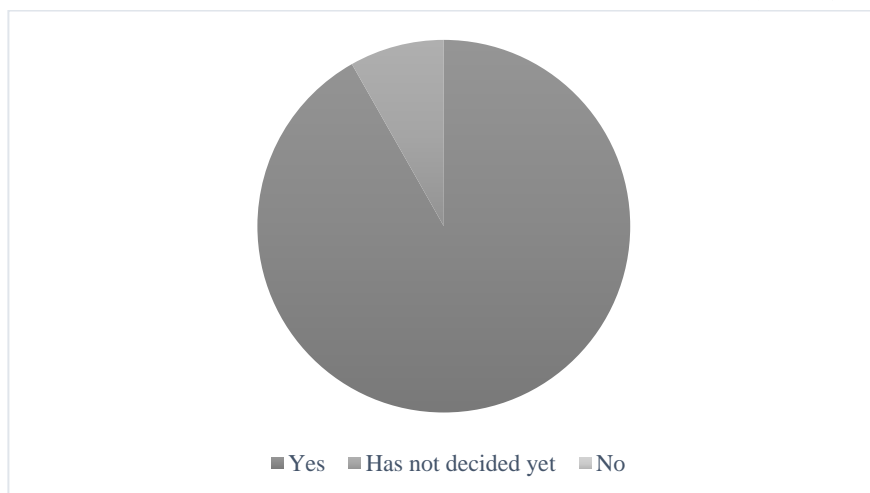
Figure 1: Distribution of respondents by Specialization Fields (n=134)



Source: edited by the authors

The students clearly want to be teachers (Figure 2). 91.8% of them declare their intention with a definite yes, 8.2% of them state that they have not yet made a final decision. Complete rejection did not occur.

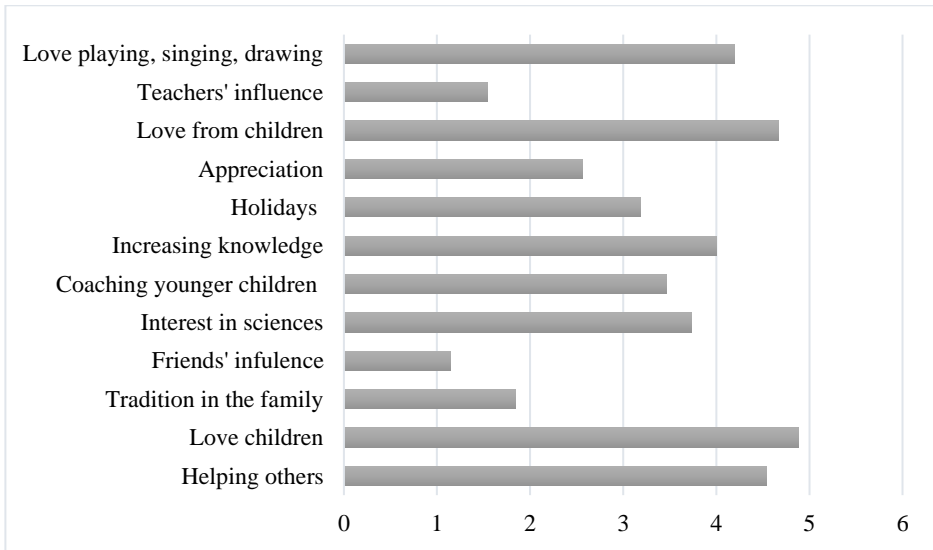
Figure 2: Students' intention to work as a teacher (n=134)



Source: edited by the authors

We were also interested in the motifs of career choice. In connection with the completion of the sentence ‘I chose the teaching program because ...’ the respondents had to rate the statements on a five-point scale, where 5 indicated full validity for the individual and 1 indicated that the statement was not true at all for the person. Items can be organized into three categories: intrinsic, interest-driven, and external motives.

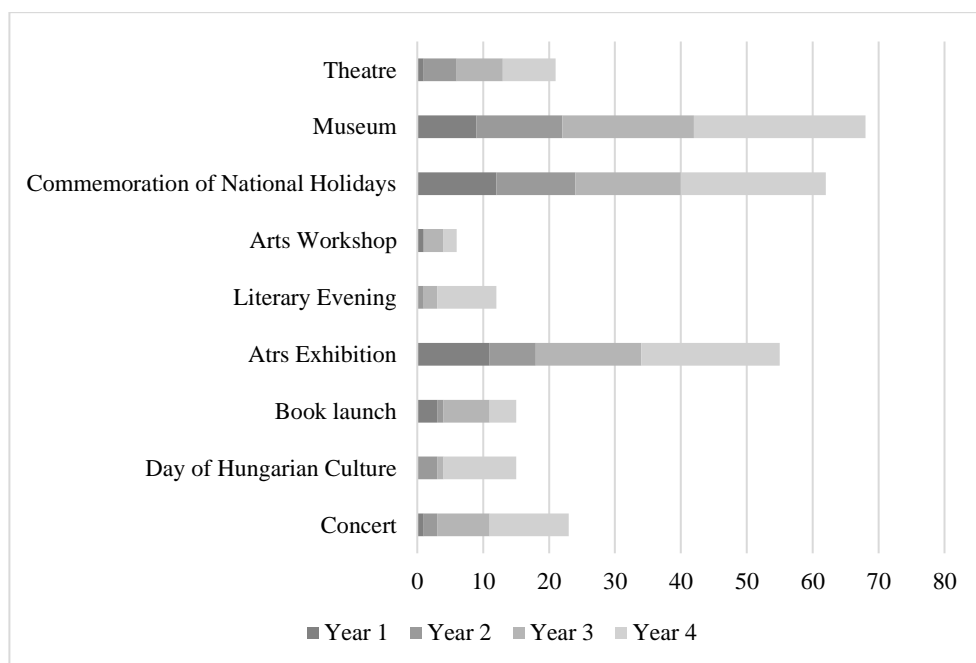
Figure 3: Career choice motivation



Source: edited by the authors

As Figure 3 shows intrinsic motifs related to pedagogical activity, suggesting internal, emotional involvement are dominant. The intrinsic motif group is followed by interest-driven motifs representing the benefits that students hope to achieve through the teaching career (‘a good tool to increase my education’, ‘I am interested in sciences’, ‘I often helped smaller children’, ‘holidays are an advantage’). Motifs referring to external influences (teachers, friends, family) are of negligible significance. Thus, we see it as proven that the majority of our students chose both the teaching profession and the teaching career from internal motivation

The data collection, in addition to the previous ones, focused on the artistic activity of the students. The scope of our research was to explore what the most popular events organized by the institution are among the respondents, and what proportion of them participate in art programs. According to the results (Figure 4), the highest proportion of the students participate in museum visits, fine art exhibitions and programs organized to commemorate the national holidays.

Figure 4: Attendance at DRTU-organized Cultural Programs (n=134)

Source: edited by the authors

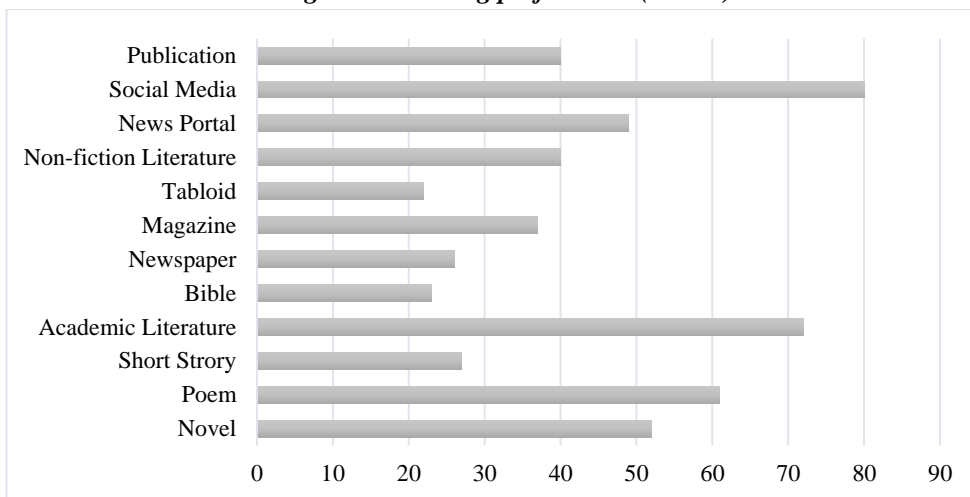
Attendance at museum and fine art exhibitions is greatly influenced by the intellectual and material environment of the Reformed College. The building houses the Grand Library, and the Museum houses permanent exhibitions such as “The School of the Country”, Mihály Fazekas and the Csokonai Memorial Room, and the Ecclesiastical Art Exhibition called “From the Cradle to the Coffin”. (Tamusné 2017) Leaving the walls of the building, the student does not have to go far to get to one of the museums or exhibitions of the city with a rich cultural past and present.

We consider it a positive result that all students have named one or more events, including concerts and theater visits. A lower proportion of the respondents attended book launch events, literary evenings, and art workshops, which is explained by the fact that the institution typically has fewer of these events.

The results are further differentiated by the year, moderately. Figure 4 highlights that most cultural events were attended by third- and fourth-year students in the largest proportion, which can be explained by the fact that they had more opportunities during their longer study period, and their career socialization – which, according to the literature and research results we consulted, also includes an interest and attitude towards the arts – represents a higher level.

The subject of our research was also to collect information about the students' reading preference. In data collection, we created categories in which genres, high and popular culture, media, compulsory and leisure readings are mixed, but at the same time - based on the explored literature and our experience - they characterize the readings of the generation. We do not find it surprising that most respondents (80%) read the sites of social media. We assume that mainly posts, comments, messages, and typically not high-culture texts, which, however, cannot be completely ruled out (Figure 5).

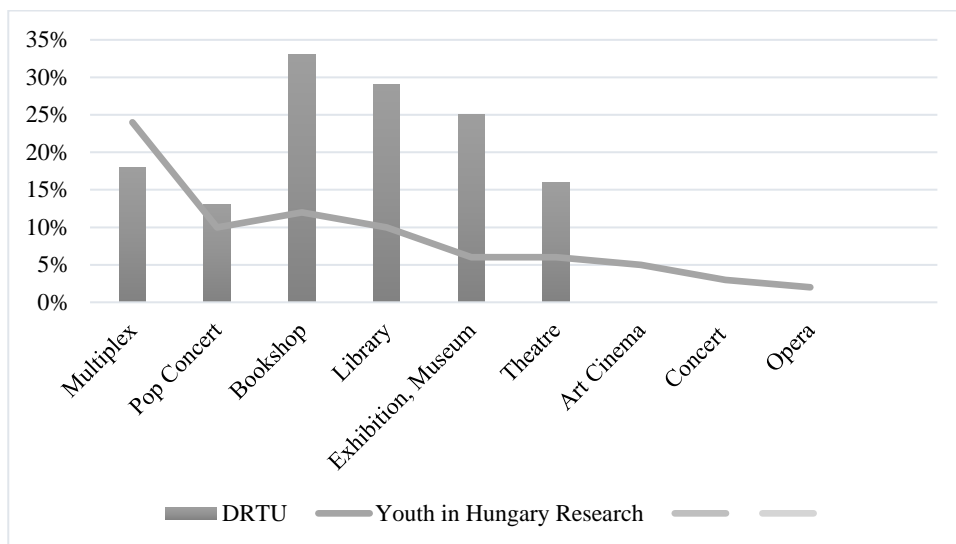
Figure 5: Reading preferences (n=134)



Source: edited by the authors

The results (Figure 5) reflect the fact that in addition to reading the literature, which was unfortunately not marked by all students, there is a significant proportion of those who read fiction, poetry, novels and short stories. If we compare the results with the phenomenon that today there is a general decline in reading (Ley et al. 1994; Bean 2002; Adamikné, 2006; Lockwood, 2008; Clark - Douglas, 2011), reading for enjoyment is declining rapidly, and the process has been particularly accelerated among young people (Joó 2020), then our results cannot be considered unfavorable.

Culture-consumption habits are shown in the most informative way in Figure 6, which shows the frequency of every two to three months in comparison with the Hungarian Youth Research 2016. The students in the largest number visit bookshops and libraries related to their studies in whole or in part. The proportion of those who go to exhibitions, museums, theaters and concerts every two to three months is also significant in the sample.

Figure 6: Culture-consumption habits (n=134)

Source: edited by the authors

Figure 6 also illustrates well that the students responding to these institutions attend well above the national average for the age group. In the case of the art cinema, concerts and the opera DRTU students represent such a low proportion within the sample that it is not possible to display them in the figure. In cultural consumption, we lag behind the national average in these areas, which achieved the most unfavourable results in the Hungarian Youth Research as well.

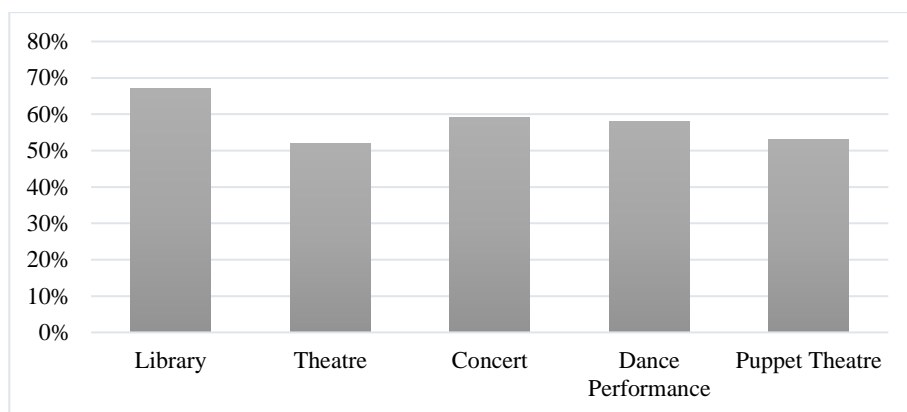
In examining artistic activity, we started from the premise that arts are closely intertwined with traditions, the maintenance and transmission of historical and religious values. We found several manifestations of these among the responses. In one of our questions, we asked, ‘Are you a member of a traditional association?’ Only 7% of respondents (10 people) indicated any relationship with a traditionalist group. Two used to folk dance, one person is not currently a member of the group type asked in the question, and one person does not dance regularly, only in the fall, usually at the harvest festival of his/her hometown in a dance team formed only for that occasion. Although no reference was made to frequency, we assume that others regularly participate in rehearsals and performances of their chosen group. Three of them wrote about congregational ties (youth group, choir, orchestra), one of the students plays in the Hajdúság Folk Music Ensemble, and two of them are folk dancers in Forgórozsa Dance Ensemble and Tádé Folk Dance Ensemble. Reading the different answers, the question arises in researchers: do so many of the students really have relationships with traditional groups?

It would probably be worthwhile to extend the question to traditionalist actions having been done in the past at the next level of research, in our view we would get richer answers. We also examined what art groups the respondents have taken or are taking part in during their past and present studies, and what extracurricular activities they have taken or are taking in addition to them. Due to the diverse variety of responses, we set up six categories that summarize the artistic orientation of artistic activities. 8 students did not answer, 34 people (25%) gave a negative answer expressing that they had not participated in individual or group art activities before and now. The others (92 people, 68%) also described their participation in at least one, but more than four, different branches of art in their answers. 5% of the students (7 people) are engaged in activities that are related to literature, 3 of them marked writing and poetry as their field of art, others marked acting. One of them wrote, "I really like writing and painting poems. When I have time and the idea comes, I immediately write it down or paint it. I never really thought about how long I wanted to continue. I'm preparing to be a teacher, so it beneficial to have a little artistic inclination in the bag." A special pairing of poetry with painting. Both require in-depth attention, solitude in the process of creation as opposed to the vibrant, loud, communal world of dance, for example. "Singing, acting for as long as I can." was another response. Students are also active in combining arts, e. g. singing with acting.

The students deal with numerous areas of dance, such as folk dance, ballroom dance, ballet, cheerleading, acrobatic dance, hip-hop. Equally diverse are the fields of fine arts, such as drawing, painting, photography, felting, silk painting, carving, sewing, flower arranging, fire enamel, graphics and making tile mosaics. We found that the most popular extracurricular activity is musical instrument learning, the following instruments are played: piano, cello, guitar, zither, folk flute, violin, flute, clarinet, flute, horn, trumpet, percussion instruments. They also sing in choirs and orchestral participation as a community activity characterizes the sample as well.

In our opinion, it is a fundamental question how our students feel about the importance of arts education and the role of it in primary school education. Therefore, we asked our students whether they consider art education important in institutional education. As Figure 7 shows most consider arts education to be important in both lower and upper grades. 20.1%, considers it especially significant in the lower grades. Taken together, positive responses 97% of students consider school arts education important.

We also considered it important to ask our students about arts programs and institutions they plan to visit with their students in the future (Figure 7).

Figure 7. Plans for visiting cultural institutions (n=134)

Source: edited by the authors

Most students opted for the library, followed by a visit to the theater, and the concert came to the third stage of the podium. We are very happy that these cultural fields have won the listed opportunities, as a teacher, a pedagogical intellectual, in whose life and educational practice it is essential to have a positive attitude towards reading, to practice reading every day, to pass Hungary's cultural heritage, public treasures and folk traditions on to the children. Bearing in mind that most of the students will teach in lower grades after graduation, we are very sorry, however, that among small children perhaps the most popular puppet shows are only in the middle ground according to the students' choices. We assume that they are not familiar enough with this genre, they have not seen enough puppet shows or classes, which is sad because our university building is in the immediate neighborhood of Vojtina Puppet Theater in Debrecen.

3. CONCLUSIONS

Our hypotheses were largely confirmed. Intrinsic motives referring to emotional involvement related to the teaching career proved to be primary in the career choice of DRTU's students in teacher training. This is definitely a sign of professional commitment. Students' cultural consumption habits - in terms of reading, exhibitions, museums, theater visits - are much more favorable than those of the age group, while in the case of some cultural institutions (art cinema, concert, opera), which are the least visited among Hungarian youth, lag behind them. The institutional (Reformed College) impact is likely, but also the role of family background.

Due to the pandemic situation, the range of entertainment and cultural opportunities has significantly narrowed, and the platforms have been rearranged. Examination of this aspect was not among our preliminary objectives, but whether the change is temporary or permanent, will be decided, as appropriate, in the course of further investigations.

The majority of the students, according to our assumption, are actively involved in community-based artistic activities. In connection with taking part in traditionalist groups fewer students indicated some kind of relationship than we had expected. At the same time, they are active in a significant number of arts activities (literature, fine arts, music, dance).

The teachers of the future clearly declare the role of the art in education. The picture is a bit more nuanced if we focus on the subject nature of art, because here a distinction is made between lower and upper grades. In summary, however, 97% of students consider school arts education important.

In our research, we sought to learn about students' commitment to the teaching career and their attitudes toward arts education. In the analyzes, we focused on teacher candidates and did not significantly differentiate between differences in grades and specialization fields of education. Nor did we take the opportunity to compare with those already on the field. All of this can be projected as an opportunity and vision for the continuation of research.

The research was funded by the research and finance grant of the Debrecen Reformed Theological University.

REFERENCES

- Adamikné Jászó, Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Bean, Thomas W. (2002): *Making Reading Relevant for Adolescents*. *Educational Leadership*, 2002/3. 34-37. p.
- Clark, Christina – Douglas, Jonathan (2011): *Young People's Reading and Writing: An In-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf> (2017. január 12.)
- Joó, Anikó (2020): *Saecula lectionis. Az olvasás örök?* *Mediárium*. 2020/1-3. 95-108. p.
- Ley, Terry C. – Schaer, Barbara B. – Dismukes, Betsy W. (1994): *Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students*. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 1994/1. 11-38. p.
- Lockwood, Michael (2008): *Promoting reading for pleasure in the primary school*. [Los Angeles, CA]: Sage.
- Pinczésné Palásthy, Ildikó (2019): *Tanítóvá lenni*. *Mediárium*, 2019/2-3. 54-71. p.
- Szabó, István (1994). *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tamusné Molnár Viktória (2017): *Művészeti nevelés az egyetem falai között és azon túl*.

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/236622/Tamusne_Molnar_Viktoria_ertekezes_2016_titkosított.pdf?sequence=1 (2017. április 20.)

FURTHER SOURCES

- A tanító szak képzési és kimeneti követelményei. 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet. <https://ki.oszk.hu/dokumentumtar/182016-viii-5-emmi-rendelet-felsooktatasi-szakkepzesek-az-alap-es-mesterkepzesek> (2021. április 14.)

ABSZTRAKT

MŰVÉSZETI NEVELÉS A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Kutatásunk célja a művészetoktatás személyiség- és értékformáló hatásainak vizsgálata tanító szakos hallgatók körében. Az adatgyűjtés saját fejlesztésű, önkitöltős online kérdőívvel történt a 2020/2021-es tanév őszi félévében. A következő kérdésekre kerestük a választ. Milyen motívumok azonosíthatók be a tanítójelöltek pályaválasztásában? A motívumok hogyan változnak a képzés során? Milyen összefüggés van a választott műveltségterület és a művészetek iránti attitűd között? Hipotéziseink a következők voltak: A családi és iskolai hatások jelentős szerepet játszanak a pályaválasztásban. A hallgatók kultúrafogyasztási szokásai nem, vagy alig különböznek a korosztályétól. A karrier-szocializáció során a szakma-specifikus motívumok kerülnek előtérbe. Az érzelmi-szociális tényezők fontos elemei a pályamotivációnak. Jelen tanulmányban az eddigi eredményeket szeretnénk bemutatni, amelyek azt mutatják, hogy a pályaválasztásban az intrinzik, kapcsolati indíttatású motívumok dominálnak, a kultúrafogyasztási szokások megfelelnek hipotéziseinknek és művészi tevékenység is jellemzi a mintát.

Kulcsszavak: művészeti nevelés, attitűd, kultúrafogyasztás, hivatásszocializáció, tanítói hivatás

Dr. Joó Anikó, PhD, adjunktus

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

joo.aniko@drhe.hu

Dr. Molnár-Tamus Viktória Gabriella, PhD, főiskolai docens

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

tamusviki.oktatas@gmail.com

Sz. Fodor Adrienne, tanársegéd

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

szabone.adrienne@drhe.hu

**CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR
TEACHER EDUCATOR DEVELOPMENT IN MYANMAR
EDUCATION COLLEGES**

ABSTRACT

Continuing professional development means to obtain new knowledge and new skills for a current job, to improve career opportunities in a field by the systematic education (OECD, 2000). This article investigated the effectiveness of continuous professional development to improve teacher quality and the subsequent need for the CPD for teacher educators in Myanmar. The aim of the study is to explore an in-depth understanding of the continuous professional development for teacher educators in improving the teachers' training program. The research questions are (1) How do teacher educators in Myanmar understand the ideas of continuous professional development for their professional development? (2) What CPD activities are needed for all teaching staff in Education College? The qualitative method was conducted in this study through semi-structured interviews. Six teacher educators from Education Colleges participated in the study. The interview results revealed that professional development is the attainment of required pedagogical knowledge and skills to nurture the students to become creative and critical thinkers. Teachers need to participate in different sorts of activities such as professional conversation, lesson study, training programs, workshops, and seminars. This study concludes with the practical implications recommending the urgent need for CPD activities of teacher educators.

Keywords: continuous professional development, teacher educator

1. INTRODUCTION

Modern society increased the competition in the field of education and science by the demands of quality and experts in the labor market. Teachers are provided with appropriate and opportunities for professional development, comprehensive support from colleagues, and the system of continuing teacher education to improve the students' learning outcomes as well as improving teaching and their career life in general. It is also very important to strengthen education quality and their qualifications (knowledge, skills, attitudes, behavior) in alignment with the Sustainable Development Goals (SDG-4).

2.NATIONAL CONTEXT

In the teacher education training system, there are three universities and 25 education colleges in Myanmar. Teacher education courses are provided at both the university and college levels. 1. Universities of Education (UOE) offer a five-year plan of B.Ed qualifying teachers to teach in high school; 2. The University of Development of National Races (UDNR) provides free teacher training to ethnic minorities; 3. Education Colleges (ECs) support a four-year program of B.Ed qualifying teachers to teach in primary and middle school; the ECs are affiliated to a UOE (Ministry of Education, 2004). Myanmar is now facing the problem of a shortage of qualified teachers. In practice, some professional development activities are conducted in teacher education. However, the findings of previous studies show that the Ministry of Education in Myanmar provides a little financial provision of a budget line in every EC's budget for CPD activities (James Jennings, 2019). These findings stated that the current priorities need to provide for enhancing the teacher educator's English proficiency skill, pedagogical skills and knowledge and ICT proficiency, for use in the teaching and learning process. Mar Lar, N.T (2019) analyzed those teacher educators facing willingness to try their CPD even though they have difficulties (such as financial problems (money) and technical assistance). According to these findings, teacher educators need to study the continuous professional development of their fields. There has been limited research into teacher educators' CPD activities in Myanmar but the evidence available suggests that it reflects the results described above. Therefore, this study is significantly important not only to improve the quality of teachers but also for the development of Myanmar.

3.THEORETICAL BACKGROUND

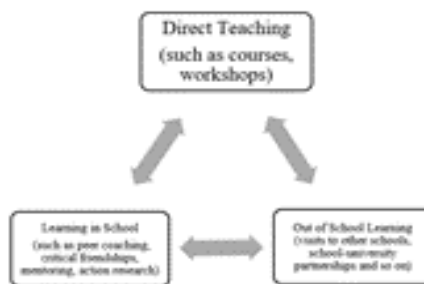
CPD (Continuing Professional Development) refers to enhance the knowledge, skills attitudes, and personal attributes necessary for informal and/or informal learning. (Gosha, Billionniere, Gilbert, & Ramsey, 2010; Guskey, 2000). The nation of quality of human resource depends on the enhancement of abilities, skills, and attitudes in their field. Thus, it is an important factor for every individual to become a lifelong learner, to learn to develop themselves, to improve the competence and skill along with the developing science and technology. These responsible teachers are valid and strong knowledge to everyone in their profession. Teachers are demanded to display professional development throughout their careers related to the new technology and need of the children. (Gray, 2005, p. 5).

According to the OECD (2000, p. 403), life-long learning or continuing professional development means to obtain new knowledge and new skills for a current or a future job, to improve salary, and to get the career opportunities in a current or another field by the systematic education and training activities.

Steyn (2008) stated that continuous professional development (CPD) in education has very urgently needed for the professional development of educators because educators are required to perform effectively in their classrooms. Furthermore, by emphasizing learning and the development of educators, teaching-learning processes increase the goals and quality of learner outcomes in the school. (Steyn, 2008, p.16).

Figure 1, which illustrates the Lieberman (1996) CPD model, indicates that the identification of direct teaching, Learning in School, and Out of School Learning techniques is the provision of continuous professional development opportunities.

Figure: 1 Continuous professional Model



Sources by Lieberman (1996)

3.1 NEED FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD)

According to Day (1999), CPD consists of all-natural learning experiences are provided the benefit of the individual, group, or school by improving the direct or indirect quality of education in the classroom. It is also mentioned that educators attain the knowledge, skills, and intelligence for good professional thinking, planning, and teaching with children, young people, and colleagues by changing their commitment to review, renew and extend of experience of their lives. (Day, 1999, p.219).

In this stage, the professionalization of teaching intended to develop the professional knowledge, skills, attitudes, and values, and including initial teacher education requires continuous professional development. A key component of the stage might be supporting the professionalization of teacher educators (such as teacher educator academics, school-based mentors, and CPD providers) conducted their performance to align with the curriculum, teaching methodology, and teacher competence frameworks.

3.2 THE BENEFIT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD)

CPD is ‘well-structured to change the effective in teachers’ practice, school improvement and improvements in student’s achievement’ (Bolam and Weindling 2006, p.113). The benefits and impacts characteristics of CPD are very important and affect the field. At a minimum, teachers must learn something as participation; they may be a change in beliefs and attitudes at a time. Teachers must then connect in new knowledge and practices in their classroom but doing so may be dependent on their continuing experience. The effect of CPD is established practice, improvement of students and their teaching practice.

3.3 CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT (CPD) IN PRACTICE

From Collin. K, Heijden. B.V.d and Lewis. P (2017), CPD practices supported an employer or a professional body or self-directed. However, teacher educators need to attend the selection of short courses or other courses for technical development and professional himself or herself in their fields. In some approaches, CPD is attained from peer observation of practice and feedback from customers, clients, parents, or students. Learning-by-doing is a priority of concept that the capacity of teachers to improve their productivity by the regularly same type of their performance. Moreover, the increased productivity is through practice, self-perfection, and minor innovations of the fields. They learn from the reflective practice, coaching from others, discussion with colleagues, peer review, involvement in greater work, in-service training, supervising staff or student, etc (Q Peck C& Martha M& McLaren B, and Rotem T, 2000).

4. AIMS OF THE STUDY

The study aims to explore an in-depth understanding of the teacher educators of continuous professional development for their professional development. The significance of the study is focused to improve the continuous professional development of teacher educators in Myanmar for improving their teaching skills and student learning. The research question are:

- (1) How do teacher educators in Myanmar understand the ideas of continuous professional development for their professional development?
- (2) What are the challenges to implementing continuous professional development? and
- (3) What CPD is needed for all teaching staff in Education College?

5.METHODOLOGY

5.1 PARTICIPANTS

There are three teacher training universities and 25 teacher education colleges in Myanmar. One teacher education college has been investigated in the study. Participants are six teacher educators who come from education colleges in Myanmar. Of the six interviewed participants, three are Male teacher educators and three are Female teacher educators. All the participants who answered the semi-structured interviews are between the age of twenty-nine and forty-five. In the current, Myanmar was under a military coup from the 1st of February 2021. Civil resistance efforts are emerging within our country, in opposition to the coup, in numerous forms, including acts of civil disobedience, labor strikes. According to the Military coup, the government cut off the mobile internet connection nationwide. Moreover, the COVID-19 pandemic spread in Myanmar, and most schools are closed, making it difficult to contact teachers for interviews and this makes difficult any type of research work. So, the interviewee is only six teacher educators.

5.2 ETHICAL CONSIDERATIONS

As discussed earlier, the researcher gives them the names ‘Participant A, B, C, D, E, and F taking account into ethical considerations. The researcher explained to the participants the purpose of this research and asked them for their agreement to answer the questions during the interviews letting them know that their answers to the interview questions will be confidential, in this study. For the security of the qualitative data, the researcher locked the interview data in the office table to avoid looking at the data by any others. These interviews are recorded and noted by using the telephone or face-to-face.

5.3. PROCEDURE AND INSTRUMENTS AND DATA ANALYSIS

The current study is qualitative research using semi-structured interviews. All of them are “talent teacher educators” or “experienced teachers” in the selected study. Items for interviews were derived from the literature review and focus on the research questions in the previous section. The researcher ‘s notes and various perspectives of teacher educators interview data collected by using the Qualitative data analysis. The researcher thoroughly read the transcripts and highlighted the main themes on the process writing approach from the qualitative semi-structured interviews data. Therefore, the researcher was able to draw a conclusion and suggest solutions for their challenges and their perspectives of the continuous professional development by their career pathways.

6. FINDINGS

6.1 UNDERSTANDING OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The present research was to examine the teachers' understanding of the CPD for their professional development. The current study found that CPD means teachers' participation in different sorts of activities such as professional conversation, lesson study, workshops, and seminars.

To examine the understanding of the Teachers' perception asking the questions, give their comments and discuss. The interview question is “how do you understand the concept of continuous professional development for their professional development in Education Colleges?”

According to participant A,

“A teacher should be a lifelong learner for professional development of their field. If I dare to teach, I must dare to learn. I need to learn not only from books but also from colleagues. Online learning forum is effective for teacher professional development”. (A)

Teachers can use those new instructional approaches to improve students' creative and critical skills. Most teachers were the same viewpoint that they believed attending workshops and seminars makes teachers improve their teaching knowledge. Knowledge on effective teaching methods can be learned from educators, professional teachers, and colleagues during the discussion in those workshops and seminars. Mentoring programs are initiating in the schools in Myanmar. They are effective because teachers can learn from their participation in the different activities to develop as professional teachers.

Moreover, all results showed that professional learning culture can also be reading books, asking from experienced teachers regarding teaching methods and knowledge of the subject matter, and discussion in online learning forums (Facebook Messenger Groups). Since professional development is a process of continuous learning, teachers need to be life-long learners through those informal learning activities. According to the voices of teachers, professional development is the attainment of required pedagogical knowledge and skills to nurture the students to become creative and critical thinkers.

6.2 CHALLENGES

Some of the interview question is “What are the main challenges of CPD in College?”

On this question, I found that teachers faced many challenges for their professional teacher development. The reason is that Education Colleges in Myanmar do not have sufficient resources for teachers to use in their professional development.

In the views of participant D,

“Our principal allows me to attend the in-service teacher training refresher courses. But it is very rare. Our library does not have a computer. It also cannot provide free internet

access for teachers. Our library has old question books and Education Journals. The professional development activities which are supportive of my teaching are asking from the experienced teachers, peer coaching, online discussion forums, reading the books on old questions and effective teaching methods, and observing other teachers ' teaching.' ” (D)

There is a couple of obvious findings that emerged from teacher interviews. Teachers have very limited time to engage in professional development activities due to the workloads which result from assessment tasks and teaching to many students in each class. Some principals in Myanmar are failure to motivate teachers to participate in professional development activities.

Moreover,

“Last year, I attended workshops on English Language Teaching at the British Council. I learned that an English Language Teacher needs to use language games and activities in teaching to improve the English Language skills of students. I shared the knowledge and skills that I gained from the workshop with other teachers.” (B)

This explanation for this is that teacher educators have required English proficiency skills, ICT proficiency for use in teaching and learning, including advanced ICT courses for those who have completed the basic courses, use of e-library, inclusive education, including teaching children with disabilities and teaching children in a language that is not their mother tongue, assessment skills (formative and summative), facilitating the practicum, mentoring, and coaching. Therefore, they cannot concentrate on their professional development.

The project was undertaken to explore the main challenges of current practices on teacher development. So, teachers argue that the CPD training course is not as effective as they expected learning resources for their professional development. It seems possible that the result is not enough for the library and other resources for supporting their teaching-learning process. The duration of a training program for one time or two times for one month. The number of lessons to be covered is a lot for teachers to learn. There are also many trainees in one class and some trainees, not enough technical resources. Training programs are sometimes unprepared and need a good internet connection. The content of the training program is to share the knowledge of teaching methods and to improve the ICT skills and communication skills. But the priorities of the requirement have not filled the program, the training may not be successful for the trainees. So, it was view is important that the educational institutions and the Education Colleges must have needed the capacity to provide both pre-service and in-service CPD. Especially, for teacher educator’s CPD may teach specialist subjects and advanced level skills in their student-teacher learning outcomes.

7. CONCLUSION

The initial findings of a pilot study conducted as part of a wider study focusing on developing a CPD of teacher educators in Myanmar. Myanmar is now trying to improve its education system by promoting the quality of teachers. The major professional development programs are pre-service and in-service training courses. It needs to possess qualified teachers to achieve its educational vision of producing productive human capital to face the challenges of the knowledge age. The findings of the study could be used to make teachers understand what to do to become qualified teachers. Also, the pre-service and in-service teacher training programs should be providing more training programs to be more productive for teachers than the existing conditions.

However, this study has several limitations including the unavailability of reference materials from Myanmar. The small sample size could not represent the voices of all teacher educators in Myanmar Education College. Future studies need to be conducted with a larger sample size to get a better understanding of these problems. Unfortunately, the study did not include the voices of school principals and stakeholders regarding the impacts of current practices of teacher development. Notwithstanding these limitations, the study suggests that Colleges in Myanmar need principals who care about teacher professional development. Therefore, further research should be undertaken to explore the leadership styles of principals that support the CPD of teacher educators in Myanmar.

REFERENCES

- Avalos, B. (2011): Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years, *Teaching and Teacher Education*.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-professional-development-in-Teaching-and-%C3%81valos/5702146156d1182741c483071afd6aaa9078c002>
- Bolam, R., and D. Weindling. (2006): Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development. London: General Teaching Council for England.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-8186-6_7
- Byran B. Korth – Lynnette Erickson – Kendra M. Hall (2009): Defining Teacher Educator Through the Eyes of Classroom Teachers, 33 (1), Spring.
https://www.researchgate.net/publication/258209916_Defining_teacher_educator_through_the_eyes_of_classroom_teachers
- Collin.K – Heijden.B.V.d – Lewis.p (2017):Continuing professional development *International Journal of Training and Development* 16(3), ISSN 1360-3736 doi: 10.1111/j.1468-2419.2012.00410.

- Day, Christopher. (1999): *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
<https://eric.ed.gov/?id=ED434878>
- Education Council (2013): *Being a Teacher: More focus on personal professionalism* (online):
- European Commission (2018): *Boosting teacher quality: pathways to effective policies* ISBN: 978-92-79-67699-4 doi: 10.2766/069297.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en>
- Gosha, K. – Billionniere, E. – Gilbert, J. – Ramsey, M. (2010): *Developing a framework for teacher professional development using online social networks*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE) C. A: San Diego.
- Gray, S. L. (2005): *An enquiry into continuing professional development for teachers*. Cambridge: Esmee Fairbairn Foundation.
<https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Gray-enquiry-into-CPD.pdf>
- Guskey, T. R. (2000): *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
<https://eric.ed.gov/?id=ED437372>
- Jennings, James International Consultant, (2019): *Report of Phase I of Consultancy on Development of National Continuing Professional Development Framework for Management Staff and Teacher Educators in Education Colleges in Myanmar*.
- Madden, C.A. – Mitchell, V.A. (1993): *Professions, standards and competence: a survey of continuing education for the professions*. Bristol: University of Bristol, Department for Continuing Education.
- Mar Lar, N.T (2019): *Investigating the knowledge, value and effort of teacher educators from Education Colleges in Myanmar Concerning Continuous Professional Development*, *J. Myanmar Acad. Arts Science*, 17(9).
<http://www.maas.edu.mm/Research/Admin/pdf/Vol.%20VVI%20No.4.pdf>
- Ministry of Education (2004): *Development of Education in Myanmar*.
<https://silo.tips/download/development-of-education-in-myanmar>
- MARTIN, M. H. R. (2013): *Recovery of the Education System in Myanmar*. *Journal of International and Comparative Education*, 2013/2.
<https://pdfs.semanticscholar.org/d3fd/5b3c2dd410922c93956b15c2dc7bd5b5db.pdf>
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2000): *Where Are the Resources for Lifelong Learning?* (Paris: Organization for Economic Cooperation and Development).

- Q Peck C – Martha M. – McLaren B. – Rotem T. (2000): Continuing medical education and continuing professional development: international comparisons. *BMJ*: 320:432-435.
<https://doi.org/10.1136/bmj.320.7232.432>
- Steyn, G.M. (2008): Continuing professional development for teachers in South Africa and social learning systems: conflicting conceptual frameworks of learning. *Koers* 73(1): 15 – 31. <http://www.scielo.org.za/pdf/koers/v73n1/02.pdf>

ADDITIONAL REFERENCE

- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2000). *Where Are the Resources for Lifelong Learning?* (Paris: Organization for Economic Cooperation and Development).

Moet Moet Myint Lay, Ph.D student
Eotvos Lorand University, Budapest
moemoe.sg777@gmail.com

Aniko Kalman, Associate Professor
University of Technology and Economics, Budapest
drkalmananiko@gmail.com

**TVET TEACHER CONTINUING PROFESSIONAL
DEVELOPMENT IN KENYA: A MIXED METHODS
RESEARCH INTO CURRENT PRACTICES**

ABSTRACT

The Corona Pandemic has radically altered learning and teaching in Kenya's TVET institutions and highlighted the need for a new policy framework to support effective TVET teacher CPD in Kenya. Policy development must however be guided by accurate knowledge of existing practices and factors that influence them. However, since knowledge is not self-evident, it has to be sought and verified. From a Critical Realist perspective, it is argued that reality is too complex for any one research approach to provide sufficient knowledge. Further, analysis of the qualitative and quantitative research methodologies shows that they do not have any epistemological or ontological differences. Instead, the methods complement each other rather than crash. It is thus tenable to use the two methods concurrently to yield a detailed description and explanation of the phenomena under study. On this basis the mixed methods research design adopted to investigate CPD practices by TVET teachers in Kenya is justified and presented.

Keywords: Research Design, Mixed Methods, Critical Realism, TVET, Kenya

Network: Vocational Pedagogy and Vocational Teacher Training

1. INTRODUCTION

In today's fast paced world where technology and modes of work change rapidly, the quality and relevance of Technical and Vocational Education and Training (TVET) is heavily dependent on the up to datedness of the competencies of TVET teachers. In turn, to keep their competences up to date, TVET teachers must participate in effective Continuous Professional Development (CPD). The Corona Pandemic has further radically altered learning and teaching in Kenya's TVET institutions and has demanded that TVET teachers in Kenya learn and adopt new teaching methodologies. The Corona Pandemic has thus demanded more effective Teacher CPD while creating new challenges for its provision. It is therefore necessary to develop a new policy framework to guide, stimulate and sustain effective TVET teacher CPD in Kenya.

Developing policies to guide practices however demands accurate understanding of the practices and their context. Fenstermacher (1994) observes that many a time, policies are made on the basis of research. He further argues that if the research guiding policy development is based on faulty conceptions of knowledge, the resulting policies are unlikely to succeed. Knox (2003) on the other hand argues that to avoid ontological and epistemological challenges, researchers must be aware of the ontologies and epistemologies guiding their research work. Such awareness enables a careful selection and justification of the adopted research design.

To guide the development of policies to guide the Continuing Professional Development of TVET teachers in Kenya, a research study on TVET teacher CPD practices in Kenya was initiated. This article provides a philosophical justification for the research design adopted to guide the research study. Adopting a Critical Realist perspective, the ontology and epistemology guiding the study is presented and used to justify the concurrent mixed methods research design.

2. RESEARCH PARADIGM

Knox (2003) encourages researchers to make explicit their epistemology and ontology. By being explicit with their ontology and epistemology, the assumptions about reality and knowledge that underlie a research study are made clear. The clarity renders the choice of methodology apparent and as well enabling its justification. Further, the clarity helps prevent epistemological and ontological conflicts (Knox, 2003).

Fenstermacher defines epistemological aspects of a research study as “those features of the research that *assert* or *imply* notions about the nature of knowledge” (Fenstermacher, 1994 pg 3). Thus, the notions or conceptions of knowledge held by the researcher and therefore guiding the research may be explicit or implicit. Because conceptions about reality (ontology) influence conceptions about knowledge (epistemology), to explicate the epistemology guiding a researcher study it is necessary to also explicate the ontology guiding the study. The section below presents the conception of reality and knowledge that will guide the study.

3. CRITICAL REALISM

Researchers bring their prior conceptions of reality and knowledge into their research work (Denzin & Lincoln, 2006). Having worked from a Critical Realist point of view in the past, the researcher working on this study was aware that they had in advance adopted a Critical Realist perspective. That however does not negate a justification of the adopted philosophical perspective.

Since the research study seeks to propose a policy framework that is corrective as it is supportive of the professional development of teachers, it is necessary that the adopted philosophical perspective be one that enables creative critique of the contemporary. Critical Realism is a depth realist philosophy that argues that there are processes at work which produce what is observed. The processes and their underlying conditions however have to be uncovered through theory construction and testing. Further the processes are not necessarily immutable and may be changed. The task then is to identify how they work by finding out their underlying conditions which can then be changed to produce better outcomes. Critical Realism therefore enables depth-explanation and explanations that are counter-phenomenal. Explanations of what is observed can thus be critical and therefore corrective (Collier, 2013, p. 337)

Critical realism avoids limiting its concept of what is real, adopting instead what Collier calls a maximalist ontology that posits real existence of the material, mind and ideas, discourses, structures, as well as individuals and societies. Aspects such as human desires and motivations are taken as real and can therefore be investigated and used to explain social conditions.

Critical Realism assumes that reality is multi-layered with open systems within which a plurality of mechanisms act conjointly to determine events. Overlapping systems thus act conjointly to cause outcomes that a single isolated mechanism cannot produce. Berliner (2002) referred this as the ubiquity of interactions and the power of context.

Social systems and practices are thus emergent and are affected by their past. Accordingly, the social world cannot be understood in isolation of the physical and material world from which it has emerged. As such, seeking definite causes and effects may never work. In the alternative, providing detailed descriptions of what took place and the circumstances within which it took place may help us understand the world better (Collier, 2013; Olsen, 2008).

It is clear that critical realism provides a powerful epistemic and ontological philosophy that overcomes the limitations of perspectives that assume constant conjunction. Accordingly, Critical Realism was chosen to guide the research project.

4. METHODS FOR STUDYING THE SOCIAL WORLD: QUANTITATIVE & QUALITATIVE METHODOLOGIES

Given the emergent and complex nature of the social world identified above, a wide range of approaches have been developed to study it. Literature on research methodologies often categorizes these approaches as either quantitative or qualitative. As the name suggests, quantitative approaches attempt to measure and numerically quantify aspects of the social world. Quantitative approaches further use numerical methods to draw conclusions that can be supported by the numerical data.

Qualitative approaches on the other hand seek to use non-numerical data, for example narratives and descriptions of qualities, to arrive at better understandings of the social world. A third category of approaches attempts to mix the two approaches. Mixed methods are thus characterized as pragmatic. It is thus implied that the design is related to the research question in order to find the best approach to arrive at a good answer without any prior commitment to a particular paradigm (Bryman, 1984; Norwich, 2020).

Bryman notes that quantitative approaches are characterized by an emphasis on operational definitions, objectivity, reliability and causality which are common in positivism. This thus leads to the assumption that quantitative approaches are based on positivist in ontology and epistemology. The method of choice for collecting social data is the questionnaire survey because it lends itself to easy adaptation to meet these concerns. For example, survey items in a survey can be clearly operationalized. Objectivity appears guaranteed by the distance between the researcher and the participant and the use of external checks on the questionnaire. By using the questionnaire repeatedly on the same participants and with different participants, reliability and validity can be checked while using it in a different context enables replication. The numerical nature of the data obtained from a questionnaire based survey allows for numerical based hypotheses testing.

Quantitative approaches, such as those employing surveys are criticized as being incapable of generating the richness in description and understanding of context, produced by qualitative methods. This weakness in quantitative approaches is attributed to the focus on a limited set of causal relationships identified before hand where such variables may in fact appear arbitrary and lack a connection or meaning to the social actors they intend to represent (Marsh, 1984).

Qualitative approaches on the other hand appear to agree with interpretive and non-positivist epistemology and ontology. Methodologies frequently associated with qualitative approaches include ethnographic, hermeneutic and phenomenological methodologies. The data collection methods frequently used are field surveys, unstructured interviews, participant observation, fieldwork, document reviews etc. (Denzin & Lincoln, 2006). These are supposed to yield “rich data” that is a consequent of getting close to the social actor and seeing the world from his point of view. Further the qualitative methodologies are assumed to lead to an awareness of what could not have been anticipated about the social actors before hand. It is therefore assumed that the approaches are inductive and constructive rather than deductive and positivist (Bryman, 1984; Norwich, 2020). Good qualitative research is marked by close observation (accuracy), closeness to what is being observed (precision), and awareness of the context and multiple factors that influence what is being observed (breadth).

5. REJECTION OF EPISTEMIC DIFFERENCES BETWEEN THE APPROACHES

While the above contrast seems to suggest deep layered ontological and epistemological differences between qualitative and quantitative approaches there are strong grounds to reject the notion that the two methods are epistemically and ontologically different.

The National Research Council (2002), Becker (1996) and Norwich (2020) strongly argue that the epistemology that underlies the two approaches is similar and that in fact the distinction between them is superficial. It is thus argued that while ontological and epistemological beliefs are closely related and while certain perspectives may frequently adopt particular methodologies, there is no inherent link between methodologies and perspectives (Knox, 2003).

Becker (1996) continues to argue that their similarities are more important than their apparent differences. Whilst contending that it is almost unavoidable to compare qualitative approaches such as those using ethnographic field-work to quantitative approaches such as those using structured questionnaires, Becker argues that owing to their similar aims and complementary nature, the approaches are not different. Both approaches have a similar aim of describing social reality and establishing how society works.

Becker notes that, quantitative approaches seek to develop law like statements about aspects of reality and therefore tend to use a limited set of variables to describe and explain. On the other hand qualitative approaches are open to using many more variables constructed from observed events. This is because qualitative approaches have the goal of developing a description of what produces the observed events and their effects using a network of relationships that need not be strictly proved. But this difference is technical rather than epistemic, for descriptions can use laws derived elsewhere and laws can be justified using descriptions developed elsewhere. Essentially, the approaches are complementary since they depend on each other, the laws cannot be made without reference to specific cases to show that the laws work, while the cases and context cannot be described without reference to the general.

An alternative distinction is made that qualitative methodology is exploratory owing to its unstructured nature and lack of specified hypotheses. On the other hand, quantitative approaches are supposedly confirmatory given their use of quantitative hypothesis testing. Bryman argues that if this is true, then the two approaches have no real epistemological difference. For how can they address radically different epistemological issues yet feed each other by exploring and confirming what the other has found?

Marsh (1984) further argues that the characterizations of the approaches do not necessary apply to the methods used to collect data, and in particular to the survey method. She argues that surveys can take a variety of forms and are not limited to questionnaire

surveys. Thus, while the survey may serve the needs of those working with a positivist conception of reality and knowledge, as a method of collecting and organizing data, it can be used by those who hold different conceptions of reality and knowledge. Marsh thus argues there is nothing inherently positivistic, phenomenological or interpretivist with the survey.

6. USE OF MIXED METHODS

Given that no inherent epistemic or ontological differences have been identified between qualitative and quantitative methods, it is therefore logical to bring the two approaches together. Mixing of approaches is premised on the pragmatic view that no one approach can adequately capture all the elements of reality. Mixing is thus a form of triangulation, wherein, different sources of information, methods of data collection and analysis are used to arrive to a version of the truth that is closest to reality (truth is here implicitly defined as alignment with reality).

Essentially, it is assumed that there is nothing inherently paradigmatic with respect to the methods used to correct data; instead paradigmatic differences are reflected in the analysis and interpretation of the data obtained (Knox, 2003; Marsh, 1984). Thus non-positivists may use questionnaire surveys just as positivist may use unstructured interviews. Given the complexity of social reality, mixing is thus a technical solution to the problem of studying social reality (Bryman, 1984; National Research Council, 2002).

The mixed methods approach is however more than a simple combination of quantitative and qualitative methods. Their careful combination enables the description of the world with the precision that numbers and quantification offers, while providing room for the detailed description and interpretation of the world (Brown, 1992; Gore, 2017). According to Burbules, Bridges, Griffiths, & Smeyers (2015) the mixed methods approach views qualitative and quantitative approaches as complementary to each other. Each approach considers what the other ignores. By bringing the two methods together, each approach enriches the evidence and understanding derived from the other. Thus, by combining the two approaches, a fuller and more realistic understanding of the problem under study is obtained. This study takes this view of mixing approaches.

7. STUDY DESIGN

Thus, to attain the broad aims of the study, a concurrent mixed methods research design involving a questionnaire survey and semi structured interviews was adopted. Both methods were chosen to complement each other and enable a detailed yet broad description of TVET teacher CPD practices.

The semi-structured interviews will explore the meanings that TVET teachers hold about teaching and teacher CPD and what implications that meaning has on working as a TVET teacher and on TVET teacher CPD. This will enable the discovery of what teachers think CPD is and its value to them. These are important insights in explaining observed practices. Secondly, the interviews will focus on prior CPD experiences. Specifically, the interviews will contrast reasons for participating in CPD (i.e., their motives and expected outcomes) against obtained outcomes. The contrast is expected identify the frustrations teachers face and how these shape their later choices. The interviews will also focus on how teachers learn (i.e., learning strategies adopted) and on why they choose those strategies (i.e., the rationale for their learning methods). Thirdly, the interviews will focus on the costs and challenges teachers face. By exploring what challenges and limitations they face, the teachers will explain the choices they have had to make in pursuing their professional development. Finally the interview will invite the teachers to propose policies that can better support them in their CPD. The recommendations given will give an insight into what policies are acceptable.

The questionnaire survey will profile TVET teacher CPD practices and influencing factors such as career stages, career expectations and prior education. By collecting data from a larger number of respondents, the survey will enable a broad description of CPD practices and the teacher characteristics that correlate with those practices. The questionnaire will thus collect data on specific learning practices adopted, learnt content, the costs and challenges teachers face and how they resolve the challenges they face. It will thus be possible to identify which teachers are more likely to participate, what content they are likely to learn, and the learning methods they use. Further, the existence of the motives, benefits and challenges identified from literature will be confirmed and related to specific subgroups of teachers.

8. STUDY PARTICIPANTS AND STUDY LOCATION

The study population are teachers in Kenya's TVET institutes. However, due to the geographical expanse of Kenya, the study participants will be drawn from five TVET institutes; each drawn from a one of the five counties in the Nairobi Metropolitan area. The Nairobi metropolitan area is Kenya's principal economic and cultural centre generating 60 per cent of Kenya's GDP and home to approximately 15 per cent of the countries population (i.e., seven million of Kenya's 48 million people) (Mundia, 2017). Due to its diversity and significant population, the Nairobi Metropolitan area is expected to be a rich source of information crucial to understanding the country as a whole.

The sample will be selected through random stratified sampling. The levels of selection will be county, institute and teaching department. At the department level, study participants will be selected randomly. The random stratified sampling will ensure maximum variation in the gender, age, professional experience, teaching subject, and location of the study participants.

With respect to interviews, Morse (2000) advises that determining the number of participants in qualitative research is not clear cut. Morse argues that when the focus of a study is narrow with a clear topic and participants are articulate and able to provide rich data, fewer participants are needed. Morse then suggests six participants when investigating experiences, which is corroborated by Guest, Bunce, & Johnson (2006) who found that the basic elements of meta themes were present from six interviews when they analysed sixty in-depth interviews seeking to find patterns of saturation. Using Guest's recommendation, a target of fifteen interviews has been set, with three participants to be selected from each of the five institutes selected for the study.

9. SUMMARY AND CONCLUSION

The CoVid-19 Pandemic has necessitated the search for more effective ways of doing things. In particular it has highlighted the need for policies to support and guide effective TVET teacher CPD. Policy development must however be guided by accurate knowledge of existing practices and factors that influence them. However, since knowledge is not self-evident, it has to be sought and verified using a variety of approaches. The choice of methodology depends on the ontology and epistemology of the researcher, the phenomenon under study and the specific questions being asked. The choice of approach is also constrained by the resources available to the researcher. Prior philosophical debates have tended to imply irreconcilable difference between qualitative and quantitative methods while casting doubt on the appropriateness of mixing the approaches.

From a Critical Realist perspective, this article has however argued that reality is too complex for one approach to effectively provide sufficient knowledge. Further, an analysis of the approaches has shown that they lack any significant epistemic and ontological differences. Instead, the methods complement each other rather than crash. It is thus tenable to use the two methods concurrently to yield a detailed description and explanation of the phenomena. Accordingly the research design adopted was a concurrent use of a questionnaire survey and semi-structured interviews.

The combination of the quantitative (questionnaire survey) and qualitative (semi-structured interview) methods will ensure that the study both profiles CPD practices and at the same time explains their adoption in the Kenyan context. On the basis of the identified practices and from literature, the study will identify and suggest policies to stimulate and guide effective TVET teacher CPD.

REFERENCES

- Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. In *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*. (pp. 53–71). Chicago, IL, US: The University of Chicago Press.
- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Brown, A. L. (1992). *Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings*. *THE JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES* (Vol. 2). Retrieved from <https://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4550/h14/pensumliste/brown-1992.pdf>
- Bryman, A. (1984). The Debate about Quantitative and Qualitative Research : A Question of Method or Epistemology ? Author (s): Alan Bryman Published by : Wiley on behalf of The London School of Economics and Political Science Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/59055>. *The British Journal of Sociology*, 35(1), 75–92. <https://doi.org/10.2307/590553>
- Burbules, N. C. – Bridges, D. – Griffiths, M. – Smeyers, P. (2015). Varieties of Interpretation in Educational Research: How We Frame the Project. In G. M. Smeyers P., Bridges D., Burbules N. (Ed.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research* (pp. 3–16). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9282-0_1
- Collier, A. (2013). Philosophy and Critical Realism. In *The Politics of Method in the Human Sciences* (pp. 327–345). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822386889-010>
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2006). Introduction to the Discipline and Practice of Qualitative Research. In *THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* (Vol. 1, pp. 1–20). <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.1.25>
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56. <https://doi.org/10.2307/1167381>
- Gore, J. M. (2017). Reconciling educational research traditions. *The Australian Educational Researcher*, 44(4–5), 357–372. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0245-8>
- Guest, G., Bunce, A. – Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Knox, K. (2003). A Researcher’s dilemma-philosophical and methodological pluralism. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(2), 119–128.

- Marsh, C. (1984). Problems with Surveys: Method or Epistemology? In M. Bulmer (Ed.), *Sociological Research Methods* (pp. 82–102). London: Macmillan Education UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-17619-9_5
- Morse, J. M. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Mundia, C. N. (2017). Nairobi Metropolitan Area. In Yuji Murayama, Courage Kamusoko, Akio Yamashita, & Ronald C. Estoque (Eds.), *Urban Development in Asia and Africa* (pp. 293–317). Singapore: Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3241-7_15
- National Research Council. (2002). *Scientific Research in Education. Scientific Research in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10236>
- Norwich, B. (2020). Thinking about the nature of educational research: Going beyond superficial theoretical scripts. *Review of Education*, 8(1), 242–262. <https://doi.org/10.1002/rev3.3182>
- Olsen, W. K. (2008). *Realist Ontology and Epistemology for Rural Research* (No. 53). *Brooks World Poverty Institute* (Vol. 53). Manchester. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1297186>

Moses Njenga

Doctoral School of Education, Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary
gundanjenja@gmail.com

HOW TEACHERS LEARN TO CONTINUE PROFESSIONAL DEVELOPMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

The study aims to explore learning of teachers to continue their professional development during the Covid-19 pandemic in Myanmar. Data are analyzed on the semi-structured interviews of teachers via online. Results found that schools in Myanmar were used as quarantine centers and teachers and school staff worked as volunteers in these centers. Teachers attended the mandatory training courses for the new curriculum. Some teachers are eager to learn online courses for their professional development with their plan. But online learning is not familiar for teachers who do not keep in touch with technology. ICT skill is the biggest challenge for teachers during this pandemic. Teachers faced difficulties to get internet access, electronic devices and social and financial needs and the pandemic alarms to prepare distance learning for education in Myanmar and teachers need trainings for pedagogical practices to use digital resources in education.

Keywords: Professional development, ICT, Covid-19 Pandemic

1. INTRODUCTION

During the Covid-19 pandemic, most education systems have introduced alternatives to face-to-face teaching, and many systems have shifted their activities to online learning, but people are worried that the infrastructure will not be universal, and teachers and students are not well prepared to learn. It is especially important to help students use information and communication technology (ICT) effectively and to cultivate a strong learning attitude, self-regulation, and internal learning motivation. Families and teachers are important to cultivate a positive attitude towards student learning, but due to time constraints, insufficient digital skills and lack of curriculum guides, some families and teachers have difficulty providing support in this crisis (OECD, 2020).

In Myanmar, the first two official cases of Covid-19 were found on March 23, 2020, and the Committee for Coronavirus Disease 2019 was formed by President Win Myint to fight the spread of Covid -19 in Myanmar. According to the Committee, two phases appeared: the response phase from May to September 2020 and the recovery phase from October 2020 to October 2021.

Schools and universities cannot shift to distance learning and closed. So, teaching learning process in the education sector was stopped. Student dropout and the number of out-of-school children are highly increased as students and teachers have limited exposure to distance learning. Learning opportunities are always different depending on educational inequalities, rural-urban and socio-economic and gender divides in Myanmar but they became apparent during the pandemic. Moreover, the mental and well-being of students and teachers are necessary to be emphasized. (MOE, 2020). So, it is important to find out how learning is occurred among teachers and how public schools in Myanmar are managing to continue in this pandemic situation.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Learning in school is the best for the professional development of teachers. Fullen defined professional development as “*continuous learning focused upon the sum total of formal and informal learning pursued and experienced by the teacher in a compelling learning environment under conditions of complexity and dynamic change*” (Fullen, 1995:265).

Both individual and organizational factors impact teachers' learning. Teachers' reflection on their own practice allowed them to continue their practice and it is better when the colleagues from the same school participated together in learning. A positive school culture, a good environment, understanding of teacher learning, and cooperation with external consultants will all affect the professional development of teachers so new knowledge is added and learning is promoted (Postholm, 2012).

Teacher collaboration can enhance the professional development of teachers (Meyer et al, 2020). There are types of informal learning activities that teachers perform in their daily practice. They are learning activities involving other people as collaboration, , sharing, and extracurricular activities, and activities that teachers can perform individually as learning by doing, experimenting, consulting information sources, reflection and encountering difficulties (Kyndt et al, 2016).

The leadership of the school leaders plays a significant role in teachers' development. Teachers in schools where principals participated in instructional and staff development reported higher collective efficacy and cooperated more frequently (Meyer et al, 2020). School leaders need to consider giving teachers adequate training and support in conducting and valuing action research and teacher inquiry, the provision of time, the encouragement of collaboration and the inclusion of rewards and recognition for teachers' professional development. Teachers' voices need to be heard in the educational process and their autonomy needs to be allowed (Vaughan - Craig, 2020).

2.2. CHALLENGES OF LEARNING DURING COVID-19

Covid-19 pandemic makes teachers face challenges in their careers. Teachers need to prepare for their professional development and to be supported in this pandemic situation for lifelong learning and distance learning program (Spoel et al, 2020). Charania et.al (2021) described that a continuous teacher professional development model is continuous, blended, models practice and allows the practice of constructivist pedagogies with technology that can build capacities to seek constructive and adaptive pedagogy and technology solutions and resources more suitable for their different situations. Investment in practice-based CPD can develop teachers to adapt technologies for constructive teaching pedagogies that can alleviate students' access-related problems in challenging contexts.

The computer technology available at school played a role in the learning process. Those teachers who were familiar with the use of software resources in teaching were advantaged when school closures began. The covid-19 pandemic is visible what consequences will be if schools cannot catch up with the fundamental ICT transformation process (König et al, 2020).

As technology can help overcome obstacles in challenging times, there is an urgent need for innovation and change in this difficult situation. However, due to the excessive cost of digital devices and the internet, some students cannot access technology online, so inequality may increase. Decision-making, critical thinking, and adaptability are needed to survive in this crisis. Educational institutions need to increase the resilience of their systems to make ensure these skills are available and prioritized among students (Dhawan, 2020), and to equip competencies for teacher educators where socio affective is fundamental (Carrillo - Flores, 2020).

Teachers in the teacher education had to make rapid decisions for their curriculum and syllabi to be adapted to the new reality and to implement some ideas to make their courses easier to understand, to achieve meaningful learning and to better evaluate students' knowledge and to provide each other emotional support and professional training (Donitsa-Schmidt - Ramot, 2020). It is necessary to produce learning opportunities in professional development for teachers and in initial education for future teachers (König et al, 2020).

Leaders of public and private education institutions should consider providing alternative methods of continuing education for students and teachers so that the school can work in a safe environment. The tools that can manage teaching and learning, such as communication tools, learning management systems, or other tools that teachers, parents, or students can use to create or access to educational content (Microsoft OneNote, Microsoft teams, Zoom, Moodle, Google-suite, Google classroom, Kahoot, etc.) are helpful (Reimers et al, 2020).

Through joint educational activities, after schools and universities are closed, video conferencing technology is needed to develop teachers' professional development. The breakout rooms within the videoconferencing platform and an online collaborative space were particularly important. Conducting the work via videoconferencing technology worked well, and the ability to form smaller design teams and flow between full group sessions and small group workspaces seemed to facilitate productivity. One of the biggest shifts was moving the professional development from face-to-face meetings to fully online (Sadler et al, 2020).

3. RESEARCH AIM AND QUESTIONS

The study aims to explore learning of teachers to continue their professional development during the Covid-19 pandemic in Myanmar. The research questions are:

1. How is the situation of schools during the Covid-19 pandemic in Myanmar?
2. How do teachers continue their learning during the Covid-19 pandemic?
3. What are the challenges of learning and social difficulties that teachers face during the Covid- 19 pandemic?

4. RESEARCH METHODOLOGY

4.1 PARTICIPANTS

The participants are six public high school teachers. They were purposively selected based on the applicability and accessibility of the researcher. The following table shows the demographic data of the participants.

1. Table: Demographic Data of Participants

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4	Teacher 5	Teacher 6
Teaching Service	Above 10 years	10 years	10 years	2 years	10 years	Above 10 years
Educational Qualification	Bachelor of Education	Bachelor of Education	Bachelor of Education	Bachelor of Education	Bachelor of Education	Bachelor of Education
Position	High School Teacher (urban area)	High School Teacher (rural area)	High School Teacher (urban area)	High School Teacher (rural area)	High School Teacher (urban area)	High School Teacher (urban area)

Source: author

4.2 INSTRUMENTS AND PROCEDURE

The instrument used in this research is semi-structured interviews that were developed to investigate teacher learning for professional development during Covid-19. Although Covid-19 pandemic is still in Myanmar, the interviews are only focused on the content from the beginning of Covid-19 pandemic in Myanmar to January 31, 2021. Qualitative data collection is used, and the participants are interviewed via online individually after getting ethical consent from the participants. All personal information of the participants is handled with strict confidentiality. The data that came from interviews are analyzed thematically.

5. FINDINGS

5.1. SITUATION OF SCHOOLS DURING THE COVID-19 IN MYANMAR

All teachers' interviews stated that the academic year 2020-2021 started from July 2020 for high school students in Myanmar. In this case, only the schools that were in accordance with the Covid-19 prevention and control guidelines were allowed to open. They agreed that the Ministry of Education (MOE) supported hygiene care such as masks, hand sanitizers, and temperature measuring devices, but the schools needed to collaborate with the stakeholders to manage this situation. But due to the enormous number of Covid-19 cases, the school year ended after a month. One of the teachers described it as follows:

“...Even government supports the hygiene care, but the schools need more facilities and ask for the support from the other organizations to prevent Covid-19...”

Teachers described that most schools have been converted into quarantine centers due to the scarcity of hospitals and other quarantine centers. They also mentioned that some of the teachers and school staff worked as volunteers in these quarantine centers in the condition that the healthcare workers were insufficient for all quarantine centers. A teacher said:

“... My school becomes quarantine center in that moment, and some teachers in my school and staff help in this center...”

Teachers expressed that both of teachers and students looked difficult in teaching and learning in schools in this pandemic during the brief period of opening schools. Teachers struggled to instruct students through masks, and students felt uncomfortable to learn because of social distancing and rules. The schedule of the schools changed and planned to teach only some students in shifts and neither teachers nor students can enjoy teaching and learning process. One of the teachers said as follows:

“...During this pandemic, students and we feel a lot of pressure and are afraid of transmitting virus in schools...”

5.2. TEACHERS’ LEARNING FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT DURING THE COVID-19

According to the interviews, two types of professional learning of teachers are found during the pandemic: training courses and workshops organized by the Ministry of Education, and teacher’s self-learning.

Like the training courses and workshops organized by the Ministry of Education (MOE), teachers answered that they participated in training courses for new curriculum before 2020-2021 academic year. This course was face-to-face training, so they must wear masks and followed the social distancing. All teachers like to participate in this training and have gained a lot of knowledge through mutual learning and sharing their opinions about new curriculum. Most of the teachers expressed their opinions as follows:

“...We have studied new teaching strategies and activities for new curriculum according to our individual subjects and the new curriculum is very challenging for us and students but interesting...”

Teachers pointed that MOE has prepared online courses for them to help students for healing psychosocial problems during Covid-19 and to share them how to use cyber safely during the school closure. Teachers joined the course using the Zoom application, but some teachers who were not used to it encountered some technical problems early. It can be seen in the following teacher’s interview:

“...This online course is extremely helpful. Some teachers are unable to actively participate in online learning because of technical difficulties and so they ask their children or family members to help them...”

As a self-learning, teachers mentioned that they learned online courses for their professional development, and joined the courses for their professional subjects, for language proficiency, and for digital literacy.

Teachers expressed that they shared information and communicated with one another via online during the pandemic because of social distancing. They shared the benefits of their learning and courses to their friends and colleagues. They found that some private institutions offered courses with discount price for public school teachers. They were more likely to be interested in free courses to join them and they got information about the courses from social networks (especially Facebook). One of the teachers pointed that young teachers were more actively involved in online learning than older teachers who were over 40 years old in the following interview:

“...Among my colleagues, only most young teachers are interested in online learning. The teachers who are over 40 years old are not interested in online learning, only very few are enthusiastic to learn...”

5.3. CHALLENGES OF LEARNING AND SOCIAL DIFFICULTIES OF TEACHERS

Concerning with challenges, teachers expressed that they faced learning challenges during the Covid-19: problems related to technology, internet access, electronic devices, and the inability to focus on the screen. The following interview from one of the teachers stated:

“...Online learning is difficult for me because I feel less confident to use technology and I cannot download documents because of weak internet...”

The teachers pointed that the students also faced these kinds of learning challenges even in large cities and they highlighted that ICT is the biggest challenge that teachers and students face in learning. Moreover, they expressed that students in public schools cannot continue to study when public schools closed. Private and international schools can change the online environment to continue learning, but only some students who have good economic support from their parents can join these types of schools. Most of the teachers answered as follows:

“...The learning opportunities are not equal for students based on their families. Parents who cannot afford and lack of educational knowledge cannot support children education. The private sector can transfer online learning, but public schools cannot...”

Moreover, teachers found that isolation, depression, stress, and economic problems are social difficulties that they face during the pandemic. But they perceived that online learning has many benefits for them. It is time-efficient, energy-saving, easy to get the opportunity to learn if they have internet and devices and accessibility of the place. They recognized these benefits and realized that the pandemic shows that distance learning is essential to the development of education in Myanmar. So, they want pedagogical trainings for digital literacy and support for digital devices to overcome these challenges for online learning. Most of the teachers described:

“...In basic education sector, most of us are accustomed to textbooks and blackboards. We need a lot of training in basic computer literacy and other technical support because this is a huge knowledge gap in technology literacy...”

6. DISCUSSION

The results of this study showed that due to the worsening of the pandemic, schools in Myanmar closed after opening for one month. Schools cannot swift to online learning in Myanmar, so students cannot continue to receive education in public schools. Viner &et.al investigated that school closure presented a common-sense method of reducing the spread of disease. But, policymakers and researchers should learn to other school social distancing interventions that are much less disruptive than full school closure and might substantially contribute to maintain the control of this pandemic (Viner et al, 2020).

During school opening, they followed the Covid-19 prevention and control guidelines by the Ministry of Health and Sports. Social contact between students was reduced by splitting classes, but teachers and students felt unsafe and fearful about the spread of the virus. Viner & et.al mentioned that splits could be half-days, full days or weekly and educating personal and institutional hygiene is needed to control infection. Teachers and students are needed to be protected and to keep their trust in reopening schools (Viner et al, 2021).

The teachers continued to learn for their professional development by attending online courses for language proficiency and digital literacy to prepare instructional knowledge and strategies for the new curriculum themselves besides the training by MOE. They recognized the benefits of online learning and the use of technology in education more during this pandemic. The previous research pointed out that the successful online professional development of teachers can improve their understanding of content knowledge and pedagogical content knowledge as well as their beliefs about teaching, individual self-efficacy and instructional practices (Bragg et al, 2021).

Learning difficulties and social problems during the pandemic are related to technology, internet access, electronic devices, the inability to focus on the screen. The pandemic showed that distance learning is necessary to the development of education in Myanmar. Teachers and students need educational digital literacy training and support of digital devices to overcome these online learning challenges. These kinds of problems were also found in the previous research that the major barriers to online education during the Covid-19 are network issues, inadequate facilities, lack of training, lack of funding and resistance to change (Onyema et al, 2020) and lack of preparation, training, and support for designing quality instruction with technology (Trust - Whalen, 2020).

Isolation, depression, stress, and economic problems are social difficulties that teachers face during the pandemic. MOE opened an online course to help students solve psychosocial issues during Covid and mental health. In the research, as mentioned above, it is essential to emphasize promoting to counsel mental health problems that teachers and students suffered because of the pandemic (Viner et al, 2021).

The pandemic makes students lose learning opportunities, especially students from unaffordable families to support education. Teachers felt worried that students, especially from those families can quit the schools to make a living and to help their parents and hence the school dropout rate can be higher. It is aligned with the previous result that coronavirus disrupted educational activities and tends to reduce educational opportunities for disadvantaged people and displaced students and teachers and created multiple barriers in teaching and learning (Onyema et al, 2020).

7. CONCLUSION

Based on the results, it can be concluded that the Ministry of Education and stakeholders need to help more people keep up with the pace of education and try to shift from traditional face-to-face learning to online learning. Teachers need more educational training and digital literacy support to continue their professional development. More effective courses and training are needed for teachers and students to continue learning. Moreover, because of the impact of Covid-19 on education, one academic year stopped, and learning has been delayed and so the responsible stakeholders need to prepare future. Moreover, learning opportunities vary according to the socioeconomic status of the family and it should be mainly considered for having equal learning opportunities for every child in the country. The findings from this study focus on the perceptions and experiences of small scales of teachers in Myanmar but it is especially useful to reflect the school education and teacher education during this Covid-19 pandemic. It can help the leaders understand how to support teachers to cope with the challenges faced in this pandemic.

REFERENCES

- Bragg, L. A. – Walsh, C. – Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers and Education* 166.
- Carrillo, C. – Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487.
- Charania, A. – Bakshani, U. – Paltiwale, S. – Kaur, I. – Nasrin, N. (2021). Constructivist teaching and learning with technologies in the COVID-19 lockdown in Eastern India. *British Journal of Educational Technology*, 1–16.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.

-
- Donitsa-Schmidt, S. – Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595.
 - Fullan, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. (Guskey, T. & Huberman, M. Eds.) New York: Teachers College Press.
 - König, J. – Jäger-Biela, D. J. – Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
 - Kyndt, E. – Gijbels, D. – Grosemans, I. – Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
 - Meyer, A. – Richter, D. – Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 1–20.
 - MOE. (2020). Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector Myanmar Ministry of Education. (May 2020).
 - OECD. (2020). Strengthening online learning when schools are closed : The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. OECD, 1–14.
 - Onyema E. M et al. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121.
 - Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
 - Reimers, F. – Schleicher, A. – Saavedra, J. – Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 pandemic. Annotated resources for online learning. OECD, 1–38.
 - Sadler, T. D. – Friedrichsen, P. – Zangori, L. – Ke, L. (2020). Technology-Supported Professional Development for Collaborative Design of COVID-19 Instructional Materials. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 171–177.
 - Spoel, I. v. d. – Noroozi, I. – Schuurink, E. – Ginkel, S. v. (2020): Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands, *European Journal of Teacher Education*.
 - Trust, T., - Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.

- Vaughan, M. – Mertler, C.A. (2020). Reorienting Our Thinking Away From “Professional Development for Educators” and Toward the “Development of Professional Educators.” *Journal of School Leadership*, 1–6.
- Viner, R. M. – Bonell, C. – Drake, L. – Jourdan, D. – Davies, N. – Baltag, V. – Darzi, A. (2021). Reopening schools during the COVID-19 pandemic: Governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. *Archives of Disease in Childhood*, 106(2), 111–113.
- Viner, R. M. – Russell, S. J. – Croker, H. – Packer, J. – Ward, J. – Stansfield, C. – Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*.

Myo Sandar, PhD Candidate

Institute of Education, Faculty of Education and Psychology

Eötvös Loránd University

myo.sandar@ppk.elte.hu

**A REVIEW OF SELF-REGULATED LEARNING AND THE
MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING
QUESTIONNAIRE (MSLQ)**

ABSTRACT

This paper aims at reviewing the related literature of self-regulated learning and the instrument to use in measurement self-regulated learning, which Paul Pintrich developed in 1989; it is called MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). The review focuses on the history of the models and concepts of self-regulated learning, the history of MSLQ and the purpose of the measurement. The aims of this study are 1) to understand the different models and concepts of self-regulated learning; 2) to find out the effect of the MSLQ instrument; 3) to study the importance of self-regulated learning in students learning performance. The use of MSLQ for measuring students' self-regulated learning. It relates to cognition, metacognition, and motivation skills. The results from many studies have found that the less practising cognition and self-regulation skills, the low of self-regulation level in students. Many factors disturb students' learning performance, for instance, procrastination, lack of self-efficacy, and anxiety. On the other hand, many research studies have found that self-regulated learning is fundamental to students' effective learning, regarding motivation, goal setting, and a high level of metacognitive strategies. It also relates to professional competencies in higher education.

Keywords: Self-regulated learning, cognition, metacognition, motivation, learning strategy, self-efficacy, anxiety, professional competencies, students' learning performance.

1. INTRODUCTION

During this 21st century, emphasizing learning is for changing the individuals' behavior in their life spend. On this account, the use of technology and social networks is highly increasing, especially during this pandemic situation. There are huge challenges in learning and teaching activity from this perspective: both learners and instructors need to work hard to adjust these online courses worldwide. This issue requires knowledge in terms of ICT integration. Apart from that, this situation causes a big challenge not only for the students but their parents and instructors to find out the way to solve this issue (Elisabeth, et al. 2021).

The vital factor relates to the learner perceived ability, which affects to self-regulated learning, for instance, the lack of intrinsic motivation and the issue of procrastination. This is shown that self-regulated learning is an important part that can lead the learners to the right way of their learning.

The research finding from Elisabeth, et al (2021) has found that learners who use self-regulated learning strategies have a high level of competence of learning, more intrinsic motivation, and less procrastination. Mainly, self-regulated learning strategy includes metacognitive strategy. As a result, learners have high competence to realize what they plan, how it is going on, and what should be improved, including goal setting, planning, monitoring, evaluating, reflecting, and time management (Elisabeth, et al. 2021).

According to Bandura (1989), social cognitive theory prominently focuses on covert behavior in person. The observation is acquired new knowledge event without the learning behavioral expression. The person will perform his or her learning behavior at an appropriate time. This theory shows that the occurring and changing human behavior depend on an environment and personality factors, such as intellectual and biology. The main emphasis in this social cognitive theory is observational learning, modelling, and direct experience.

Self-regulated learning (SRL) is the learning behavior. It primarily comes from the perspective of social cognitive theory. The development of this learning behavior is continuously and steady from the self-controlling of the learners. That is to control their overt behavior. To make this process becomes effective, motivations, social, and morality are the crucial factors. Many studies have found that self-regulated learning has an obviously significant relationship with learning effectiveness. Consequently, the learners should be encouraged to practice self-regulated learning strategies to improve and develop learning.

Self-regulation based on the social cognitive theory consists of three processes: self-observation, self-judgment, and self-reaction. These three processes are related to each other (Bandura, 1986). Why is self-regulation important? It is not just only they have the motivation in participating any activity in the classroom. Still, they can manage and control themselves to work independently at home or outside their institution. This thing can help them develop their understanding and many necessary skills, leading to good results in their learning performance. According to the study of Sanrong et al. (2019), there are many connections regarding SRL and academic performance as though purposive, goal-oriented, incorporating, and applying a different strategic behavior (Xiao, Yao and Wang 2019). Disa and Adis (2019) found there are 4 out of 5 factors of SRL impact on academic achievement in a positive way, including goal-setting, metacognition, environment structuring, and self-efficacy (Ejubović and Puška 2019).

Self-regulated learning is the learners' use of metacognition in learning together with the motivation to learn (Boekaerts and Corno 2005),). It is a priority to focus on the individuals' thoughts from sensory and activities planned and modified in the circle process to achieve their personal goals. According to Zimmerman (1995), the first scholar who introduced the self-regulated learning structure, he states that self-regulated learning is the process where the learners are energetically participating in learning through their metacognition. Motivation and practice are self-directive processes, the learners. Zimmerman also points out that goal-achieving starts from forethought phrases, including self-monitoring, self-controlling, and self-reflection.

2. METHODOLOGY

This study reviews the literature from different scholars' articles, theses, dissertations – approx. 20-30 works to review the concept of self-regulated learning, its models, advantages in students learning, especially the learning performance and academic achievement. The study has been focused on the history of the development of the model, the advantage and popular tool to use in measurement in higher education level, and the history of that instrument. The instrument is particularly named MSLQ (Motivated Strategies and Learning Questionnaire), which is the self-report instrument that emphasizes motivation and learning strategies. Finally, the result from the use of that tool is collected and analyzed.

3. SOCIAL COGNITIVE THEORY

This theory is developed by Albert Bandura, an American psychologist, in 1989. The central perspective of Bandura about human behavior are from learning, and the behavior is changed through observation and experience. There are three components in social cognitive theory such as observational learning, self-regulation, and self-efficacy. This theory obviously shows the learning is mostly from observing other behavior then imitating that behavior; as we can notice in our society, young people like to follow their idol, for instance, dancing, characteristics, styles, and behavior. The intentional process is from the person willing to change themselves from learning new things. After that, the individuals store what they remember from the model, adapt that information, and then use them practically. Finally, when the individuals see the change in themselves better, they will be motivated to do it loopily. According to Bandura, the behavior and learning of the human are continuous interactions as reciprocal determinism between personal, behavioral, and environmental influences, and reciprocal determinism is the key concept in social cognition theory.

On the other hand, B.F. Skinner concept in the theories of learning contradicted Albert Bandura theory that human behavior always depends on the environment (Tobach, Aronson and Shaw 2013).

Three influences determine each other; however, each factor may happen simultaneously and occur inequality. Personal influence consists of the understanding of personal potentiality, metacognition, strategies, emotion and feeling. This influence the learners realize on their self-efficacy perceptions depend on their knowledge, metacognitive process, goals and affection.

- The learners' knowledge has two dimensions, 1) declarative/propositional knowledge, it is the systematic knowledge in terms of verbal, sequential or structural; and 2) self-regulative knowledge, including the learning strategies, the standard quality of procedure and condition. These two dimensions of knowledge are interaction.
- Metacognitive process relates to analyzing or planning the task and behavior control process to lead the learners' interest in the managing, durability, and observation of the differential of what they have used the strategy or non-strategy.
- Goal setting depends on the individuals whether they set such as the level and duration, including intermediate goals and long-term goals.
- Affection in the goal setting and the use of metacognition strategy based on personal affection and ability. Bandura states that the learners who have a high effect on their ability can challenge goal setting and complete it.

Apart from the personal factor, there are also behavioral and environmental factors in reciprocal determinism. The behavioral factor has three groups such as self-observation, self-judgement, and self-reaction. The environmental factor consists of enactive outcomes, modelling, verbal persuasion, and structure of the learning context. The observation and implementation results are an effective way for changing human behavior in learning and understanding. As a result, the learners can develop themselves better. In social cognitive theory, the learning of individuals, three factors have influenced each other. In the classroom teacher takes an essential role in the environmental influence. Students can always learn from observing and imitating. Self-regulated learning is the process that students use for the academic skills that they intend to do rather than the obligation or the rule set for them.

4. SELF-REGULATED LEARNING (SRL) MODELS

There are six models of SRL so far developed by Zimmerman three models (triadic analysis, cyclical phases, and multi-level models); Boekaert structure and adaptable learning model; Winne and Hadwin model in metacognitive perspective; Pintrich motivation in SRL model developed MSLQ tool; Efklides – MASRL model (Metacognitive and Affective model of SRL), Hadwin, Javela, and Miller collaborative learning model.

5. ZIMMERMAN'S MODELS

Zimmerman social-cognitive that is influenced by social cognitive theory from Bandura. His work firstly started from the area of cognitive, which emphasized on social-cognitive, the learner can learn from the interaction of the society around. He develops three models including, Triadic analysis, cyclical phases, and multi-level model. Developed based on the social cognitive theory, observing the environment condition as the nature of social cognitive theory, which is a branch of psychology, emphasizes observing human behaviors and learning by observing others (Bandura 1989). It is influenced by Bandura social learning theory (the basis is from social cognitive theory). As Zimmerman first model is a Triadic analysis that had been collaborated and adapted from the Bandura Triadic model of social cognition or reciprocal determinism, this concept realizes three interactions, cognitive, behavior, and environmental condition. According to Bandura, these three-term influences on human's perceptions and actions. This model mentions the interaction between three components person (self), environment, and behavior. Through the interaction of these three interactions of individuals, they have learned new knowledge and adapt to their context. For example, the interaction between persons to the environment is while the teacher explains the lesson in the classroom, students listen and reflect on what the teacher teaches. The interaction between persons to behavior is when students do not understand what the teacher has taught and start asking the questions; and the last, the interaction between environment and behavior, when the teacher reviews what they have taught.

The second model from Zimmerman is the cyclical phase, which consists of three phases that emphasize metacognition and motivation. There are forethought, performance, and self-reflection phases. While in each phase, individuals will use their metacognitive strategies together with the motivation to set and reach the goal. Finally, the last model is the multi-level model. There are four stages in this model such as observation, emulation, self-control, and self-regulation. In the first stage, the learner learns by observing their preference models how they perform or behave then tries to imitate by the second stage of emulation. Here, individuals will copy that behavior from their model and then show it to society to make sure those behaviors are acceptable and satisfactory.

6. BOEKAERTS' MODEL

In the first area, Monique Boekaerts does the empirical on emotional regulation and self-regulated learning (Panadero, 2017). Boekaerts and Corno state that self-regulated learning is learning by using metacognition and motivation (Boekaerts and Corno, 2005). It relates to cognitive, behavior, and emotion, which directly impacts learning (Panadero, 2017). In educational psychology, self-regulated learning plays a vital role in the research field. The major elements, according to Boekaert, toward self-regulated learning relates to metacognition, cognition, affection, motivation, and volition (Efklides 2011).

7. EFKLIDES – MASRL MODEL

Anastasia Efklides develop the MASRL model (Metacognitive and Affective model of Self-Regulated Learning) in 2011. The object of MASRL relates to top-down and bottom-up mechanisms (Efklides 2011), depending on the situation that means to deal with some things pragmatically way, for instance, to solve the problem by working on it directly – changing new machine in the vehicle, rebuild the damage construction as an example. When individuals realize solving the problem by action, they may or may not stop trying when facing something difficult, and monitoring occurs when dealing with the problem. There are two levels in MASRL – task and person level.

8. SELF-REGULATED LEARNING AND STUDENTS' PERFORMANCE

Self-regulated learning focuses on the school environment and learning strategies, how students learn and how the environment influences their academic outcome (Zimmerman and Schunk 1989). According to Zimmerman and Martinez from their handbook in 1988, self-regulated learning and performance have found that learners have more initiative skills, develop their intrinsic motivation, and succeed in personal responsibility in their academic performance (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). The study from Dignath and his colleagues has found that students who have sufficient self-regulated learning strategies start from the basic level of education until the high level. It can support them to achieve their academic as well (Dignath, et al., 2014). From many studies in higher education students, the apparent achievement in students' performance relates to cognitive, metacognitive, behavior, motivation, and emotion (Broadbent & Poon W. L., 2015; Panadero, 2017). Additionally, self-regulated learning links to students' success, progress in study, and professional competencies in teacher education. It also supports active learning (Virtanen, 2019).

9. MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE (MSLQ)

MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) is the self-report tool for assessing the students' motivation and learning strategies at the higher education level. Pintrich develops it regarding Pintrich self-regulated learning model, which consists of four phases as 1) forethought, planning & activation, 2) monitoring, 3) control, 4) reaction and reflection. It lines on the cognitive framework based on various inventories from the previous studies (Pintrich, et al. 1993). Motivation plays a very vital role in self-regulated learning strategies. To look at students' self-regulated learning and motivation should be realized, whether to understand the intrinsic or extrinsic motivation in the individuals. The manual for the use was developed in 1991 by Paul Pintrich and his colleagues, but the instrument has been developed before the manual one year by Pintrich and De Groot. There are two main parts with 82 items; part one is the motivation starts from 1 to 31, and part 2 is learning strategies from 32 to 81. According to Roth and his colleagues, the MSLQ is the most used instrument in self-regulated learning tools and also the most used in self-efficacy (Roth A and Schmitz 2016, Honicke and Broadbent 2016). It has been classified as an aptitude measure of self-regulated learning (Caesar 2018). The useful of this instrument, it can help learners improve their learning ability (Duncan & McKeachie, 2005).

10. CONCLUSION

Self-regulated learning is a new term that relates to metacognition and self-regulation (Mannion, 2020). It's actually the application of both metacognition and self-regulation, while self-regulation concerns about the environment interaction as well as keeping monitoring and controlling how behavior and emotion work and metacognition is dealing with monitoring and controlling the process of thought. All things considered, they aim at helping the learners to have better learning by planning, monitoring, and evaluating strategies. Self-regulated learning divided into three main parts - cognition, metacognition and motivation (Foundation, 2016). Self-regulated learning is the main factor that influences the learning of students. It's one of the critical areas in educational psychology research (Panadero, 2017). Even though self-report measurement (MSLQ) not get dynamic SRL behavior idealized (Chemers et al., 2001 & Schraw et al., 2006), but it plays an outstanding role in group difference measurements (Caesar, 2018).

REFERENCES

- Anthony R. Artino, Jr. 2005 Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Online submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499083.pdf>
- Bandura, Albert. 1989. "Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development*." CT: JAI Press 1-60.
- Boekaerts, Monique, and Lyn Corno. 2005. "Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention." *APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW* 199-231.
- Broadbent, J., & Poon W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review, *The Internet and Higher Education*. Volume 27: ISSN 1096-7516, 1-13
- Caesar, Jackson R. 2018. "Validating and Adapting the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for STEM Courses at an HBCU." *AERA Open*.
- Dignath, C., Büttner, G., Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*. Murcia (España), 450-462.
- Efklides, Anastasia. 2011. "Interaction of Metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model." *Routledge-Taylor & Francis Group*.
- Ejubović, Adisa, and Adis Puška. 2019. "Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment." *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)* 345-363.
- Elisabeth, Rosa Pelikan, Lüftenegger Marko, Holzer Julia, Korlat Selma, Spiel Christiane, and Schober Barbara. 2021. "Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence." *Z Erziehungswiss* 393–418. doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>.
- Honicke, T, and J Broadbent. 2016. "The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review." *Educ. Res. Rev.*
- Minh-Tuan Tran. (2020). *Self-Regulated Learning Recognition and Improvement Framework*. The Asian Conference on Education 2020 Official Conference Proceedings
- Panadero, E. 2017. "A review of self-regulated learning: six models and four directions for research." *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Pintrich, Paul R., David A. F. Smith, Teresa Garcia, and Wilbert J. Mckeachie. 1993. "Educational and Psychological Measurement: Reliability and Predictive Validity of the motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)." *SAGE*.

- Pintrich, P., & De-Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 33-40.
- Roth A, Ogrin S, and B. Schmitz. 2016. "Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments." *Educ. Assess. Eval. Account* 225–250.
- Tobach, Ethel, Lester R. Aronson, and Evelyn Shaw. 2013. "Biopsychology of development." *Proceedings of a conference held at the American Museum of Natural History in celebration of its centennial, 1969*. Includes bibliographies.
- Xiao, Sanrong, Kang Yao, and Ting Wang. 2019. "The Relationships of Self-regulated Learning and Academic Achievement in University Students." *SHS Web of Conferences*.
- Virtanen, P. (2019). *Self-Regulated Learning in Higher Education: Basic Dimensions, Individual Differences, and Relationship with Academic Achievement*. Helsinki: Helsinki Studies in Education, number 63.
- Zimmerman, Barry J., and Dale H. Schunk. 1989. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York: Springer-Verlag.

PHAVADEE Sounantha

PhD Student in Adult Learning Program, PPK, Eötvös Loránd University, Budapest,
Hungary

souanthabesss@gmail.com; souantha@student.elte.hu

**THE INNOVATIVE USE OF DISTANCE-LEARNING
TRAINING MATERIALS COMBINED WITH VIRTUAL
REALITY (VR) IN THE FIELD OF MILITARY EDUCATION
AND TRAINING**

ABSTRACT

The restrictions and regulations aimed at preventing the global spread of the SARS-CoV-2 (COVID) pandemic, which had its outbreak in 2019, have been exerting negative influence – and, in certain areas, positive impacts – on the various dimensions of education and training for more than one year now. Despite the heroic cooperation, terrible and painful human life losses could not be avoided. However, the effects of the restrictions on alternative education and training processes, on the development of individual digital competencies, and on the emergence of the latest technologies are indisputable. Education and training conducted in the form of distance learning is already based on considerable experience, and the examination of training materials, their application methods and the less explored further opportunities has become a major research area in the last nearly one year. The rapidly developing technological innovations for the use of virtual spaces (the dimensions of virtual, augmented and mixed reality) still provide unexploited possibilities, not only in the field of education and training, but they may also play an increasingly important role in operational procedures. It is well demonstrated by one of the latest procurement projects of the United States Armed Forces, in which Microsoft HoloLens2 augmented reality-based systems have been purchased in a substantial amount and of high value (Fastgovernment (2021): Here’s how the Army will use 120,000 Microsoft HoloLens headsets in battle). It must be stated that this “trend” is no longer only US soldiers’ privilege, as a number of similar – though significantly smaller-scale – programmes are run successfully which support the training of certain groups of soldiers of the Hungarian Defence Forces (IHO (2019): Helikopterszimulátort adtak át Szolnokon). The drills in military activities and in various tactical procedures are of primary importance so that the combat readiness level of the armed forces can be set and maintained, which is – even in peacetime – exceptionally demanding in terms of financial, material and technical requirements. It is, therefore, essential to identify training procedures that enhance the achievement of training objectives and are cost-effective at the same time, such as the various simulation systems.

In the modern preparation and training system of the armed forces, “the cost-reducing digital technical training systems which are already available will play an important part. From a merely technical viewpoint, we are in an easy situation, since the technical training opportunities of the 21st century go as far as the imagination goes. On the international market, the simulation systems for tasks are available in all phases of training” (Honvedelem.hu (2020): Újabb csúcstechnika érkezhethet a Magyar Honvédséghez).

Key words: distance learning; virtual, augmented and mixed reality; hybrid learning materials

1. SIMULATION SYSTEMS IN THE TRAINING SYSTEM OF THE HUNGARIAN DEFENCE FORCES

In the current training system of the defence forces, it is the simulation systems developed for the crew of military helicopters and JTAC (Joint Terminal Attack Controller) personnel that represent the most advanced technology.

Virtual battlefield



(Szórád Tamás (2017): Virtuális harctér)

In spite of their high acquisition costs, these systems have resulted in significant savings in expenditure, however, they are only able to provide effective supplementary training for a minority of the personnel. Supplementary training, since the time spent in real operational or exercise environment cannot be replaced with time spent in simulation systems; the experience gained in these environments are not equivalent. However, practising in simulators still forms an important part of the training, since a wide range of possible situations can be simulated, which can provide effective help in developing the skills of quick decision-making and reaction capacity.

It is important to note that these simulation systems are also based on virtual reality, however, the users do not normally wear VR goggles because visualisation is carried out by outside projectors. On the one hand – from an ergonomic point of view – it is rather positive, since it eliminates the problems of cognitive dissonance. On the other, however, the accidental lack of realistic spatial perception still remains an important issue.

The simulation programme developed for helicopter door gunners is totally different in approach from the one described above, being entirely based on virtual reality. The pilot is responsible for the manoeuvres of the aircraft to ensure that it reaches the designated landing zone on the pre-defined aerial route. The scope of duties of a door gunner is at least as complex as that for he is responsible for providing protection for the aircraft, “but it may include in some cases providing aerial escort and security for columns of convoys on the ground, which is carried out in different ways in an urban terrain and in open ground. In order to avoid helicopters falling prey to friendly fire of door gunners while changing position, door gunners must spend many hours in simulators. As many hours as necessary so that both the pilot and the door gunner could carry out their duties automatically, safely, and effectively.” (Trautmann Balázs (2019): Képzelt repülés – több mint szimulátor)

Helicopter door gunner simulation programme



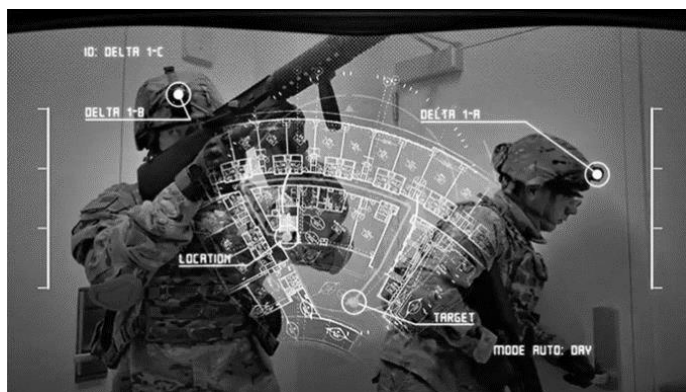
(Trautmann Balázs (2019): Képzelt repülés – több mint szimulátor)

Obviously, on the level of the average infantry soldiers – based upon the enormous user demands and the character of their fundamental tasks – planning needs a different approach and a different way of thinking.

It can be stated of all the three simulation systems above that the system of activities is fixed in one position, that is to say, users do not or hardly move while using the simulation devices, the substantial part of their activities takes place in virtual space. So in case of assignments that are fixed in one position (pilot in the cockpit, door gunner, JTAC operator, the crew of infantry fighting vehicles, turret shooter etc.), and no change of position occurs, applications based on virtual reality may take a market leader position and be capable of supporting the system of training.

In case of infantry sub-units that comprise of a large number of personnel, however, the situation is fundamentally different. The vision and spatial recognition of soldiers cannot be eliminated by placing VR goggles on them since they carry out tasks that basically involve movement and position change (e.g. occupying a line or an objective). In these cases, systems based on reality may be the solution, where soldiers – while acting in real physical space – may be provided with supplementary information (geographical position, weather conditions, compass markers, “friend-or-foe” identification signals, real-time video signal transmitted by autonomous devices etc.) to help them carry out their basic functions. Obviously, it must be examined how much the supplementary AR surfaces support or hemper soldiers in implementing their duties, and what effect the entire system exercises on the cognitive capacity of soldiers and the length of recreation after the operation.

Tactical AR programme



(Kyle Melnick (2017): The US Army is bringing 'Tactical AR' tot he battlefield)

2. VR-AR PROJECTS SUPPORTING MILITARY TRAINING AND EDUCATION BASED ON INTERNAL RESOURCES

In the training and education system of the Hungarian Defence Forces, the ambitions affecting virtual and augmented reality – apart from the procurement of simulators supporting the training of helicopter crew and JTAC operators mentioned above – are rather modest for the present. One might think it is still rather viewed as a supplement to traditional training systems than an independent area of training.

All the simulation devices that have been procured, deployed and have become operational up to date belong to prestigious suppliers in a segment of the international armaments industry (Thales, Saab, etc.), a fact that is apparent in the elaboration and effectiveness of the simulation systems, and obviously in the expenses of their procurement, installation and maintenance (IHO (2019): Helikopterszimulátort adtak át Szolnokon).

One might justifiably ask that in case of the tasks that carry relatively smaller significance in the long list of basic duties of the Hungarian Defence Forces, or their advancement can be expected to take place later, what solution will be provided for effective training. Is it possible to support VR-AR training programmes and ideas that have more modest budgetary needs but can be efficiently applied and based on the “grey matter” of trainers and instructors solely?

In my view the answer to this question is affirmative. This statement is based upon the fact that within a short period of time following the Sharable Content Object Reference Model - SCORM (Dr. Fazekas Gábor, Dr. Kocsis Gergely, Balla Tibor (2014): Elektronikus oktatási környezetek) distance-learning training materials for volunteer reservist officers, and NCOs (Kormany.hu (2018): Pályázati felhívás az Önkéntes Tartalékosok részére folyósítható tanulmányi ösztöndíjról), which were devised by civilian capabilities in 2018 and 2019, identical, sometimes more developed, internal resource-based digital learning materials were published which are even able to effectively support the education and training needs of the Zrínyi Programme (the digital training material of civilian employees in 2020; LEOPARD2A4HU). (Honvedelem.hu (2021): Digitális tananyaggal segítik a kiképzést)

Following the same logic, and based upon the experience that trainers and instructors who actively carry out their tasks in the system of training and education can formulate the operational needs of the training capability that supplements the educational process, great achievements can be made in the field of development of training capabilities provided there is trained information technology personnel available who can implement the objectives.

3. A FUSION OF TRADITIONAL SCORM DISTANCE-LEARNING TRAINING MATERIALS AND AUGMENTED REALITY APPLICATIONS

The targeted completion of distance-learning training materials with media elements is of outstanding importance, since in the vast majority of cases these materials are intended for learners whose learning preferences are not known. For this reason, the learning process must be built up in a manner that provides the necessary information for all preferences in a written, oral or visual form.

Even in case of traditional frontal lectures, instructors tend to illustrate the relevant information to a topic with pictures, videos, and animations. Although these make three-dimensional demonstration possible, the projected media elements still appear on a two-dimensional surface.

A fusion of traditional SCORM training materials with applications based on augmented reality might provide a much more representative and advanced-quality possibility of visual representation – supplemented with several elements of learner-training materials interaction – where the content of the training material built up in the application (e.g. a real, three-dimensional model of a technical device static or moving) is activated by a picture or a diagram placed in the distance-learning training material.

A surface of the HDF training support VR project (Unity)

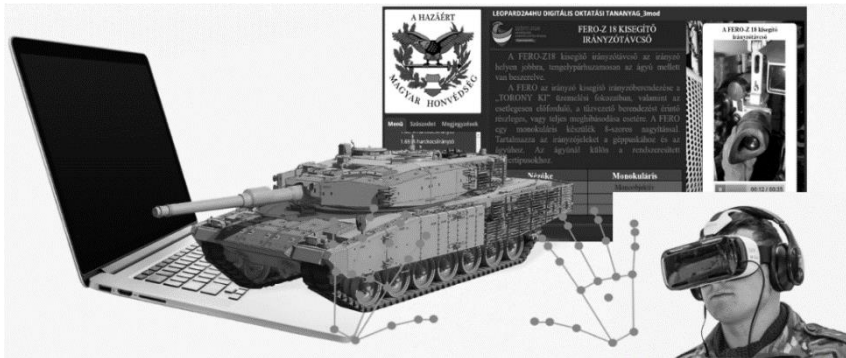


(the author's own design)

Approaching the possibility from a technical viewpoint, this could be accomplished in two ways. First, at the beginning of a distance-learning training module with the aid of the general instructions on how to process the training material, learners are informed that – at certain surfaces of the training material – elements of augmented reality are available to promote the acquisition of knowledge with additional contents. Obviously, at this stage,

learners must be told where these applications can be downloaded from, and that these applications should be set up on the learner's smart device prior to the learning process.

Theoretical representation of hybrid training material

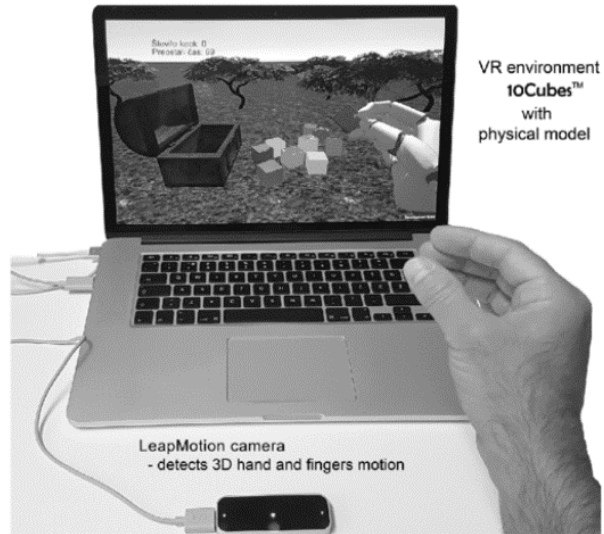


(The author's own design)

In this case, on certain surfaces of the training material, supplementary signs must be placed, which draw the learner's attention to the fact that related to the training material additional content is available. Focusing the application window of the smart device on the training materials displayed on the computer screen, the supplementary contents appear, in real three-dimensional representation, and buttons and surfaces that are necessary to activate additional information can be placed on both of the surface of the smart device and in the augmented reality space created in front of the smart device for interaction – magnification, rotation, activating supplementary information related to certain parts.

If need be, the application could be complemented with sensory devices that make the representation of real physical spatial movement possible in virtual space (Leap Motion Controller), a solution that can ensure a much more advanced possibility for interaction with virtual models. However, this approach is closely connected to the area of mixed reality. (Habók Lilla (2016): Interaction engine: kezünkéből csinálna VR kontrollert a Leap Motion).

Leap Motion Controller in operation



(Imre Cikajlo, Karmen Peterlin Potisk (2019): Advantages of using 3D virtual reality based training in persons with Parkinson's disease: a parallel study)

This seems to be the most cost-effective solution until the quality level of augmented reality goggles on the market reaches that of the virtual reality goggles. As soon as the great developing companies – e.g. Microsoft, Oculus, Qualcomm – are able to offer augmented / mixed reality goggles in an accessible price category (\$2-300) as opposed to the current \$800-2,500 each, undoubtedly, the number of hybrid or solely AR/MR training modules will explode in the area of training and education.



An early-stage developers' surface from a hybrid application (the author's own design)



An inspiring scene from the movie Ironman (Dave Smith (2015): Apple is buying a company that should make Siri way better)

4. VIRTUAL REALITY BASED APPLICATIONS USING 360-DEGREE VIDEO RECORDINGS IN ORDER TO IMPROVE SITUATIONAL AWARENESS AND TACTICAL TRAINING

The system of military activities – especially in a state of emergency and when participating in international operations – is characterized by extraordinarily high-level stress and risk factors. The security status might change in a split second, to which you need to respond within the same amount of time to safeguard your own and your comrades' life and safety, as well as bearing the mandate of the operation and the rules of engagement in mind, causing the slightest possible collateral damage to civilian lives, properties and the natural environment. These criteria can only be fulfilled after an effective high-quality training course has been completed and the appropriate situational awareness has been built.

“Situational awareness means the perception of the environment and the environmental elements in the light of the events occurring around us. It plays an important part both in time and space. It requires active attention, an observation analysis and some intuitive prediction of possible outcomes and consequences. Everything within this concept plays an active role in certain professions as well as in each civilian person's life, for some people more than for others. It is of primary importance in professions such as law enforcement and security jobs, traffic control and in any jobs of high-level responsibility and high risks. In day-to-day life, it may play an important part in transport or in avoiding-bad-people situations.” (Pazsit Z (2019): Szituációs tudatosság)

Therefore, creating appropriate situational awareness may be a matter of life and death in certain cases. This is one of the reasons why it is essential to train soldiers in lifelike situations at the end of particular training phases and during final exercises.

In order to drill soldiers into various activities and tactical procedures, it is an established routine to analyse video recordings that examine (pros and cons) the feasibility of these procedures in diverse situations. This practice is absolutely applicable, but in these cases, the soldiers are “merely” external observers of the given situation, and they are not able to experience its 360-degree dimensions. However, controlling an assembled crowd in an operational area, crossing a terrain under the threat of some suspected explosive weapon or protecting a VIP – all require full three-dimensional perception of the situation.

The various VR applications in which the situations are recorded using 360-degree cameras can effectively support the creation of the appropriate situational awareness, even in the preparation phase prior to the foreign deployment. Certainly, this idea is not a new discovery; there exist a number of programs that have been designed with the same purpose. The initiative of the United Nations Organization, named UNVR, is an example, which is basically aimed at “sensitizing” certain decision-makers of the member states

(potential project support providers) in relation to various UN missions. (UNVR (2019): VR Films)

Examining how operations must be carried out and how security must be organised at legal /illegal checkpoints and in case of peaceful or hostile crowds is an integral part of the courses and training events which prepare soldiers for operational tasks. In cases when soldiers need to interpret and define 360-degree security to the full extent of space, a 360-degree VR application can be an opportunity to make the training more effective.

Procedures at legal/illegal checkpoints



(Honvedelem.hu (2019): Járőrgyakorlat a béketeremtés jegyében)

Practising proper tactical procedures (marching formations and movement in the field, the process of examining the terrain, mine and improvised explosive device awareness in threat areas, searching objectives, etc.) is a basic part of practical military training. Being able to execute these automatically on the level of ‘muscle memory’ might be the key to the survival of the individual soldier and their comrades in theatres of real tactical operations or peace operations. According to the methodology of military training, demonstration, and illustration play an important role in the training process: the instructors first demonstrate the activity divided into smaller steps then the entire procedure to the trainees, then they make the recruits practise until they are able to perform it on a level of proficiency.

Obviously, trainees can only view and examine the activity from one perspective during the demonstration phase, which, in case of a complex process (e.g., the relative position of soldiers to one another, or individual sectors of observation, or more complicated marching formations that might be affected by the terrain), makes the process of understanding and acquisition more difficult.

In my view, what might help is the use of a methodologically well-based virtual reality application that is capable of demonstrating the proper implementation of tactical procedures, where one can freely switch between views of a squad or a platoon and can examine the individual movement and activities from any perspective.

Applications demonstrating the process of terrain examination, or mine and improvised explosive devices awareness in threat areas and searching objectives could be built up following the same logic, where the proper implementation of established and accepted procedures may be demonstrated for trainees.

Practising march formations in the field (Defense Visual Information Distribute



Service (2019) Training Team Whiskey with SINCO II formations and movement training)

5-25 IED check in threat areas



(Ivica Vucicecic (2012): 5 25 200 meter battle drill)

Naturally, it must be emphasized for trainees that the use of the given procedures might depend on the operational situation, the activities of enemy forces, weather conditions, and the procedure demonstrated in the application can only be viewed as one of the several suggested ways of implementation. In a live operational environment, it is the right and duty of the on-scene commanders to choose a procedure after considering the situation thoroughly.

5. SUMMARY

As I stated in my introduction, for me as a professional soldier it is inspiring and uplifting to stand near a modern technological device, especially when it incorporates state-of-the-art and cutting-edge military technology, is innovative and able to support the armed forces to accomplish their mission successfully. It also feels gratifying when a group of soldiers master the theoretical basis for handling the new device systems of the Zrínyi Programme or start practical training using digital training materials developed by specialists, graphic designers and communication experts. Indeed, virtual, augmented or mixed reality programs and applications can add substantially to the productivity of the courses which are aimed at developing these skills.

Obviously, we are still at the very beginning of this process when it is essential to understand and learn to apply the basic principles of VR-AR technology in order to help achieve proficiency in the various graphics educational software (3D model design-Blender) or game engines (UNITY, UNREAL).

The next step marks the most crucial point in the process, namely the development and approval of project ideas aligned with the training programmes. Here, it is of key importance to convince the strategic decision-makers that they can rely on the human resources of the Hungarian Defence Forces to realize even such seemingly futuristic projects. With a relatively low budget and at well below market price, it is possible to build training capacities of high-quality and of international standard or beyond, which are able to cost-effectively meet the objectives of military education and training in the long run.

REFERENCES

- Dave Smith (2015): Apple is buying a company that should make Siri way better. <https://www.businessinsider.com/apple-will-buy-vocaliq-to-make-siri-way-better-2015-10?amp> (Last downloaded: 09/06/2021)
- Defense Visual Information Distribute Service (2019) Training Team Whiskey with SINCO II formations and movement training <https://www.dvidshub.net/image/5942247/training-team-whiskey-with-sinco-ii-formations-and-movement-training> (Last downloaded: 14/06/2021)
- Dr. Fazekas Gábor, Dr. Kocsis Gergely, Balla Tibor (2014): Elektronikus oktatási környezetek https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/ch04s03.html (Last downloaded: 08/06/2021)
- Fastgovernment (2021): Here's how the Army will use 120,000 Microsoft HoloLens headsets in battle <https://www.fastcompany.com/90630728/microsoft-army-hololens-deal> (Last downloaded: 03/06/2021)
- Habók Lilla (2016): Interaction engine: kezünkől csinálna VR kontrollert a Leap Motion <https://www.hsw.hu/hirek/56069/leap-motion-interaction-engine-vr-vive-oculus.html> (Last downloaded: 09/06/2021)
- Honvedelem.hu (2020): Újabb csúcstechnika érkezik a Magyar Honvédséghez <https://honvedelem.hu/hirek/ujabb-csucstechnika-erkezik-a-magyar-honvedseghez.html> (Last downloaded: 03/06/2021)
- Honvedelem.hu (2019): Járőrgyakorlat a béketeremtés jegyében <https://honvedelem.hu/media/aktualis-videok/jarorgyakorlat-a-beketeremtes-jegyeben.html> (Last downloaded: 09/06/2021)
- Honvedelem.hu (2021): Digitális tananyaggal segítik a kiképzést <https://honvedelem.hu/hirek/digitalis-tananyaggal-segitik-a-kikepzest.html> (Last downloaded: 09/06/2021)
- IHO (2019): Helikopterszimulátort adtak át Szolnokon <https://iho.hu/hirek/helikopterszimulatorentadtak-at-szolnokon-190211> (Last downloaded: 03/06/2021)
- Imre Cikajlo, Karmen Peterlin Potisk (2019): Advantages of using 3D virtual reality based training in persons with Parkinson's disease: a parallel study https://www.researchgate.net/figure/Cubes-system-with-an-infrared-camera-Leap-Motion-Controller-for-tracking-of-hand-and_fig1_336634905 (Last downloaded: 09/06/2021)
- Ivica Vucicecic (2012): 5 25 200 meter battle drill <https://www.youtube.com/watch?v=tzPVsS-uKV8> (Last downloaded: 14/06/2021)

- Kormany.hu (2018): Pályázati felhívás az Önkéntes Tartalékosok részére folyósítható tanulmányi ösztöndíjról <https://2015-2019.kormany.hu/download/1/37/41000/MH%20HFKP%20p%C3%A1ly%C3%A1zat%20C3%96MT%20C3%96TT.pdf#!DocumentBrowse> (Last downloaded: 09/06/201)
- Kyle Melnick (2017): The US Army is bringing 'Tactical AR' to the battlefield <https://vrscout.com/news/us-army-tactical-ar-battlefield/> (Last downloaded: 08/06/2021)
- Pazsit Z (2019): Szituációs tudatosság <https://blog.pazsitz.hu/pszichologia/szituacios-tudatossag/> (Last downloaded: 09/06/2021)
- Szórád Tamás (2017): Virtuális harctér https://airbase.blog.hu/2017/05/31/virtualis_harcter (Last Last downloaded: 16/02/2020.)
- Trautmann Balázs (2019): Képzelt repülés – több mint szimulátor <https://www.haborumuveszete.hu/phirek/9/alakulatok-hirei/kepzelt-repules-tobb-mint-szimulator> (Last downloaded: 08/06/2020)
- UNVR (2019): VR Films http://unvr.sdgactioncampaign.org/vr-films/#.YMD6y_kzZPY (Last downloaded: 09/06/2021)

Varga Tamás

National University of Public Service / HDF Peace Support Training Centre

varga.tamas.vktt@gmail.com

Win Phyu Thwe

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER TRAINERS IN MYANMAR DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT

To place great emphasis on the continuous professional development of teacher trainers, the Ministry of Education in Myanmar arranged trainings and workshops for teacher trainers to improve their pedagogical skills, English skills and ICT skills. Win (2015) also suggested that professional development based on the responsibilities and roles of each staff member is necessary in the higher education sector. During the pandemic, workshops and trainings for teacher trainers were swiftly moved from face to face to online mode. The main purpose of this paper is to investigate the continuous professional development of teacher trainers in Myanmar during the pandemic. Two questions are answered: (a) which challenges did teacher trainers overcome during the pandemic? and (b) what are the advantages of the continuous professional development of teacher trainers during the pandemic?. The findings were based on the experience gained by participating in online trainings. The teacher trainers faced power outage, poor internet connection and difficulty in the use of learning apps. Despite some obstacles at the start of online learning, there were developments in ICT abilities, communication skills, life skills, and confidence in implementing online teaching. It can be concluded that the continuous professional development of teacher trainers was implemented even during the pandemic. It can also be supposed that these professional developments will lead to the lifelong learning of teacher trainers.

Keywords- Continuous Professional Development, Teacher Trainers, Pandemic

Network: Vocational training and employment/ Vocational Pedagogy and Vocational Teacher Training Division

1. INTRODUCTION

The need for teachers to continue their professional development has never been more crucial. Gall and Renchler (1985) identified the continuous professional development of teachers as “efforts to improve teachers’ capacity to function as effective professionals by having them learn new knowledge, attitudes and skills” (p. 6). Smith (2015)

conceptualised the continuous professional development of teachers as all formal and informal learning events on and off-site that are available to professionals such as teachers and academics. The OECD (2009) stated the purposes of professional development that are to upgrade academic knowledge, skills, attitudes, and teaching methodologies in light of advancements in instructional approaches, as well as providing a forum for peer groups to share knowledge and information. To place great emphasis on the continuous professional development of teacher trainers, the Ministry of Education in Myanmar arranged trainings and workshops for teacher trainers to improve their pedagogical skills, English skills and ICT skills. Win (2015) also suggested that professional development based on the responsibilities and roles of each staff is necessary in the higher education sector. The National Teacher Competency Standards Framework is made up of four key domains: professional knowledge and understanding, skills and practice, values and dispositions, and professional learning and development. The last domain deals with teachers' continuing professional growth and development (Dabrowski & Spink, 2020). The new curriculum for four-year Education Colleges is also based on the National Teacher Competency Standards Framework for Myanmar. Smith (2015) contended that teachers' professional development is linked to systemic change, whether through the introduction of new curricula, material, policies, or just attempting to improve the efficiency and efficacy of the educational system. Postholm (2012) suggested that a positive school culture with a good atmosphere and understanding of teachers' learning, in addition to co-operation with external resource persons, may impact the professional development of teachers.

Training programmes such as the TREE (Towards Results in Education and English) project support teacher trainers to develop their teaching competence and English proficiency, before moving on to improving their teacher training and communication skills and implementing the new curriculum. All teacher educators and education degree college staffs are provided with professional development opportunities, and all have equal access to opportunities. As a compulsory requirement in the competency standards, all teacher educators need to attend at least one professional development programme each year. Depending on their proficiency and needs; some teacher educators are actually supposed to attend more than just one. Professional development allows teacher educators to pursue areas of particular interest such as inclusive education or language teaching, and to reflect on and improve their own knowledge and skills.

Education system and teacher training are also affected by the Covid-19 epidemic. Consequently, the epidemic changed the way teachers taught and communicated with their students. In this time of crisis and uncertainty, ICT technologies have shown to be a lifesaver not just for the IT industry and businesses, but also for the disciplines of education and training (Asgar & Ratra, 2020).

It drove the educational sector towards internet learning and tutoring. Online teacher training has been primarily supported during the pandemic. The majority of the teacher trainers used technologies such as Microsoft Teams, Zoom, and Google Classroom to create dynamic sessions. Our education policies and methods of teacher training and development must be modified to be more informed and relevant if we are to escape from the pandemic better and stronger than before (Cambridge, 2021).

1.1 PROBLEM STATEMENT

The National Teacher Competency Standards Framework promotes the importance of all teachers being conscious of their position as leaders within the community and emphasizes the need for active research to support teachers' classroom success and continuing professional growth. When Covid-19 shut down all schools in Myanmar in March 2020, professional development programmes still continued to be implemented in different ways. Teachers' continuous professional development has become more important in this age of paradigm change, which has occurred as a result of the coronavirus outbreak, in order to upgrade their teaching abilities, proficiency, and efficiency level to fulfill current criteria (Asgar & Ratra, 2020). During the pandemic, workshops and trainings for teacher trainers were swiftly moved from face to face to online mode. The scenario was described by Mishra et al. (2020) as a methodological change from the traditional approach to a current approach to teaching learning; from the classroom to a virtual platform; and from seminars to webinars. According to a Myanmar Ministry of Education publication named "Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector" (2020), a countrywide response and recovery strategy was devised to preserve educational continuity during the COVID-19 outbreak. This strategy is divided into two parts: a response phase and a recovery phase. During the response phase, the Ministry of Education intends to use a variety of distance education methods to keep lessons going.

1.2 SIGNIFICANCE OF THE STUDY

Higher education institutions are expected to remain closed during the response phase to prevent the spread of COVID-19, and specific measures will be required to assure education continuity during the closure period. The Department of Higher Education also intends to continue reforming the pre-service teacher education curriculum and will give further support to education degree colleges to guarantee that the curriculum reform is successful. In accordance with the instructions of the Ministry of Health and Sport, education degree colleges must continue to play an important role in COVID-19 prevention.

In addition to developing learning materials for both current and new curricula for the e-learning platform, teacher educators will be prepared to provide online education and assistance to student teachers. An ICT/distance learning module for teacher educators is also being developed by the TREE Project or other development partners supporting the pre-service teacher education sub-sector. Thus it becomes necessary to examine the continuous professional development of teacher trainers in Myanmar during the pandemic.

1.3 PURPOSE OF THE STUDY

This paper focuses on the continuous professional development of teacher trainers. Postholm (2012) recommended that teachers can learn through participation in various courses, reflecting on their own teaching in school, and observing and reflecting on others' teaching in collaboration with colleagues. Teacher collaboration is important for their development, and some teachers are capable of leading such learning activities.

The main research questions for this study where the aim was to investigate the continuous professional development of teacher trainers in Myanmar during the pandemic are

- (a) Which challenges did teacher trainers overcome during the pandemic?
- (b) What are the advantages of the continuous professional development of teacher trainers during the pandemic?

2. METHODOLOGY

2.1 RESEARCH METHOD

In this study a qualitative research design was adopted to address the research aim and questions. The epistemological underpinning of this study is based on constructivism. From this perspective, knowledge is perceived as the construction of meaning and understanding within social interaction. The individual's social community is thought to have a significant impact on how he or she learns and grows. It is argued that courses and lectures, and teachers' development of a metacognitive attitude are critical aspects for teachers' learning within a constructivist frame of reference according to Postholm (2012).

2.2. PARTICIPANTS

The simple random sampling technique was applied to select the participants in this study. There are 60 teacher trainers from various departments in Pyay Education Degree College. Generally these departments can be classified into three main categories, namely: Education departments, Methodology departments and co-curricular departments. Two teacher trainers from each main department were randomly selected to participate in this

study. The purpose of the study was explained to them clearly as well as the reason why we needed them to participate in our study. It was guaranteed for them that their demographic data and responses to other questions would be used anonymously for only academic purposes and their information would be kept confidential.

2.3. DATA COLLECTION AND ANALYSIS

The main method for collecting qualitative data was the individual interview (Gay, et al, 2006). The data collection method for this study was making in-depth semi-structured interviews with individual teacher trainers. Semi-structured interviews allow the researcher to prompt the interviewee if he/she seeks more information or find what they are saying interesting (Smith, 2015). The open-ended nature of the question provides opportunities for both interviewer and interviewee to go deeper into particular issues. The semi-structured interview in this study was conducted with the following questions.

1. What is your understanding of continuous professional development?
2. How do you usually improve your continuous professional development?
3. During the pandemic, what are the activities of your continuous professional development?
4. How do you feel about attending workshops/ training online?
5. Would you elaborate on the barriers you faced?
6. After attending the online continuous professional development programme, what are the changes?

Before the participants were interviewed with these questions, the experts suggested that the interview questions were relevant to collect the information about the continuous professional development of teacher trainers. “One-on-one interviews were conducted so that participants will not be hesitant to speak, articulate, and share ideas comfortably” (Creswell, 2012, p.218). The interviews were recorded with permission, and then transcribed and edited for further consolidation. The collected qualitative data were coded and analysed inductively.

3. FINDINGS

The findings were based on the experiences of teacher trainers gained by participating in online trainings. As shown in table 1, the main challenges teacher trainers overcome and the advantages of the continuous professional development of teacher trainers are also found out during the pandemic. The detailed results will be described in a narrative form.

Table1: Challenges and the advantages of the continuous professional development of teacher trainers during the pandemic

Challenges	Advantages
electricity off	improvement of ICT skills
poor internet connection	better communication, life skills
difficulty in the use of learning apps	confidence to implement online teaching

3.1 PERCEPTION OF TEACHER TRAINERS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Regarding the two questions: What is your understanding of continuous professional development?, and How do you usually improve your continuous professional development?, all of the participants responded that continuous professional development means keeping their professional skills upgraded, namely teaching skills, management skills, subject mastery and all competencies that can be applied in their work.

They gain pedagogical knowledge and skills through reading books related to education, learn from other teacher trainers and sometimes attend the workshops such as Training of Trainers for the New Curriculum workshop organised by the Ministry of Education and the TREE project, which support English proficiency and inclusive practices.

Half of the respondents said they also learn English as a second language, focusing on academic writing and speaking skills, by enrolling in a course taught by specialists during their time off and paying the tuition costs. Few respondents mentioned that they upgrade research skills and also study further in PhD programmes. With regard to professional improvement, a respondent admitted that teaching and learning techniques can sometimes be learnt through movies.

3.2 CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER TRAINERS DURING THE PANDEMIC

The activities of continuous professional development, the feelings about attending online workshops and/or trainings, the barriers they faced and advantages they gained were investigated because workshops and training for teacher trainers were swiftly moved from face to face to online mode during the pandemic.

Because the education degree colleges are closed and there is no course for student teachers in the pandemic, teacher trainers have enough time to improve their professional and personal skills. Therefore, they can upgrade their ICT skills that can be used in their teaching and managerial tasks. Some participants learn other skills that are not related to their profession such as working with a sewing machine, knitting or learning a new

language. Before the pandemic, they were always busy therefore they had less opportunity and no time to improve their personal and professional skills but only profited from the professional development given under the arrangement of the Ministry of Education.

As soon as the online trainings started, a few respondents felt unconfident and excited to learn something new, especially to use Zoom app and Microsoft Office. They worried that unlike face to face learning, they would not comprehend online trainings well. Most of the teacher trainers were afraid of power cuts and they faced the problem that the internet connection was slow while they were attending online trainings for their professional development. Some teacher trainers stated that they had joined other local and global online courses such as Future Learn based on the experiences in the online workshop and trainings under the arrangement of the Ministry of Education. As a result, they started to communicate better with other academics all around the world. The significant change in their teaching profession during the pandemic will be that they can deliver teacher education to student teachers online and can integrate ICT skills with their teaching skills. Most of the respondents said that now they have confidence to teach student teachers both online and offline.

Although they faced challenges such as power cuts, poor internet connection and difficulty in the use of learning apps to continue their professional development, they discovered they had improved. They also mentioned the advantages of the online programmes. Their ICT skills are upgraded and they can communicate with national and international experts and academics during the pandemic. Finally, they have become confident to deliver teacher education to their prospective teachers.

4. CONCLUSION

The findings of this study revealed that the teacher trainers understand continuous professional development as all formal and informal ways of learning in which they acquire new knowledge, attitudes and skills. This view is supported by the conceptions of continuous professional development proposed by Gall and Renchler (1985) and Smith (2015). According to their responses, the challenges teacher trainers faced during the pandemic were addressed and they profited from advantages for their continuous professional development. Mohapatra (2020) also presented that the education industry has turned obstacles into advantages.

Professional development is only as good as the programs and the feedback and follow-up support they provide (OECD, 2021). Although technology has been a saving grace for many educational systems, this has not been the case for emerging and developing countries. Many teachers in underdeveloped nations lack the appropriate internet tools and technology to teach online, in addition to connection limitations with their region's ICT infrastructure (Cambridge, 2021).

During the pandemic, although all schools close down, teachers and students do not abandon the learning process. Teachers have to work from home and teach and learn online. The silver lining is that teachers have the access to attend online training provided by local and global learning centres. In addition, not only professional development but personal development can also be achieved.

The findings of this study may serve as a reminder to educational stakeholders, including policymakers, that broad and rigorous professional development programmes for teacher trainers are needed. Governments encourage teachers to participate in professional development by providing funding for training and financial assistance to cover lost wages, linking training to the certificate of higher qualifications, and making professional development a requirement for salary increases or career advancement (OECD, 2021). It will be critical to adapt to new regimes and training plans. Teachers used to be trained in institutions of education, taught face-to-face, and learned how to teach at the front of the classroom. In the context for online teacher professional development, there are a couple of difficulties to be solved, particularly in developing countries in the field of online training (Asgar & Ratra, 2020). Teachers now need to be educated how to teach in an online classroom as a result of COVID-19 (Cambridge, 2021). The COVID-19 epidemic is the nature's method of preparing us for the future, has launched us into the digital age, resulting in the digitization of training and an increase in the use of online learning (Ahmed& Ikram Khan, 2020; Asgar & Ratra, 2020). The post-pandemic education system is expected to be extensively digitized and digitally skilled (Ahmed& Ikram Khan, 2020). It can also be concluded that continuous professional development of teacher trainers was implemented even during the pandemic although there were some difficulties at the beginning. Online teaching and teacher training become more prominent in the next years and global education policy is necessary to prioritize complete access for developing countries as well. It can also be supposed that this will lead to lifelong learning for teacher trainers. Lifelong learning may be understood as the continuous pursuit of knowledge for personal or professional objectives. Lifelong learning promotes personal development, active citizenship and employability. This implies that professional development linked to lifelong learning involves professional learning that leads to a critical stance towards current thinking and practices thus enabling teachers to engage in the process of collaboratively seeking novel solutions to educational problems.

REFERENCES

- British Council, EfECT project and TREE project. www.britishcouncil.org.mm/partnership
- Cambridge. (2021). *Report on Government online video meeting: Teacher Training and Development: Policy, Practice, and Capacity Building*.
- Dabrowski, A. & Spink, J. (2020). *Validation of the Myanmar Teacher Competency Standards Framework: Final Report*. May 2020. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Gall, M. D. – Renchler, R. S. (1985). *Effective Staff Development for Teachers: A Research-Based Model*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Center for Advanced Technology in Education, University of Oregon.
- Gay, L. R. – Mills, G. E. – Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. 11th edition. New York: McGraw Hill Book Company.
- Myanmar Ministry of Education. (2020). *Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector*.
- OECD. (2021, September 28). *Teacher professional development*. <https://www.gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429. DOI: 10.1080/00131881.2012.734725
- Smith, C. R. (2015). *Continuous professional learning community of mathematics teachers in the Western Cape: developing a professional learning community through a school-university partnership*. www.semanticscholar.org
- Strengthening Pre-service Teacher Education in Myanmar (STEM) and UNESCO (2016): *Education college curriculum framework for four year degree* <https://www.lex tutor.ca>
- U.S. Department of the Interior. (2016). *Agency financial report FY 2016*.
- Win, P. P. T. (2015, July). An overview of higher education reform in Myanmar. In *International Conference on Burma/Myanmar Studies, Burma/Myanmar in Transition: Connectivity, Changes and Challenges*. University Academic Service Centre (UNISERV), Chiang Mai University, Thailand (pp. 24-25).
- Asgar, A. – Ratra, A. (2020). Continuous professional development of teachers in India amid Covid-19 crisis leveraging ICT tools in online environment. *Global Journal of Enterprise Information System*, 12(3), 56-65.
- Mohapatra, A. K. (2020). Impact of COVID-19 on higher education. *Journal of Management and Public Policy*, 11(2), 4-6.

- Mishra, L. – Gupta, T. – Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- OECD (2009). The professional development of teachers.
- Creswell, J. W. (2012). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson

Win Phyu Thwe, PhD student,
University of Szeged
winnphyuthwe@gmail.com

Aniko Kalman, Associate Professor Budapest
University of Technology and Economics
kalman.aniko@gtk.bme.hu

HERA 2020. évi beszámoló

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetségét (HERA - Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéshozó és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által három évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2020-ban Kozma Tamás – elnök, Juhász Erika – alelnök, Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2020-ban *tizenhárom tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen, valamint a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete. 2020-ban létrejött új tagszervezet a HERA szombathelyi tagszervezete.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevésbé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Rendészeti és Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkorai nevelés Szakosztály** a koragyermekkorai neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat.

A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational

Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatói eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.

2020. májusában a kialakult járványügyi prevenciók intézkedések következtében digitális távkonferencia formában valósult meg a HuCER konferencia, mely a Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban címet kapta.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: „*A legjobb nevelés- és oktatáskutatói mű*”, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díjat* alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emléklakett és díszoklevél jár. A díjat 2020-ban Prof. Dr. Benedek András, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem tanára kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2020. évi díjazott a HERA Pécsi Tudományegyetemi Tagszervezet vezetője, Dr. Habil. Mrázik Julianna lett.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, <http://herj.lib.unideb.hu>) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Az *Oktatás és Társadalom* kötet sorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.

A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2020-ban a kötet az *Prevenció, Intervenció és Kompenzáció* címet kapta.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.

A HERA 2020-ban is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége



HERA Évkönyvek IX.

Jelen kötet központi témája az oktatáskutatás helyzete és produktumai a járvány idején. Mi jellemezte ezt az időszakot? Elsősorban a bezártság, kevesebb gondolatébresztő találkozás, amelyek ötleteket és új innovációt eredményeznének. Több időnk maradt kutatásra, de kevesebb idő az új gondolatok megformálására. A járványhelyzet tanulsága az is, hogy mennyi mindent kell még megtanulnunk, és mit is jelent az élethosszig tartó tanulás, ami ebben az időszakban napi gyakorlattá vált. Ugyanakkor más perspektívák kerültek előtérbe, kitágult a világ, távoli kollégák közelebb kerültek, könnyebb volt részt venni és eszmét cserélni nemzetközi konferenciákon online módon. Veszteségeink és nyereségeink is voltak. Félelmetes, egyben tanulságos időszak volt a járvány kora. Félelmetes volt megélni, tanulságos visszapillantani rá.

HERA ÉVKÖNYVEK