



Szerkesztők

Péntek Imre
Szállassy Noémi
Zsoldos Marchis Juliánna

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS XXI. SZÁZADI PERSPEKTÍVÁI

Kolozsvár
2016

Szerkesztők
Péntek Imre, Szállassy Noémi, Zsoldos Marchis Juliánna

A pedagógusképzés XXI. századi perspektívái

Kolozsvár, 2016

© Péntek Imre, Szállasy Noémi, Zsoldos Marchis Juliánna
ISBN 978-973-0-23076-5

Lektorálta:
Kálmán Ungvári Kinga, P. Dombi Erzsébet, Péter Éva

Korrektúra: Vicsi Dóra
Borítóterv: Könczey Zolt

Editors / Editori
Imre, PÉNTEK; Noémi, SZÁLLASSY; Juliánna, ZSOLDOS MARCHIS

Perspectives of Teacher Training in the 21st Century

Perspectivetele pregătirii profesorilor în secolul XXI

Conference proceedings / Volum de conferință

2016, Cluj-Napoca, Romania

© Imre Péntek, Noémi Szállasy, Juliánna Zsoldos Marchiş
ISBN 978-973-0-23076-5

Consultant editor / Revizor ştiinţific:
Kinga Kálmán Ungvári, Erzsébet P. Dombi, Éva Péter

Proof-corrector / verificat de: Dóra Vicsi
Cover design / coperta: Zolt Könczey

Tartalom

A kötet szerzői	7
Előszó	9
I. Pedagógusképzés és továbbképzés	
Kovácsné Duró Andrea: Álmod és vágyak egy neveltségi vizsgálat tükrében	13
Kazainé Ónodi Annamária: Kommunikációs készséget fejlesztő módszerek az egyetemi oktatásban a hallgatói vélemények tükrében	21
Torkos Katalin: Motivációk és ellenmotivációk. E-learning a Nyíregyházi Főiskola virtuális campusán	29
Szűcs Enikő és Tolnai Timea Katalin: Szociális szakemberképzés a Partiumi Keresztény Egyetemen. Egy képzés története	39
II. Információ – iskolarendszer – felsőoktatás	
Tódor Imre: Románia és Németország (Hessen és Sachsen-Anhalt) filozófia tanterveinek vizsgálata	49
László Vilmos Csongor: Pedagógusok minősítési rendszere a Nemzeti köznevelési törvény tükrében	63
Szimkovics Tamás: Online kurzuskészítés oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései a pedagógusképzésben	71
III. Pedagógia – gyógypedagógia – nevelésszociológia	
Gorbai Gabriella Márta: Az itt-és-most létállapot támogatása a reflexiós folyamatban	81
Tolnai Timea Katalin és Szűcs Enikő: Elhelyezkedési lehetőségek és képzési stratégiák a szociális szférában	87
Kovács Ildikó Katalin és Egri Edith: A logikai gondolkodás, a keményen helytálló személyiség és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat vizsgálata 11–12. osztályos középiskolás diákoknál	95
IV. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája	
Bakk-Miklósi Kinga és Balás Éva: A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban	109
Bernáth Krisztina: A felsőoktatási környezet tendenciái a Magyarország–Románia határmenti térségben	117
Vass Dorottea: Diagnózis a vajdasági magyar anyanyelvű olvasókönyvről	127
Marton Margit: Z generációs gyermekek fejlesztése előkészítő osztályban	137
Lazsádi Csilla: Az óvodások társas megküzdési mechanizmusainak dimenziói	145
V. Neveljünk másként!	
Hausmann Kóródy Alice: A zeneirodalom tanítása középiskolában – egy módszertani kísérlet eredményei és tapasztalatai	157
Baracsi Ágnes: Konfliktusmegoldó stratégiák a pedagógus munkájában	163
Vatai Éva, Bagány Ágnes és Bagány Igor: Az otthontanulók szüleinek sikeressége gyermekük tanításában	169
Biró Piroska és Csernoch Mária: Felhasználóbarát szövegkezelési hibák	177
Gombos Eszter és Biró Piroska: A hibakezelés szintjei és sajátosságai a tanítási folyamatban	187
VI. Neveléstörténet	
Pornói Imre: A tanítóság helye és szerepe a patronázsmunkában a századelő Magyarországon	197

Rébay Magdolna: Négy erdélyi arisztokrata család/nemzetség (Jósika, Klebelsberg, Majthényi, Mikes) tagjai a kalsburgi jezsuita kollégiumban és a bécsi Theresianumban a dualizmus korában.....	207
Ozsváth Judit: Az erdélyi magyar tanárképzés kihívásai a két világháború közötti időben. Gondok és megoldások.	219
VII. Education and methodology (English language presentations)	227
Ľudmila Belášová & Vladimír Fedorko: Innovative Ways of Creating and Developing Elementary Literacy.....	229
Vladimír Fedorko & Ľudmila Belášová: Elementary Literacy of Pupils of Primary Schools and Multitasking	235
Rudolf Horváth, Ivan Bernasovský, Jarmila Bernasovská, Eva Petrejčíková & Marek Nemčík: Recent Trends in Identification of Sport Talents in the 21 st Century.....	241

A kötet szerzői

Bagány Ágnes
Bagány Igor
Bakk-Miklósi Kinga
Balás Éva
Baracsi Ágnes
Bernáth Krisztina
Biró Piroska
Csernoch Mária
Egri Edith
Eva Petrejčíková
Gombos Eszter
Gorbai Gabriella Márta
Hausmann Kóródy Alice
Ivan Bernasovský
Jarmila Bernasovská
Kazainé Ónodi Annamária
Kovács Ildikó Katalin
Kovácsné Duró Andrea

László Vilmos Csongor
Lazsádi Csilla
Ludmila Belásová
Marek Nemčík
Marton Margit
Ozsváth Judit
Pornói Imre
Rébay Magdolna
Rudolf Horváth
Szimkovics Tamás
Szűcs Enikő
Tódor Imre
Tolnai Timea Katalin
Torkos Katalin
Vass Dorottea
Vatai Éva
Vladimír Fedorko

Előszó

A pedagógusképzés átalakítása, annak módjai és hatásai központi témája a szakmai vitáknak Közép-Kelet-Európa országaiban és a fejlődő gazdaságokban általában. Az utóbbi évtized kutatásaiból jól látható, hogy nem egyetlen üdvöztető útja van a pedagógusképzés átalakításának, a régiók kulturális gazdasági adottságai, olyan lehetőségeket és kihívásokat teremtenek, amelyek több utat tesznek lehetővé. Ezek az utak a módszertani innovációktól, az értékelés centrikusságon keresztül, a szervezeti és képzési innovációkig terjednek. De láthatjuk például a sok szempontból különleges Észtországot, amelynek viszonylag rövid idő alatt, éppen a tradicionális oktatási rendszer értékeire építve sikerült látványos javulást elérnie a PISA vizsgálatokban. Az észtek a tanárképzésben a ráépülő modellt, a tanítóképzésben a párhuzamos modellt alkalmazták. Ezzel szemben más országokban a radikális módszertani szemléletváltás és a képzési struktúrák ezzel párhuzamos átalakítása inkább konfúziót és értékvárat eredményezett, mint pozitív elmozdulást. Vannak azonban a sikeres oktatási rendszereknek fontos közös vonásai is. Ezek közé tartozik az iskola és a tanárok fokozott autonómiája szervezési és tantervi kérdésekben, az esélyegyenlőségre való fokozott figyelem, a tanárok folyamatos fejlődésének biztosítása. Ezek a közös vonások a pedagógusképzés megerősítését feltételezik. A tanári autonómia megfelelő kompetenciákat feltételez. A tanárok folyamatos fejlesztése iskolán belüli és azon kívüli jól működő szakmai közösségrendszerrel kíván. Az esélyegyenlőség biztosítása nemcsak a gazdasági erőforrások méltányos elosztását feltételezi, hanem azt is, hogy a tanárok képesek legyenek megelőzni a képességszintek közötti „szakadékok” kialakulását. A kötet tanulmányai változatos szemléletmódot és változatos kutatási kontextust tükröznek. Tematikájukban is színesek: a tanári reflektivitástól, az e-learningen keresztül, a neveléstörténetig terjednek. A közös gondolat, amely összefűzi a kötet tanulmányait nem egy üdvöztető paradigma, hanem a tanárképzés és a tanári kompetenciák fejlesztésének különböző útjai és perspektívái.

A kötet *a Pedagógusképzés XXI. századi perspektívái* című konferencia előadásain alapszik. A 2015 áprilisában szervezett kolozsvári konferencia része volt annak a konferencia sorozatnak, amelyet Kovács Zoltán kezdeményezett több mint 10 évvel ezelőtt. A rendezvény szervezését később a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen megalakuló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet folytatta ugyanabban a nyitott szellemben, amely elsősorban a különböző nézetek ütköztetését, a gyakorló pedagógusok, oktatáskutatók és doktoranduszok közötti párbeszédet helyezte előtérbe, tudatosan felvállalva ennek szakmai határait is. A konferencia nagylelkű támogatói voltak a DOCEO Egyesület és a Communitas Alapítvány.

A kötet tanulmányai egyaránt foglalkoznak a tanárképzés elméleti kérdéseivel és annak empirikus vizsgálatával. Hangsúlyosan jelenik meg a kötetben – egészséges módon – az alkalmazásoknak és a gyakorlati megvalósításoknak nemcsak leírása, hanem kritikai elemzése is. Így tisztább rálátása lehet az olvasónak arra, hogy az elméleti elképzelések gyakorlati megvalósításait hogyan modulálják az oktatási rendszer kontextuális változói. Reméljük, hogy a szakemberek és a szakma iránt érdeklődők nemcsak elmélyülést nyernek a pedagógusképzés modern megközelítéseibe, hanem a kötet tanulmányai a vitatott kérdések továbbgondolására is ösztönözik majd őket.

Péntek Imre

Kolozsvár, 2016. június

I. Pedagógusképzés és továbbképzés

Álmok és vágyak egy neveltségi vizsgálat tükrében

Kovácsné Duró Andrea

Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet Miskolc, Magyarország

Abstract

The growing importance of the teachers' facilitating role requires deeper insight into the educational level of students getting to know their value orientation. It is aimed by this empirical study in which students from the 9th form of a secondary-technical school had to evaluate 55 different values given in the form of wishes. The results showed that the values connected with personal development and social relationships were at the top of the list, while the level of the relation to consuming values was surprisingly low. The students' value preferences are extremely important for formteachers and the other teachers as well, because using these data they are able to develop their students' skills thoroughly during teaching.

Keywords: educational examination; value preferences; personality development; teachers' training

1. Bevezető

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban egyre fokozottabb igény mutatkozik a facilitáló tanári szereprepertoár megvalósítására. Ennek szakszerű kivitelezése azonban csak akkor képzelhető el, ha konkrét tudás birtokában lát hozzá a nevelő a személyiségfejlesztéssel, közösségépítéssel kapcsolatos feladatok ellátásához. A tanulók neveltségi/fejlettségi állapotának tanulmányozása – a nevelési folyamat kísérőjelenségeként – az egyik lehetséges útja a segítő attitűd és cselekvés kibontakoztatásának. A pedagógiai tevékenységek tudatosságának növeléséhez, a komplex személyiségfejlesztéshez nyújthatnak segítséget a nevelési eredményvizsgálatok. (Szekszárdi, 2001) Az e körbe tartozó módszerek a tanulók különféle szempont szerinti megismerését teszik lehetővé. Sajnálatos módon napjainkig mégsem váltak az oktató-nevelő munka szerves részévé, hiszen az iskolák és a pedagógusok számára az így megszerezhető információk helyett sokkal fontosabb a diákok tudásszintjének feltárása és annak értékelése. Pedig ezekkel a – pszichológiából, szociálpszichológiából, szociológiából származó – metodikákkal mind az adott gyermekre, mind a csoportokra, osztályokra vonatkozóan sok minden megismerhető a személyiség egyes területeiről. Sőt az is elmondható, hogy az ún. puha módszerek (mint a megfigyelés, beszélgetés/intervjú, tanulói produktumok elemzése) és a kemény módszerek (pl. a kérdőív) alkalmazása többnyire nem kíván különleges szakértelmet a pedagógusoktól; s az ily módon kapott eredmények diagnózis felállítására és folyamatkövetésre egyaránt felhasználhatók. (Füle, 1997)

Jelen tanulmányban egy ilyen típusú elővizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek során az elsődleges cél a tanulók által preferált értékekről pillanatfelvétel készítése, valamint egy majdani követő vizsgálatához tapasztalatok szerzése volt.

2. Értékekkel kapcsolatos szemléletváltás

Az „érték” hétköznapi megközelítésben olyan átfogó fogalmat jelöl, amely mindent felölel, ami az ember számára valamilyen szempontból lényeges. Ebből a nézőpontból kétféle értéket: anyagit és szellemi lehet kiemelni. Tudományos értelemben minőségi, értékfilozófiai kategóriaként arra utal, hogy – szociokulturális fejlődése függvényében – egy társadalom általában mit tekint fontosnak. A kérdéskör differenciáltabbá válását mutatja, hogy külön tudományterület, az axiológia tárgyalja az emberi gondolkodásmódot, cselekvést orientáló erkölcsi, esztétikai, kulturális, vallási értékek osztályozásával, ill. hierarchiák felállításával kapcsolatos problémákat. (Hell, 1997)

A magyar társadalom értéktudatának nem sajátossága a világosság, a jól strukturáltság. Napjainkban a tradicionális értékek devalválódása, átrendeződése figyelhető meg; a változás ütemének felgyorsulásáról, egyfajta instabilitásról is beszélhetünk ebben a vonatkozásban. Az így kialakult helyzetben különösen érdekes a fiatalok értékorientációjának megismerése. Elsődlegesen nem azzal a szándékkal, hogy minősítsük a felnövekvő generációk értékvalasztását, értékekhez fűződő attitűdjeit, hanem azért, hogy a diagnózis felállítása során az eredmények összesítésén túl, a megismert vélemények alapján pedagógiai konzekvenciákat is levonhassunk.

Az „érték” kategória szorosan összefügg az értékeléssel, amely legáltalánosabban egy jelenség értékének megítélését jelenti. Az értékek a teljes emberi életet átszövik: megjelennek az erkölcsi, esztétikai, politikai elvekben, az eszmékben, az ideálokban, a magatartásmoделlekben/normákban, az együttműködési, együttélési szabályokban, az alkotásban, a munkatevékenységben. Az értékszocializáció, az értékekkel való megismertetés, az értéktudat kialakítása, formálása spontán és tudatos módon, gyakorta ellentmondások kíséretében, alapvetően négy szinten megy végbe: a társadalom, mint makro szociológiai közeg, a család mint mikro szociológiai közeg, az iskola mint meghatározott célokkal rendelkező intézmény, valamint az oktató-nevelő munkát végző pedagógus szintjén. Ez utóbbi esetben a tanár különösen értékelési gyakorlata során válik „értékforrássá”, hiszen az értékelés komplex nevelő funkciója révén, a jutalmazás és a büntetés különféle formáinak alkalmazásával szabályozza tanítványai személyiségfejlődését; bár ma már az értékszocializációban betöltött dominanciájáról nem beszélhetünk, e tekintetben sokkal kisebb lett a szerepe. A megemlített négy szint mellé – meglátásunk szerint – ötödikként a média is felsorakozott, amely az értékek – ellentmondásokról sem mentes – változását generáló hatása miatt sokszor lényegesen felülmúlja a többi tényező szerepét, gyakorta ambivalens módon lesz az értékekhez való viszonyulás formálója.

Az 1960-as évek közepétől a hagyományos értékhierarchiák, rendszerek felbomlása, a preferált értékek megváltozása jelenösen felgyorsult. Korábban a társadalomban uralkodó értékek, normák (szimbólumok, legitimációs, interpretációs rendszerek) játszottak fontos szerepet, és a szociális tanulás alakította a társadalmi és a kulturális értékeket, a viselkedéseket, a normák átvételét. A szocializáció a társadalomba való beilleszkedést, a viselkedési diszpozíciók kiépülését jelentette, s a szociális és a perszonális rendszer összekapcsolódása is szorosabb volt. (Réthy, 1989) Régen a „kötelesség-értékek” voltak a mérvadóak, manapság az „önkibontakoztatás” értékei a meghatározóak. A 70-es évektől az ifjúság értékekkel kapcsolatos szemléletváltása fokozatosan megfigyelhető volt, bár az egyes országokban időbeli fáziseltolódással és eltérő hangsúlyokkal, ill. csak részlegesen mutatkozott meg. Általánosságban elmondható, hogy a főbb tendenciák az alábbi értékek prioritásában jelentek meg: az életvágy előtérbe helyezése a szerzésvágygal szemben, az életöröm igényének kiemelése a szigorú munkamorál helyett, a létezés átélésének vágya a birtoklás helyett, az emberi személyiség elsődlegességének hangsúlyozása az anyagi gyarapodással szemben, a közösség/együttlét fontosságának felismerése a kíméletlen verseny helyett. (Vekerdy, 2004.)

Napjainkra az említett hatások és viszonyok tovább módosultak. Részben ennek következményeként „a mai iskolások több szempontból is mások, mint a ... korábbiak, s ennek következtében egészen más bánásmódot is igényelnek. Többségüknek feldolgozatlanok a gyermekkori élményei, s öntudatra eszmélésük óta zúdul rájuk az egymásnak ellentmondó információk tömege, miközben társadalmi érettségük ideje egyre messzebbre tolódik. Az a körülmény, hogy nem tanították meg – nem taníthatták meg – őket eligazodni a felnőttek társadalmában, hosszú időre infantilizálhatja őket.

Jövőjük bizonytalanságai, perspektíváik beszűkülése a hagyományos tanulás és művelődés alapvető motívumaitól fosztja meg a diákokat és az őket erre ösztönözni kívánó tanáraikat. Talán soha sem nyilvánult meg ekkora bizalmatlanság a felnőttek világa, ezen belül az iskola iránt... Részben ezért talán soha sem volt ekkora jelentősége annak, hogy a személyiség autonómiáját központi értéknek tekintjük, hogy a gyermekeket dönteni tudásra neveljük, elsajátíttassuk velük a kudarcok elviselésének, a negatív élmények feldolgozásának technikáit, a konfliktusok feldolgozásának és megoldásának módjait. És – éppen az eddigiek miatt – talán soha nem volt ennyire fontos *a pedagógus személyiségének minősége*, felkészültsége nem csupán a választott szaktárgyból, hanem a legjobb, legteljesebb értelemben vett 'pedagógus mesterségből' is." (Szabó – Szekszárdi, 1992. 5.)

Az iskolai értékközvetítés jellegét elsődlegesen az intézmény céljai és az az azokban kifejeződő értékek határozzák meg. Ennek függvényében jelentős eltérésekről beszélhetünk. Míg egy elitiskola az intellektuális teljesítményt, az erőfeszítést, a szorgalmat preferálja, s a nivellálásra helyezi a hangsúlyt; addig egy gyerekközpontú iskola a személyiséget állítja a középpontba; egy egyházi oktatási intézményben pedig a vallás erkölcsi értékek fontosságát emelik ki.

Az adott intézményben prioritást élvező értékeknek, normáknak megfelelő viselkedést a napi oktató-nevelő munkában a pedagógus transzformálja a tanulók számára. Az ő követelményei, teljesítményelvárásai, az értékelési gyakorlata során alkalmazott jutalmazási és büntetési formák hivatottak a kíváncsiságnak tekintett viselkedés, magatartás, tevékenység kiváltására, megerősítésére annak ellenére, hogy tanítványai értékszocializációjában a korábbinál lényegesen kisebb szerepet tölt be a nevelő. Ugyanakkor – e jelenséggel párhuzamosan, más területeken – megfigyelhető a segítő, facilitáló, tanácsadó tanári szerepek felértékelődése, valamint a tanulók szociális kompetenciáit fejlesztő interakciók irányába való elmozdulás is. Az értékelés ebben a vonatkozásban komplex nevelő funkciója révén válik a személyiségfejlesztés külső szabályozójává, ideális esetben tanulásra motiváló tényezővé. (Réthy, 1998)

3. Az empirikus kutatás jellemzői

Értékek és nevelés – szimbiózisban élő fogalmak. A középiskolás tanulók értékpreferenciájának feltárását is alapvetően e két tényező motiválta. Egyfelől a tradicionális értékrendszerek szétesése, változása nyomán kialakult értékrendszer megismerésének szándéka, másfelől a szakirodalom azon megállapításai, amelyek arra utaltak, hogy a tanulók neveltségi/fejlettségi állapotának vizsgálata a napi pedagógiai gyakorlatnak nem szerves része, hiszen azok megismerését háttérbe szorítja a tanulók tudásának felmérése. Mindezek tükrében célunk az volt, hogy a vizsgált mintában a fiatalok értékorientációjáról pillanatfelvételt készítsünk; s az eredményekből kiindulva, egy majdani követő vizsgálatához tapasztalatokat szerezzünk.

Az empirikus kutatást – 2014 tavaszán – egy miskolci szakközépiskola négy kilencedikes osztályában (N=107) folytattuk le egy-egy tanítási óra keretében, az iskola pedagógusai közreműködésével. A teljes évfolyam 90,7%-a töltötte ki a kérdőívet. A nemek megoszlása az évfolyamon igen „érdekes”, hiszen három fő kivétellel valamennyien fiúk. Lakóhely szempontjából kb. egyharmad - kétharmad arányban miskolciak, illetve vidéki diákok. Az adatszolgáltatás anonim módon történt, ezért a háttérváltozók figyelembe vétele nélkül dolgoztuk fel az eredményeket.

Az egyéni, írásbeli kikérdezés során a Szekszárdi Júlia (1992) korábbi vizsgálatából átvett kérdőívet alkalmaztuk. Az adatfelvétel során a diákoknak 55, kíváncsisággal megfogalmazott értéket kellett fontosság szerint 1-5-ig terjedő skálán minősíteni; ötöst bekarikázni, ha nagyon fontos volt számukra, és egyest, ha teljesen lényegtelennek tűnt. A vizsgálati eszköz könnyen áttekinthető és rövid idő alatt kitölthető volt.

A kutatás középpontjában öt értékcsoporthoz állt, amelyen belül tizenegy témakör különült el:

1. Az egyéni fejlődéssel kapcsolatos értékcsoporthoz
 - Adottságok, képességek
 - Iskolai előmenetel

2. A társas kapcsolatokat érintő értékcsoporthoz
 - Kortársak, barátok
 - Szerelem
 - Család
3. A szabadságigényt tükröző értékcsoporthoz
 - A szabad döntés lehetősége
 - A biológiai korlátok feloldásának lehetősége
4. A jövőhöz fűződő értékcsoporthoz
 - A társadalom, az emberiség szolgálata
 - Hírnév, siker
5. A fogyasztáshoz kötődő értékcsoporthoz
 - Korlátlan anyagi lehetőségek
 - Szórakozás

4. Hipotézisek

A kutatásban kiemelt értékcsoporthoz alapján feltételeztük, hogy a tanulók határozott értékválasztásából következően, *véleményük tükrözni fogja az egyes csoportok közötti markáns különbségeket*. Előzetes elvárásaink szerint a vizsgált mintában *az egyéni fejlődéshez kötődő értékcsoporthoz élvez majd prioritást; valamint a fogyasztói értékek preferálását tételeztük fel*. A hétköznapi életben ugyanis a legszélesebb körben érvényesülő értékek közül általában ezek emelkednek ki. Az én-érvényesítő tendenciák uralma, az egocentrizmus túlbuzgálása következtében beszűkült látásmód, az anyagi javak birtoklásának felfokozott vágya gyakran felülír minden más értéket, egyeduralomra tör. Bár napjainkban újra megfigyelhető a közösségi értékek irányába való bizonyos mértékű elmozdulás (pl. önkéntesség, közösségi szolgálat stb.), kísérletek sora mégis azt mutatja, hogy az emberek szociális érzékenysége (pl. másoknak nyújtott segítség) még csak esetlegesen, főként kiélezett, tragikus helyzetekben mutatkozik meg. A közösségi értékek nem váltak még életünk szerves részévé, cselekedeteink elsődleges mozgatórugóivá. Számos esetben inkább elkerülő magatartásról, ill. az elhárító mechanizmusok érvényesüléséről beszélhetünk. Mindezek alapján az egyén boldogulásához kötődő értékek választását feltételeztük az ifjak részéről.

Másik hipotézisünk arra vonatkozott – a fentebb kifejtettekkel összhangban –, hogy az értékcsoporthozon belüli *témakörök közül a rangsor végén a társadalom és az emberiség szolgálata helyezkedik majd el*. A kamaszok számára ugyanis sokkal fontosabb saját boldogságuk, előmenetelük, biztonságuk, mint a köz érdekében végzett önzetlen munka, mások segítése, támogatása.

Az egyes, konkrét kívánságok tekintetében – az egyéni érdekek előtérbe helyezésével összhangban – előfeltevésünk szerint a „serdülők szabadságigénye” értékcsoporthozon belül a „biológiai korlátok feloldásának lehetősége” témakör két értékéhez fog magas pontszám társulni. Így a „*Soha nem halnék meg.*” (9. számú kívánság), valamint a „*Soha nem lennék beteg.*” (28. számú kívánság) *értékek kimagasló mértékű választását feltételeztük*.

5. A serdülők értékorientációi

Az értékcsoporthozok szerint összesített adatok alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában mely értéktartalmak fontosak. (1. Táblázat)

1. Táblázat. A diákok értékpreferenciája az értékcsoportok alapján.

Rangsor	Értékcsoportok	Átlagpontszám
1.	Egyéni fejlődés	406,4
2.	Társas kapcsolat	402,2
3.	Szabadságigény	374,6
4.	Fogyasztói	348
5.	Jövő	341,2

A teljes mintára vonatkozóan egy-egy értékcsoportnál a maximálisan adható pontszám 535 volt. Az *Egyéni fejlődés értékcsoport* a rangsor élére ennek 76%-t elérő átlagpontszámmal került. Az első, ill. az utolsó két ranghelyen a két legfontosabbnak és legkevésbé fontosnak tekintett értékcsoportok között nincs érdemleges pontszámbeli eltérés. A 3. helyre kerülő csoportnál mind a prioritást élvező, mind a legkevésbé kiemelt csoporthoz viszonyítva már valamivel jelentősebb a különbség. Markánsan leszakadó értékcsoportról azonban nem igazán beszélhetünk. Mindezek alapján megítélésünk szerint nem húzhatók éles határvonalak. Az első és az utolsó helyet elfoglaló elemek között van ugyan eltérés, de annak mértéke nem eltűzött. Valószínűsíthetően ebben annak is szerepe volt, hogy valamilyen szinten a felsorolt értékek mindegyike kisebb vagy nagyobb mértékben fontos a tanulók számára, ezért az egyes értéktartalmakat nem tudták differenciáltabban megítélni. Előzetesen megfogalmazott elvárásunkhoz képest az egyes csoportok közötti különbségtétel általában kisebb mértékű volt, amely a viszonylag egyöntetű tanulói viszonyulásokra vezethető vissza. Ezért hipotézisünk nem igazolódott be.

A diákok által leginkább preferált egyéni fejlődés értékeiről kialakított képet árnyalta a témakörök összesített pontszáma alapján kialakult rangsor. (2. Táblázat) Az egyes, különálló értékek témakörök szerinti elhelyezkedését tekintve a társas kapcsolat értékei (szerelem, család) kerültek a lista élére; a fogyasztói értékek (anyagi javak, szabadidő, szórakozás) pedig a rangsor második felében foglaltak helyet. Ugyanakkor némiképp a konzekvens választás hiányát jelezte, hogy az azonos témakörhöz kapcsolódó értékek nem egymást erősítő, „szigorú rendben” követték egymást. Így az *egyéni fejlődés témakörei* a 2. és 5. helyre kerültek, a *társas kapcsolathoz kötődők* az 1., a 3. és leszakadva, több ranghelynyi különbséget eredményezve a 8. helyre sorolódtak. Az adatok függvényében ezért igen tanulságos lenne a későbbiekben annak vizsgálata, hogy a társas kapcsolati értékeket egyébként fontosnak tekintő tanulók számára a kortársakhoz, barátokhoz, osztálytársakhoz fűződő értékek miért nem élveznek nagyobb preferáltságot. Konkrétan milyen indokok (pozitív élmények hiánya, negatív tapasztalatok) húzódnak meg az alacsony választás mögött annál a korosztálynál, amelynél közismert a kortárscsoport hatása, gyakorta a felnőttek befolyását felülmúlóan is. Az adatközlők *fogyasztói értékekhez* való alacsony kötődését a *kapcsolódó témakörök* 7. és 10. helye mutatja. A továbbiakban mindenképpen érdemes lenne a vizsgálat tárgyát kibővíteni; többek között a serdülők anyagi javakhoz és szabadidős tevékenységeihez fűződő attitűdjeire is kiterjeszteni. A kapott eredmények alapján az egyéni fejlődés értékeinek kiemelkedő szerepe beigazolódott. A fogyasztói értékek felülértékelésére vonatkozó feltételezésünk viszont nem igazolódott be, amint azt rangsorvégi elhelyezkedésük is mutatta. Az emberiség szolgálata témakör a 6. helyre került, tehát-elvárásainkhoz képest – ezt a témakört fontosabbnak ítélték a diákok, így csak részben igazolódott be feltevésünk.

2. Táblázat. A tanulók értékprioritása témakörök szerint.

Rangsor	Témakörök	Összpontszám	Százalék
1.	Szerelem	2222	83.8%
2.	Adottság, képesség	2193	83.5%
3.	Család	2028	76.5%
4.	Szabad döntés	1972	75.1%
5.	Iskolai előmenetel	1871	70.6%
6.	Társadalom szolgálata	1851	69.8%
7.	Anyagi javak	1847	69.7%
8.	Kortársak, barátok	1783	67.3%
9.	Biológiai korlát hiánya	1774	66.9%
10.	Szabadidő, szórakozás	1633	61.6%
11.	Hírnév, siker	1561	59.5%

^a Százalék: az elérhető legmagasabb pontszámhoz viszonyított arány

A tanulók globális értékválasztása mellett érdemes a rangsor elején és végén megtalálható, kívánságok formájában kifejezett értékeket is áttekinteni. (3. és 4. Táblázat) A serdülők által legfontosabbnak tekintett öt érték mindegyike – életkoruknak megfelelően – a szerelem, család alcsoportba tartozik, így ez a választás teljes mértékben harmonizál a témakörök rangsorával. Hasonlóan az utolsó öt ranghelyen álló kívánság is pontosan leképezi a témakörök között legalacsonyabb pontszámokkal rendelkező, az utolsó két helyet elfoglaló szabadidő, szórakozás, ill. hírnév, siker értékeit. A leginkább és a legkevésbé preferált értékek tehát kongruensek a kapcsolódó témakörök rangsorbeli helyzetével. Elvárásunkkal ellentétben viszont a legfontosabbnak vélt értéktartalmak közé a biológiai korlátok feloldására irányuló vágyak nem kerültek be. Azok csak rangsor középmezőnyében („Soha nem lennék beteg.” 27. ranghely), ill. második felében („Soha nem halnék meg.” 40-41. hely) találhatók. Vélhetően ebben annak is szerepe van, hogy a mai fiatalok felpörgött életvitelében az adott pillanatban intenzíven átélt élmények nagyobb jelentőségűek, mint a távoli jövő eseményei, az élet hosszúsága. Helyzetüknél, életkoruknál fogva többnyire még nemigen szembesülnek tragikus eseményekkel, a betegség, baleset, halál kérdéseivel. A Czeizel Endre modelljében (1997) szereplő „Sorsfaktor” őket még kevésbé foglalkoztatja. Hipotézisünk – amely ezeknek a kívánságoknak a kiemelt szerepére vonatkozott – ezáltal nem igazolódott be.

3. Táblázat. A serdülők által leginkább preferált értékek.

Rangsor	Értékek	Összpont	Százalék**
1.	Randizhatnék a nekem tetsző fiúval/lánnyal (16.) ^a	471	88.9
2.	A szüleim büszkék lennének rám (37.)	460 *	87.6
3.	Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem (52.)	463	87.4
4.	A nekem tetsző fiú/lány viszonzná az érzelmeimet (36.)	462	87.2
5.	Hűséges, megértő házastársat találnék (53.)	461	87.0

^a (): Az érték sorszáma a kérdőíven; *: N=105, a többinél N=106; **Százalék: az elérhető legmagasabb pontszámhoz viszonyított arány

4. Táblázat. A serdülők által legkevésbé preferált értékek.

Rangsor	Értékek	Összpont	Százalék**
51.	Egész nap szörfözhetnék az interneten (49.) ^a	266	50.2
52.	Nobel-díjas tudós lennék (17.)	260	49.1
53.	Parlamenti képviselővé választanának (21.)	227 *	44.1
54.	Oscar-díjas művész lennék (8.)	225	42.4
55.	Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba (42.)	221	41.7

^a (): Az érték sorszáma a kérdőíven; *: N=105, a többinél N=106; **Százalék: az elérhető legmagasabb pontszámhoz viszonyított arány

A diákok értékekhez fűződő attitűdjeinek teljesebb megismerését szolgálta, hogy a vizsgálat befejező részében a tanulóknak alkalmuk nyílt a kéréőívben nem szereplő álmaik kifejtésére is. Ezzel a lehetőséggel 35 fő (a mintába tartozók 32,7%-a) élt. Az önállóan megfogalmazott kívánságok többsége a hétköznapi életben való boldoguláshoz: a boldog családi élethez, a továbbtanuláshoz, a biztos munkahelyhez, a sportsikerekhez kötődött. Egyetlen „extrémebbnek” tűnő kívánságnak a Holdra feljutás óhaja tekinthető. A vágyak között egy aktuálpolitikai hatásokról tanúskodó csoport is elkülöníthető volt. A vizsgálati személyek közül néhányan ugyanis direkt módon fejezték ki pártszimpátiájukat az egyik párt jelmondatának szerepeltetésével. (Ez nem meglepő, hiszen az adatfelvétel röviddel a tavaszi választások előtt történt.) Általánosságban azonban elmondható, hogy a megkérdezettek elsődlegesen a saját felnőtt életükhöz kötődő kívánságokról írtak. A megfogalmazott vágyak így szintén az egyéni fejlődés és a társas kapcsolat értékcsoportok egyébként is magas preferáltságát növelték.

Végül érdekes adalékként szolgál eredményeink összevetése egy korábbi, a 90-es évek elején, 8. osztályos általános iskolások körében lefolytatott kérdőíves felmérés adataival. (Szekszárdi, 1992) A két kutatás ugyanis hasonló konzekvenciák levonására nyújtott lehetőséget. Mindkét vizsgálatban ugyanazok az értékcsoportok szerepelnek (egyéni fejlődés, társas kapcsolat, szabadságigény) az első három ranghelyen. A leginkább preferált három témakör is (adottság/képesség, szerelem, család) megegyezik – bár eltérő ranghelyeken. A sereghajtó két témakör (szabadidő/szórakozás, hírnév/siker) szintén azonos. Jelentősebb eltérés az öt leginkább fontosnak tartott érték esetében figyelhető meg, hiszen csak egy kívánság, a „Hűséges, megértő házastársat találnék.” került be mindkét mintánál a kiemelt értékek közé. A legkevésbé preferált öt érték között viszont már három is egyezést mutat: „Egész nap szörfözhetnék az interneten/videózhatnék.”, „Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba.”, „Parlamenti képviselővé választanának.” A minták eltérő sajátosságai, a vizsgálatok között eltelt több mint 20 év, az azóta végbement társadalmi, gazdasági, politikai, technikai változások ellenére az eredmények nagymértékű egyezést mutatnak. Mindez további kérdéseket vet fel az értékválasztások mögött meghúzódó okok mélyebb feltárásával kapcsolatosan, ill. a fiatalok – tértől és időtől független – általános beállítódása, attitűdjei vonatkozásában.

6. Pedagógiai konklúziók és tanulságok

Dinamikusan változó világunkban fontos információkkal szolgálnak a fiatalok sokszínű értékvilágába bepillantást engedő vizsgálatok. A jelen kérdőíves felmérés segítségével az adott értéktartalmak aktuális megítéléséről kaptunk átfogó képet.

Előtanulmányunk szánt empirikus kutatásunk eredményei újabb, továbbgondolásra érdemes kérdéseket vetnek fel. Az értékek preferálása, a hozzájuk fűződő attitűdök nem állandóak, hiszen a szüntelenül változó környezet, az értékek állandó átrendeződése és számos más hatás eredményeként az ember személyisége, ezzel együtt

értékpreferenciái is folyamatosan alakulnak. Ezért vizsgálatunk csupán egy adott pillanatban megnyilvánuló tanulói értékítéleteket rögzíthetett. Ha Maslow közismert piramisát felidézzük (Nagy L., 1994), elmondható, hogy elsősorban az alsóbb szintekhez kapcsolódó szükségletek (mint a biztonsági és az érzelmi) kielégítése ragadható meg az értékválasztásokban; a magasabb szintek (a kognitív, az önmegvalósítás) szerepe jóval kisebb. Feltételezhetően különféle, olykor nehezen megragadható okok állnak a válaszok háttérében. Ezek alaposabb ismerete elsődlegesen a vizsgált osztályokban tanító tanárok, valamint az osztályfőnökök számára elengedhetetlen – mindenekelőtt személyiségfejlesztő tevékenységük szempontjából. A tanítványok más oldalról való megismerése ugyanis további egyéni és csoportos beszélgetésekhez, vitákhoz vezethet, ill. a későbbi pedagógiai tevékenységek tartalmát, irányát is megalapozhatja. Mindezek megvalósításához azonban – megítélésünk szerint – szükséges a vizsgálati eszköz átdolgozása. Ennek egyik eleme lehet a választásokhoz szöveges indoklás társítása – főként a leginkább és legkevésbé fontosnak tartott értékek tekintetében, hiszen ezáltal háttér-információk szerezhetők az egyes értékekhez viszonyulás okairól, ill. részletesebben és mélyebben megismerhető a serdülők véleménye. Másik oldalról a kérdőívek név szerinti beazonosíthatósága is haszonnal járhat. Mindenekelőtt azért, hogy ne csak osztály szintű, globális adatok álljanak rendelkezésre, és így az egyes tanulót segítő, fejlesztő pedagógiai tevékenység konkrét tudás birtokában legyen tervezhető és megvalósítható. Nem tekinthetünk el ugyanis attól, hogy a tanulók értékpreferenciái egyfajta szűrőként alapvetően meghatározzák viselkedésüket, tanáraikhoz, diáktársaikhoz, az egyes tantárgyak tartalmához fűződő viszonyukat, valamint saját cselekvésüket is. Az említett szempontok tudatosítása ahhoz is hozzájárulhatna, hogy a tanulók neveltségi állapotának kérdéskörét valóban a pedagógiai folyamat szerves részének tekintsük; s a teljes tanulói személyiségre kiterjesztett, a képességek fejlesztését előtérbe állító tanári attitűdöt is erősítsük.

Irodalom

- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest
- Füle Sándor (1997): Az ellenőrzési és értékelési rendszer a programban. In: Füle Sándor: *A pedagógiai program készítése. A nevelés-oktatás minőségi megújításának egy lehetősége*. Oktatás Kutató Intézet, Budapest, 127-137.
- Hell Judit (1997): Érték szócikk. In: Báthory Zoltán– Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon I*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 394-396.
- Nagy László (1994): Az emberi motiváció. In: Bernáth László – Révész György (szerk.): *A pszichológia alapjai*. Tertia Kiadó, Budapest, 198-199.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Szabó Ildikó – Szekszárdi Ferencné (1992): *Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. OKI IFA, Budapest, 5.
- Szekszárdi Ferencné (1992): Értékek árfolyama. In: Szabó Ildikó – Szekszárdi Ferencné: *Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. OKI IFA, Budapest, 94-103.
- Szekszárdi Júlia (2001): Példa az értékvizsgálatra. In: Szekszárdi Júlia: *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 55-57.
- Vekerdy Tamás (2004): Az értékszocializáció néhány kérdése. In: Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, Kaposvár, 99-136.

Kommunikációs készséget fejlesztő módszerek az egyetemi oktatásban a hallgatói vélemények tükrében

Kazainé Ónodi Annamária

Budapesti Corvinus Egyetem, Magyarország

Abstract

The purpose of this study was to investigate students' opinion about the importance of skills and abilities development within university. In February 2015, a survey was conducted by interviewing 106 students. More than 90% of students agreed with the statement that beside professional skill transfer, skills and abilities development should be emphasized as well. According to students' opinion the three most important skills for their future success are: problem-solving, creative thinking and communication skills. Students are aware of the importance of good communication skills in many areas of life but the opportunity of its development is restricted. Lecturers are often forced to make a choice about teaching goals, priorities and teaching methods. Knowledge about students' goals, preferences and feelings about teaching methods supports this decision. This study intends to provide assistance in this.

Key words: skills development; communication; education; teaching methods

1. Bevezető

Tizenkét éve oktatok a Budapesti Corvinus Egyetemen, és kilenc éve vezetem a Vállalatgazdaságtan Intézetben belül a vállalatgazdaságtan tantárgy minőségbiztosításának meghatározó részét jelentő hospitálás rendszerét. (A tárgyat az első éves hallgatók félévente átlag 32 szemináriumi csoportban tanulják. E csoportoknak nagy részét végiglatogatjuk, és a tapasztalatainkról összefoglalót készítünk). A minőségbiztosítás másik meghatározó eleme a félév végi hallgatói tantárgyértékelés. A hallgatói tantárgyértékelések évek óta azt mutatják, hogy a hallgatók a szemináriumvezetők szakmai felkészültségével elégedettebbek, mint az általuk alkalmazott oktatás módszertani eszközökkel. Az értékelés önmagában jónak tekinthető (4-es körüli érték 5 fokozatú Likert skálán), ugyanakkor az eredmények azt sugallják, hogy ha növelni szeretnénk hallgatóink elégedettségét, akkor elsősorban az alkalmazott módszertani eszközök fejlesztésére érdemes koncentrálnunk. Ez a felismerés ösztönzött egy oktatás módszertani kutatássorozatot elvégzésére hallgatóink körében 2015 februárjától, melynek elsődleges célja a hallgatói preferenciák megismerése volt. Jelen tanulmány e kutatássorozat keretében végzett első kérdőíves felmérés néhány kiemelt megállapítását foglalja össze.

2. Kutatás célja, módszertana, az adatbázis bemutatása

A jó kommunikációs készség fontosságával egyaránt foglalkoznak a pedagógusok és a gyakorlati szakemberek. 2008-ban indult egy „Tudatosság a kommunikációban” című szakmai tanácskozássorozat, amelynek fő témája 2014-ben a kommunikációs készségfejlesztés eszköztára, módszerei és gyakorlatai (lásd Varga 2014). A kommunikációt fejlesztő játékoknak, feladatoknak széles tárháza van (lásd Nagy E. 2010), amely kiegészíthető a drámapedagógia eszközrendszerével is. A HR szakemberek gyakran hangsúlyozzák a kommunikációs készség fontosságát. Az álláshirdetések legalább negyedében szerepel a jó kommunikációs képesség mint elvárás, ezen belül Holló (2015) szerint a jobinfo.hu aktuális álláshirdetéseinek 14%-a, közel négyezer hirdetés kifejezetten kommunikációval kapcsolatos pozícióra irányult. Munkaerőpiaci felmérések szerint a pályakezdekők esetében a két legfontosabbnak tartott képesség az együttműködési készség és a hatékony kommunikáció (átvéve Oláhné 2013). Általánosan elfogadott vélekedés, hogy a kommunikáció egyaránt fontos a tanulási majd a felnőtté válási időszakban, a társas érintkezés egyik meghatározó eleme.

Széleskörű szakirodalom foglalkozik a kommunikáció fontosságával, meghatározó elemeivel, a kommunikációs képességet fejlesztő módszertannal, ugyanakkor viszonylag keveset tudunk arról, hogy az oktatók törekvéseit hogyan értékeli a diákok. Kutatásomban ezt a hiányt igyekeztem pótolni, egy kérdőíves felmérés lebonyolításával. A kérdőívek kitöltésére négy szemináriumi csoportban került sor 2015. február 2. és február 4. között a Budapesti Corvinus Egyetemen. A kétoldalas kérdőívet 106 egyetemi hallgató töltötte ki. Egy kérdőívet ki kellett zárni a felmérésből annak megbízhatatlansága miatt. (A kitöltő minden kérdésre 5-ös választ adott, továbbá nem adta meg sem a nemet, sem az életkort, sem a szakirányt.) Összességében 105 értékelhető kérdőív állt rendelkezésre.

A válaszadók 65,4%-a nő, 34,6%-a férfi, 53,3%-uk alapképzésen, 46,7%-uk mesterképzésen tanult. Az alapképzésen tanulók átlagos életkora 19,2 év volt, a mesterképzésen tanuló hallgatóké 22,77 év. Az alapszakos hallgatók 17%-a Gazdaságinformatikus szakirányra, 8,6%-uk Alkalmazott közgazdaságtanra járt, de reprezentálták magukat a Gazdaság és menedzsment, a Nemzetközi gazdálkodás, Pénzügy és számvitel, Emberi erőforrások, Marketing, Turizmus-vendéglátás szakirányos hallgatók is. A mesterszakos hallgatók többsége Logisztikai menedzsment (47%), illetve Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás szakirányra (33%) járt. Az adatbázis jellegéből adódóan szakirány szerinti összehasonlítást csak három szakirány esetében tudtunk végezni (Logisztikai menedzsment, Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás, Gazdaságinformatikus). Az összes többi szakiránynál az alacsony elemszám ezt nem tette lehetővé. (Az adatbázis részletes bemutatását lásd Kazainé, 2015)

A kérdőív kitöltésének megbízhatóságával kapcsolatban egyes esetekben merülnek fel kétségek, viszont feltételezésünk szerint a hallgatók többsége figyelmesen olvasta végig a kérdéseket, és igyekezett megfelelő válaszokat adni. A kérdőívek feldolgozása SPSS programmal történt. Az alapstatisztikai jellemzők (átlag, szórás, megoszlási viszonyszámok) kiszámításán túl vizsgáltuk azt is, hogy a képzés jellege, illetve a nembeli hovatartozás befolyásolja-e a véleményeket. Jelen tanulmány csupán a kutatás legfontosabb megállapításait emeli ki, a részletes elemzések, számítások megtalálhatók Kazainé, 2015. műhelytanulmányában.

3. Kommunikációs készség fontossága

Az elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt hangsúlyozzák a jó kommunikációs készség fontosságát mind a tanulási folyamat, mind a munkahely, mind a magánélet területén. Felmérésünk alapján az egyetemi hallgatók is tisztában vannak a kommunikációs készség fontosságával. A legfontosabbnak az állásinterjúk során tekintették (4,8-as érték 5 fokozatú Likert skálán), ezt követően vezetői pozícióban (4,7) majd szóbeli vizsgán (4,5).

Összehasonlítottuk mind az alap és mesterszakos hallgatók, mind a férfiak és a nők véleményét. A nők az élet minden területén fontosabbnak tekintették a jó kommunikációs készséget, mint a férfiak. Látszólag az egyetemi oktatásban eltöltött idő alatt a férfiakban is egyre jobban tudatosul a jó kommunikációs készség

fontossága. Legjelentősebb növekedés a munkahelyi kommunikáció fontosságának megítélésében volt. (Lásd 1. tábla) A munkahelyi kommunikációt tekintve a Logisztikai menedzsment szakos hallgatók azt sokkal fontosabbnak tekintették, mint az alapszakos Gazdaságinformatikus hallgatók és a Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás mesterképzésen tanuló hallgatók.

1. Táblázat. Kommunikációs készség fontossága nem és képzési forma szerinti bontásban

Kommunikációs készség fontossága	Alapképzés (BSC)		Mesterképzés (MSC)	
	Férfi n=25	Nő n=30	Férfi n=11	Nő n=38
Szóbeli vizsgán	4,44	4,57	4,54	4,53
Állásinterjún	4,72	4,97	4,82	4,81
Munkahelyen	3,96	4,17	4,27	4,34
Vezető beosztásban	4,40	4,83	4,64	4,89
Munkahelyi előmenetel	3,92	4,17	4,18	4,50
Magánéletben	4,04	4,13	4,09	4,24

5 fokozatú Likert skálán 1- egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos

Általános vélekedés a jó kommunikációs készség fontossága. Kutatásunkban ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók jövőbeli sikerességük szempontjából mely készségeiket, képességeiket tekintik a legfontosabbnak. A problémamegoldó és a gondolkodási képesség után a jó kommunikációs készség a 3. legfontosabb képességnek bizonyult a hallgatók szerint. (Lásd 2. tábla) A szakirány szerinti vizsgálat is a problémamegoldó képesség és a gondolkodási képesség prioritását mutatta.

2. Táblázat. Képességek és készségek fontossága a jövőbeli sikeresség szempontjából nemek és képzési forma szerinti megbontásban

Képességek, készségek					Összesen
	Férfi (n=36)	Nő (n=68)	BSC (n=56)	MSC (n=49)	(n=105)
Tanulási készség	(3) 4,19	4,01	4,00	4,16	4,08
Gondolkodási képesség	(2) 4,69	(2) 4,63	(2) 4,59	(2) 4,73	(2) 4,66
Problémamegoldó képesség	(1) 4,72	(1) 4,72	(1) 4,62	(1) 4,82	(1) 4,71
Együttműködési készség	4,08	4,24	4,05	4,33	4,18
Szervezési készség	3,72	3,82	3,61	4,00	3,79
Kommunikációs készség	(4) 4,14	(3) 4,53	(3) 4,27	(3) 4,55	(3) 4,40
Empátia, tolerancia, kölcsönös bizalom kialakítása	3,75	4,04	3,82	4,08	3,94

5 fokozatú Likert skálán 1- legkevésbé fontos, 5 – legfontosabb

Ez összhangban van azzal, hogy ez az a két képesség, amelynek fejlesztésére a legnagyobb hangsúlyt fordítjuk az egyetemi képzés során. Míg a két mesterszakos szakirány esetében a kommunikációs képesség maradt a harmadik helyen, a Gazdaságinformatikus hallgatók az együttműködési készséget kis mértékben fontosabbnak tekintették, s csak ezt követte a jó kommunikációs készség, de még így is megelőzte a tanulási, szervezési készséget és az empátia és tolerancia kialakítását.

4. Az egyetemi oktatás szerepe a készségek, képességek fejlesztésében

A megkérdezett egyetemi hallgatók több mint 90%-a egyetértett azzal az állítással, hogy a szakmai ismeretek átadása mellett a képességek, készségek fejlesztésére is hangsúlyt kell helyezni az egyetemi oktatásban, amibe beletartozik a kommunikációs készség fejlesztése is. Véleményük szerint a gondolkodásmód, a tanulástechnika, a problémamegoldó készség kialakítása fontosabb, mint a részletekbe menő lexikális tudás elsajátítása. (Lásd 3. tábla)

3. Táblázat. Egyetemi oktatás szerepe a képességek, készségek fejlesztésében

	Nem ért egyet (1-2)	Semleges (3)	Egyetért (4-5)
Az egyetemi oktatás elsődleges feladata a tárgyi tudás, szakmai ismeretek átadása.	14,29%	37,14%	48,57%
A szakmai ismeretek átadása mellett a képességek, készségek fejlesztésére is hangsúlyt kell helyezni az egyetemi oktatásban.	0,00%	7,69%	92,31%
Az egyetemi oktatás során fontos a kommunikációs képesség fejlesztése is.	1,90%	6,67%	91,43%
A tárgyi ismeretek átadása mellett jut idő a kommunikációs képesség fejlesztésére is.	13,33%	41,90%	44,76%
A tanulmányok igazi célja nem a részletekbe menő lexikális tudás elsajátítása, hanem a szakma gyakorlásához szükséges nyelv megtanulása.	9,62%	20,19%	70,19%
A tanulmányok igazi célja nem a részletekbe menő lexikális tudás elsajátítása, hanem egy olyan gondolkodásmód, tanulástechnika, problémamegoldó készség kialakítása, amely lehetővé teszi a változó környezethez történő alkalmazkodást, az élethosszig történő tanulást.	1,90%	7,62%	90,48%

A korábbi megállapításokkal összhangban a nők nagyobb fontosságot tulajdonítottak a képességek, készségek fejlesztésének, ezen belül a kommunikációs készségek fejlesztésének az egyetemi oktatásban (4,49) mint a férfiak (4,33). A férfiak a gondolkodásmód, a problémamegoldó készség fejlesztését tartották szignifikánsan fontosabbnak.

A kommunikációs készség fejlesztésének fontosságával a hallgatók többsége (91%) egyetértett, ugyanakkor csak 45%-uk gondolta úgy, hogy erre jut is idő az egyetemi oktatásban, 42%-uk semlegesen nyilatkozott. Az alapszakos hallgatók nagyobb mértékben értettek egyet azzal, hogy a szakmai ismeretek elsajátításán túl jut idő a kommunikációs képesség fejlesztésére, bár egyik alcsoportban sem érte el az értékelés a 3,5-ös szintet az 5 fokozatú Likert skálán. A férfiak bizonyultak ezen a téren a legpesszimistábbnak (3,19), míg a nők a legoptimistábbnak (3,49). Mindenesetre az figyelhető meg, hogy minden egyes alcsoportban fontosabbnak tekintik a kommunikációs készség fejlesztését, mint amennyi idő jut rá.

5. Kommunikációs készséget fejlesztő módszerek alkalmazási gyakorisága és vélt hasznosságuk

A kommunikációs készség különböző technikákkal, oktatási módszerekkel fejleszthető. A három leggyakrabban alkalmazott módszertan az egyetemi oktatás során a frontális osztálymunka keretében történő vita (3,89), az előzetes felkészülés alapján tartott prezentáció (3,61) és a kis csoporton belüli megbeszélések (3,53). Szinte egyáltalán nem jellemző a nemzetközi környezetben történő csoportmunka (1,68), és a közepes szintet sem éri el a szituációs játékok alkalmazása (2,7). E két utóbbi módszernél nem tapasztaltunk szignifikáns

különbséget az alap és mesterszakos képzés között. Ugyanakkor az látható, hogy a mesterszakos hallgatóknak lényegesen többet kell prezentálniuk akár előzetes felkészülés alapján (4,24), akár a csoportmunkájuk prezentációjáról (3,96) legyen szó.

A kommunikációs készség fejlesztése szempontjából a prezentációtartást tekintik a legfontosabbnak mind alap, mind mesterképzésen. A prezentációtartás során a hallgatók egyszerre fejlesztik, illetve mutatják be tárgyi tudásukat és csiszolják verbális és nem verbális kommunikációs készségüket. Ugyanakkor ez a kommunikáció általában egyirányú, a hallgatóság legtöbbször passzív szerepet tölt be. A prezentációt legtöbbször nem követi érdemi vita. Nemzetközi környezetben történő csoportmunka ritka az egyetemi oktatásban, a hallgatók viszont összességében a második leghasznosabb módszernek tekintik (4,22) a prezentációtartás után. A vita benne volt a három leggyakrabban alkalmazott módszer között, a hasznosságát viszont eltérően ítélték meg az alap és mesterszakos hallgatók. Az alapszakos hallgatóknál a második leghasznosabb módszernek bizonyult (4,27) míg a mesterszakos hallgatók esetében csak az ötödiknek (4,06). A vita hasznossága, fejlesztő jellege nagymértékben függ a vita megvalósításának módjától. Legtöbb esetben a hallgatók és az oktató között alakul ki aktív párbeszéd, s csupán a hallgatók harmada kapcsolódik be az érdemi eszmecserébe. Mindenesetre az látható, hogy a vitának a tanulmányaik elején járó hallgatók esetében nagyobb a hatékonysága. Ez egyrészt adódhat abból, hogy a hallgatók még motiváltabbak, szívesebben osztják meg gondolataikat, nagyobb az eltérés a hallgatók előzetes ismeretei, tudása között, így sokkal érdekesebb az eszmecsere, illetve ezt még befolyásolja a tantárgy jellege is. A mesterszakos hallgatók a szituációs játékok szerepét ugyanolyan fontosnak tekintették (4,18) mint a nemzetközi környezetben történő csoportmunkát, ezzel a megosztott 2. rangsort érte el. A módszerek alkalmazásának gyakoriságát és vélt hasznosságát összehasonlítva a legnagyobb eltérést ott tapasztaltuk, hogy bár a hallgatók fontosnak tekintették a nemzetközi környezetben végzett csoportmunkát és a szituációs játékokat, ezek ritkák az egyetemi oktatásban. (Lásd 4. tábla.)

Az alaptendenciák mellett szakírányonként eltérő gyakoriságot és vélt hasznosságot tapasztaltunk. A gazdaságinformatikus hallgatóknál egy témakör közös megvitatása a leggyakoribb (3,89), és ezt tartják a legfontosabbnak (4,44) is.

4. Táblázat. Oktatásmódszertani eszközök alkalmazásának gyakorisága az egyetemi oktatásban és vélt hasznosságuk képzési forma szerinti bontásban

	Gyakoriság*			Fontosság**		
	BSC (n=56)	MSC (n=49)	Összesen (n=105)	BSC (n=56)	MSC (n=49)	Összesen (n=105)
Prezentációtartás előzetes felkészülés alapján.	(3) 3,05	(1) 4,24	(2) 3,61	(1) 4,45	(1) 4,39	(1) 4,42
Kis csoporton belüli megbeszélés, órai csoportmunka.	(2) 3,36	3,7347	(3) 3,53	3,84	3,96	3,90
Csoportmunka prezentálása.	(4) 2,98	(3) 3,96	(4) 3,44	3,89	4,08	3,98
Csoportmunka nemzetközi környezetben, illetve eltérő kultúrájú diákok körében.	1,5091	1,8776	1,68	(3) 4,25	(2-3) 4,18	(2) 4,22
Egy adott témakör közös megvitatása.	(1) 3,82	(2) 3,98	(1) 3,89	(2) 4,27	4,06	(3) 4,17
Szituációs játékok, problémahelyzetekben történő kommunikáció.	2,6786	2,7551	2,7143	4,00	(2-3) 4,18	(4) 4,08

Gyakoriság*: 1 – nagyon ritka, 5 – gyakori; Fontosság**: 1 – nem hasznos, 5 – nagyon hasznos

Gyakoriságát tekintve ezt követi a csoportmunka (3,39), amelyet az egyik legkevésbé hasznos (3,78) módszernek tekintenek. Az előzetes felkészülés alapján történő prezentációt sokkal hasznosabbnak (4,28) vélik, és ez a harmadik leggyakrabban alkalmazott módszer (3,11). A prezentációtartás lényegesen gyakoribb a mesterképzésen, illetve ez a leggyakrabban alkalmazott módszer mind a két vizsgált szakirányon. A Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás szakirányos hallgatók szignifikánsan gyakoribbnak (4,44) érzékelték a prezentációtartást és egy adott témakör megvitatását (4,31), míg a logisztikus hallgatók esetében a csoportmunka bizonyult gyakoribbnak. A legritkábban alkalmazott módszer a csoportmunka nemzetközi környezetben és a szituációs játékok mindhárom szakirányon. A logisztikus hallgatóknál statisztikailag magasabb arányt lehetett kimutatni, de még az ő esetükben sem érte el a kettes (ritka) szintet. A módszereknek tulajdonított hasznosság eltérő volt a három szakirányon.

A gazdaságinformatikus hallgatók szerint a leghasznosabb módszer a vita, a prezentációtartás, a csoportmunka nemzetközi környezetben. Nem érte el a 4-es hasznossági szintet általánosságban a csoportmunka és a szituációs játékok. A Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás szakirányos hallgatók a legnagyobb hasznosságot a nemzetközi környezetben történő csoportmunkának és a szituációs játékoknak tulajdonították, holott mindkettőt ritkának ítélték meg az egyetemi oktatásban. Hasznosságát tekintve ezt követte náluk a prezentációtartás. A logisztika szakirányos hallgatók a leghasznosabbnak a prezentációtartást tekintették, ezt követte a csoportmunka és a vita. Bár a szituációs játékok fontossága is meghaladta a 4-es átlagot, mégis az utolsó helyen végzett megítélésük alapján. (Lásd 6. tábla)

5. Táblázat. Oktatásmódszertani eszközök alkalmazásának gyakorisága szakirány szerinti bontásban

	BSC	MSC	
	Gazdaság- informatikus	Logisztikai menedzsment	Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás
	(n=18)	(n=18)	(n=16)
Prezentációtartás előzetes felkészülés alapján.	(3) 3,11	(1) 4,17	(1) 4,44
Kis csoporton belüli megbeszélés, órai csoportmunka.	(2) 3,39	(3) 3,83	3,50
Csoportmunka prezentálása.	2,72	(2) 4,14	(3) 3,56
Csoportmunka nemzetközi környezetben, illetve eltérő kultúrájú diákok körében.	1,61	1,91	1,75
Egy adott témakör közös megvitatása.	(1) 3,89	3,78	(2) 4,31
Szituációs játékok, problémahelyzetekben történő kommunikáció.	2,72	<u>2,91</u>	2,50

5 fokozatú Likert skálán: 1 – nagyon ritka, 5 – gyakori

6. Táblázat. Oktatásmódszertani eszközök vélt hasznossága szakirány szerinti bontásban

	BSC	MSC	
	Gazdaság-informatikus	Logisztikai menedzsment	Nemzetközi gazdaság és gazdálkodás
	(n=18)	(n=18)	(n=16)
Prezentációtartás előzetes felkészülés alapján.	(2) 4,28	(1) 4,48	(3) 4,00
Kis csoporton belüli megbeszélés, órai csoportmunka.	3,78	(3-4) 4,22	3,31
Csoportmunka prezentálása.	3,72	(2) 4,39	3,56
Csoportmunka nemzetközi környezetben, illetve eltérő kultúrájú diákok körében.	(3) 4,06	4,17	(1) 4,31
Egy adott témakör közös megvitatása.	(1) 4,44	<u>(3-4) 4,22</u>	3,88
Szituációs játékok, problémahelyzetekben történő kommunikáció.	3,94	4,09	(2) 4,13

5 fokozatú Likert skálán. 1 – nem hasznos, 5 – nagyon hasznos

6. Összefoglalás

Széleskörű szakirodalom foglalkozik a kommunikáció fontosságával, meghatározó elemeivel, a kommunikációs képességet fejlesztő módszertannal, ugyanakkor viszonylag keveset tudunk arról, hogy az oktatók törekvéseit hogyan értékeli a hallgatók. Kutatásomban ezt a hiányt igyekeztem pótolni, egy kérdőíves felmérés lebonyolításával. A kérdőívet 2015. februárjában a Budapesti Corvinus Egyetemen 56 alapképzésen és 49 mesterképzésen tanuló hallgató töltötte ki. Kutatásomnak kettős célja volt. Szerettem volna megismerni, hogy hogyan vélekednek az egyetemisták a kommunikációs készség fejlesztésének fontosságáról ebben az életkorban, illetve hogyan ítélik meg a kommunikációs készség fejlesztését szolgáló módszertani eszközök alkalmazását az egyetemi oktatásban. A hallgatók 90%-a egyetértett azzal az állítással, hogy a szakmai ismeretek mellett a képességek, készségek fejlesztése is hangsúlyt kell helyezni az egyetemi oktatásban. A jövőbeli sikerességük szempontjából a három legfontosabbnak tartott képesség: a problémamegoldó képesség, a gondolkodási képesség és a jó kommunikációs készség. Míg az alapszakos és a férfi mesterszakos hallgatók a jó kommunikációs készséget az állásinterjúk esetében tartották a legfontosabbnak, a női mesterszakos, illetve a mesterszakos logisztikus hallgatók a vezetői pozícióban adták a legmagasabb értéket. A hallgatók fontosabbnak tekintették a készségek fejlesztését az egyetemi oktatásban, mint amennyi idő jut rá.

A három leggyakrabban alkalmazott módszer a frontális osztálymunka keretében történő vita, az előzetes felkészülés alapján tartott prezentáció és a csoportmunka. Szinte egyáltalán nem alkalmazzák a szituációs játékokat, pedig ezt is hasznosnak tartanák a hallgatók. Az egyes módszerek hasznosságának megítélése szakirányonként eltérőnek bizonyult. A tanulmány egyik fontos következtetése, hogy a hallgatók tisztában vannak a jó kommunikációs készség fontosságával, fontosnak tartják ennek fejlesztését az egyetemi képzésen belül is, viszont szembe kell nézni az egyetemi oktatás korlátozott lehetőségeivel. Az oktatók gyakran kényszerülnek választás elé, mire helyezik az oktatásban elsődlegesen a hangsúlyt, milyen módszertant alkalmazzanak. Ezt a döntést segíti, ha ismerjük hallgatóink preferenciáit, céljait, viszonyukat az egyes módszertani eszközökhöz. Ebben kíván e tanulmány segítséget nyújtani.

Irodalom

- Holló S. (2015). Kommunikáció az álláshirdetésekből. <http://www.virtualtotal.hu/index.php/kommunikacio-az-allashirdetesekbol>. Letöltés dátuma: 2015. febr. 20.
- Kazainé Ónodi A. (2015). Az egyetemi hallgatók véleménye a kommunikációs készség fejlesztésének fontosságáról. 158. sz. műhelytanulmány. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1858/1/Kazai_158.pdf
- Nagy E. (2010): Kommunikációs készséget fejlesztő feladatok, játékok <http://esely-szakkepzo.hu/masodikesely/docs/Nagy%20Edit.pdf>
Letöltés dátuma: 2014. november. 25.
- Oláh Zs. (2013): Tanítás-tanulás módszertani eljárások megújításának lehetőségei a felsőoktatásban.
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0712OlahneZieserZsuzsanna.pdf> Letöltés dátuma: 2014. november 25
- Varga Gy (2014): Szakmai tanácskozás a kommunikációs készség fejlesztéséről. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=521>
Letöltés dátuma: 2014. november 25.

Motivációk és ellenmotivációk. E-learning a Nyíregyházi Főiskola virtuális campusán

Torkos Katalin¹

Nyíregyházi Főiskola, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Szociálpedagógia Intézeti Tanszék, Nyíregyháza, Magyarország

Abstract

Today electronic communication is part of everyday life for youth. The Internet, the quick spread of smartphones and the appearance of social networking has changed not only people's attitudes to each other, but the way of access to information and knowledge, which affects the teaching-learning process, too. The virtual world, the faceless and impersonal communication is an attractiveness of this world, which provides self-confidence and stress relief for the individual. The so-called 'generation Y and Z' spends so much time all alone in the virtual world surrounded by high-tech technology and devices that does not require any longer verbal communication and personal human relationships. It can cause them difficulties in the traditional face-to-face interaction and the development of oral skills, even how to express their thought or talk about topics at school.

This paper reveals whether the situation outlined above motivates the students to continue their higher education studies among e-learning framework. This research (a cross-sectional survey and interview study of part-time and full-time BA students at the Department of Social Pedagogy, Institute of Applied Pedagogy and Psychology, College of Nyíregyháza; the questionnaire and the interviews are processed and analysed by SPSS statistical software and ATLAS content analysis software) focused on the following areas: the rate of student participation in e-learning, the reason they choose the virtual campus opportunities and take e-learning subjects, motivation/demotivation factors that affect online learning process participation, advantages and disadvantages of e-learning from student perspective.

Keywords: e-learning; motivation; Social Pedagogy Students; College of Nyíregyháza

1. Bevezető

Manapság a virtuális világ, az online játékok, a játékkonzok, az elektronikus kommunikáció (facebook, twitter, blog, chat, fórum, e-mail stb.) a fiatalok számára a mindennapi élet része. Az internet, az okostelefon, a közösségi hálózatok megjelenése nemcsak az emberek egymáshoz való viszonyulását változtatta meg, hanem az információhoz és ismerethez jutás módját is, ami hatással van a tanítási-tanulási folyamatra. A virtuális világnak az arcnélküliség, a személytelenség egy olyan vonzereje, ami magabiztosságot biztosít az egyén számára. Az ún. Y és Z generáció oly sok időt tölt egyedül high-tech eszközökkel körülvéve a virtuális világban, hogy már

¹ Torkos Katalin, e-mail: torkosk@yahoo.com, Nyíregyházi Főiskola, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Szociálpedagógia Intézeti Tanszék, Nyíregyháza, Magyarország, 4400, Sóstói út 31/b.

nemcsak nem igényli a szóbeli kommunikációt, a személyes emberi kapcsolatokat, hanem sokszor nehézséget is okoz számára a hagyományos értelemben vett face-to-face interakció. Ez nagyon jól látható a mindennapi iskolai életben is, pl. tanórán nem aktívak, nem válaszolnak a pedagógus kérdéseire, szégyenlősek, nehezen fejezik ki magukat, nem találják a szavakat, sokszor nem megfelelő a kommunikációs stílusuk. Mindezt alapul véve feltételeztem, hogy ez a helyzet arra motiválja a hallgatókat, hogy ha mód van rá, e-learning keretek közt folytassák tanulmányaikat.

Jelen kutatás a következő kérdésekre kereste a választ: A hallgatók milyen arányban veszik ki részüket az e-learning képzésből? Miért választják/nem választják az elektronikus tanulási lehetőségeket? Mi motiválja őket arra, hogy belépjenek a virtuális campus világába? Milyen szempontok alapján vesznek fel e-learning tantárgyakat?

2. A kutatás

A jelenlegi vizsgálat egy nagyobb kutatássorozat része, amely a Nyíregyházi Főiskola e-learning képzésére fókuszál. A kutatás első ütemében egy longitudinális vizsgálat készült, melyben a főiskola teljes e-learning adatbázisának elemzésére került sor (2001-2013; a Nyíregyházi Főiskola 2001-ben indította be a Virtuális Campus projektet, mely keretein belül lerakta az e-learning oktatás alapjait) s kiderült, milyen tendenciák érvényesültek az elmúlt években a helyi e-learning képzésben.

A kutatás második ütemében keresztmetszeti vizsgálatok zajlottak, ahol az Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Szociálpedagógia Intézeti Tanszékének Szociálpedagógia BA szakos hallgatói kerültek kiválasztásra. A 2013-ban és 2014-ben kérdőíves és interjú felméréssel e szak 3 évfolyamának a teljes lekérdezése megtörtént nappali és levelező tagozaton egyaránt. A kérdőíveknek (80 kérdéses) és interjúknak a feldolgozása az SPSS statisztikai program és az Atlas tartalomelemző szoftver segítségével történt.

A kutatás ezen ütemében került sor a következő keresztmetszeti vizsgálatokra: a helyi e-learning képzés tendenciái az elmúlt évtizedben, a szociálpedagógia szakos hallgatók részvétele az e-learning képzésben, humán beállítottság hatása az e-tantárgyfelveletre, előzetes információik az e-kurzusokról, e-learning és interkulturális kommunikáció, e-learning versus hagyományos tanulási módszerek, a hallgatók tanulási stílusa, tanulási módszerei, tanulási szokásai, az e-learning rendszerrel való elégedettség, az elektronikus tanuláshoz való hozzáállás (e-learning attitűdvizsgálat), az e-learning rendszer kommunikációs eszközeinek használata a tanulási folyamatban (chat, fórum, üzenet etc.); az e-learning funkciója és hatékonysága hallgatói megítélés alapján, az e-tanulás szubjektív előnyei és hátrányai, a virtuális campus adta tanulási lehetőségek választásának motivációi és ellenmotivációi, az e-tantárgyat felvelők szociokulturális jellemzői.

2.1. A kutatás célja

A teljes kutatás célja, hogy eredményeivel hozzájáruljon olyan e-learning tantárgyak kidolgozásához, melyek optimálisan illeszkednek a helyi szociálpedagógia szakos hallgatók igényeihez, folyamatosan fejlesztik a hallgatók e-tudását, e-kompetenciáját, illetve megismertetik őket az interkulturális párbeszéd lehetőségével.

Hosszú távú cél, hogy a hallgató egyrészt bevezetessék a virtuális tanulás világába (pl. egyéni/önálló tanulás, otthon tanulás, önképzés, távoktatás), mely a későbbiekben a munkahelyen való szakmai megújulás, a továbbképzés alapvető színtere lesz, másrészt, hogy fokozatosan kialakuljon a globális gondolkodás szemlélete.

2.2. A minta és a kutatás módszere

Az Nyíregyházi Főiskola Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetének Szociálpedagógia Intézeti Tanszékének szociálpedagógus BA alapképzés három évfolyamán lévő 148 hallgató teljes lekérdezése

megtörtént a 2013/14-es tanévben, s a hallgatóknak több mint kétharmada szolgáltatott számunkra értékelhető kérdőívet. Ezen kívül néhány esetben (ahol a kérdőíves kiértékelés után a kutatás megkívánta a további vizsgálódást) interjúkra is sor került.

A hallgatók életkora változatos volt, mivel a levelezős hallgatók is bekerültek a kutatásba. A kérdőívet visszaküldő legfiatalabb hallgató 19, a legidősebb 50 éves volt. Ami az évfolyamokat illeti, kb. egyötödük első-, fele második-, egyharmaduk harmadik évfolyamos volt. Az összes szociálpedagógus hallgató évfolyamát tekintve, a harmadik évfolyamosok alulreprezentáltak lettek a mintában, a nappali és levelező tagozatos hallgatók aránya pedig szinte teljesen egyezik az alapsokaságéval.

A kutatás egyik választott módszere a kérdőív volt (80 kérdéses), mely zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A feldolgozás szempontjából a zárt kérdések mellett a jobb információszerzés érdekében szükség volt nyitott kérdésekre is, hogy a válaszoló maga keresse meg a kérdésre a legmegfelelőbb választ. A kérdőívek kiértékelése után sor került még interjúra néhány hallgatóval.

A kérdőív feldolgozása és elemzése a zárt kérdések, azaz a kvantitatív adatok esetében az SPSS statisztikai program segítségével, a nyitott kérdések és az interjúk, azaz a kvalitatív adatok feldolgozása estében pedig az ATLAS program segítségével történt.

2.3. Szociálpedagógia szakos hallgatók és e-tantárgy felvétel

A vizsgálat kimutatta, hogy igen nagy az érdeklődés a szociálpedagógia szakos hallgatók körében az e-tantárgyak iránt. A megkérdezett hallgatóknak kétharmada már vett fel tanulmányai során e-learning tantárgyat legalább egyszer, ezen hallgatóknak pedig több mint fele legalább kétszer. Ha a szociálpedagógia szakos hallgatókat összehasonlítjuk a főiskola teljes hallgatói létszámával, akkor meglepő módon sokkal jobb képet kapunk, mint más szakok esetében. Minden kart és szakot vizsgálva a főiskola hallgatóinak átlagban 10-15 százaléka vett fel „C” típusú választható e-learning tantárgyat az elmúlt 10 évben, egyetlen esetben, a 2011/12-es tanév II. félévében érte el az e-tantárgy felvétel a 20 százalékot. Mindez további kérdéseket vet fel, többek között azt, hogy miért ennyire érdeklődnek az e-tanulás iránt a szociálpedagógia szakos hallgatók?

2.4. Motivációk

Megkérdezve a hallgatókat, hogy miért választják a virtuális campus adta tanulási lehetőségeket, a várttól eltérő és viszonylag homogén válaszok születtek. Feltételezésem szerint alapvető motivációs tényezőnek kellett volna lennie a következőknek: a modern, online tanítási-tanulási folyamat megismerése, új tanulási- és tudáselsajátítási módszerek megismerése, saját tanulási stílus repertoár kiegészítése, informatikai tudásuk bővítése, illetve hosszabb távon való célok megfogalmazásában gondolkodva, egyfajta felkészülés az egész életen át tartó – akár munka melletti - tanulásra, amelynek ma már szerves része a távoktatás.

Ehelyett majdnem minden hallgató csak a pillanatnyi „hasznot” látta benne, sőt ezen túl is csak a gyors és kevesebb tanulással járó creditszerzési lehetőséget. Szinte költség-haszon számítást végeztek, ami nem vall igazán értett, jövőre koncentráló, hosszú távon való felnőtt gondolkodásmódra. Mindez persze azért is lehet, mert ez a korosztály valóban nem gondol még a jövőre, ami többek között fiatal életkoruknak, éretlen személyiségüknek, illetve eltartott állapotuknak tudható be. Minél tovább lakik otthon egy fiatal a szüleivel, annál jellemzőbb, hogy a szülő hoz döntéseket az életére vonatkozóan, és a hallgatónak e kontextusban is megmarad a gyermeki státusza a családban. Másrésztől azért nincsenek ilyen téren hosszú távú céljaik, mert a hallgatók bizonytalanok tartják a jövőt, így erre vonatkozó befektetéseket sem terveznek. Bizonytalan világunkban (a gyors technológiai, gazdasági fejlődés, állandóan változó munkaerőpiaci helyzet, a szakmák folyamatos le- és felértékelődése stb.) inkább a jelenre koncentrálnak. További ok lehet, hogy nem láttak az elektronikus tanulási folyamatra vonatkozó mintát a családban, rokonságban, baráti körben, így teljesen idegen, sőt értelmetlen számukra az e-távoktatási forma.

A kutatás alapján a válaszoknak két csoportja jött létre annak alapján, hogy miért érdemes felvenni e-learning tantárgyakat, illetve miért nem. Ez alapján beszélhetünk motivációkról és ellenmotivációkról. A motivációs tényezőkre vonatkozóan a következő tipikus válaszcsoportok születtek: időtakarékoság, óráutközés elkerülése, kész tananyagcsomag, saját ütemben haladás, stressz mentes vizsgázás, pénzpórolás (utazás, jegyzet, szabadnap), alacsony követelményrendszer, könyvtárhasználat és jegyzetelés kiiktatása a tanulási folyamatból stb.

Ha a válaszadási arányokat nézzük, akkor az időtakarékoság, időspórolás, óralátogatás alól való felmentés, a több szabadidő nyérése és ezzel együtt a kényelem biztosítása állandó vesszőparipája a hallgatóknak, ezért nem véletlen, hogy az egyik legvonzóbb vonása az e-learning tantárgyaknak (a hallgatóknak több mint fele említette). A lógás (a diákélet „kötelező” és egyben „természetes” velejárója, bár pedagógiai és szakmai szempontból nézve problematikus a motivációhiány), a tanulmányi követelmények minél könnyebben való teljesítése a másik erős érv volt a hallgatóknál (hallgatók 20%-a említette). A saját idő beosztása, a tananyaggal egyéni ütemben haladás szintén meghatározó tényező volt (hallgatók egyötöde említette). Az órarendbeli ütközések számos problémát okoznak a diákságnak, ennek elkerülése végett is választják az e-learning kurzusokat (hallgatók egyhatoda említette). Egy-két hallgató említette, hogy azért vette fel e-tárgyat, mert valóban érdeklődést mutatott a tantárgy tartalma iránt (7%). A vizsga folyamatából a tanárral való személyes kontaktus kiiktatása szintén előnyt jelentett, mert jelentősen csökkent a stresszhatás (6%). A hallgatók esetében előny volt az előre elkészített tananyagcsomag is. Néhányan megemlítették, hogy a tananyagot készen, összeállítva küldik a hallgatóknak neten keresztül, így nem kell komolyabb összegeket fordítani jegyzetvásárlásra. A bejáró hallgatók esetében fontos szempontnak bizonyult a bejárás költség megspórolása is. Többen említették a vizsgára való bejelentkezés és vizsgázás egyszerűségét is.

2.4.1. Motivációk a hallgatói válaszok tükrében

Az óralátogatás alól való felmentés az egyik legvonzóbb vonása az e-tantárgyaknak:

„kényelmes, hiszen nem kell kimozdulni, otthon könnyen elvégezhető” (2), „több szabad idő marad, mintha más C típusú tárgyat vennék fel” (3), „Gyors tanulási lehetőség, ki sem kell mozdulni a szobából ahhoz, hogy meglegyen a tantárgy ... Nem mindig tudok eljárni konzultációkra, ezért nekem kényelmes és időtakarékos” (6), „gyorsaság” (7), „időt spóroltam meg vele, nem kellett órákra járnom ... otthon lehet tanulni, otthon lehet vizsgázni” (8), „előnye az időtakarékoság, ezzel időt takaríthatok meg” (10), „nem kell a főiskolára bemenni mivel elég messze lakom” (11), „bármikor amikor időm van, rá tudok koncentrálni az anyagra” (12), „akkor tanulok, amikor ráérek ... nem kell bemenni konzultációra” (13), „nem kell órára bejárni ... gyors” (14), „nem kell utazni” (15), „nem kell otthonról kimozdulni” (18), „nem kell bejárni órára” (19), „nem kell bejárni az órára” (20), „óra bejárás nélkül teljesíthető a tantárgy ... időt nyerhetünk, és komfortosabb is” (22), „gyorsan letudod” (24), „nem kell előadásra járni” (26), „nem kell órát látogatni, így van idő más tevékenységet folytatni” (29), „nem kell bejárni, nem kell utazási költséget fizetnem” (30), „kényelmes” (33), „Gyors, és nem túlzottan időigényes” (34), „időt spórolhatok, és nagyon kényelmes, mivel nem kell bejárni órára ... nem kell az adott oktatási intézményben személyesen egy bizonyos előadáson jelen lenni” (36), „nem kell konzultáción megjelenni” (39), „... időspórolás, ez főként azokra érvényes akik az iskolától messze laknak, valamint kényelmes” (41), „gyors, kényelmes, rugalmas” (43), „nem szükséges beutaznom az iskolába” (44), „gyors, egyszerű, nem kell bejárni az órára, az így fennmaradó szabadidőben több időt lehet fordítani a tanulásra” (45), „gyors kényelmes kreditgyűjtőgetés” (46), „Előnye a kényelem ... Az időm hiánya, a költséghatékonyság, valamint a kényelmi szempontok figyelembe vétele után döntöttem mellette” (47), „gyors és egyszerű” (48), „Bárhol teljesíthető” (54), „Nem kell bejárni a konzultációra, otthoni körülmények közt könnyebben meg lehet tanulni, egyszerű és otthoni tanulással könnyebb kezelni” (57), „otthon megszerezhető tudást biztosít ezen tanulási módszer” (65), „nem kell tanórán lenni” (66), „nem kell órára járni, így több a szabadidő, több idő jut más tantárgyakra ... több a szabadidőm” (68), „nem kötött a hallgató, azzal, hogy órára kell járnia így például az ezzel nyert időben más, kötelező tárgyak tanulásával és munkával töltheti az idejét” (69), „Nem kell konzultációra bejárni, mégis tökéletes tananyagot kapunk” (70), „nincs egy fix időpont egy héten, amikor be kell járni az órára, és otthon tanulhatok úgy, és akkor, ahogyan nekem megfelel és időm van ... saját ütemezésünk szerint dolgozhatjuk fel a tananyagot ... sok óránk volt, azonban még szükségem volt C típusú tárgyból kreditre, így időt akartam spórolni” (72), „kényelmes tanulást, otthonról is egyszerűen lehet tanulni, amely a levelező tagozatos hallgatóknak (ahol család, munkahely stb.) nagyon megkönnyíti a munkáját ... Nem utolsó sorban több kilométeres utat spórolnak meg, és időt ... munkahelyemről nem tudok sokat hiányozni, és távol lakom Nyíregyházától, így anyagi megfontolás is közre játszott”

(76), „nem kell órára bejárni ... kedvezőbb időbeosztás” (77), „nem vesz el annyi időt ... nem kell hozzá bemenni az iskolába ... egyszerűbb volt, mint több konzultáción részt venni” (78), „időtakarékos, egyszerű és gyors” (80), „gyorsaság, kényelem ... otthon a megszokott környezetben tehetek belőle vizsgát ... nem vesz el időt az, hogy órára be kell járni” (81), „Nincs helyhez kötve, kényelmes” (88)

A saját idő beosztása, a tananyaggal egyéni ütemben haladás szintén meghatározó tényező volt:

„a hallgató a saját maga ütemében dolgozhatja fel az adott anyagot” (26), „nem időhöz kötött, este és éjszaka is lehet használni” (31), „Saját tempóban tudok felkészülni a vizsgákra” (39), Előnye az idő megtakarítás” (40), „magunk oszthatjuk be az időt” (3), „gyors vizsgázási lehetőség” (42), „szabadon oszthatja be a hallgató az idejét, hogy mikor akarja feldolgozni a kapott anyagot” (4), „akkor ülök le tanulni, amikor akarok; nem kell órára járni; otthon is levizsgázhatok” (50), „saját időnket beosztva tudjuk megtanulni a megkapott anyagot, így nem kell még plusz órára bejárnunk emiatt” (53), „gyorsan, helyben meg van a vizsga, nem kell órára sem bejárni” (58), „mert így egyszerűbb volt az elsajátítása a tananyagnak, és nem kellett szabadságot kivennem a munkahelyemen” (59), „megadott beosztási sorrendben tanulhat az illető, és nem kell órát látogatnia” (63), „munka, család egyéb elfoglaltság mellett is el lehet végezni az e-learninges tárgyakat, mivel az ember saját maga osztja be az idejét, így akkor tanul amikor az ideje engedi” (64), „magánéleti elfoglaltságaim miatt úgy gondoltam így egyszerűbb lesz teljesíteni a tárgyat és jobb eredménnyel, mivel így akkor tanulhattam rá, amikor időm volt” (64), „ez nem egy kötött idejű tanítási óra” (67), „nem kellett bejárrnom órára, így magamnak oszthattam be az anyagot” (69), „Szabadon választhatom ki a vizsga időpontját” (70), „kényelmesen, ahogy az időnk engedi, beoszthatjuk a tanulás menetét és a vizsga időpontját is” (78), „mindenkinek maga ütemezi a tanulást” (79), „saját magam döntöttem el mennyit és mikor tanulok” (81), „időzíteni lehet a tanulást, lehet előre ütemtervet készíteni” (8), „a tanuló nyugodt körülmények között tudja elsajátítani az anyagot. Annyi időt foglalkozik vele, amennyi nem terheli le” (69), „Időtakarékosabb, akkor készülök, tanulok, amikor én akarok, nincs időhöz kötve, időt spórolok” (25), „Saját magunk osztjuk be időnket” (35), „otthonról kényelmesen elvégezhető ... nem kell plusz órát felvenni, az órarendben több idő marad” (61), „saját idő és energia-befektetéssel végezhető” (82),

Az órarendbeli ütközések számos problémát okoznak a diákságnak. Ennek elkerülése végett is választják az e-learning kurzusokat:

„ha más tantárgyat vettem volna fel, akkor ütközött volna az órarendemben másik órával, így azt a lehetőséget választottam, hogy ne kelljen órát látogatnom” (22), „munkahelyemmel össze tudom egyeztetni” (28), „vannak olyan félévek, amikor sok órára van és nem fér bele másik C típusú tantárgy az órarendembe, így előnyösebb ez a lehetőség” (2), „nem kellett a munkahelyemen szabadságot kivenni” (30), „itthonról is lehet vizsgázni; sajnos a vizsgaidőszakban a legtöbb vizsga hétköznap van és mivel dolgozok, a vizsganapokra szabadságot kell kivennem” (31), „nincs időhöz kötve és így könnyen illeszthető az órarendbe” (32), „nem volt lehetőségem C típusú tantárgyra bejárni” (40), „óráim mellett nem volt időm másik C típusú tantárgyra bejárni” (50), „hol óra ütközésem volt, hol más elfoglaltság miatt nem tudtam órára bejárni” (51), „Előny volt a rugalmasság, egyénre szabott időbeosztás” (59), „nem fértem be más c kredites tárgyra” (60), „nem állt fent óraütközés, és a nagy létszámnak köszönhetően sokan teljesíthetik” (71), „általában óra ütközésem volt és ezt találtam a legegyszerűbbnek” (71), „nincs órarendhez kötve” (73), „a sűrű órarendem miatt, más órát már nem tudtam volna beleépíteni” (80)

A lógás, a tanulmányi követelmények minél könnyebben való teljesítése a másik erős érv a hallgatóknál:

„könnyű teljesíteni a követelményeket” (3), „ezekből a tantárgyakból a hallgatók általában jól teljesítenek” (10), „azt hallottam, hogy a hallgatók elég jó teljesítményt nyújtanak rajta” (11), „könnyű” (14.), egyszerű” (21), „teljesíthető úgy általában” (27), „A vizsga aránylag könnyű” (32), „Könnyűség miatt vettem fel” (40), „sokkal könnyebben lehet teljesíteni” (41), „nem tanulja meg a hallgató az anyagot, csak gyorsan levizsgálják és kész” (48), „úgy hallottam, nem túl bonyolultak a vizsgakérdések, nem kell bejárni órára, akár otthonról is lehet vizsgázni” (49), „2-3 nap alatt meglehetősen tanulni az anyagot” (51), „könnyűnek találom” (55), „valódi tudást és ismeretet nem közvetít” (58), „könnyen lehet C típusú kreditet szerezni vele” (58), „nem kell Zh-t írni évközben” (67), „könnyen megtanulható a tananyag” (68), „könnyen lehet teljesíteni” (71), „gyors, könnyen teljesíthető, nem igényel tanulást” (75)

Érdeklődés a tantárgy tartalma iránt:

„érdekelt a tárgy” (21), „azért vettem fel, mert nagyon szimpatikusak voltak” (29), „sok érdekes kurzus is van ezek között” (45), „ezek az órák általában érdekesek, és nem túl száraz témákkal foglalkoznak” (4), „felvettem, mert érdekelt” (69), „érdekesnek találtam a tantárgy címét” (73), „érdekeltek is ezek a tárgyak” (8)

A vizsga folyamatából a tanárral való személyes kontaktus kiiktatása szintén előnyt jelentett, mert jelentősen csökkent a stresszhatás:

„e-learning a stressz nélküli vizsgázás” (39), „Kényelmesen le lehet vizsgázni otthonról 5 perc alatt. Teszt jellegű” (67), „gyorsan le lehet vizsgázni” (68), „könnyen le lehet vizsgázni” (68), egyszerűbb vizsgázási mód: nem vesz el túl sok időt, nem kell bemenni vizsgázni, a vizsgázás után azonnal tudhatjuk a vizsgajegyet (77)

A hallgatók esetében előny volt az előre elkészített tananyagcsomag:

„egyszerűen áttekinthető volt, mert megfelelő anyagot kaptam hozzá” (18), „előnye mindenképpen a kiszámíthatóság, tudjuk, mit kell megtanulni” (47.), „a tananyag rendszerezve van, egymásra épül” (88.)

A nappalis és levelezős bejáró hallgatók esetében fontos szempontnak bizonyult a bejárási költség megspórolása:

„olcsóbb mintha bejárnék előadásra és vizsgára” (70), „ittthon is tudok tanulni és vizsgázni, és az útiköltséget megspórolom” (74), „kevesebb költség, mert nem kell bemenni a főiskolára” (41.),

Néhányan megemlítették, hogy mivel a tananyagot készen, összeállítva küldik a hallgatóknak Interneten keresztül, nem kell komolyabb összegeket könyv- és jegyzetvásárlásra fordítani:

„nem kell sok könyvet és jegyzetet vásárolni” (15.), „könnyebben eljut a tananyag a diákokhoz” (17.)

A vizsgára való bejelentkezés problematikusága megszüntethető azáltal, hogy az e-learning tantárgy vizsgaidőpontjára bármennyi hallgató bejelentkezhet:

„A vizsgák egymás után vannak, nem kell azon izgulnom, hogy ha valamelyik időpontra már nem ferek be” (51)

2.5. Ellenmotivációk

A hallgatóknak több mint fele (56%) említett ellenmotivációs tényezőket, azaz nem csak előnye, hanem hátránya is van az e-learning tanulásnak. Érvek, melyek ellene szóltak: tanár-diák interakció hiánya, a megszerezhető tudás felszínessége, közösségi élet hiánya, önálló tananyag-feldolgozási nehézségek, tanári magyarázat hiánya, technikai nehézségek a szabadidő önálló felhasználásának nehézségei, költséges e-tárgy felvétel, e-vizsgarendszer.

Ezen tényezők egyik csoportja a szabadidővel való gazdálkodásra, mint hátrányra terjedt ki. A hallgatók egytizede szerint számolni kell azzal az emberi tényezővel, hogyha saját maga oszthatja be az idejét, illetve a tanulás ütemét, akkor hajlamos elhanyagolni a tantárgyat, utolsó pillanatra hagyni a tanulást, ami a tantárgy megismétléséhez vezethet. A hallgatók 20 százaléka a felmerülő tantárgyfelvételi költséget találta soknak (4000 Ft/tantárgy). A hallgatók 7 százaléka a megszerezhető tudás felszínességét találta problémásnak. A személyes kapcsolatok hiányát, ami vonatkozhat diák-diák, ill. tanár-diák interakcióra, a hallgatók 15 százaléka tartotta negatívnak. A tanári magyarázat hiánya is egy olyan terület, amelyenél a hallgatók 13 százaléka hiányosságot talált és voltak, akik egyéb problémákat is megemlítettek, pl. időre megy a vizsga, kevés idő áll a rendelkezésükre a teszt kitöltésénél, nem érdekes témájú tantárgyak, technikai problémák, internetkapcsolat hiánya.

2.5.1. Ellenmotivációk a hallgatói válaszok tükrében

A szabadidővel való gazdálkodás, mint hátrány:

„nem biztos, hogy be tudjuk osztani az időt, ezért sok egyszerre” (3), „mivel bármikor időt fordíthatok rá, el is hanyagolhatom” (12), „hátránya, hogy megfeleldkezhetünk róla” (29), „lehetséges, hogy nem olyan alaposan tanulunk, mint egy rendes tanórán, nem fordítunk rá annyi időt” (35), „előfordulhat olyan diák, aki lazán veszi, nem fordít rá annyi időt és nem tanulja meg a kapott anyagot” (53), „kötetlen és ez által nem mindenki tanul” (60), „mindenkinek meg kell tanulni az idejét beosztani, akinek ez nem sikerül nem tudja megtanulni és teljesíteni a tárgyat” (64), „nem biztos, hogy annyit fog tanulni, mintha rendszeresen ott lenne az órákon, mivel saját maga rendelkezik az egész napjával” (79)

A megszerezhető tudás felszínessége:

„hasznos tudást nem lehet szerezni az elvégzésével” (75), „nincs gyakorlati része” (15), „nem elmélyített tudás” (19), „nem mélyül el a tárgy” (21), „az elsajátítandó anyag minősége rosszabb, eredménytelenebb” (7), „esetleg más fontosabb tantárgy rovására megy” (4), „kevésbé hatékony a tananyag elsajátítása” (80), „a vizsgán elért eredmény nem a valós tudást tükrözi” (88)

A személyes kapcsolatok hiányát, ami vonatkozhat diák-diák, illetve tanár-diák interakcióra egyaránt:

„a személyes kapcsolatok a háttérbe szorulnak” (17), „nincs kapcsolat az előadó és a hallgató között” (18), „személytelen” (31), „nincs személyes kapcsolat a hallgató-oktató ill hallgató-hallgató között” (33), „jobban szeretem, ha személyesen is kapcsolatba tudok lépni a tanárral” (36), „nincs meg a tanár-hallgató viszony” (43), „Hátránya a személytelenség” (47), „Túl személytelen” (52), „személytelen számomra” (54), „a személyes kapcsolat elvesztése, hiszen egy számítógép és egy megadott tananyag nem igazán pótolhatja az emberi jelenlétet, még ha manapság ez is lenne a cél” (63), „elmarad az élőbeszéd” (65), „az oktató-hallgató között nincs személyes kapcsolat” (77), „némely esetben hatásosabb a személyes konzultáció” (78), „kevésbé közvetlen” (80), „társas interakciók hiánya” (81) „jobban szeretek iskolába, emberek közé járni, mint hogy görnyedjek a gépem előtt” (81), „hátránya az auditív és vizuális hiány” (6)

A tanári magyarázat hiánya:

„ha nem értem az anyagot, nem tudok visszakérdezni” (28), „oktatóval való konzultáció hiánya” (2), „jobban szeretem, ha a tanár elmagyarázza, vagy elmondja, mert pl. tudok kérdezni, ha nem értek valamit” (30), „nehezebb témák esetén nem megfelelő a magyarázat, a tanár segítsége olykor nélkülözhetetlen” (31), „a hallgató saját magától tanul nem hallja egy hozzáértő ember véleményét” (42), „ha nem érthető valami a kiadott anyagban, akkor nem tudjuk megkérdezni a tanárt” (52), „azonnali...visszajelzés ill. kontroll nincs” (59), „senki sem magyarázza el az anyagot” (66), „kommunikáció hiánya, tehát a tanuló nem tud segítséget kérni a pedagógustól, ha elakad a tanulásban” (72), „előfordulhat, hogy nem kapja meg a hallgató a kellő magyarázatot” (77), „előfordulhat, hogy nem ért dolgokat, vagy nem úgy értelmezi, ahogy az valójában van, ezért egy vizsgán akár rosszabból is teljesíthet” (79), „sokan nem képesek egyedül internet segítségével tanulni” (87), „Nem lehet konzultálni ha nem értünk valamit” (8)

A felmerülő tantárgyfelvételi költségek:

„túl drága” (12), „sok minden más tárgy van amit költségmentesen fel tudok venni” (14), „hátránya a költségtérítés” (18), „fizetős” (22), „rossz, hogy fizetni kell érte” (25), „külön díja van” (36), „költséges” (40) (68), „drága” (46), „fizetni kell érte, és sajnos ezt nem mindenki engedheti meg magának” (49), „elég sokba kerül” (50), „pénzbe kerül” (54), „Minden e-learninges tantárgyért fizetni kell a főiskolán” (62), „fizetni is kell érte” (63. (71)(75)(20)

A különféle tanulási stílusok figyelmen hagyása:

„hátrány annak, aki auditív típus” (36)

Külső/tanári motivációs erő:

„nincs aki motiválja a tanulót” (73)

Érdeklődés hiánya:

„kevés érdekfeszítő témában van meghirdetve” (75)

A tantárgy e-learninges rendszerben való tanításának alkalmatlansága:

„sokszor olyan tárgyakat lehet e-learning ként tanulni, amit élőszóban lehetne a legjobban elsajátítani pl: furcsa hatékony vagy elfoglaltsámentes kommunikációt tanulni beszéd nélkül” (32)

Interneten keresztül zajló, adott időintervallum után lezáró e-vizsga:

„időre megy a vizsga” (50), „kevés idő áll a rendelkezésükre a teszt kitöltésénél” (51)

Számítógép használatával kapcsolatos problémák:

„az esetleges technikai problémák” (47)

„aki nem rendelkezik számítógéppel, nehezen vagy költségesen tudja ezeket elvégezni” (69)

„ha valakinek nincs internet előfizetése otthon, akkor nem tudja teljesíteni” (31)

2.6. Eredmények

Az e-learning tantárgyak felvételének motivációit kutatva, többnyire a külső motivációs tényezők voltak dominánsak (időtakarékosság, óralátogatás alól való felmentés, több szabadidő nyérése, kényelem, tanulmányi követelmények minél könnyebben való teljesítése, saját idő beosztása, egyéni ütemben haladás a tananyaggal órarendbeli ütközések elkerülése, a vizsga folyamatából a tanárral való személyes kontaktus kiiktatása, kész tananyagcsomag, jegyzetvásárlás és könyvtárhasználat elkerülése, bejárás költsége megspórolása, a vizsgára való bejelentkezés és a vizsgázás egyszerűsége stb.), szinte alig utaltak belső motivációs tényezőkre (ismeretszerzés, érdeklődés, a virtuális tanulás megismerése, interkulturális és interdiszciplináris tanulás, stb.).

Egyetlen hallgató sem említett semmi olyan dolgot, ami bármilyen téren kapcsolatba hozható az e-kompetencia fejlesztéssel. Nem vették figyelembe saját képességeiket, saját tanulási szokásaikat, tanulási stílusukat és az egyéni fejlődési lehetőségeket, ami negatív hatással van a tanulás hatékonyságára.

További probléma, hogy a hallgatók az e-tantárgyak felvételénél nem számoltak az e-learning adta új lehetőségekkel, azaz olyan faktorokkal, amik kapcsolatba hozható lehetnének a globális nevelés eszméjével. Úgy tekintenek az e-tantárgyra, és úgy is „használják”, mint a hagyományos tantárgyakat – pl. nem lépnek virtuális kapcsolatba sem főiskolán kívüli hallgatókkal/egyéb személyekkel, sőt egymással sem a tanulás terén; nem tudnak közösen gondolkodni. Ezen kívül nem tudnak elvonatkoztatni a tantárgytól és tágabb kontextusba helyezni az adott problémát, nem képesek interdiszciplináris gondolkodásra, nincs társadalomkritikai szemléletük, nincs holisztikus látásmódjuk. A globális nevelés eszméje ismeretlen számukra, nagyon távol áll tőlük, nyomát sem lehet megtalálni gondolkodásukban. Egyáltalán nem tudnak gondolkodni ebben a kontextusban.

Összességében, a hallgatóknak magas a motivációs szintje, de nem megfelelő irányú ez a motiváció, ezáltal nem hatékony az e-tanulás. Egyáltalán nem értik az e-learning lényegét, éppen ezért nem is tudják kihasználni a rendszer adta lehetőségeket.

3. Ajánlások

Az e-learning tantárgyak terén tapasztalható alacsony követelményszint növelése hatással lehetne a belső motiváció erősödésére, így csak azok a hallgatók vennék fel és csak azokat a tantárgyakat, amelyeket szükségesnek tartanak a tanulmányaik folytatásához, szakmaiságuk fejlesztéséhez, illetve illeszkednek érdeklődésükhöz.

Ezen felül érdemes lenne a kész e-tantárgycsomagok helyett olyanokat előállítani a hallgatók számára, melyek képesek aktív (az eddig elvárt passzív tanulási móddal szemben), kutató és gondolkodó helyzetbe hozni őket.

Továbbá olyan feladatokat kellene kitalálni a számukra, ahol elengedhetetlen a virtuális csoportos munka (interkulturális párbeszéd), illetve más tudományterületek bevonása a közös gondolkodásba (interdiszciplináris gondolkodás), akár helyi, akár országos vagy nemzetközi szinten.

Végül, de nem utolsó sorban szükség lenne követlenül a főiskolai tanulmányok megkezdése elején egy, az elsősök számára szervezett általános e-learning tájékoztatóra (pl. a tanulmányi osztály által szervezett év eleji általános tájékoztató, vagy intézeteken, tanszékeken belül szervezett e-learning felkészítő programra 1-2 óra erejéig), amelyeken a főiskola dolgozói (pl. tanulmányi felelősök, virtuális campus működtetői, e-learning tantárgyat meghirdető oktatók) bemutatnák magát a virtuális campust, azaz a szerepét a felsőoktatásban, a rendszer sokszínűségét, illetve az online rendszer által alkalmazott és megkívánt speciális tanítási-tanulási módszereket.

Irodalom

- Balogh László (2005): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motivációk kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, 62.évf. 9-10. p.141-144.
- Carnoy, M. (1995): Education and Productivity. In: Carnoy, M. (ed.): *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon
- Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 9-10. sz. p. 174-181.
- Das, J. P. (1988): Simultaneous Successive Processing and Planning. Implications for School Learning. In: Schmeck, R. R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. Plenum P., New York
- Dunn, R., Dunn, K. és Price, G. E. (1996): *Learning Style Inventory*. KS: Price Systems, Lawrence
- Felvégi Emese: Távtanítás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005.december 92-99.
- Gábor András (2004): A felsőoktatás informatikai stratégiája. In. Raffai Mária (szerk.): *A Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Gazdaságinformatikai Kutatási és Oktatási Fórum Szakmai Szervezetének Szakfolyóirata*, GIKOF Journal 3. évf. 4. szám, Budapest, 6-17.
- Gát György és Rodolfo, Toledo (2011): *A Partiumi Virtuális Campus alprojekt alprogramjainak bemutatása és az eredmények ismertetése*. A Partiumi Tudáscentrum Fejlesztése HU0022/NA/2006-1/ÖP-4 Projektzáró konferencia, Nyíregyháza
- Hake, J. B., van der Kamp, M. és Slagter, M. (1999): *European Higher Education and Lifelong Learning*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsoponderwijs en Volwasseneneducatie
- Halkóné Rudolf Éva (2011): *Tudáscentrum Nyíregyháza város és a régió szolgálatában*. A Partiumi Tudáscentrum Fejlesztése HU0022/NA/2006-1/ÖP-4 Projektzáró konferencia, Nyíregyháza
- Hudák Erzsébet (2000). A teljesítmény értékmérő, értékhordozó, illetve motiváló szerepe az iskolában. *Pedagógiai Műhely*, 25.évf. 1. p.16-20.
- Izsó Ildikó (2008): *Az információfeldolgozás egyéni jellemzői: tanulási stílusok*. In: <http://www.koloknet.hu/?354-tanulsi-stilusok>
- Jánosi Zoltán (2011): *A Nyíregyházi Főiskola informatikai stratégiája a 2011-2013. évre*, Nyíregyháza
- Joó Anikó (2012): Olvasási attitűd: fiú-lány különbségek. *Iskolakultúra*, 22. évf. 10. sz., 43-57.
- Kerekes Péter (honlap szerk.): *A Nyíregyházi Főiskola Virtuális Campus honlapja*. <http://elearning.nyf.hu/news.php>
- Kovács Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Holnap, Budapest
- Kovács Ilma (2005): *Új út az oktatásban? A távtanítás*. Okker, Budapest
- Kovács Zoltán (2012, szerk.): *Nyíregyházi Főiskola, Tanulmányi Tájékoztató a 2012/13 tanévre*, NyF Oktatási és Képzési Bizott., Nyíregyháza
- Lukács István (2006): Tanulási stratégia és tanulási stílus. In: Nahalka I. (szerk.): *Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Bp., 68-80.
- Márföldi Józsefné (2010): *Ügyfélszolgálatok minőségi fejlesztése – Hallgatói és oktatói „BAT” ügyfélszolgálat Nyíregyházi Főiskolán, „Versenyképes Nyíregyházi Főiskola” – TÁMOP-4.1.1.A-10/1/KONV-2010-0013*. Nyíregyháza
- Mező Ferenc (2002): *A tanulás stratégiája*. Pedellus K., Debrecen
- Monár György.: IKT eszközök. In: Benedek, A. (szerk.): *A távtanítás és az e-learning fejlesztése - tananyagterv*. Budapest, NFI, 2006. 33–49.
- Pocsai Péter (2000) A tanulási motivációról. *Pedagógiai Műhely*, 25. évf. 4. sz. (2000 december) p. 4-6.
- Réthelyi Miklós (2010): *A Nyíregyházi Főiskola alapító okirata*, 2010. OK-279-50/2010.
- Széplaki Erzsébet (2012): A tanuláshoz motiváció kell. *Tanítás-Tanulás*, 10. évf. 3. sz. (2012) p. 14-15.
- Torgyik Judit (2004): Tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra* XIV. évf., 90-98.
- Torkos Katalin (2005): Motiváció alkalmazása a tanórán. In: Venter Gy: *Iskolai lemorzsolódás Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. p. 112-120.
- Vass Vilmos (2012): A motiváció új értelmezése. *Tanítás-Tanulás*, 10. évf. 3. sz. (2012) p. 8-9.
- Vass Vilmos (2013): A tanulási motiváció fejlesztése. *Tanítás-tanulás*, 10. évf. 5. sz. p. 8-9.

Szociális szakemberképzés a Partiumi Keresztény Egyetemen. Egy képzés története

Szűcs Enikő, Tolnai Timea Katalin

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

Abstract

Our study's goal is to present the Partium Christian University from Oradea, its history and development of the Social Work specialization, eluded by its legal predecessor, the Sulyok István Reformed College and its changes in the structure of the training that took place between 1991 and 2012 when social training has reached its destination. Our study is a descriptive one, and its methodology involve analyzing the university's documents. During our study, we analyzed those documents that presented the institute's development process, from the beginning with the "college" status until the current, "university" status. In our study's second part we analyzed documents from social sciences department that help us present the four important periods the social work specialization had during its development process taking in consideration the government laws and social changes active at those times. The first period is about the five-year reformed Religious Education - Social Work specialization, the second period shows the two specializations with a four-year program. And the last two periods are about 4-year monospecialization and later implementing the 3-year Bologna education system. Apart from presenting the department itself we also show the changes in the number of students and changes regarding the apprenticeship program.

Keywords: higher education, Sulyok István Reformed College, Partium Christian University, Social Work

1. Bevezető

„Az 1989-ben lezajlott romániai rendszerváltás mélyreható társadalmi-gazdasági változásokat indított el, melyek általános jellemzői a magas szintű és tartós infláció, az ipari termelés és az export jelentős visszaesése és a munkanélküliség gyors növekedése.” (Szűcs, 2003a, 555. o.). Ezek a folyamatok maguk után vonták az életkörülmények romlását, a szociális gondok felszínre kerülését és ugyanakkor ezek súlyosbodását is. A kelet-európai országok gazdaságilag különböző fejlettségi szinten álltak, és ennek megfelelően, különböző módszerek és stratégiák alkalmazásával próbáltak meg alkalmazkodni a megváltozott gazdasági, politikai és jogi környezethez (Szűcs, 2003a, 555. o.). A rendszerváltás után kiemelkedő fontosságúvá vált az oktatási rendszer szervezése és átszervezése, és ebben a folyamatban megfigyelhető volt az egyházak egyre növekvő szerepe. (Szűcs, 2002b; 2003a, Belényi, 2010, 2011) Ehhez a megnövekedett szerephez az is hozzájárult, hogy „a középfokú oktatás és a felsőoktatás szintjén jelentős változást hozott és új tendenciaként értékelhető magánoktatás megjelenése 1990 után”. (Szűcs, 2003b, 46. o.)

„A romániai magyarság számára az anyanyelven történő oktatás és ezen belül a magyar tannyelvű egyetem kiemelt fontosságú kérdések. Az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelképértékű kulcsintézménye.” (Szűcs, 2002b, 83. o., Belényi, 2011, 149. o.)

2. A Súlyok István Református Főiskola

A magyar nyelvű felsőoktatás 1990-ben indult újra Nagyváradon, a Súlyok István Református Főiskola (SIRF) keretein belül, mely a mai Partiumi Keresztény Egyetem jogelődjének tekintendő. A SIRF megalakulását a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsának 39/1990 számú határozata mondta ki. A következő év februárjában a Vallásügyi Államtitkárság 4805/1991 számú átiratában engedélyezte a Főiskola működését, mint a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet nagyváradi Református Teológiai Kara. „Az alapítók keresztény és nemzeti értékeket hordozó intézményként hozták létre, így az 1990 és 1999 között egyházi keretekben és egyházi finanszírozással működött, de valójában a szakok többsége „világi” jellegű volt, azok mindegyikét a valós társadalmi és regionális igények hozták létre.” (János-Szatmári, 2012, 83. o.)

A törvényi kereteknek megfelelően, a SIRF három alapszintű képzéssel nyitotta meg kapuit és nem csak teológiai jellegű képzést biztosított, hanem világi képzést is, így a *vallásstanár-szociális munka* szak egyike az első szakoknak (a *vallásstanár-német nyelv és irodalom és jogtudomány* szakok mellett). Arra törekedett, hogy az újonnan felszínre került szociális problémák megoldásához és a szükségletek kielégítéséhez szükséges magyar anyanyelvű szakembereket képezzen. Az kilencvenes évek elején az ország nagy egyetemei, mint a Bukaresti Egyetem, a Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem, a Temesvári és a Nagyváradi Állami Egyetem az elsők között reagáltak az új szociális kihívásokra, és elkezdték képezni a szociális munkás szakembereket. Ennek köszönhetően, a SIRF nem csak a külföldi jól bevált tapasztalatokból, hanem a hazai gyakorlatokból is ötleteket tudott meríteni egy jó képzés kialakításához és fenntartásához.

1994-1995 évek eseményei nemcsak az Intézmény számára, hanem a meglévő szakok számára is fontosak, hiszen, az új oktatási rendszer követelményeinek megfelelően a SIRF benyújtotta kérelmét az Országos Akkreditációs Bizottsághoz, és megkapta a *vallásstanár-szociális munka és vallásstanár-német nyelv és irodalom* szakok ideiglenes működési engedélyeit, ami lehetővé tette a szakemberek további képzését. Ezt követően, az intézmény további fejlesztési terveket dolgozott ki és valósított meg, melyek egyrészt a képzési struktúra fejlesztésére vonatkoztak, másrészt pedig az intézmény önállósulását tűzték ki célul. Eerre vonatkozóan 1995-ben meg is született az igény egy különálló magán felsőfokú oktatási intézmény megvalósítására, melyet számos szervezési, tervezési feladat közepette sikerült megvalósítani az ezredforduló küszöbén.

3. A Partiumi Keresztény Egyetem megalakulása

„Az 1999. június 1-én megjelent Tanügyi Törvény világossá tette: az önálló állami magyar egyetem létrehozására belátható időn belül nem lesz mód, [...] ezért a főiskolát „alapítványi egyetemenként jegyezték be és működtették tovább” (Belényi, 2011, 149. o.).

„1999. szeptember 20-án a Bihar megyei Törvényszék 118/N/1999 számú jogerős végzésében jogi személylé nyilvánította a Pro Universitate Partium Alapítványt, és elrendelte a Jogi Személyek Törzskönyvébe való bejegyzését”. (Tolnay, 2001, 377. o.), ezáltal megteremtve a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) jogi hátterét biztosító szerv létrehozását. Ez azt is jelentette, hogy az új egyetemi tanév már az új intézményes keretekben belül kezdődhetett el, és ezzel egyidőben elkezdődött a Partiumi Keresztény Egyetem akkreditációs folyamatának elindítása is. Természetesen, a SIRF keretein belül működő szakokat, a PKE teljes egészében átemelte saját égisze alá, így biztosítva a nagyváradi magyar nyelvű egyetemi szintű oktatás folytonosságát.

„2000 márciusában Kolozsváron létrejött a Sapientia Alapítvány, mely a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem létrehozója és fenntartója” és együtt a Pro Universitate Partium Alapítvánnyal biztosítják a „két erdélyi magyar egyetem egységes rendszerben való működését (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem)”. Ezek anyagi működtetését a mindenkor Magyar kormány támogatásával biztosítják. (János-Szabolcs, 2012, 84. o.) Ezek a változások fontosak voltak a PKE életben. Az 1215/2000 számú romániai Kormányhatározat pedig biztosítja az Egyetem működési engedélyét.

A következő három évben a Partiumi Keresztény Egyetem képzési palettája további szakokkal bővül: 2000-ben a *filozófia, menedzsment és román nyelv és irodalom* szakokkal, majd ezt követően 2002-ben az *angol nyelv és irodalom, a kereskedelmi és szolgáltatási egységek gazdaságtana, a református didaktikai teológia, a képzőművészet* és a *zenepedagógia* szakokkal, és nem utolsósorban, 2003-ban a *szociális munka, szociológia és angol nyelv és irodalom-román nyelv és irodalom* szakokkal. Az önálló szakok működését a 288/2004-es Törvény, valamint a 88/2005-ös Kormányrendelet mondja ki, lehetővé téve így a két legelső kettős szak szétválasztását. (János-Szabolcs, 2012, 84. o.). Ezt követően, 2004. október 18. az Országos Akkreditációs Tanács akkreditálja a *református didaktikai teológia – szociális munka* és a *református didaktikai teológia – német nyelv és irodalom* szakokat.

Időközben a felsőfokú képzési rendszer struktúrája teljesen átalakul, mikor 2005-ben országszerte bevezetik a Bolognai rendszert, melynek értelmében az egyetemi szintű alapképzés immár hároméves ciklusban történik, ezt követi a mester szintű, kétéves szakirányú képzés, melyre építhető a hároméves doktori képzés. Ez az oktatási rendszer mai napig alkalmazott felépítését tükrözi.

Négy éven át kellett várni az Egyetem akkreditációjára, melyet a 725/2008. november 27-i Hivatalos Közlönyben megjelenő 198/2008-as törvény mond ki, és ezáltal biztosítja nem csak a Partiumi Keresztény Egyetem intézményi akkreditációját, hanem három önálló szakának akkreditálását is: a *szociális munka, a református vallásstanár és német nyelv és irodalom*. (János-Szabolcs, 2012, 84. o.)

Egy évvel később, a 2009/2010 tanévvel kezdődően az egyetem elindítja első három akkreditált mesteri képzését: *Európai szociálpolitikák, Filozófia és művészet a nyilvános térben, Többnyelvűség és multikulturalitás*, miközben ideiglenes működési engedéllyel elkezdődik az oktatás a magyar nyelv és irodalom szakon is, majd 2011-től pedig újabb két mesterképzéssel (*Zeneművészet az audiovizuális kultúrában és a Vizuális kommunikáció*) bővül. A további fejlődésekhez hozzájárul a 2012/2013 tanévben beindított óvó- és tanítóképző szak és a Tanárképző Intézet létrehozása is.

A Partiumi Keresztény Egyetem eddigi intézményes fejlődésének utolsó fontos mozzanata a 2014-es újra akkreditálási folyamat, az akkreditált felsőfokú oktatási intézményeknek esetében ötvenként ismétlődő ellenőrzést jelent. Az említett értékelés során, a PKE „megbízható” minősítést kapott az Országos Akkreditációs Bizottság részéről, ami lehetővé teszi a fejlődést, az oktatás, nevelés és az egyetemi szintű tudományos munka folytatását.

Jelenleg a Partiumi Keresztény Egyetemen három kar - a Bölcsészettudományi (8 tanszék, közöttük a Társadalomtudományi Tanszék is), a Közgazdaságtudományi (2 tanszék) és a Művészeti Kar (2 tanszék) működik, 12 tanszék, 13 alapképzési szak és 8 magiszteri képzés. A következő 2015/2016 tanévre meghirdetett helyek száma az alapképzés esetében 491 (ebből, 294 tandíjmentes, a szociális munka szak esetében pedig 30 meghirdetett hely van, egyenlő arányban tandíjmentes és tandíjas helyet biztosítva a tanulni vágyók számára), a magiszteri képzések esetében pedig 731 (ebből 389 tandíjmentes hely). (www.partium.ro/hu/felveteli)

A már sikeresen felvételiző hallgatóknak és természetesen a már képzésben lévők számára is az egyetem három típusú ösztöndíjat biztosít: érdemösztöndíj (a kimagaslóan jó tanulmányi eredményekért, tudományos és kutatói munkáért), tanulmányi ösztöndíj (kétlépcsős, a jó tanulmányi eredmények esetében) és a szociális ösztöndíj (a nehéz anyagi helyzetű hallgatók részére), egyrészt a már jó eredmények jutalmazásaként, másrészt pedig a jobb tanulmányi eredmények elérésére való ösztönzésként. (www.partium.ro)

4. A Szociális munka képzés

A szociális munka szak az egyetemi struktúrába való elhelyezését tekintve, a Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi Karán, a Társadalomtudományi Tanszék keretén belül működik, ahogy az a szak beindítása óta is a Tanszék szerkezetében kapott helyet. A Szociális munka képzési program harmonikusan illeszkedik a Partiumi Keresztény Egyetem strukturális felépítésébe, és ugyanakkor az egyik alappillére képezi a társadalomtudományi szakoknak.

A szociális munka a segítő foglalkozások csoportjába tartozik. A Tanszék és a képzés célja az elméleti tudással és gyakorlati készségekkel egyaránt rendelkező szociális szakemberek képzése. Végzettjeink a segítő szakmák területén állami vagy egyházi intézményeknél, nonprofit szervezeteknél és szociális vállalkozásoknál is elhelyezkedhetnek. Ugyanakkor olyan jártasságok elsajátítását célozza meg a képzés, melyek a humán szféra, az emberekkel való kapcsolattartást feltételező tevékenységek nagyon sok területén hasznosíthatók. (<http://szocmunka.partium.ro/hu/bemutatas>)

A képzés célkitűzései:

- biztosítani az egyetemi szintű BA típusú képzést, a Bolognai rendszernek megfelelően, hat szemeszteres felépítésében
- lehetőséget nyújtani a tanulmányok posztgraduális mesteri (MA) szinten való folytatására az Európai szociálpolitikák szak révén, illetve a doktori tanulmányok előkészítése, megalapozása
- olyan ismeretek elsajátítása és készségek fejlesztése, melyekkel a végzett hallgatók képesek lesznek hatékonyan helytállni a szociális munka különböző területein (egyénekkel, családokkal és közösségekkel való munkában egyaránt),
- a szociális munka értékeinek gyakorlatba ültetése,
- a romániai szociális védelmi háló és a különböző szociális intézmények működésének megismerése,
- intézmények vezetéséhez és projektek készítéséhez, kutatások megtervezéséhez és kivitelezéséhez alkalmas ismeretek elsajátítása (Tanszéki dokumentum – Önértékelési jelentés)

A kitűzött célok megvalósítása érdekében a Társadalomtudományi Tanszék oktatói nem csak oktatási-nevelési feladatokat látnak el, de folyamatos tudományos és kutatói munkában vesznek részt, képzik magukat (jelenleg 9 oktató vesz részt valamilyen szakirányú doktori iskola programjában) az eredményes célmegvalósítás érdekében. Jelenleg a szociális munka képzésben 12 főállású oktató vesz részt, ebből 2 professzor, 1 docens, 6 adjunktus és 3 tanársegéd. Évről évre a tanszék oktatói bővítik a tudományos kiadványok és az egyetemi jegyzetek számát.

A szociális munka szak tanmenete és a tantárgyi tematikák úgy vannak összeállítva, hogy teljes mértékben megfeleljenek a kitűzött célok megvalósításának, illetve az alapozó, szaktantárgyak és gyakorlati tárgyak révén (szakmai gyakorlat és személyiségfejlesztő tréningek) kívánja biztosítani a szociális munka területén való professzionális munkavégzést. A elméleti képzéshez szükséges könyveket, folyóiratokat, egyetemi jegyzeteket és egyéb segédanyagokat a hallgatók elérik az egyetem saját könyvtárában, ahol a nemzetközi tudományos adatbázisokhoz is hozzáférnek (például: Ebsco, Jstor, Springerlink)

A hallgatók felvétele különböző módszerek révén történt az évek során. 2003-ig a hallgatók felvételi vizsgája négy részből állt: egy kizáró jellegű pályaaalkalmassági interjú, ezt követte egy írásbeli vizsga (a pszichológia tárgyköréből) és két szóbeli vizsga (a bibliaismeret és egyházi ének tárgyköréből). Ezt követően, egészen a 2006/2007-es tanévig a felvételi eljárásnak és a felvételi jegynek három összetevője volt: egy pályaaalkalmassági interjú (mely 50%-a volt a felvételi jegynek), az érettségi átlag (ez 20%-ban számított bele a jegybe) és az középiskolai szakirányú tárgy átlaga (30%-ban). Jelenleg a hallgatók egyetemre való felvétele és a felvételi jegy összetétele: 50% érettségi átlag és 50% a jelölt által választott érettségi jegy – filozófia, logika, gazdaságtan, társadalmi ismeretek, történelem, pszichológia, vagy ezek hiányában a matematika jegy számít). (forrás: Egyetemi felvételi szabályzat)

5. A Szociális munka szak strukturális alakulása

Az elmúlt 23 év alatt a nagyváradi magyar nyelvű szociális szakemberek képzése több változáson ment át, ezeket a folyamatosan változó törvényi keretek és kormányzati, illetve sürgősségi rendeletek tették szükségsszerűvé. Ami a szociális munka szak képzési formáit illeti, 1991 óta a szak életében 4 különböző korszakot és képzési struktúrát különítünk el, melyeket az 1. számú táblázatba foglaltuk össze.

1. Táblázat: A képzési struktúra változása 1991-2014 között

Szak elnevezése	Működés időszaka	A képzés időtartama	Változtatások oka
Református didaktikai teológia – szociális munka	1991 – 2000	5 éves	a Szociális munkás képzés első periódusa
Református didaktikai teológia – szociális munka	1997 – 2008	4 éves	1997. Sürgősségi rendelet, mely szabályozza és előírja a 4 éves képzést
Szociális munka	2003 – 2008	4 éves	Jogi keret változása, monoszak beindításának lehetősége
Szociális munka	2005 óta	3 éves	Bolognai rendszer bevezetése

A fenti táblázatból jól körvonalazódik, hogy a szociális munkások képzése folyamatosan történt, megszakítások nélkül, eleget téve mindig az aktuális törvényi előírásoknak. Az első szervezési forma, a református didaktikai teológia-szociális munka szak öt éves képzést biztosított, a második szervezési formaként létrehozott négyéves képzés bevezetését az 1997-es sürgősségi rendelet vezette be, amikor is a romániai oktatási rendszer összehangolásának céljából, az addig országszerte működő szociális munkások képzését egységesíteni akarták, és az addig hol öt éves, hol hároméves, hol pedig négyéves képzést egységes 4 éves egyetemi szintű képzéssé alakították. A 2003/2004 tanévtől pedig elkezdődött a monoszak keretén belül történő képzés, előbb ennek négyéves formájában, mikor a 288/2004-es Törvény, valamint a 88/2005-ös Kormányrendelet lehetővé tette a monoszakok létesítését, majd a Bolognai rendszer bevezetése következtében (2005-től) a redukált hároméves képzési formában.

A törvényes keretek változása nem csak a képzés időtartamát befolyásolta, de implicit a tanmenetek által előírt óraszámok változását is. A következő táblázatban látható, hogy miként változott az elméleti képzés és a gyakorlati képzés órászáma a már jól ismert képzési struktúrák keretén belül. Annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk a képzési struktúrák jellegzetességéről, és ezeket egymással összefüggésben tudjuk vizsgálni, sorra vettük a képzési formák tanmeneteit, és elemeztük ezeket az előírt elméleti és gyakorlati képzés szempontjából, az elméleti tantárgyak és a gyakorlati tevékenységek előírt órászámai szempontjából. A következőkben, bemutatjuk az elemzés fő eredményeit.

2. Táblázat. A tanmenetben előírt óraszámok a négy képzési struktúra függvényében

Szak típusa	Minimális óraszám, melyből			Nyári szakmai gyakorlat
	összesen	elméleti óraszám	gyakorlati óraszám	
Református didaktikai teológia – szociális munka / 5 éves	2714	1818	896	160
Református didaktikai teológia – szociális munka / 4 éves	2642	2194	448	120
Szociális munka / 4 éves	2512	2120	392	120
Szociális munka / 3 éves	1946	1778	168	168

A 2. táblázatban feltüntetett és a tanmenetben előírt minimális óraszám változhat annak függvényében, hogy a hallgató hány opcionális és fakultatív tantárgyat vesz fel egy tanévben, de ettől függetlenül, a táblázatba foglalt értékek a minimálisan előírt órászámok értékét tükrözik.

Az eredményekből azt is láthatjuk, hogy a legnagyobb eltéréseket a gyakorlati órászámok esetében figyelhetjük meg, illetve a négyéves képzésről a hároméves képzési formára való áttérés esetében. A nyári szakmai gyakorlatot illetően a feltüntetett órászámot a hallgatók az év közbeni szakmai gyakorlati órászám felett

teljesítettek, ez alól kivételt csak a Bolognai rendszerben tanuló hallgatók esetében figyelhetünk meg, akiknél már a feltüntetett 168 gyakorlati óraszám elvégzését nem nyári időszakban, hanem a tanulmányi időszak alatt kell a kötelezően előírt gyakorlati óraszámok felett elvégezniük.

Ez azért volt fontos, mert megfigyelhető, hogy az ötéves képzéshez képest a hároméves ciklus végzősei jelentősen kevesebb gyakorlati képzésben részesülnek, és a szociális szféra igen széles tevékenységi és alkalmazási területe szükségszerűvé teszi a nagyobb óraszámú gyakorlati tapasztalok elsajátítását.

A gyakorlati képzés szervezését tekintve, az évek során ugyanaz a felépítés fedezhető fel a képzési struktúrákban, így megkülönböztetünk alapozó periódust, elmélyítő periódust és integráló periódust. A gyakorlati óraszámok megoszlását a tapasztalatszerzési periódus és a képzési típusok függvényében a 3. táblázatban foglaltuk össze. Az alapozó periódusban a hallgatók megismerkednek a különböző szociális intézményekkel, azok tevékenységi területeivel és klienscsoportjaival, az elmélyítő periódusban és az integráló periódusban pedig lehetőségük nyílik aktívan bekapcsolódni ezek tevékenységeibe és hozzájárulni a mindennapos munkavégzési folyamatok biztosításához.

A lenti táblázatban megfigyelhető eltérések összefüggésben állnak a gyakorlati óraszámok csökkenésével, de itt ismételtelen megjegyezzük, hogy a hároméves képzési ciklus esetében a táblázatban feltüntetett óraszámok mellett a hallgatók további 168 órát gyakorlatoznak év közben, ahogy azt már a fentiekben leírtuk.

3. Táblázat. A gyakorlati periódusok megoszlása a képzési típusok tükrében

Gyakorlati képzés megoszlása	Óraszámok megoszlása képzések függvényében			
	5 éves duplaszak	4 éves duplaszak	4 éves monoszak	3 éves monoszak
Alapozó periódus	224	112	84	56
Elmélyítő periódus	280	168	140	56
Integráló periódus	392	168	168	56
Összesen	896	448	392	168

Ahogy azt a gyakorlati képzés esetében említettük, a szociális szakma igen széleskörű tudást igényel, ami azt jelenti, hogy a biztosított elméleti képzés is meg kell, hogy feleljen ennek a széleskörű alkalmazási és foglalkozási területnek. Az elméleti képzés palettája, az óraszámokhoz hasonlóan eltérést mutat a négy képzési típus felépítésében.

Jelenleg a hallgatók az elméleti képzés során tanulnak társadalomtudományi tantárgyakat, melyek a képzés szinte 30%-át adják, hasonló értékben tanulnak a szociális munka tárgykörébe tartozó tantárgyakat (mint például: általános szociális munka, egyéni, család és csoportmunka, közösségekkel végzett szociális munka). 23%-a a tanult tárgyaknak pszichológiai szakterületű, valamivel több mint 10%-a a szociálpolitika tárgyköréhez kapcsolódik, míg a maradék 7% egészségnevelést (elméleti és gyakorlati ismeretek) és főként jogi ismereteket biztosít. Azt, hogy az elméleti tárgyak eloszlása miként változott a képzések során, a 4. táblázatban szemléltettük.

4. Táblázat. Az elméleti képzés megoszlása a képzési típusok függvényében

Elméleti képzés megoszlása/	Arányok megoszlása a képzési típusok függvényében			
	5 éves duplaszak	4 éves duplaszak	4 éves monoszak	3 éves monoszak
Társadalomtudomány	30%	17%	35%	29%
Szociálpolitika	10%	11%	8%	11%
Szociális munka	28%	27%	27%	30%
Pszichológia	23%	25%	15%	23%
Jog	5%	12%	10%	5%
Népegészségtan	4%	8%	5%	2%
Összesen:	100%	100%	100%	100%

Az előző táblázatokban láttuk, hogy az óraszámok elég nagymértékű csökkenésével szembesülünk, ahogy csökken a képzési idő tartalma, de ami az elméleti képzés területenkénti megoszlását illeti, a jog tárgykörétől eltekintve, nincsenek jelentős eltérések a négy képzési típus tükrében.

Ami a hallgatók létszámának változását illeti, az elmúlt évek során több mint 570 hallgató végezte tanulmányait a szociális munka képzés valamely formájában. Az ötéves duplaszakos képzésben 1996 és 2000 között mintegy 123 végzett hallgatót tartunk nyilván, melyből 113 hallgató sikeresen államvizsgázott. 2000 és 2008 között végzett négyéves duplaszakos képzés végzősök száma 226, melyből 162 hallgató államvizsgázott sikeresen. Ami az önálló szociális munkás képzésben részt vevő hallgatók számadatait illeti, a négyéves képzési struktúrában két végzős évfolyamunk volt 2007 és 2008-ban, a végzősök száma 50 fő volt, melyből 40 személy sikeresen államvizsgázott. A hároméves Bolognai típusú képzésben, 2008 és 2014 között 171 hallgató fejezte be tanulmányait, és 141 sikeresen államvizsgázott közülük.

Ezek az eredmények nem csupán a végzettk és a sikeresen államvizsgázók számát szemléltetik, de azt is megmutatják, hogy a négy képzési formában képzett hallgatók aránya milyen eltérő értékeket mutat. Ezek a számadatok nemcsak arányaikban különböznek, hiszen a bemutatott négy képzési típus időben eltérő képzési periódusokat ölel fel. A legnépesebb képzési típus a négyéves vallásánár-szociális munka képzés volt, és jelenleg még mindig ez a legtöbb végzős évfolyamot (összesen 9) kibocsátó képzés. A legkevesebben a négyéves önálló szociális munka szakon végeztek, hiszen ebben a képzési formában mindössze 2 a végzős évfolyamok száma. Az ötéves képzési formában öt végzett évfolyamról beszélhetünk, míg a Bolognai rendszerben eddig kibocsátott végzős évfolyamok száma hét.

Természetesen egy képzés hasznossága és eredményessége attól függ, hogy a végzett hallgatók milyen arányban tudnak elhelyezkedni a munkaerő-piacon, és attól, hogy az elsajátított képzés milyen mértékben felel meg a munkaadók elvárásainak. Az elmúlt évek során több kutatást végeztünk annak érdekében, hogy felmérjük a végzett hallgatók munkaerő-piaci helyzetét, azonosítsuk az elsajátított készségek és kompetenciák alkalmazhatóságát és az esetleges hiányosságokat. Mindemellett meg kell vizsgálni a munkáltatói oldal véleményét is a végzett szakemberek munkaerő-piaci alkalmasságát illetően, és ennek tükrében kell tovább alakítani és javítani a képzési rendszert. Ugyanakkor, véleményünk szerint, addig is olyan lehetőségeket tudunk biztosítani a hallgatóknak a tanmenetekben előírt elméleti és gyakorlati tudás elsajátítása mellett, mint például: képzési és fejlesztési programokban való részvétel (magiszteri képzés az egyetemen működő Európai szociálpolitikák keretében, Erasmus programok, konferenciák, szakmai napok, programok és kirándulás különböző szociális intézmények tevékenységének megismerése céljából) és nem utolsósorban a hallgatók tudományos munkába való bevonása (tanszéki kutatások, projektek révén).

Irodalom

- Belényi Emese Hajnalka, Flóra Gábor, Hausmann Alice, Szolár Éva (2010) Újrateremtve Önmagát, A Partiumi Magyar Egyetemépítés két évtizede. In: *Régió és Oktatás VII, Régió és Oktatás: A Partium Esete*, Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (szerk.), Debrecen: CHERD sorozat, 33-42.
- Belényi Emese, Flóra Gábor, Hausmann Alice, Szolár Éva (2011), Önazonosság és megújulás In Kozma Tamás, Pataki Gyöngyvér (szerk.), *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna folyamat, Régió és Oktatás VIII*, Debrecen: CHERD sorozat, 149-178.
- János-Szatmári Szabolcs, Horváth Gizella, Tolnay István (2012). *Az erdélyi magyar közösséget szolgáló „magánegyetem”*, In Pro Minoritate Folyóirat, 1: 83-92. elérhető: <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2012/ProMino12-1-05-JanosSzatmari-Horvath-Tolnay.pdf>, letöltés: 2014. 04. 10.
- Szűcs István, (2002a). A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása és helye a romániai magyar felsőoktatásban. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 1: 379-383
- Szűcs István (2002b). A romániai magyar nyelvű oktatás helyzete a második ezredfordulón. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2: 83-90
- Szűcs István (2003a). Néhány romániai határmenti megye társadalmi-gazdasági átalakulásának legfontosabb kérdései In Süli Zakar I. szerk, (2003), *Társadalomföldrajz – Területfejlesztés II*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 555-570.
- Szűcs István, Lázár Sándor, Zakota Zoltán, Szűcs Enikő, Kovács Beáta, (2003b). Magyar nyelvű felsőoktatás a Partiumban. Igények és lehetőségek. In Szűcs I. szerk. (2003) *Társadalomtudomány Neveléstudomány*, Nagyvárad: Partium Kiadó, 35-64.
- Tolnay István (2002). A Sulyok István Református Főiskola elmúlt tíz éve. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 1: 373-378.

***Belső, nem publikált Egyetemi és Tanszéki dokumentumok (tanmenetek, hallgatói kimutatók, szabályzatok)

***Partiumi Keresztény Egyetem hivatalos honlapja, www.partium.ro

II. Információ – iskolarendszer – felsőoktatás

Románia és Németország (Hessen és Sachsen-Anhalt) filozófia tanterveinek vizsgálata

Tódor Imre

Sapientia EMTE Tanárképző Intézet, Csíkszereda, Románia

Abstract

This research undertakes the comparison of the Philosophy curricula belonging to two different European Union member countries, while not ignoring the main objective of education and science – the search for truth. This could be one way of curriculum analysis. Curricula, though, cannot be compared on a one-to-one basis; therefore one has to search for those essential inner traits along which such a comparison becomes possible. It has been proved that curriculum analysis based on the component system of pedagogical activity is another possible way. Here are two ways of curriculum analysis.

Our research seeks an answer to the question of similarities and differences existing between the central curriculum of social sciences (Philosophy in particular) published in Romania and the high school Philosophy curricula differing from province to province in Germany. First, we analyse the structure of the education system of the two countries including the subjects belonging to the social sciences, then we carry out the analysis of the Philosophy curricula along the competences and contents.

Keywords: curriculum; social sciences; philosophy; Germany; Romania; component system

1. Bevezető

„Az egyetem akadály azok számára, akik teljes mértékben az igazság keresésének szentelik magukat” (Nietzsche, 1870), írta provokatív szándékkal Friedrich Nietzsche 1870-ben alig 25 évesen, amikor már Bázisban a kiváló klasszika-filológia tanszék élén állt, két évvel azelőtt, hogy szakított az akadémiai világgal *A tragédia születése* című művével és kilenc évvel azelőtt, hogy végleg elhagyta az egyetemet.

Nem akarom a kérdést csupán retorikai értelemben felfogni ahelyett, hogy egyszerűen azt mondanám: az oktatás (egyetem és az iskola) többé nem az igazság helyének a fóruma. Annyira divat ma arról beszélni, hogy az oktatás (egyetem és az iskola) általában válságban van, hogy sokkal egyszerűbb azt mondani, hogy már nem is az ami, minthogy felismerjük annak ellenkezőjét. Azért is van ez így, mert a mai egyetem és iskola olyan hely, ahol tanárok és diákok nemzedékei de facto találkoznak, és azon dolgoznak, hogy átadják és befogadják azt a tudást, amelyet semmilyen más helyen nem lehetne ilyen könnyen, kényelmesen, ilyen organikusan és széleskörűen sem átadni, sem pedig megkapni. Az egyetem ugyanis arra született, hogy mindazt elemezze, kutassa és megállapítsa, ami az igazságért folytatott harcban figyelemre méltó, és ily körülmények között irracionális lenne lemondani arról, hogy kérdéseket tegyünk fel. Ide kívánczik Martin Heidegger gondolatsora, mely a *„Mi a metafizika?”* (Heidegger, 1994) című freiburgi egyetemi székfoglaló előadásában hangzott el, melyet későbbi rektori hivatala fő célkitűzésének is tekintett: *„A tudomány területei igen távol fekszenek egymástól. Tárgyuk kezelésmódja alapvetően különböző. A diszciplínáknak ezt a széthullott sokféleségét ma már csak egyetemek és fakultások*

technikai organizációja tartja össze, és értelmét a szakok gyakorlati céljai adják meg. Ugyanakkor a tudományok nem gyökereznek többé lényegi alapjaikban. És mégis – minden tudományban, amikor annak legsajátabb célját követjük, magához a létezőhöz viszonyulunk. Éppen a tudományok felől tekintve egyik területnek sincsen elsőbbsége a másikkal szemben, sem megfordítva. A tárgyak semmifajta kezelésmódja sem emelkedik a másik fölé. [...] A tudományokban – elvileg – az adott dologban rejlő lényegihez kerülünk közel.”

Amikor jelen kutatásunkban arra teszünk vállalkozást, hogy két Európai Unió tagország társadalomtudományok kerettantervét, pontosabban filozófiai tantervét analizáljuk, akkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az oktatásnak, tudományoknak a fő célját: az *igazság keresését*. Főképp nem a társadalomtudományokon, pontosabban a filozófián (de nemcsak) belül, ahol mindig is a fő cél az igazság keresése (vö. Jaspers, 1996) volt. Íme, a tantervelemzés egyik lehetséges útja és módja. A tanterveket azonban nem lehet egy az egyben összehasonlítani, ezért meg kell keresni azokat a belső lényegi vonásokat, amelyek mentén az összehasonlítást meg lehet tenni. Bebizonyosodott, hogy a pedagógiai tevékenység komponensrendszerére (Nagy, 2000; Gergely, 2004) alapozott tantervi elemzés járható út, melyek a következők: (1) rendszerszemlélet komponensrendszer, (2) személyiségfejlesztés, (3) kompetenciafejlesztés, (4) interaktív partneri kapcsolat, (5) stratégiai gondolkodás és gyakorlat komponensrendszer. Íme, a tantervelemzés másik lehetséges útja és módja.

Kutatásunk – melynek eredményeiről terjedelmi okok miatt jelen tanulmány csak egyik aspektusát jeleníti meg – arra keresi a választ, hogy milyen azonosság és különbség fedezhető fel a Romániában kiadott társadalomtudományok (konkrétan filozófia) központi tanterve és a Németországban levő gimnáziumi, tartományonként változó filozófiai tantervek között. Mi lehet egy ilyen jellegű kutatásnak a „haszna”? Egyik lehetséges „haszna” a tantervfejlesztők munkájának segítségét hivatott előmozdítani, míg másik lehetséges „haszna” – és ez immáron személyesen érinti kutatóját – „öncélú”, hisz mint társadalomtudományokkal szak(ma)szerűen foglalkozó és azokat oktató személyt igenis egzisztenciálisan és aktuálisan foglalkoztatja e témakör. Számunkra ezek aktualitást cseppet sem nélkülöző kérdések.

Mielőtt hozzálátnánk eredeti célunkhoz, azaz Románia és Németország filozófia tanterveinek összehasonlításához, addig először is röviden tisztáznunk kell a két ország oktatási rendszerének felépítését, majd a két ország kerettanterveit, azon belül is a társadalomtudományokba tartozó tárgyak elemzését. A filozófia tanterv elemzését pedig a kompetenciák és tartalmak mentén végezzük el.

2. Románia és Németország oktatási rendszere napjainkban – röviden

2.1 Romániában az oktatási rendszert az elmúlt 25 év során 18 tanügyminiszter felügyelte, általuk hozott úgynevezett reformintézkedések legtöbbje kivitelezhetetlennek bizonyult. Erre számos példát lehetne felhozni, de jelen kutatásunk célkitűzése nem ezt célozza meg. Talán képletesen egyetlen mondatba sűrítve mégis össze lehetne foglalni oktatásunk logikai rendszerét: „virgonc amőba, ami hetente változtatja színét, alakját, méretét”. Romániában a 10 osztályos oktatás a kötelező. A jelenlegi oktatási rendszer felépítése (vö. LEN) a következőképpen néz ki: (1) iskola előtti, (2) általános iskolai és (3) középiskolai szakasz (vö. Torgyik (szerk.), 2009. 136-152. o).

(1) iskola előtti (óvodai) oktatási szakasz (educația antepreșcolară/ învățământ preșcolar). Az óvodai oktatást rendes, hosszabbított vagy heti programos óvodákban 3-6 éves gyerekek számára szervezik meg. Az iskola előtti és az általános iskola alsó szakasza (elemi oktatás) közti zökkenőmentes átmenetel biztosítására vezették be az ún. előkészítő osztályt (clasa pregătitoare), ahol az alapkompenciák elsajátítása a cél.

(2) általános iskola (învățământ primar): I-IV osztály, azaz elemi oktatás. Az oktatás általában délelőtt zajlik.

(3) középiskola (învățământ secundar): V-XII/XIII osztály, melynek két nagy szakasza létezik.

a) középiskola alsó tagozata (învățământ secundar inferior/ gimnaziu): V-VIII osztály, valamint

b) középiskola felső tagozata (învățământ secundar superior/ liceu): IX-XII/XIII osztály.

A VIII. osztályt végzett tanulók vizsga (matematika, román-, valamint magyar nyelv és irodalom) után kerülhetnek a középiskola felső tagozatára, mely nem kizáró, hanem szelektív jellegű. A vizsga értéke 75 %-ot, míg az V-VIII. osztályban levő általános osztályzatuk 25 %-ot számít a végső jegy formálásában. Mivel a 10. osztályos a kötelező, így a középiskola felső tagozata is két részre oszlik:

- a) felső középfok alsó szakasza: IX-X osztály
- b) felső középfok felső szakasza: XI-XII/XIII osztály

A középfokú oktatás (invățământ liceal) a következő oktatási irányokkal és profilokkal működik: (1) elméleti: humán és reál szakok (filológia, társadalomtudományok, természettudományok, matematika-informatika); (2) technológiai: technikai, szolgáltatások, természeti források és környezet védelme; (3) hivatáspályák: katonai, teológiai, művészeti, pedagógiai és sportolói szakok. A középfokú oktatást befejező és sikeres érettségi vizsgával (négy írásbeli tárgyból áll: román nyelv és irodalom, [esetünkben még magyar nyelv és irodalom], matematika/történelem, választható szaktárgy) oklevelet szerző tanulók felvételt nyerhetnek a felsőoktatási iskolai rendszerbe.

Vârsta	Clasa/ Grupa	ISCED	Niveluri educaționale				Nivel calificare
> 19		6	Învățământ universitar				5
		5					4
		4	Învățământ pre-universitar post-liceal Educație terțiară ne-universitară				3
18	XIII	3					3
17	XII		Liceu teoretic	Liceu de artă, sportiv, teologic	Liceu Tehnologic	Liceu Tehnologic	
16	XI					An de completare	
15	X	2	Înv. teoretic	Înv. de artă, sportiv, teologic	Înv. Tehnologic	Școala de arte și meserii	1
14	IX						
13	VIII			Învățământ comprehensiv			
12	VII						
11	VI						
10	V						
9	IV						
8	III						
7	II						
6	I	1					
5	Mare						
4	Mijlocie						
3	Mică	0					

1. Ábra: Románia oktatási rendszerének szerkezete (<http://www.edu.ro/index.php/articles/c215/>)

2.2 Németországban a teljes oktatási rendszer állami felügyelet alatt áll. Tartománytól és állampolgárságától függetlenül minden hatodik életévét betöltött gyermek tankötelessé válik. A kötelező iskolai oktatás – tartománytól függően 10-12 évig – a 6. életévtől, a gyermek 18. életévéig tart. Az iskolakötelezettség teljesítéséhez a diákok 9 (néhol 10) évig nappali tagozaton tanulnak, majd (eredménytől függően) további

tanulmányok, vagy részeit szakmai képzés következik. A jelenlegi kötelező oktatás nagyvonalai: (1) iskola előtti, (2) általános iskolai és (3) középiskolai részre oszlik (vö. Torgyik (szerk.), 2009. 34-45. o).

(1) Iskola előtti nevelés (Kindergarten). Romániához hasonlóan az óvoda a 3 és 6 év közötti gyerekek iskolai előkészítésének hagyományos formája. Az óvoda nem kötelező (freiwillig). Romániától eltérően az óvodák (a szülő szociális helyzete alapján megállapított) térítés ellenében fogadják a gyermekeket.

(2) Általános iskola (Grundschule). Az általános iskola (Grundschule) 6-tól 10 éves korig (4 osztály) terjed, kivéve Berlinben és Brandenburgban, ahol 6 osztály.

(3) Középiskola. A középiskolák palettája egészen sokszínű, melyek földrajzi és szakosodási területenként is erősen eltérnek. A tartományok többségében azonban a következő négy fő típus a jellemző: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* és *Gesamtschule*.

A. Alsó tagozat:

a) *Hauptschule*: alapvető általános oktatást biztosít a tanulóknak ötödik osztálytól a kilencedik osztályig. A tizedik osztály keretében a tanulók további képesítést szerezhetnek, de ez nem teszi lehetővé a felsőfokú tanulmányok folytatását.

b) *Realschule*: a középiskola (*Hauptschule*) és a klasszikus gimnázium (*Gymnasium*) között áll. Szélesebb körű oktatást biztosít a tanulóknak, mint a *Hauptschule*, és elnevezéséből adódóan túlsúlyban reáltárgyakat (természettudományok, gazdasági tárgyak) oktatnak.

c) *Gymnasium*: magasabb fokú középiskolai oktatást biztosít a tanulók számára, és általában az ötödik évtől a tizenharmadik évig terjedő időszakot foglalja magába. A tizenharmadik év végén a tanulók érettségi vizsgát (négy, legfeljebb öt tárgyból) tesznek (Abitur), amely egyetemi jelentkezésre jogosítja fel őket.

d) *Gesamtschule*: ugyanazokat a tantárgyakat oktatják, mint más középiskolákban, az ötödik évtől a kilencedik vagy a tizedik évig (Berlin 7-10). A *Gesamtschule* integrálja a három előbbi középiskola pedagógiai és szervezeti tartalmát, egyes tárgyakat azonban a 7. osztálytól kezdve kétféle szinten (magasabb-alacsonyabb) oktatnak, a későbbi orientáció szerint.

B. Felső tagozat (nem kötelező). A 16-19 éves diákok a következő oktatási formákat vehetik igénybe:

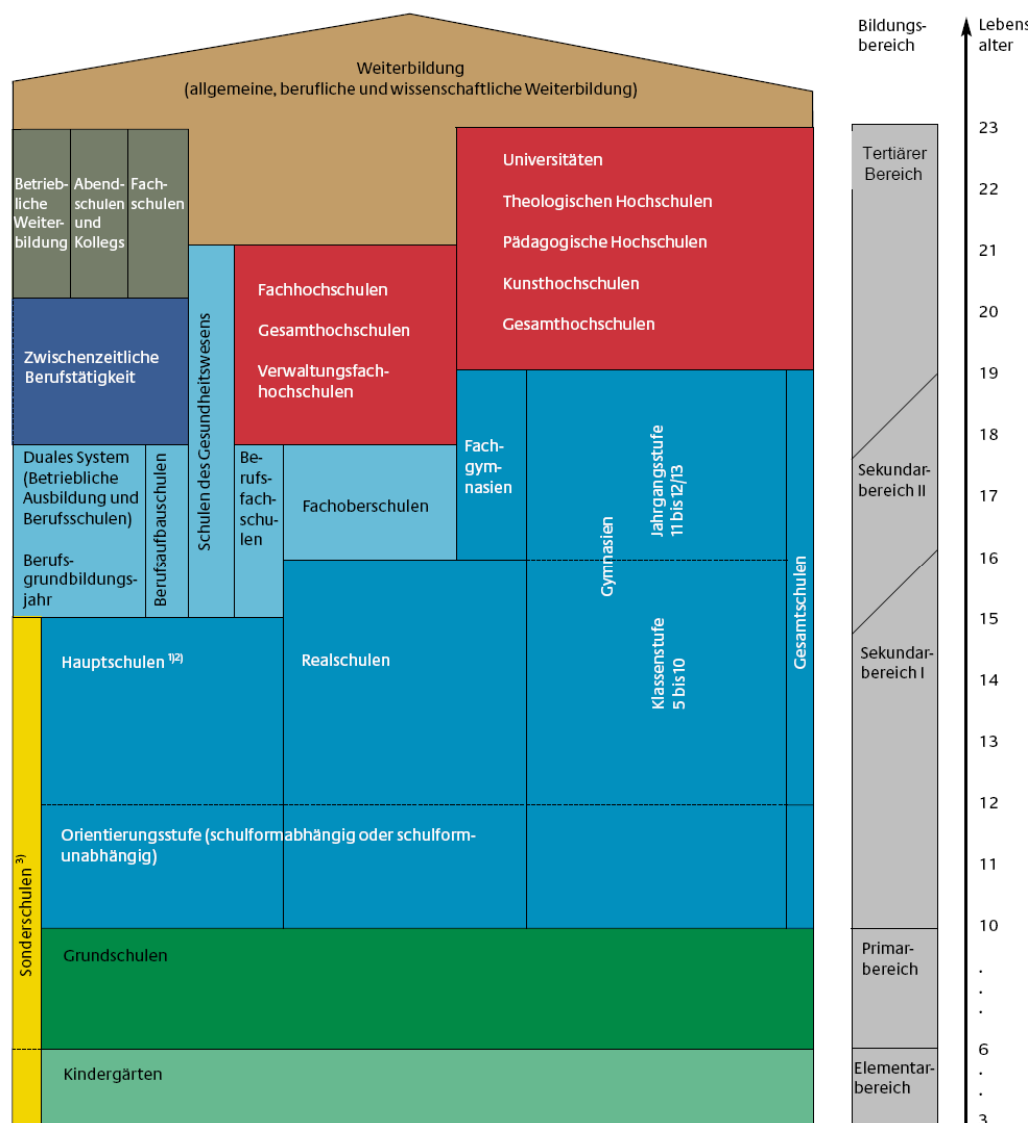
a) *Fachoberschule* (középiskola felső tagozata): a kétéves képzés ideje során a *Fachoberschule* általános és szakirányú műszaki tananyaga biztosítja az elméleti ismeretek és gyakorlati készségek elsajátítását a választott szakirány területén.

b) *Berufsfachschule* (szakmai képzést nyújtó kurzusok): gyakorlati képzésben is részesítik a tanulókat, és záróvizsgával végződnek (betanított szakmunkás).

c) *Gymnasiale Oberstufe* (szakmai képzés): a szakmai vagy műszaki irányú *Gymnasium* (*Berufliches Gymnasium*/ *Fachgymnasium*) nem nyújt képzést az alsóbb évfolyamokon, az alsó középfokú szinten. Egyes tartományokban ez a képzési forma a *Gymnasium* felsőbb évfolyamaihoz hasonlóan szerveződik – a műszaki tantárgyakra helyezett nagyobb hangsúllyal –, és három évig tart.

Megállapíthatjuk, hogy a két ország oktatási rendszerében a legnagyobb különbség a stabilitásban rejlik. További eltérések a szerkezetben fedezhetőek fel, de nagy vonalaiban a struktúrái azonosak.

Miután röviden felvázoltuk a két ország oktatási rendszerét, és láthattuk annak közös, illetve eltérő voltát, fordítsuk tekintetünk annak kerettanterveire.



2. Ábra: Németország oktatási rendszerének szerkezete

(http://www.bachelorundmaster.de/fileadmin/user_upload/images/neueZahlenbilder/neue_Oktober/bildungssystem.png)

Hazánkban egyszerű a helyzet, hisz minden megyében egységes a (keret)tanterv, míg ugyanez nem mondható el Németországról, ahol minden tartomány (Bundesland) saját iskolatörvénnyel és tantervvel rendelkezik. E tény nagyobb méretű vállalkozást igényel, hisz ez esetben a 16 tartomány tantervének Románia egységes tantervével való összevetését kellene elvégeznünk, melyre jelen tanulmányunkban nem vállalkozhatunk, így a 16 tartomány közül kettőt – egy nyugat-német (Hessen) és egy kelet-német (Sachsen-Anhalt) tartományt – választottunk ki elemzés gyanánt.

3. A két ország társadalomtudományainak kerettanterve

A hesseni és sachsen-anhalti gimnáziumi (Gymnasium) kerettantervek három nagy műveltségi részterületre oszlanak: *Aufgabengebiet I* (modern és klasszikus nyelvek, irodalom és művészetek), *Aufgabengebiet II* (történelem, földrajz, vallás, társadalomtudományok), *Aufgabengebiet III* (matematika, műszaki és természettudományok), valamint *Sport*. A társadalomtudományokat a történelem, földrajz és vallás tárgyakkal egyetemben a II. műveltségi területrészen találjuk, hasonlóan a romániai műveltségi terület felosztásával. Nálunk nem három, hanem hét műveltségi terület (1. Nyelv és kommunikáció; 2. Matematika és természettudományok; 3. Ember és társadalom; 4. Művészetek; 5. Testnevelés és sport; 6. Technológia; 7. Pályaorientáció és tanácsadás) létezik, a társadalomtudományok pedig az *Ember és társadalom* (Om Şi societate) műveltségterület részét képezik.

Ember és társadalom műveltségi terület tantárgyai		
Elemi oktatás	Középiskolai oktatás	Líceumi oktatás
➤ Polgári nevelés ➤ Történelem ➤ Földrajz ➤ Vallás	➤ Polgári nevelés ➤ Történelem ➤ Földrajz ➤ Vallás	➤ Történelem ➤ Földrajz ➤ Társadalomtudományok ➤ Vallás

3. Ábra: Ember és társadalom műveltségi terület tárgyai

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy mely tárgyak képezik a két ország társadalomtudományait. Hessen tartomány 2010/2011-es tanévben kiadott tantervét (Lehrplan) nézzük át, azon belül is a már jelzett Gymnasium tantervét, hisz a Hauptschule és a Realschule csak két társadalomtudomány tárgyat (Politik und Wirtschaft és Ethik) tartalmaz, míg a Gymnasium ötöt, magába foglalva a már említett osztálytípusok két tárgyát is, melyek a következők:

1. Táblázat: Hessen tartomány társadalomtudományok tantárgyainak lajstroma

Tantárgy neve (de.)	Tantárgy neve (hu.)	Mikor?	Hol?
Ethik	Etika	V-IX.	Gymnasium
Politik und Wirtschaft	Politika és gazdaság	VII-IX.	Gymnasium
Rechtskunde	Jogtudomány	XI-XIII.	Gymnasium
Wirtschaftswissenschaften	Közgazdaságtudomány	XI-XIII.	Gymnasium
Philosophie	Filozófia	XI-XIII.	Gymnasium

2. Táblázat: Sachsen-Anhalt tartomány társadalomtudományok tantárgyainak lajstroma

Tantárgy neve (de.)	Tantárgy neve (hu.)	Mikor?	Hol?
Ethikunterricht	Etika	V-XII.	Gymnasium
Sozialkunde	Társadalomtudomány	VIII-XII.	Gymnasium
Philosophie	Filozófia	IX-XII.	Gymnasium
Psychologie	Pszichológia	IX-XII.	Gymnasium
Wirtschaftslehre	Közgazdaságtan	IX-XII.	Gymnasium
Rechtskunde	Jogtudomány	IX-XII.	Gymnasium

A két tartomány társadalomtudományok tantárgyainak összevetése kapcsán a következő különbségeket fedezhetjük fel: egyrészt Sachsen-Anhalt tartományban eggyel több tárgy létezik (pszichológia), ugyanakkor létezik olyan tárgy is (Sozialkunde – Társadalomtudomány), ami nincs Hessenben, és fordítva (Politik und Wirtschaft). Ezen kívül megfigyelhető a tárgyak különböző iskolai évben és időtartamig történő oktatása. Például a filozófiát Hessenben XI-XIII. osztályokban, míg Sachsen-Anhaltban IX-XII.-ben oktatják. Az átláthatóság kedvéért egymás mellé helyezzük a két tartomány társadalomtudományok tárgyait, piros színnel a közös, zöld színnel az eltérő, illetve a „másikban” nem-létező tárgyakat jelöljük.

3. Táblázat: Hessen és Sachsen-Anhalt társadalomtudományok tantárgyainak összehasonlítása

Tantárgy (Hessen)	Tantárgy (Sachsen-Anh.)	Mikor? (H)	Mikor? (S-A)
Ethik	Ethikunterricht	V-IX.	V-XII.
Politik und Wirtschaft	Sozialkunde	VII-IX.	VIII-XII.
Rechtskunde	Rechtskunde	XI-XIII.	IX-XII.
Wirtschaftswissenschaften	Wirtschaftslehre	XI-XIII.	IX-XII.
Philosophie	Philosophie	XI-XIII.	IX-XII.
—	Psychologie	—	IX-XII.

Fentebb már bemutattuk Románia kerettantervében szereplő műveltségi területeket, illetve az ember és társadalom műveltségi területben szereplő tárgyakat, továbbá vizsgáljuk meg az ott megjelenő tantárgyakat:

4. Táblázat: Románia társadalomtudományok tantárgyainak lajstroma

Tantárgy neve (ro.)	Tantárgy neve (hu.)	Mikor?	Hol?
Cultură civică	Polgári műveltség	VII-VIII.	minden tagozaton
Logică, argumentare și comunicare	Logika, érveléstan és kommunikáció	IX.	minden tagozaton
Psihologie	Pszichológia	X.	minden tagozaton
Educație antreprenorială	Vállalkozástan	X.	minden tagozaton
Economie	Közgazdaságtan	XI.	minden tagozaton

A táblázat folytatódik a következő oldalon.

A táblázat folytatása az előző oldalról.

Tantárgy neve (ro.)	Tantárgy neve (hu.)	Mikor?	Hol?
Economie aplicată	Alkalmazott közgazdaságtan	XI-XII	szakközépiskolák bizonyos szakjain
Sociologie	Szociológia	XI.	humán tagozaton
Filozofie	Filozófia	XII.	minden tagozaton
Studii sociale	Társadalmi tanítások	XII.	társ. tud. osztályok

A fent említett tantárgyak mindegyike egyéves tantárgy, kivételt képez a Polgári műveltség (az egyetlen középiskola alsó tagozatán levő tárgy), míg a többi tárgy a középiskola felső tagozatán (IX – XII.) szerepel. A következő táblázatban a két németországi tartomány társadalomtudományok tantárgyait a romániai „tantárgycsomagunkkal” hasonlítjuk össze.

5. Táblázat: Románia és a két vizsgált német tartomány társadalomtudományok tantárgyainak összehasonlítása

Tantárgy (Románia)	Tantárgy (Németország)	Mikor? (Románia)	Mikor? (Hessen)	Mikor? (Sachsen-A)
Polgári műveltség	Politika és gazdaság	VII -VIII.	VII-IX.	VIII-XII.
Logika, érvelés és kommunikáció	—	IX.	—	—
Pszichológia	Pszichológia	X.	—	IX-XII.
Vállalkozástan	—	X.	—	—
Közgazdaságtan	Közgazdaságtan	XI.	XI-XIII.	IX-XII.
Szociológia	—	XI.	—	—
Filozófia	Filozófia	XII.	XI-XIII.	IX-XII.
Társadalmi tanítások	Társadalomtudomány	XII.	—	VIII-XII.
—	Etika	—	V-IX.	V-XII.
—	Jogtudomány	—	XI-XIII.	IX-XII.

A fenti táblázatból világosan látszik a közös és eltérő tárgyak léte (piros színnel a közös, valamint zöld színnel az eltérő, illetve a „másikban” nem-létező tárgyakat jelöltük). Nálunk a logika, vállalkozástan és szociológia tárgyak a társadalomtudományok részét képezik, az említett két német tartományban viszont nem; továbbá az etika és jogtudomány a mi tantárgycsomagunkban nem szereplő tárgyak. Meg kell jegyeznünk, hogy mi az etikát a filozófián belül tárgyaljuk, a jogtudomány pedig valóban meg nem jelenő tárgy. A polgári műveltség (állampolgári nevelés) a politika és gazdaság tárggyal való azonosítása nem tévedésből és véletlenül történt, hisz annak magyar fordítása pontatlan, igaz román elnevezése (cultură civică) sem többet mondó, hisz ők a francia *education civique*-ből fordították, de német nyelvterületen *Politik und Wirtschaft* néven szerepel és a benne rejlő tartalmak megegyeznek. A nagy különbség mégis abban rejlik, hogy míg nálunk (Romániában) a társadalomtudományok tantárgyak egyéves tárgyak, addig Németországban 3-5 évesek. Személyes véleményünk és tapasztalatunk alapján bátran kijelenthetjük, hogy minden bizonnyal gyümölcsözőbb a német rendszer, mint a miénk. Egy éves időtartam akár a logika, szociológia, vagy filozófia stb. tárgyakra csupán ismertetés (bevezetés), annak légkörébe való behelyezkedés, és annak gyors lejárta után búcsút kell intenünk, mert egy új tárgy következik a lajstromból. Ebben a formában sokkal jobb a németországi modell.

Figyeljük meg az *Ember és társadalom* műveltségi terület három aspektusát: (1) emberismeret, (2) történelem, (3) társadalomismeret. (1) Az emberismeret betekintést ad az ember biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe;

az embernek önmagával, társaival, a társadalommal, a természettel és a szellemi szférával való bonyolult viszonyának ismeretébe. Mindezzel elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni. (2) A történelem a társadalom kollektív memóriájaként a nemzeti és európai azonosságtudat egyik legfontosabb alapja. A történelemből ugyanakkor az is kitűnik, hogy a népek és nemzetek kölcsönösen egymásra vannak utalva, s a kölcsönös függőség átfogó világtörténelmi látásmódot és egyben a különbségek, a kultúrák sajátos értékeinek megismerését és tiszteletben tartását kívánja. (3) A társadalomismeret – felhasználva a szociológia és a közgazdaságtudomány, a néprajz és az antropológia, valamint a politológia és a jogtudomány néhány nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét hivatott fejleszteni; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.

A társadalmi tapasztalatok és ismeretek megszerzésében az alsóbb évfolyamokon a játékoknak, a konkrét szituációknak, az életszerű helyzeteknek van kitüntetett szerepük. A felsőbb évfolyamokon fokozatosan előtérbe kerül a vita, a politikai- társadalmi-gazdasági mozgások és változások figyelemmel kísérése, az egyéni vélemények megfogalmazása, az iskolai közéletben való aktív részvétel, a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítása. A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismeretek és képességek kialakítása. Az ember és társadalom műveltségterületből minket annak harmadik aspektusa, azaz a társadalomismeret érdekel, és ezzel foglalkozunk a filozófia tantervelemzésénél.

4. A két ország filozófia tantervének elemzése

A társadalomtudományok tantárgyainak szerkezetét a *filozófia* tantervén keresztül vizsgáljuk meg, tesszük ezt abból a praktikus szempontból, hogy filozófia szakosok vagyunk. Először formai szempontból nézzük meg és hasonlítjuk össze a sachsen-anhalti, hesseni, és romániai filozófiai tantervek szerkezetét, majd annak tartalmát és végül kompetenciáit vizsgáljuk meg.

Érdekes, hogy a romániai filozófiai tanterv kvantitatíve kilenc oldalból, míg a sachsen-anhalti 32, és a hesseni 30 oldalból áll, tehát a mi tantervünk kvantitás szempont szerinti leírása nagyon szűkös. Jelenleg a 2006-ban elfogadott dokumentum áll rendelkezésünkre, míg a hesseni 2010-es, és a sachsen-anhalti 2003-as, így egymáshoz időben közeli iskolai programokat vethetünk össze.

A sachsen-anhalti filozófiai tanterv (Rahmenrichtlinien Gymnasium, Philosophie. 2003) bevezetővel indít, majd a tartalomjegyzék ismerteti a dokumentum tartalmát, melyben a következő fejezetek (öt) kerülnek terítékre:

1. A gimnáziumi filozófia tantárgy követelményei
2. Célok és szakmódszertani koncepciók
3. A kerettantervvel való foglalkozás
4. A tanításszerkezet alapelvei:
 - 4.1 Módszertani alapelvek
 - 4.2 Oktatási módszerek és az oktatás felépítése
 - 4.3 Tantárgyakon átívelő munka
 - 4.4 Képességek és értékek
5. Tartalmak:
 - 5.1 Rövid áttekintés
 - 5.2 A 9. és 10. osztályok témáinak bemutatása (Bevezető szakasz)
 - 5.3 A 11. és 12. osztályok témáinak bemutatása (Kvalifikációs szakasz)

A hesseni filozófia tanterv (Lehrplan, Philosophie. 2010) a sachsen-anhaltihoz hasonlóan tartalomjegyzékkel indít, és öt fejezetben fekteti le a filozófia oktatásáról szóló alapelveit. Érdekessége az, – és egyben az eltérő motívuma is – hogy két fő részre (*Teil A* und *Teil B*) osztja a dokumentumot, melyek a következők:

A rész: A gimnázium felső tagozatán való filozófia tantárgy alapelvei

1. A filozófia, mint a gimnázium felső tagozatán való tantárgy
2. A tantárgy követelményei és céljai:
 - 2.1 Követelmények
 - 2.2 Értékek és célok
3. Didaktikai-módszertani alapelvek
4. Filozófia az alapfokú tanfolyam ajánlatában

B rész: Az oktatás gyakorlati része

1. A bevezető és kvalifikációs részek kerettémái és annak felépítése
2. Kötelező előírások
3. A tantervvel való foglalkozás
4. A bevezető és kvalifikációs szakaszok kötelező és fakultatív témái
 - 4.1 A bevezető szakasz (E1 és E2)
 - 4.1.1 E1 Bevezetés a filozófiába
 - 4.1.2 E2 Filozófiai antropológia
 - 4.2 A kvalifikációs szakasz (Q1 - Q4)
 - 4.2.1 Q1 Politika-, Társadalom- és Történelemfilozófia
 - 4.2.2 Q2 Természetfilozófia
 - 4.2.3 Q3 Filozófia és tudomány
 - 4.2.4 Q4 Nyelvfilozófia és Esztétika
5. Befejező rész

Miután megvizsgáltuk a két német tartomány filozófia tantervének felépítését (tartalmát) nézzük meg hazánk 2006-ban elfogadott dokumentumát (Vö. MEC, 2006) is. Amint már korábban említettük a mi dokumentumunk kvantitatív elég szegényes, hisz csupán kilenc oldalt foglal magába, melyből az első a címlap, az utolsó pedig a tantervkészítők névjegyzéke, így tulajdonképpen hét oldalas, melynek a felépítése a következő:

1. Bevezető megjegyzések
2. Fejlesztési követelmények
3. Értékek és magatartások
4. *A* típusú program¹: Részletes követelmények és tartalmak
- B* típusú program: Részletes követelmények és tartalmak
5. Módszertani javaslatok

A filozófia tantervek kvantitás szerinti sorrendjét fogjuk követni, azaz a legnagyobb résszel kezdünk, az ún. tartalmakkal. A sachsen-anhalti filozófia tantervében a tartalmak fejezetrész 13 oldalt, tehát majdnem a dokumentum felét teszik ki, hasonlóan a hesseni tanterv dokumentumához, ahol szintén a nagy részét e fejezet, azaz 20 oldal, uralja. Az általunk vizsgált németországi tartományok filozófia programjaiban a témák – attól függetlenül, hogy két, avagy hároméves programról van szó – két nagy csoportba oszlanak: (1) *Einführungsphase*, és (2) *Qualifikationsphase*.

A sachsen-anahalti filozófia tanterve a következő témákat és azon belül a következő tartalmakat tartalmazza. Az első, úgynevezett „bevezető szakaszban” (adott esetben a 9. és 10. osztályok), az idő, igazság, emberi lélek, a

¹ *A* típusú program heti 1 óra – elméleti oktatás, reál tagozat (matematika-informatika és természettudományok szak) és tehetséget igénylő szakoktatási tagozat, valamint minden szak és tagozat számára. *B* típusú program heti 2 óra – elméleti oktatás, humán tagozat, filológia szak; heti 3 óra – elméleti oktatás, humán tagozat, társadalomtudományok szak.

kozmosz (világ) keletkezése, szabadság; míg a második, az úgynevezett „kvalifikációs szakaszban” (adott esetben a 11. és 12. osztályok) a tudat és ismeret, az együttélés rendje, esztétika, nyelv és jelentés, élmény és szerkezet, illetve metafizika tematikák szerepelnek. A tematikákat filozófiai diszciplínákba lehetne besorolni, például „az emberi lélek”, vagy „a kozmosz (világ) keletkezése” tematikák a filozófiai antropológia és a természetfilozófia diszciplínáiba illeszthetők. A témák négy évre (nyolc félév) való tagolódása logikus sorrendet követ: az időben élő és az igazságot kereső emberi lény áll a középpontban, aki saját maga és a körülötte levő világ megértésére hivatott, továbbá ezekről gondolkodva és cselekedve azon van, hogy saját korlátozott nyelvén és emlékezetén mindazt kifejezhesse.

A hesseni program sokkal tágabb, mondhatni filozófiai diszciplínák szerint csoportosítja a tematikákat. Itt is két részre oszlanak a témák, az első részt az úgynevezett „bevezető szakasz” teszi ki (1 éves időt képez: 11. osztály, két félév): bevezetés a filozófiába és filozófiai antropológia témákkal. A második részt, az úgynevezett „kvalifikációs szakaszt” (2 éves időt képez: 12-13. osztályok, négy félév): politika-, társadalom- és történelemfilozófia, természetfilozófia, filozófia és tudomány, illetve nyelvfilozófia és esztétika.

A romániai filozófiai egyéves tantervben a következő témák szerepelnek: ember, erkölcs, politika, megismerés, létezés, filozófia. Természetesen a mi tematikáink is egy-egy filozófiai diszciplínába illeszthetők, akárcsak a sachsen-anhalti tantervben szereplő tematikák. Például az ember a filozófiai antropológia, a politika a politikai filozófia, a megismerés az ismeretelmélet stb. diszciplínákba. Ily körülmények között a filozófia tantervünk (a tematikák formai szempontból való ismertetése) inkább a sachsen-anhalti tantervhez hasonlít.

A legnagyobb különbség a két ország filozófia (de nemcsak) tárgy oktatására szánt időkeretben érhető tetten, hisz míg Németországban a filozófiára szánt idő három, illetve négy év, addig nálunk csak egy év, az is egyes szakokon heti egy órában. Mindez arra enged következtetni, hogy nálunk nincs e tárgynak elég „komolyság” szentelve, főképp, ha arra gondolunk, hogy a tárgy a liceum utolsó évében (XII. osztály) kerül be a tanulandó tárgyak közé, ami eleve „terhet” (gondolunk itt az érettségire, és azok tárgyaira való felkészülésére) jelent a diákok számára. Eme észrevétel minden egyes társadalomtudomány tárgyra vonatkozik, hisz nálunk mindegyik egyéves tárgy (legtöbb helyen heti egy órában) ami problematikus, hisz inkább csak bevezetőre mintsem annak elmélyítésére szolgáló időkeret. Németországban (legalábbis a jelenleg vizsgált két tartományban: Hessen és Sachsen-Anhalt) a társadalomtudományok minden egyes tárgyát három-öt, illetve nyolc évig tanulják. Tehát a minimum a három és a maximum a nyolc év. A tantervben szereplő filozófiai témákat elemezve az elenyésző hasonlóság mellett nagyrészt a különbség (eltérő motívumok) dominál, ugyanis míg a mi tantervünkben az erkölcs (etika) tematikaként, addig a német kerettervben ez különálló tárgyként (Ethik) szerepel; ugyanez mondható el a politika témáról, ahol a német kerettervben különálló tárgyként (Politik und Wirtschaft) jelenik meg. A következő táblázatban summázzuk a fent leírtakat:

6. Táblázat: Románia és a két vizsgált német tartomány filozófia témáinak (diszciplínáinak) összehasonlítása

Filozófiai diszciplínák/ Tartalmak (Németország)		Filozófiai diszciplínák/ Tartalmak (Románia)
Hessen	Sachsen-Anhalt	
Bevezetés a filozófiába	Bevezetés a filozófiába (<i>idő, igazság, szabadság</i>)	Bevezetés a filozófiába (<i>filozófia</i>)
Filozófiai antropológia	Filozófiai antropológia (<i>az emberi lélek</i>)	Filozófiai antropológia (<i>ember</i>)
Politika-, Társadalom- és Történelemfilozófia	Politika-, Társadalom- és Történelemfilozófia (<i>az együttélés rendje</i> + <i>élmény és szerkezet</i>)	Politikafilozófia (<i>politika</i>)

A táblázat folytatódik a következő oldalon.

A táblázat folytatása az előző oldalról.

Filozófiai diszciplínák/ Tartalmak (Németország)		Filozófiai diszciplínák/ Tartalmak (Románia)
Hessen	Sachsen-Anhalt	
Természetfilozófia	Természetfilozófia (a kozmosz keletkezése)	Etika (erkölcs)
Filozófia és tudomány	Ismeret- és Tudományelmélet (tudat és ismeret)	Ismeretelmélet (megismerés)
Nyelvfilozófia és Esztétika	Nyelvfilozófia és Esztétika + Ontológia (esztétika, nyelv és jelentés + metafizika)	Ontológia (lét és létezés)

A fenti summázó táblázat alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a filozófia tantárgyon belüli tartalmak/ diszciplínák nagyjából azonosak mindhárom tantervben (piros színnel a mindhárom tantervben azonos diszciplínákat, zöld színnel a két német tantervben előforduló közös tartalmakat, és végül kék színnel a sachsen-anhalti és román tantervben előforduló azonos tárgyakat jelöltük). Természetesen nagyobb a hasonlóság a két német tartomány tartalmi között, bár itt is találunk eltéréseket, mint az ontológia, avagy az ismeretelmélet megléte a sachsen-anhalti tantervben a hessenivel szemben. A romániai filozófia tantervben az etika diszciplína az egyedüli, ami nem található meg a német tantervekben, de ennek okát és magyarázatát fentebb már kifejtettük. Végül az is észrevehető, hogy a román tanterv filozófiai diszciplínákat/ tartalmakat illetően a kelet-német (Sachsen-Anhalt) tantervvel van több közös pontja. A tartalmak összehasonlító vizsgálata után térjünk rá az előírt, avagy ajánlott kompetenciák felkutatására.

A romániai társadalomtudományok tanterveink általános (fejlesztési) követelményei (kompetenciái) minden társadalomtudomány tárgy esetében ugyanaz, így lényegében véve mindegy, hogy azt a filozófia, logika, esetleg szociológia tárgynál vizsgáljuk-e meg. A német (hesseni) tanterv feladat- és célrendszere (*Aufgaben und Ziele des Faches*) a tanulók mellett a pedagógusoknak is fogalmaz meg feladatokat, míg a román tantervben a fejlesztési követelmények csak a tanulóakra vonatkoznak, majd a *módszertani javaslatok* fogalmaznak meg konkrét „utasításokat” a filozófiát oktatóknak.

Konkrétan le van szögezve milyen célt kell a tanulónak elérnie a filozófia tárgy tanulása során és után. Például a többiekkel való *együttműködési képesség* fejlesztése, mely a hatékony csoportmunka feltétele is egyben. Ez a cél mindkét tantervben szerepel: a romániai tanterv 3. fejlesztési követelményeként (A többiekkel való közreműködés elméleti és gyakorlati problémák megoldása érdekében, különböző csoportok keretében), és a német tantervek 4. alapkövetelményeként (*Schüler- und Handlungsorientierung*).

A hesseni és sachsen-anhalti tantervek nagy hangsúlyt helyeznek a más tudományokhoz (*Wissenschaftsorientierung*) kapcsolódó ismeretek, műveltség tartalmak tanítására és tanulására (*fachübergreifendes und fachverbindendes Lehren und Lernen*), egyrészt azért, hogy a tanítás során ne terheljék ismétlésekkel, fölösleges ismeretekkel a tanulókat, másrészt azért, hogy a tananyag részeinek „együtthatását” növeljék, az ismeretek alkalmazhatóságát elősegítsék. Eszerint a tanároknak pedagógiai és szaktudományos ismerettel, valamint jó színvonalú általános műveltséggel kell rendelkezniük.

Követelmény továbbá mindkét ország tantervében a vitakultúra, a vitához szükséges kompetencia, például az érvelés fejlesztése (párbeszédre és vitára való hajlandóság – szól a romániai tanterv fejlesztési és részletes követelményrendszerére alapozó értékek és magatartások sorában; *Argumentationszusammenhänge zu erarbeiten und zu erschließen* – szól a németországi tanterv feladat- és célrendszerében). Az önálló kérdésfeltétel, feladatmegoldás az aktuális élethelyzetekből és élethelyzetekre (*auf aktuelle, aus der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler sich eröffnende Fragen als auch auf gesellschaftliche, traditionell begründete Fragestellungen*), a kreativitáshoz szükséges képességek fejlesztése szintén alapkövetelményként jelenik meg.

Tehát több, társadalmilag fontos készség-képesség és ismeret fejlesztése fordul elő a társadalomtudományok (filozófia, de nemcsak) tantervében.

Fontos alapkövetelmény mindkét tantervben a filozófiai fogalmak tisztázása (*Begriffe zu klären und in angemessener Weise einen philosophischen Diskurs zu führen*), és azok diskurzusokban való megfelelő használata. És itt még messzemenően nem ér véget a sor, sorolhatnánk tovább a közös kompetenciák megjelölését. A legfontosabb dolog amire bukkantunk, és amit munkánk elején le is szögeztünk, hogy a filozófia célja (de nemcsak, végeredményben minden tudomány, sőt a közoktatásnak is ez lenne) az igazság keresése, megtaláltuk a németországi tantervek bevezető soraiban („célfilozófia”), sajnos a mi tantervünkben nem szerepel, amit nagyon hiányolunk. Idézzük: „*Philosophie ist auf Wahrheit ausgerichtet...*”, „*Weil das Philosophieren konsequente auf Wahrheit ausgerichtet ist...*”

További különbségek fedezhetők fel a két ország tantervében, hisz míg a németországi tanterv minden egyes témánál, és tartalomnál utal a tantárgyközi elérhetőségre, sőt, sorban felsorolja minden tanult tárgyhöz való konkrét kapcsolatát, addig ez nálunk nem jelenik meg. Ugyanakkor a tartalom mellett fogalmi, a folyamattal, az alapvető összefüggésekkel és a gyakorlatokkal kapcsolatos követelményeket is felsorol, mindez nálunk csak részben jelenik meg.

Alapjaiban véve elmondható, hogy mind a két ország tanterveinek van célfilozófiája és stratégiai célja. Mindkét tantervben a tantárgyak tartalma a célok leírásával kezdődik. A romániai tanterv általános és a tantárgyra jellemző célokat fogalmaz meg, nem próbál mindent szabályozni, hanem a részletek kimunkálását, a tartalom feldolgozását a tanárra bízva: nyitott rendszer.

5. Következtetések

A fenti összehasonlító vizsgálat egyértelműen és több vonatkozásban igazolta, hogy az azonosságok mellett a két ország tanterve között jelentős különbség is felfedezhető:

Azonosság, hogy mindkét országban léteznek társadalomtudományok tárgyak, továbbá a tantervek ugyanabból a korból (XXI. század) származnak. Megegyezik a két tanterv abban is, hogy egyik sem tartalmaz formális célhierarchiát, hogy nincsenek formalizálva a tanári és a tanulói kompetenciák. Hasonló kompetenciák jelennek meg mindkét tanterv feladat- és célkövetelményeiben. Mindkét tanterv rendszertanilag nyitott, rugalmas tanterv.

Különbségek egyrészt a tantárgyak különbözőségéből, másrészt a két tanterv szerkezetéből és rendszeréből fakadnak. Különbségek fedezhetők fel a különböző tárgyakra szánt időtartamban. A filozófia tanulásának célját illetően is érzékelhető a különbség: a németországi filozófiai oktatás célja az igazság keresése, míg a romániai közhelyes célok megfogalmazásában látnak napvilágot.

Irodalom

Gergely Gy. (2004). Tantervelemzés a paradigmaváltás jegyében. *Új Pedagógiai Szemle*, 6: 9-20.

Heidegger, M. (1994). Mi a metafizika? In uő., „...költőien lakozik az ember...” – válogatott írások –. Pompeji – Budapest, Szeged: T-Twins Kiadó.

Legea Educației Naționale (Legea nr. 1 din 5 ianuarie 2011). [<http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>] (2015. 05. 01)

Nagy J. (2000). *A XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nietzsche, F. (1870). 49. *Brief an Erwin Rohde*. Basel, 15. Dezember 1870.

[<http://www.zeno.org/Philosophie/M/Nietzsche,+Friedrich/Briefe/1870/49.+An+Erwin+Rohde,+15.12.1870>] (2015. 05. 01)

Torgyik J. szerk. (2009). *Oktatási rendszerek Európában*. Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Tantervek:

Rahmenrichtlinien Gymnasium, *Philosophie*, Wahlpflichtfach: Schuljahrgänge 9-12., Sachsen-Anhalt Kultusministerium, Magdeburg 2003.

[http://www2.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/philogym.pdf] (2015. 05. 01)

Lehrplan, *Philosophie*, Gymnasialer Bildungsgang, Gymnasiale Oberstufe, Hessisches Kultusministerium 2010.

[https://verwaltung1.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=9e0b5517dfc688683c15ce252202d4b9] (2015. 05. 01)

Programe școlare pentru ciclul superior al liceului, *Filosofie*, clasa a XII-a, București 2006, MEC.

[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Lic/OS/Filosofie_teoretic_vocational_clasa%20a%20XII-a.pdf] (2015. 05. 01)

Pedagógusok minősítési rendszere a Nemzeti köznevelési törvény tükrében

László Vilmos Csongor

Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Marton Géza Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Debrecen, Magyarország

Abstract

Among the pronounced changes occurred in the past three years in the field of Hungarian public education this research deals with the career opportunities of the educational workers in teacher jobs. The work of teachers is very complex, as illustrated in Nkt. in chapter “Duties of Teachers”. The quality and efficiency of the work of teachers have direct and indirect impact on the processes taking place in society, on the possibilities of the coming generations, on the welfare of the citizens of the country. In many European countries one has been recognized already several decades ago these cause-and-effect relationships, which are based on the quality of the work of teachers. During the last two decades, various quality assurance models have been developed to improve the quality of education and to make interested the teachers, but they have not brought the expected results. It was created the teacher career model, which was introduced in September 2013 and it has the following grades of the new teacher promotion system: trainee, pedagogue I and II, master teacher, research teacher. At the same time it was also introduced (starting from 2015) the academic supervision and teacher rating system. Its main purpose is to create in the public education system the teacher certification and quality assurance using on the state level raised predetermined indicators of the teachers’ competencies and to improve by this the educational work and the educational management work in the field of public education.

Keywords: education, government/public administration, teacher, public education, certification.

1. Bevezető

A pedagógusok munkája rendkívül összetett, mint azt láthatjuk a Nemzeti köznevelési törvénynek A pedagógusok kötelességei fejezetében. A pedagógusképzés és a hozzá szorosan kapcsolódó, a pedagógusok számára előírt képzési követelmények csak részben tudják biztosítani a pályakezdő pedagógusok számára a gyakorlatból származó rutint, így tehát van, amit az iskolapadban nem lehet elsajátítani, erre hosszú évek munkájára van szükség¹.

A rendszerváltást követő két évtizedes időszakban a pedagógusok karrier-lehetőségeinek területén egy jól kiszámítható, de igen kicsi mozgástérrel járó rendszer alakult ki. Az 1993-ban elfogadott oktatási törvény, valamint a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvényben rögzített szabályok adták meg a kereteket. Az oktatási törvényben kerültek rögzítésre a különböző feladatkörök, mint a pedagógus, osztályfőnök, munkaközösség-vezető, intézményvezető-helyettes, intézményvezető. A KJT tartalmazta az úgynevezett bértáblát, amely egy

¹ Sági Matild, Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In.: Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

tízlépcsős rendszerben az iskolai végzettség figyelembe vételével tartalmazta a fizetési osztályokat. A bértábla háromévenkénti lépcsőkben dotálta a pedagógus pályán eltöltött éveket, így némi béremelés három évenként kiszámítható módon be volt építve a rendszerbe². Ezen kiszámítható folyamatok ellenére mind kevesebb és kevesebb fiatal választotta a pedagógus pályát. A felsőoktatási intézmények tanárszakai egyre inkább kiüresedtek. Ennek oka elsősorban abban található, hogy a pedagógusbérek egyre inkább elértéktelenedtek, jóval elmaradtak a versenyszféra béreitől, és mind inkább a minimálbér irányába tendáltak³.

A pedagógusok munkájának minősége és hatékonysága közvetlen és közvetett módon is hatással van a társadalomban zajló folyamatokra, a felnövekvő nemzedékek lehetőségeire, az ország polgárainak jólétére. Európa számos országában már több évtizede felismerték ezeket az ok okozati összefüggéseket, melyek a pedagógusok munkájának minőségén alapszanak. Különböző minőségbiztosítási modellek kerültek kidolgozásra, melyek az oktatás színvonalának javítását, valamint a pedagógusok érdekeltté tételét célozták meg. Az oktatást érintő minőségbiztosítási rendszer bármely megalkotója a jogszabályi úton történt bevezetést követően nem jelentheti ki, hogy a munkát elvégezte, hiszen ezután következnie kell egy folyamatos monitoringnak, melynek keretében mérni és elemezni kell a rendszer tanulókra és pedagógusokra gyakorolt hatásait. Bár Magyarországon az ezredforduló környékén voltak próbálkozások a Comenius közoktatási minőségfejlesztési program bevezetésével, de mivel ez önkéntes alapon működött, nem állt mögötte egy határozott politikai akarat, így nem vált általánossá⁴.

Egy új, országos szinten bevezetésre kerülő minőséget előtérbe helyező rendszer megalkotására és bevezetésére került sor, amely nyolc területen, úgynevezett kompetenciaterületen méri a pedagógusok munkáját. Ennek keretei és megvalósulása az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozások tapasztalatainak az összegző értékelése alapján történik⁵.

Az említett kompetenciaterületek az alábbiak szerint kerültek meghatározásra:

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. kompetencia: A tanulás támogatása
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

2. Az előmeneteli rendszer jellemzői

Az értelmiségi szakmák tekintetében a pedagógus volt az egyik legkevésbé megbecsült társadalmilag és anyagiilag is. A pályát elhagyók egyre magasabb száma, az egyes tantárgyak oktatásában tapasztalható

² 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

³ Equity in Education (2005): Thematic review, country note Hungary. OECD, Paris.

⁴ Balogh Miklós - Halász Gábor, *Jelentés a magyar közoktatásról – A közoktatás finanszírozása*, Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2003

⁵ Nagy Mária (szerk.) (2005): *A pedagógusszakma megújításának kihívásai*. Oktatási Minisztérium, Budapest.

tanárihiány, az érettségi után pályát választó fiataloknak a pedagógus pálya iránt táplált érdektelensége, a pedagógus szakma társadalmi megítélésének alacsony volta egyre nagyobb nyomást gyakorolt az oktatáspolitikai alkotóira, a döntéshozókra. A változtatás elkerülhetetlenné vált.

A pedagógus szakmában dolgozók és ezt a szakmát választó fiatalok számára egy jól behatárolt és szabályozott, a teljesítmények és anyagi juttatások összhangját, valamint a társadalmi megbecsülést biztosító rendszert kellett kidolgozni és bevezetni, amely a minőségi oktatás céljait szolgálja. Az Nkt egy igen komplex, gyors és mondhatnánk radikális változtatást hozott a köznevelés rendszerébe.

Bevezetésre került a pedagógus életpályamodell, amely hatással volt és van a pedagógus pálya teljes spektrumára, a pályakezdőktől a nyugdíj előtt állókig. Az életpályamodellnek a pedagógus pálya egészére gyakorolt hatása a pedagógusok munkájának minőségi javulását, ehhez a minőséghez, teljesítményhez köthető differenciált bérezést, a pedagógus pályának a presztízsét, társadalmi megbecsülését, a pálya iránti elkötelezettséget hivatott megvalósítani. Ennek egyik garanciájaként került bevezetésre a szakmai ellenőrzési és a minősítési rendszer.

Az Nkt.-ben rögzített, 2013. szeptemberétől pedagógus munkakörben foglalkoztatottak számára bevezetett új előmeneteli rendszer fokozatai az alábbiak:

- a) Gyakornok,
- b) Pedagógus I.,
- c) Pedagógus II.,
- d) Mesterpedagógus,
- e) Kutatótanár.

A fentebb felsorolt fokozatok megszerzésének módját és feltételeit külön kormányrendelet szabályozza.

A bevezetésre került új rendszer és szabályozás új finanszírozási konstrukcióval is párosul. Az új előmeneteli rendszer és az ehhez rendelt bér jelentős elmozdulást jelent a korábbiakhoz képest, mind karrier szempontjából, mind az anyagi megbecsülést tekintve. Az eredeti elképzelés szerint az Nkt hatályba lépésével egyidejűleg került volna sor egy lépésben a pedagógusok bérrendezésére, majd ezt módosítva egy többlépcsős megoldás került bevezetésre, amely szerint az Nkt bevezetésével egyidőben egy nagyobb mértékű, majd lépcsőzetesen 2017. augusztus 31-ig minden tanév elején kormányrendeletben meghatározottak szerint történő emelés következik be.

A pedagógusok új „bértáblája” a bevezetéstől 2014. december 31-ig a mindenkori minimálbérhez volt kötve, azaz a pedagógusok bére az illetményalap teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphavi összegének kormányrendeletben előre rögzített százaléka, amely középfokú (érettségi), alaphoz (főiskola) és mesterfokozat (egyetem) szerint került meghatározásra.

2015-től az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alapként került meghatározásra, ezzel a kormányzat máris visszafogta a pedagógus bérek értékállóságát.

Mivel a pedagógus pálya kevésbé mondható hierarchikus felépítésűnek, egy többlépcsős és időben kicsit elnyújtott lépcsőket kellett beépíteni a rendszerbe, ezzel előbb motiválva és elvárva, majd egy adott szintet elérve lehetőségként felkínálva a szakmaiság élvonalát képező „Mesterpedagógusi” illetve „Kutatótanári” fokozatok elérését.

Az előmeneteli rendszerrel egy időben nem csak a bérrendezés került napirendre, hanem a pedagógusok által ellátandó feladatok is. A kilencvenes évek derekán a pedagógusok kötelező óraszám, amely a heti 40 órás munkaidőből a közvetlenül teljesített tanítási órákat vagy foglalkozásokat jelenti, heti 18 óra volt, amely majd később 22 órára növekedett.

Az Nkt elfogadásával, majd bevezetésével az intézmény vezetőjének hatáskörébe utalva 22-26 közötti óraszámot állapít meg, azzal, hogy ez akár 32 órára is emelkedhet bizonyos esetekben, de mindenképpen előírja a pedagógusok részére a 32 óra intézményben való eltöltését. Ez a többlet teher semmiképpen sem a minőség javulását szolgálja. A pedagógusok számára is érvényes 40 órás munkahétből jellemzően 26 órát tanítással töltenek. Bizonyos szakok esetében jelentős adminisztrációs feladatok jelentkeznek (pl. dolgozatok javítása)

amelyek az órákra való felkészüléssel együtt jócskán túllépik a heti 40 órás munkaidőt. Ez a túlterheltség szintén nem a minőség javulását szolgálja⁶.

3. A minősítő vizsga és a minősítési eljárás

A pályakezdő pedagógusnak a nevelő-oktató munkakörben történő elhelyezkedését követő második év végén, de még tanítási időben minősítő vizsgát kell tennie. A „megfelelt” minősítést kapott gyakornokot a munkáltató Pedagógus I. fokozatba sorolja.

A Pedagógus I. fokozatban a legalább hat év szakmai gyakorlatot szerzett pedagógus saját kérésére, a legfeljebb kilenc év szakmai gyakorlatot szerzett pedagógus a munkáltató döntése alapján minősítési eljárásban vesz részt. „Megfelelt” eredmény esetén a pedagógust a következő évtől Pedagógus II. fokozatba kell besorolni.

A Pedagógus II. fokozatba lépését követően a pedagóguson nincs további minősítési kényszer, akár nyugdíjba vonulásáig ebben a fokozatban maradhat.

A Pedagógus II. fokozatban szerzett legalább hat év gyakorlati idő elteltével, valamint egyéb feltételek megléte esetén a pedagógus kérelmezheti újabb minősítési eljárásban való részvételét „Mesterpedagógus” vagy „Kutatótanár” fokozat megszerzése céljából⁷.

Minősítő vizsgáról beszélünk abban az esetben, ha a „Gyakornok” fokozatban lévő pedagógus, „Pedagógus I.” fokozatba készül átlépni.

Tehát a pályakezdő pedagógusnak a nevelő-oktató munkakörben történő elhelyezkedését követő második év végén, de még tanítási időben – annak az utolsó hónapjában – minősítő vizsgát kell tennie.

A minősítő vizsga értékelésének része a minősítő bizottság által legalább két foglalkozás látogatása és annak elemzése; a gyakornok portfóliójának áttekintése, értékelése; az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó megállapításainak értékelése; valamint az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozások tapasztalatainak és az összegző értékelésnek a megismerése. A gyakornok akkor tett sikeres minősítő vizsgát, ha a vizsgán legalább 60%-ot elért.

A minősítő vizsgán „megfelelt” vagy „nem felelt meg” minősítés adható.

A „megfelelt” minősítést kapott gyakornokot a munkáltató Pedagógus I. fokozatba sorolja.

A „nem felelt meg” minősítést kapott pedagógus Gyakornoki idejét újabb két évvel meghosszabbítja és ennek végén, de még tanítási időben – annak az utolsó hónapjában – megismételt minősítő vizsgát kell tennie. A megismételt minősítő vizsgán „megfelelt” vagy „nem felelt meg” minősítés adható. Ha a megismételt minősítő vizsga sem sikeres, akkor a munkáltatónak meg kell szüntetnie a pedagógus közalkalmazotti vagy munkavállalói jogviszonyát.

A már Pedagógus I. fokozatban lévő pedagógus minden más fokozatba történő átlépése minősítési eljárás keretében zajlik.

A minősítési eljárás értékelésének része a minősítő bizottság által legalább két foglalkozás látogatása és annak elemzése; a pedagógus portfóliójának áttekintése, értékelése; az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó megállapításainak értékelése; valamint az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során a látogatott foglalkozások tapasztalatainak és az összegző értékelésnek a megismerése. A minősítési eljárás akkor sikeres, ha a pedagógus a vizsgán legalább 75%-ot ért el⁸.

A Pedagógus I. fokozatban a legalább hat év szakmai gyakorlatot szerzett pedagógus saját kérésére, a legfeljebb kilenc év szakmai gyakorlatot szerzett pedagógus a munkáltató döntése alapján minősítési eljárásban

⁶ Education at a Glance 2014. OECD Indicators.

⁷ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

⁸ 99/2014. (III. 25.) Korm. rendelete a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról

vesz részt. A minősítési eljárás „megfelelt”, vagy „újabb minősítés szükséges” eredménnyel záródhat. A minősítési eljárás legfeljebb egy alkalommal ismételhető meg, és „megfelelt” vagy „nem felelt meg” eredménnyel zárulhat.

Ha a második minősítési eljárás eredménye „nem felelt meg”, akkor a pedagógus közalkalmazotti, vagy munkaviszonyát a jogszabályban rögzítettek szerint meg kell szüntetni.

„Megfelelt” eredmény esetén a pedagógust következő évtől Pedagógus II. fokozatba kell besorolni.

A Pedagógus II. fokozatba lépést követően a pedagóguson nincs további minősítési kényszer, akár nyugdíjba vonulásáig ebben a fokozatban maradhat.

A Pedagógus II. fokozatban szerzett legalább hat év gyakorlati idő elteltével, valamint egyéb feltételek megléte esetén a pedagógus kérelmezheti újabb minősítési eljáráson való részvételét „Mesterpedagógus” vagy „Kutatótanár” fokozat megszerzése céljából.

További előírás „Mesterpedagógusi” fokozat megszerzéséhez, hogy a minősítési eljárásra jelentkező rendelkezzen pedagógus szakvizsgával.

A „Kutatótanár” fokozat megszerzésére irányuló minősítő eljárás további feltétele, hogy rendelkezzen a munkaköre ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozattal, vagy 1984. szeptember 1-je után szerzett egyetemi tudományos fokozattal, rendszeres szakmai publikációs tevékenységet folytasson, továbbá rendelkezzen tizennégy év szakmai gyakorlattal.

A mesterpedagógusi és a kutatótanári fokozatokba való továbblépés tehát nem kötelező, de vannak olyan munkakörök (pl. szakértői, szaktanácsadói, vezetőtanári, mentori megbízás), amelyek betöltését a jogszabályok a mesterpedagógusi besoroláshoz kötik.

Amennyiben a lefolytatott minősítő eljárás mind a „Mesterpedagógus”, mind a „Kutatótanár” fokozat megszerzésére sikertelen, úgy a minősítési eljáráson résztvevő pedagógus marad a Pedagógus II. fokozatban.

4. A pedagóguskompetenciák és leírásuk

A pedagógusok minősítésének egyik kulcseleme a meglátogatott óra, valamint a portfólió-védés és értékelés. Ebben a folyamatban a pedagóguskompetenciák a tudásnak, a képességeknek és az attitűdöknek azon összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket, pedagógiai feladataikat eredményesen és magas színvonalon lássák el. Az ellenőrzés során a kompetenciaelemek meglétét az adott kompetenciákhoz kapcsolt indikátorok segítségével állapítják meg, illetve értékelik. Az indikátorok száma a jelenleg érvényben lévő protokoll szerint hetvenhét, tehát összességében nyolc kompetencia-terület hetvenhét indikátora alapján történik az óra és a portfólió elemzése, értékelése. Az alábbiakban szeretném kiemelni a pedagógusoktól munkájuk során elvárt, az új előmeneteli rendszerrel egyidejűleg bevezetett és vizsgált főbb indikátorokat. A jelen és a jövő pedagógusai számára fontosak kell hogy legyenek a szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás magas szintű ismerete, birtokában kell lenniük a szaktárgyi, szaktudományi, tantervi és szak módszertani ismereteknek, képesek ezeket egységben, hatékonyan alkalmazni. Felismeri és alkalmazza a tantárgyában rejlő lehetőségeket, a más tárgyakhoz való kapcsolódási pontokat. Rendszeresen használja az IKT eszközöket. Folyamatosan nyomon követi a tantárgyához kapcsolódó innovációkat, új elvárásokat, módszereket, tudását megújítja. Képes a tananyag sokoldalú bemutatására rugalmasan alkalmazva a tanítási stratégiákat, szükség esetén differenciáltan figyelembe véve a tanulók képességét. Szakterületének fogalomrendszerét pontosan, a tanulók számára is érthetően használja.

A szaknyelvet pontosan használja, és figyel a tantárgyon belüli kapcsolódási pontokra, illetve a külső kapcsolódási lehetőségekre. Tudatosan feltárja a tanulók előzetes ismereteit, valamint egyéb forrásból származó tudását, változatos oktatási módszereket használ, melyek segítségével a diákok önálló, alkotó gondolkodását fejleszti. Óráin az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosságára is gondot fordít, a különböző területekről felhasznált anyagok forrásjelölését következetesen a diákjaitól is elvárja.

A pedagógus munkája során a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók segítik a pedagógusokat a folyamatos megújulásban, pedagógiai terveit és céljait összhangban kell hogy legyenek a NAT, a kerettantervek, a pedagógiai program és a helyi tanterv elvárásaival. az intézményvezetők a helyi dokumentumok előkészítésében, elkészítésében, valamint a pedagógusokkal és a tanulókkal való együttműködésben kiemelt szerepet tölthetnek be.

Elvárás a pedagógussal szemben, hogy óráin tudatosan törekedjen a tanulók motiválására, ezt olyan tartalmak, módszerek és eszközök segítségével valósítja meg, amelyek optimálisak az adott tanulócsoport képességeit és szükségleteit figyelembe véve. Reflexióiból tűnjön ki, hogy az óráit, a terveiben meghatározottak szerint valósítja meg, szükség szerint módosít tervein az óra eredményességének érdekében. Az IKT eszközök használatának tervezésekor vegye figyelembe pedagógiai céljait, a tanulók képességeit, az infrastrukturális lehetőségeket⁹.

A pedagógus tanmenete, tematikus terve, óratervei igényesen kimunkáltak, szakmailag jól megalapozottak, összhangban vannak a kerettanterv elvárásaival. Figyelemmel van a tanulási folyamatra, ezen belül a megismerés, megértés, rendszerbe illesztés, rögzítés, alkalmazás és értékelés elemeire. Derüljön ki az ellenőrzést végzők számára, hogy a NAT-ban, a kerettantervben és az iskola pedagógiai programjában megfogalmazott célokat, fejlesztési feladatokat teljes mértékben ismeri, pedagógiai munkáját ezekkel összhangban részletesen tervezi meg, erre épülnek a tanmenetei, tematikus tervei, óravázlatai. Munkája során figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, követi a fokozatosság elvét, változatos módszerek alkalmazásával, IKT eszközök célszerű használatával is motiválja tanulóit, a projektmunkában kihasználja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket, óráin alkalmazza a differenciálást, a tanulókat plusz feladatokat kiadásával aktivitásra ösztönzi. A tantervi céloknak, valamint a tanulók képességeinek megfelelően összeválogatott önálló feladatok sikerélményt biztosítanak a tanulóknak, az IKT eszközök alkalmazásakor figyelembe veszi a lehetőségeket, előre megtervezi ezek használatát. Óráit utólagosan is elemzi, a levont következtetéseket beépíti a további tervezései során.

A tanulás támogatása egyik nagyon fontos eleme a hatékony oktatási folyamatnak. Fontos szempont, hogy a pedagógus foglalkozásain tudatosan figyel tanulói motiválására, figyelmük és aktív órai munkájuk fenntartására, figyelembe veszi az általa tanított csoport életkori és képességbeli sajátosságait, ennek megfelelően tervezi meg óráját, választja ki az órai feladatokat, nyugodt tanulási légkört biztosít, mely alatt segítő, támogató, valamint biztosítja az önálló tanuláshoz szükséges tanulási eszközöket¹⁰.

A pedagógus tanítási órákon tudatosan figyel a tanulók céljaira, egyéni képességeire, motiváltságára és megfelelő útmutatókkal látja el tanulókat, online csoportokban is segíti a tanulók önálló tanulását, egyéni haladását. Felismeri a tanulók tanulási problémáit, és megfelelően kezeli azokat. A tehetséges tanulókat ösztönzi arra, hogy különböző versenyeken kamatoztassák tudásukat, és ezekre lelkiismeretesen felkészíti őket. A diákokat a tanulás terén is együttműködésre, szükség esetén egymás segítségére neveli, és szem előtt tartja, hogy a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése a minőségi oktatás egyik alapköve. Felismeri a pedagógiai problémákat, megoldásukra javaslatot és intézkedést tesz. Igyekszik megismerni tanulói személyiségét, melyet fejlődésében szemlél. Igyekszik folyamatosan értékelni, kihangsúlyozva a sikeres lépéseket. A tanulók értékelése során odafigyel a tanuló önmagához viszonyított eredményeire. Képes a személyiségfejlesztés komplex megvalósítására.

A pedagógus szakmai életútjának portfólión keresztül történő ismertetésén, bemutatásán keresztül is látszania kell, hogy a pedagógus egységben kezeli a pedagógiai munkáját, a tanulókat igyekszik mihamarabb megismerni, és a személyiségüket figyelembe véve a fejlődésüket egyedi módon irányítani, hogy magas szintű empátiával rendelkezik és ösztönzi tanulóit az ismereteik kreatív, önálló alkalmazására a tanulás és a mindennapi ügyeik intézése során. Felelősségteljes elkötelezettséggel dolgozik azon, hogy diákjai tudását gyarapítsa, esélyeit megnövelje, hogy az élet különböző területein képesek legyenek felnőttként megállni a helyüket.

⁹ Rychen, D. S. - Salganik, L. H. (ed.) (2001): Key Competencies. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle - Toronto - Bern - Göttingen

¹⁰ Hutmacher, Walo (1997): Key Competencies in Europe. European Journal of Education, Vol. 32. No. 1.

A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése szintén a pedagógus munkájának szerves része, munkájában törekszik a tanulók önértékelési képességének fejlesztésére, folyamatos értékeléseivel, visszajelzéseivel segíti a tanulók órai munkáját, személyiségfejlődésük alakítását, a tárgyhöz kapcsolódó ismereteket és kompetenciákat tesztek, kérdőívek, felmérő dolgozatok készítésével követi nyomon. Elvárja tanulóitól a folyamatos visszajelzéseket.

A tanítás-tanulás folyamatában rendszeresen értékeli a diákok munkáját, a feladatlapok készítése és az értékelés során a szaktárgy tantervi követelményeit teljes mértékben figyelembe veszi, a kapott eredményeket feldolgozza, az ezekből levont következtetéseit a tanulás folyamatába a fejlődést segítő módon visszacsatolja. Értékelésénél a tanulók egyéni fejlődését tartja szem előtt és mindezek során tekintettel van a tanulók életkori sajátosságaira, pozitív visszajelzéseivel a tanulók önértékelését is segíti.

Mai világunk és egyben pedagógusi munkánk fontos sarokköve a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a problémamegoldás. Nyitottnak kell lennie a szülők, diákok, kollégái és a szakemberek visszajelzéseire, melyeket értékeli és beépít az iskolai folyamatokba. Megbeszélések során vitaindítóként, problémafelvetőként is és konkrét javaslattevőként is jelen van. Iskolai feladatait önállóan, az intézmény működési rendje szerint végzi, a tagozatok, munkaközösségek munkájába bekapcsolódik, irányít és szakmai segítséget nyújt, a tantestület, a szakmai munkaközösségek aktív tagja. Korszerű kommunikációs csatornákon is tartja a kapcsolatot a kollégákkal, a szülőkkel, a diákokkal a gyors információáramlás végett. Kapcsolatait kölcsönös együttműködés jellemzi.

Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás kell, hogy jellemezen minden a közoktatás, köznevelés területén dolgozó nevelőt. Iskolán belül és kívül szakmai párbeszédet kezdeményez. Irányítja, szervezi az iskola életét, fontos döntések meghozatala előtt párbeszédet, szakmai vitát kezdeményez. Aktív résztvevője az oktatást, az intézményt érintő új pedagógiai kihívások értelmezésének, a legjobb megoldások felkutatásának.

Rendszeresen tájékozódik mind szaktárgya, mind az egyéb feladatai ellátásához szükséges változásokról, újításokról, kihasználja a továbbképzési lehetőségeket. Lehetőség szerint kutatómunkát folytat, mely során bővíti szakmai kapcsolatrendszerét, szakmai tevékenységéről rendszeresen beszámol és publikál.

A szakmai fejlődése érdekében nyitott a hasznos, a pedagógiai munkáját segítő új lehetőségek iránt és fontosnak érzi, hogy szakmai tudását, tapasztalatait ne csak a tanítási órákon kamatoztassa. Pedagógusként szakszerűen, teljes odaadással segíti az iskola mindennapjait, és tisztában van szakmai felkészültségével. Határokon átnyúló szakmai kapcsolatot tart fenn más intézmények, testvériskolák tanáraival, valamint egykori kollégáival.

5. Összegzés

Összességében a minősítésben részt vevő pedagógusok újabb tehertételéről beszélhetünk, amely az összegző önismereten, a tanfelügyelet által leírtakon, valamint a minősítő bizottság döntésén és megállapításain túlmenően hozzáadott értéket nagyon keveset ad, annál több időt von el a mindennapi tanítástól.

A pedagógusok leterheltségén, valamint a tanfelügyeleti és minősítési rendszer bevezetésén túlmenően az oktatáspolitikai által célként kitűzött esélyegyenlőség és esélykiegyenlítés tekintetében meg kell említeni a köznevelési rendszer ama igazságtalan finanszírozási módját¹¹, amely az azonos csoportszámmal működő intézmények tekintetében a nagyobb tanulólétszámmal működő intézményeket jobban támogatja.

Ennek illusztrálására egy példát szeretnék bemutatni:

Adott a nyolc évfolyamos „X” intézmény, évfolyamonkénti egy osztállyal és 118 tanulóval. Ez átlagosan tanulócsoporthozként 14,75 tanulót jelent. Erre a létszámmra 10 pedagógus átlagbér finanszírozást nyújt az állam.

¹¹ 2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről

Adott a nyolc évfolyamos „Y” intézmény, évfolyamonkénti egy osztállyal és 236 tanulóval. Ez átlagosan tanulócsoportonként 29,5 tanulót jelent Erre a létszámba 20 pedagógus átlagbér finanszírozást nyújt az állam¹².

Mindkét esetben ugyanaz a kötelező feladatellátása az intézményeknek. A különbség viszont szignifikánsan mutatja azt a humán erőforrás többletet, amellyel a nagyobb tanulólétszámú intézmény rendelkezik, és ezáltal több szolgáltatást és magasabb minőséget tud elérni.

A fenti példából is jól látszik, hogy az oktatáspolitikai által kitűzött cél, a kis települések iskoláinak felzárkóztatása, a minőségi oktatás megteremtése ismét csak az elvek szintjén valósul csak meg.

Irodalom

- Balázs Éva (2001): A közoktatási tervezés rendszere, a területi és a helyi tervezés. In: Palotás Zoltán (szerk.): Önkormányzat és közoktatás 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balogh Miklós - Halász Gábor, *Jelentés a magyar közoktatásról – A közoktatás finanszírozása*, Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2003
- Bencze Péterné (2002): A közoktatási feladatellátást érintő szakmai és pénzügyi szabályozás változásai 2001-2002. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Halász Gábor (2002b): Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Hutmacher, Walo (1997): Key Competencies in Europe. European Journal of Education, Vol. 32. No. 1.
- Nagy Mária (szerk.) (2005): A pedagógus szakma megújításának kihívásai. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Rychen, D. S. - Salganik, L. H. (ed.) (2001): Key Competencies. Hogrefe & Huber Publishers, Seattle - Toronto - Bern - Göttingen
- Sági Matild, Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In.: Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest

¹² 8. melléklet a 2014. évi C. törvényhez. Az egyházi jogi személyek, a nemzetiségi önkormányzatok és a magán köznevelési intézmények fenntartói köznevelési feladatainak és a bevett egyházak hit- és erkölcsi oktatás után járó támogatása. I. A PEDAGÓGUS-MUNKAKÖRBEN ÉS A NEVELŐ-OKTATÓ MUNKÁT KÖZVETLENÜL SEGÍTŐ MUNKAKÖRBEN FOGLALKOZTATOTTAK UTÁN JÁRÓ ÁTLAGBÉR ALAPÚ TÁMOGATÁS

Online kurzuskészítés oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései a pedagógusképzésben

Szimkovics Tamás

Debreceni Egyetem Informatikai Kar Doktori Iskolája, Debrecen, Magyarország

Abstract

The methodology and benefits of e-learning is well known for almost all teachers. The quality of free online learning systems is high. LMS systems are still rarely used, especially in public education as a blended form of traditional education. One of the main reasons might be that the importance of usage of e-learning system among the ICT skills is not properly emphasized in the teachers training programs. In university courses, the pure online methodology appears more rarely then we could expect in the 20th century.

In this paper, we examine and give suggestion what would be worth to add in teacher training to expanding the ICT knowledge with the e-learning technology and methodology. We show some examples about the possibilities how to introduce blended learning in secondary school and higher education and how to support project work by using online tools. Interaction and feedback opportunities are also presented.

Keywords: LMS; feedback; interaction; projekt work; blended learning.

1. Bevezető

A XXI. században az ipari társadalmat az információs váltja fel, amely folyamat erősen kihat az oktatásra is. A web 2.0 technológiák lehetőséget biztosítanak új oktatásformák bevezetésére. Ahol újraértékelődnek a tanári szerepek, tanár-tanulói kapcsolatok.

Informatikai szempontból az eszközök már készen állnak, nagy választék áll rendelkezésre elektronikus oktatási rendszerek terén, még akkor is, ha ingyenesen használható rendszerekben gondolkozunk. Az internet kapcsolat sebessége elegendő a rendszerek megfelelő használatához mind a tanintézményekben, mind a háztartásokban.

Pedagógiai szempontból is dinamikusan fejlődik a módszertani használhatósága ezeknek a rendszereknek. Az online oktatás alapját négy nagyobb oktatási elmélet szolgáltatja: behaviorizmus, kognitívizmus, konstruktívizmus, konnektívizmus. Ezen tanulásméletek egymást kiegészítve válnak használhatóvá az online oktatás megszervezéséhez. A tananyagok általában behaviorista elveken alapul, a kidolgozás kognitívista alapokat vesz figyelembe, az egész tananyag konstruktívista bázison alapszik, a kurzus támogatását konnektívizusra építik. [6]

Az elektronikus oktatási rendszerek mind technikai mind pedagógia szinten készen állnak a használatra. Felmerül a kérdés: miért nem használják őket sok esetben? Az elektronikus oktatási rendszerek használhatósága

az elmúlt években sokat fejlődött, ezt figyelembe véve továbbra sem állítható, hogy kellő felkészültség nélkül, hamar elsajátítható ezen rendszerek használata. Az oktatási rendszer használatát és kurzusépítés folyamatát oktatni kell a pedagógusok számára. Sokszor hangsúlyozzák az IKT eszközök használatát az oktatási folyamatokban. [2] Ezért fontos, az egyik leginteraktívabb és legteljesebb ilyen eszköz használatának oktatása a pedagógusképzésben. Munkámban be szeretném mutatni mely oktatásszervezési eljárásoknál és hogyan iktathatjuk be az online oktatási rendszerek használatát. Továbbá azt, hogy mi változott a diák-tanár-tartalom kapcsolatrendszerben az online felületen, valamint össze kívánom foglalni a digitális visszacsatolás előnyeit, hátrányait, ezzel egy áttekintést adni az e területen gyakorlattal nem rendelkező pedagógusok számára.

2. Hogyan iktassuk be a foglalkozásokba az e-learninget?

Amennyiben a teljes képzés nem e-learning formában zajlik, úgy a hagyományos oktatással keverve blended learninget célszerű alkalmazni. A vegyes oktatás a formális és informális oktatás bizonyos együttese. Felmerül a kérdés, mikor melyik oktatásformát célszerű beiktatni az oktatásba, egyáltalán milyen lehetőségek állnak rendelkezésre.

Főbb vegyes oktatásszervezési formák gyakorlati megvalósításai:

1. Rotációs modell: az adott modellen belül a tantermi és online oktatás szabályozott rotációja valósul meg, amelyet az órarend vagy a tanár határoz meg. A rotációs modell magába foglal legalább egy online oktatási teret.

1.1. Station-Rotation (állomás-rotációs) modell: az oktatás az intézmény falain belül valósul meg egy tanteremben. Ez az oktatásszervezési forma támogatja a kis csoportokban levezetett projektmunkát.

1.2. Lab-Rotation (laboratórium-rotációs) modell: az oktatás itt különböző kampuszokban zajlik. Ez a modell kevésbé támogatja a kollaborációt. Főleg felsőoktatásban alkalmazható.

1.3. Flipped-Classroom (Tükrözött osztályterm): a korábbi rotációs modellektől eltérően a diákok nem csak az oktatási intézmény falain belül tanulnak, hanem akár otthon is online formában. Így a diákoknak lehetőségük van a tanulás intenzitásán, helyszínén változtatni igényeiknek megfelelően, amely lehetőség segíti a differenciált oktatást. Az adott oktatásszervezésnél a tanárnak be kell töltenie a tutor szerepét.

1.4. Individual-Rotation (egyéni rotáció): az előző rotációs modellektől abban tér el, hogy a diáknak nem kell kötelező jelleggel az oktatás minden színterét bejárnia. Ettől függetlenül az órarend fix. Ez az oktatásszervezési forma alkalmas az egyéni oktatásforma levezetésére.

2. Flex (hajlékony) modell: a modellben a tartalmak és instrukciók hangsúlyosan az internet közegén keresztül jutnak el a diákokhoz. Az oktatás rugalmas formában zajlik, a diákoknak lehetőségük van személyre szabni a tanösvényüket. A modell a következő oktatásformákat támogatja: kis csoportos foglalkozások, projekt munka és egyéni oktatás.

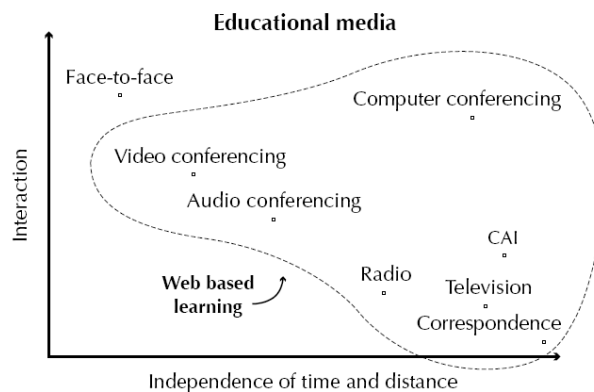
3. Self-Blend modell: önálló tanuláshoz hasonló, a diák egy vagy több kurzust teljesen mértékben online formában tanul, emellett a hagyományos kurzusokat is látogathatja, amelyeket a tanár digitálisan is elérhetővé tesz a diákok számára. A tanuló tetszés szerint fejezheti be az általa kiválasztott kurzust online vagy hagyományos formában.

4. Enriched-Virtual model (bővített virtuális modell): ebben a modellben az oktatás nagyrészt online felületen történik. A tükrözött osztálytermi formától eltér, mivel a diákok főleg azokban az esetekben látogatják az oktatási intézményt, ha esetleg elakadnak az online oktatás során. A Self-Blend modelltől is eltér, ugyanis az oktatásforma az egész iskolára kiterjed és nem csak az egyes kurzusokra.

A felsorolt példák sokasága jól tükrözi, hogy milyen sokrétűen lehet blended learning formát az oktatásba beiktatni [10].

3. Interakтивitás

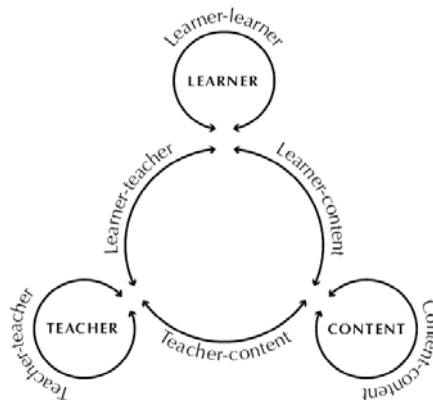
Az interakciónak fontos szerepe van az online oktatásban. Számos lehetőség áll rendelkezésre, hogy a diákok és tanárok együttműködhessenek. Az ábra (1. ábra) azt mutatja, hogyan változik az interakció mélysége az idő és hely korlátoltságának függvényében. Mint látható, az internet segítségével szinte az összes együttműködési formát fenntarthatjuk.



1. ábra. Az interakció formáinak bemutatása, interakció mélységének az idő és hely korlátoltságának függvényében (eredeti ábra: Theory and practice of online learning, 57 o.). [1]

Az online oktatás során a tanár egyik fő feladata ezt az együttműködést kialakítani, fenntartani. A tanárnak segítenie, irányítania kell a tanulás folyamatát, feltárni a diák tudásbázisát, készségeit, majd személyre szabnia a diák tanösvényét.

A tanulási tevékenységet áthelyezve a web 2.0 szférájába újraértékelődnek a tartalom tanár és diák viszonyrendszerek (2. ábra).



2. ábra. A tartalom, diák és tanár interakciójának változatai (eredeti ábra: Theory and practice of online learning, 58 o.). [1]

A diák-diák együttműködés sokszor bizonyult hatékonyabbnak a tanár-diák kapcsolatoknál [8]. A diákok közötti együttműködés segíti a szocializáció és kommunikációs készségek fejlődését. A konnektivista és konstruktivista oktatáselméletek is hangsúlyozzák a diákok közötti kollaboráció fontosságát, amely hatékonyabbá teszi az oktatást.

Diák-tartalom interakció mindig az egyik legfontosabb része volt az oktatásnak, akár hagyományos, akár online oktatásról lévén szó. Az online oktatásban is megtalálhatóak a régi passzív formái a diák-tartalom kapcsolatnak, viszont megjelentek az interaktív tartalmakkal (virtuális laboratóriumokban való kísérletek, interaktív online tanító alkalmazások, virtuális környezetek használata, diákokhoz adaptálódó oktatási rendszerek).

Az online tanár-diák kapcsolatban a hagyományos oktatástól eltérően a tanár szerepe kevésbé hangsúlyos, már nem ő a tudás egyedi és fő forrása. A tanár fő feladata a tanulás irányítása, támogatása. A tanárnak sokszor nincs lehetősége az összes felmerülő kérdésre választ adni, ami növeli a tanulók önállóságát.

A tanár-tartalom kapcsolat középpontjában a tartalom építése áll: kurzusok tartalmának folyamatos frissítése, alakítása és tevékenységének kontrollálása, ami egyedi lehetőséget biztosít a tanárnak az oktatási anyag rugalmassá tételére.

A tanár-tanár kapcsolatok közösségekbe fejlődve elősegítik az oktató szaktudásának kibővítését és megosztását, ezzel hozzájárulva akár a tudomány fejlődéséhez is.

Tartalom-tartalom kapcsolata automatizálás révén jön létre. Például amikor az egyik ilyen automata a tartalom naprakészen tartásához lekéri a friss adatokat. Gyakorlati példa, amikor RSS csatornák segítségével emberi beavatkozás nélkül jutunk újabb tartalmakhoz.

4. Példa munkaformák támogatására

Az online kurzusok alkalmával változatos munkaformákat használhatunk. Mint például a kiscsoportokban kialakított projekt munka, amely kollaboráción alapul. Ez a munkaforma világszerte az egyik leghatékonyabbnak van elfogadva. [5]

A projekt olyan oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja.

A projekt oktatásszervezési eljárás jellemzői:

- Sajátos tanulási egység, technika, a megismerés fő forrásává az önálló és csoportos tapasztalást teszi;
- A tanulók egy-egy problémának a lehető legtöbb összefüggését és kapcsolódási pontját is próbálják felfedni;
- A passzív befogadó és feldolgozó magatartás helyett a saját meglévő képességek, viselkedésformák kipróbálása és újak kialakítása;
- A projektmódszer fő értéke a munkafolyamat: a gondolkodási folyamat, a gyakorlati tevékenységek megvalósítása során szerzett tapasztalatok, élmények szellemi és érzelmi hatása. [3]

Ezeket a jellemzőket átültetve az online kurzusokba, magas színvonalú és hatékony oktatást szervezhetünk meg.

A projekt munkát támogató kollaborációt elősegítő alap eszközök szinte mindegyik elektronikus oktatási rendszerben megtalálhatóak:

- Fórum egy aszinkron kommunikációs lehetőség, mely egyfajta internetes üzenő falként funkcionál, ahol a résztvevők kérdéseket tehetnek fel és válaszolhatnak meg;
- A csevegés (chat) egyszerű, valós idejű, szinkron kommunikációs eszköz. Amennyiben támogatott az azonnali üzenetküldés szolgáltatás, lehetőség van más, az oktatási rendszerbe nem integrált chatalkalmazásokra írni, mint például: Skype, Yahoo, stb;
- A Wiki egy adott tudományterület tudásának összegyűjtésére alkalmas. Oktatóként kézben tarthatjuk a tartalom szerkesztését, de akár kiadhatjuk feladatként a hallgatóinknak. A Wiki-ben megjelenő szócikkek automatikusan linkként fognak viselkedni a tananyagokban

- Csoportokat hozhatunk létre. Ez hasznos lehet, ha egyes kurzusokat több csoport számára szeretnénk megtartani, vagy csoporton belül kisebb csoportokat szeretnénk alkotni. Ez az eszköz szerves része lehet a projekt munkának, illetve a differenciált oktatás elősegítésére is alkalmas.

Ezeket az eszközöket lehet és kell is bővíteni különböző kisegítő alkalmazásokkal. Ezek közül mutatnék be egyet-egyet az ingyenesen használható szoftverek, modulok közül.

Video konferenciák, előadások levezetésére az egyik legelterjedtebb és leginteraktívabb eszköz a BigBlueButton, egy önálló virtual classroom alkalmazás, amelynek több elektronikus oktatási rendszerhez létezik modulja. A BigBlueButton alkalmas online konferenciák és előadások levezetésére. A kommunikációt web-kamera és mikrofon segíti. Azon felül, hogy hallhatjuk és láthatjuk az előadót, lehetőség van ábrák, megjegyzések valós idejű rajzolására az általa vetített prezentációban. A közvetítés közben szöveges chat segítségével kommunikálhatnak a résztvevők. Továbbá lehetőség van még a munkaasztal grafikus megosztására is. Az előadás vagy konferencia adminisztrátora megszabhatja, hogy melyik résztvevő és mikor szólhat hozzá az előadáshoz. Az előadások rögzíthetők, illetve megoszthatók, azok számára, akik nem tudtak az élő közvetítéshez csatlakozni. Az alkalmazás használata előtt figyelembe kell venni, hogy minél több aktív felhasználója van egy-egy közvetítésnek, annál nehezebb azt adminisztrálni.

Az együttműködésen alapuló oktatás szerves részévé válhatnak a valós idejű online szövegszerkesztők. Az ingyenesen implementálható alkalmazásokból kettő, az Etherpad és a Google Docs a legelterjedtebb. Ezen alkalmazások segítségével egy dokumentumot online egyszerre több felhasználó is szerkeszthet. Ami sokkal gyorsabb és hatékonyabb lehet, mint a szöveges állományok oda-vissza küldözgetése. A fent említett valós idejű szerkesztőkben chat segítségével is kommunikálhatnak a résztvevők. A szerkesztési lépések mentődnek és visszanezhetők.

A valós idejű kollaborációs eszközök közül még meg szeretném említeni a gondolatterkép-szerkesztőket. Csoportmunka során remek eszköz lehet, amellyel egy projektet vizuálisan, vázlatos formában lehet megtervezni. Egy gondolatból, témából kiindulva további gondolatok, témák hálózatos megjelenítésére szolgál. A gondolatterkép oktatásbeli hatékonysága abban rejlik, hogy asszociációra épül így az új ismeretek könnyebben rögzülnek, másrészt a verbális ismeretek vizuális megjelenítése mondhatni egyszerre mozgatja meg mind a két agyféltekét [4].

A felsorolt alkalmazások a csoportban való munka során a távolságok emelte akadályok leküzdésében segíthetnek, az együttes munka valós érzetét létrehozva, részben pótolva a személyes interaktivitást.

A távoktatásban tanulók száma egyre nő, és valószínűleg hasonló alkalmazások elengedhetetlenek lesznek abban, hogy ne vesszenek el a diák–tanár, diák–diák kapcsolatok a földrajzilag szétszóró osztályokban.

5. Visszacsatolás

A számonkérés az oktatás és tanulás nélkülözhetetlen része. Az oktatás során nem elegendő a folyamat végén bekövetkező, szummatív értékelés; folyamatos visszacsatolásra van szükség, hogy a tanuló tudatában legyen: megértette-e az anyagot, és hogy a tanár korrigálni tudja a tanulási tévutakat. [9]

Az online oktatási rendszerekben az egyszerű feleletválasztásos kérdés egérekattintásos válaszkijelölésétől a vizuális objektumok "húzd és ejtsd" (drag and drop) illesztésen kívül akár szóbeli válaszbevétel is lehetséges, különösen nyelvtanulást segítő alkalmazások esetében.

Ezek az input típusok elterjedtek, mivel ezeket könnyen lehet számítógéppel ellenőrizni és pontozni. Sajnos a hosszabb, gépelt szövegek ellenőrzése egyelőre nem hatékony, így például a fogalmazások javítása továbbra is emberi feladat marad. További gondok az adatbevétel körül lehetnek. Például jó tanulók, akik lassan gépelnek, rossz helyesírással rendelkező egyének (bár egyes szoftverekben bekalkulálható a hibatolerancia is).

A pedagógusok sokszor szkeptikusan viszonyulnak az elektronikus oktatási rendszerekhez, amely eredője sokszor a diákok csalási lehetősége. Például:

- A tanulók lemásolják egymástól a tesztek válaszait.

Megoldás: Kérdések és válaszok véletlenszerű megjelenítése, nagyobb feladatbank használata

- A tanulók kikeresik a jegyzeteikből, oktatási anyagból, internetről a helyes választ.

Megoldás: Időlimitet beállítása az egyes kérdésekre, így nem lesz ideje a tanulónak kutakodni. Komplex kérdéseket készítsük, amelyek megoldásához a tudást használni kell és ne definíciókat kérdezzünk.

- Nem mindig tudjuk ellenőrizni, hogy ki írja meg a tesztet.

Megoldás: Szűkebb intervallumot hirdetni a teszt kezdésére. Hogy egy felhasználó ne végezhesse el és kezdhesse újra egy teszt kitöltését más profillal (bár ez az egyik előnyt, az időrugalmasságot erősen korlátozza).

A digitális tudásellenőrzés számos előnnyel is rendelkezik:

- Az oktató terhelését csökkentik a feladatokat javító szoftverek.
- Lehetőség van a feladatmegoldások valós idejű monitorozására, statisztikák készítésére.
- Hely és idő korlátok rugalmasak.
- A diákok a teszt elvégzése után azonnali visszajelzést kapnak az eredményeikről.

A digitális tanulási visszacsatolásnál vannak szempontok, amelyekről nehéz eldönteni, hogy hátrányt vagy előnyt jelentenek-e a hagyományos tudásellenőrzéssel szemben. Ilyen a pontozás objektivitása. Esélyegyenlőség szempontjából előnyös, mivel a tanár hangulata, vagy diákhöz való viszonya nem befolyásolja a megítélt pontszámok értékét. Ebből adódik a hátránya is, mivel a gép nem rendelkezik tudattal, nem ismeri a tanulót, míg a tanár optimális esetben igen és a pontszámok megfelelő manipulációjával motiválhatja, ösztönözheti a diákot, értékelheti a diák igyekezetét, órán való aktivitását. Bár már vannak törekvések abba az irányba, hogy online felületen is mérjék az órai aktivitást. Például a Moodle keretrendszer Learning Analytics Enriched Rubric modulja. Ez a modul összetett kritériumrendszer szerint számítja ki az elért összpontszámot. A kritériumok között szerepelnek az elért eredmények mellett a diákok interaktivitásának mérhető mutatói: fórumaktivitás, chat használat gyakorisága, megosztott dokumentumok száma. Ezeket a mutatók a hagyományos oktatás órai aktivitásának lehetne megfeleltetni.

Az elektronikus oktatási rendszerek jövőbeli fejlődésével várható, hogy a tanulói inputok értékelése alapján a rendszer emberi beavatkozás nélkül segítséget ajánljon fel, továbbá megadja a továbbhaladáshoz szükséges információkat, tanulási tartalmakat, interakciós lehetőségeket. Tehát magas színvonalon adaptív, ami lehetőséget biztosít a tutor szerepének részbeni kiváltására (intelligent tutoring systems). [7]

6. Összefoglalás

Az online kurzusok bevezetésének számos előnye van, de csak abban az esetben, ha azt megfelelően készítik elő, vezetik be és támogatják:

- Szükséges a pedagógia elméleti alapjainak (behaviorizmus, kognitívizmus, konstruktívizmus, konnektívizmus) figyelembe vétele, a kurzus építésétől egészen a kurzus támogatásáig.
- Megfelelő oktatásszervezés kiválasztása.
- Célszerű változatos munkaformák használata a kurzusokban, mint például a projekt munka, amely támogatásához több ingyenes eszközt is felhasználhatunk.
- A visszacsatolás szempontjából egyre jobb minőségű visszajelzéseket kaphatunk a diákoktól, amiket automatikusan javíthatunk. Esetenként szoftveres úton alakíthatunk ki mikroadaptációt, viszont a diákok leleményességére is oda kell figyelni főleg csalások terén.

Bár sok hagyományos oktatási folyamatnak kifejlesztették a digitális alternatíváját és az online kurzusok résztvevőit is igyekeznek minden lehetséges információs csatornával közelebb hozni egymáshoz. Az online oktatás mégis ritkán lehet önmagában eredményes, főleg a fiatalabb korosztályoknál. Véleményem szerint a hagyományos oktatást nem váltja ki, inkább segíti azt.

A pedagógusképzésben komoly hangsúlyt kell fektetni a keretrendszerek használatának, illetve az elektronikus oktatási anyag készítésének oktatására, ami nem egyenlő a hagyományos oktatási anyag egyszerű

digitalizálásával. Szükséges a megváltozott diák-tartalom-tanár kapcsolatrendszer, szerepek figyelembe vétele. Az oktatás során fontos a keretrendszerek vizsgálata. Mivel a rendszerek folyamatosan fejlődnek változnak, úgy azok vizsgálata, használatának elsajátítása nem lehet egy lezárt folyamat, ahogy a kurzus építése, támogatása sem. Viszont amennyiben a tanár a keretrendszerek használatát szerves részévé tudja alakítani a módszertanának, úgy a befektetett munka többszörösen megtérülhet.

Irodalom

- [1] Anderson, T. (2008, Szerk). *Theory and practice of online learning (2nd edn)*, AU Press, Athabasca University, Edmonton.
http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- [2] Bujdosó Gyöngyi. A new tool in teachers' hand: eye tracking for enhancing visual information processing, 7th International Conference on Education and New Learning (2015. július 6-8, Barcelona) kiadványában. Megjelenés alatt.
- [3] Falus Iván (2004, Szerk.). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- [4] Gyarmathy Éva (2001). Gondolatok térképe, *TaniTani*, 18-19 sz. 108-115. <http://www.ekt.bme.hu/BeruTerv/gondolatterkep.pdf>
- [5] Heather Staker és Michel B. Horn (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute.
<http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf>
- [6] Komenczi Bertalan (2007). Tananyagfejlesztés elektronikus tanulási környezetekben. EKF Médiainformatika Intézet, Eger
http://www.hefop.ekt.f.hu/anyagok/tananyagfejleszt_es_elektronikus.htm
- [7] Komenczi Bertalan (2009). E-learning tananyagok fejlesztésének módszertani kérdései. Eger.
http://old.ekt.f.hu/~kbert/2014_15_01/E_modszertan2009.pdf
- [8] Rourke, L. és Anderson, T. (2002). Using peer teams to lead online discussions. *Journal of Interactive Media in Education*, 1. Retrieved August 15, (2007).
- [9] Szűcs András és Zarka Dénes (2008). Az elektronikus tanulást támogató elméletek. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia*. TypoTeX, Budapest, 49–62.
- [10] Várallyai László és Herdon Miklós (2008). Web-technológiák és kollaboratív eszközök alkalmazási lehetőségei az oktatásban. *Informatika a felsőoktatásban*. <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/C51.pdf>

III. Pedagógia – gyógypedagógia – nevelésszociológia

Az itt-és-most létállapot támogatása a reflexiós folyamatban

Gorbai Gabriella Márta

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Református Tanárképző Kar, Kolozsvár, Románia

Abstract

Teachers need to have ‘total encounters’ with pupils in order to have a pedagogical impact. Yet, during the teaching period students often claim as a problem the lack of presence while they are teaching. This study deals with the question of how student teachers could reach the capacity for presence during their lessons, which strengthens the development of their professional behaviour. We present an approach to reflection which provides a more balanced attention to thinking, feeling and wanting as the sources of behavior and we emphasize the shift, in the content of reflection from the past to the ideal future, and the focus on presence and mindfulness. We believe that the full awareness of the here-and-now that presence is about, encompasses and connects both the teacher’s self – and his or her strengths –, and the environment.

Keywords: reflection; presence; here-and-now; U-theory; professional development;

1. Bevezető

Egy híres Kierkegaard idézet szerint: "Az életet csak visszatekintve érthetjük meg, de előretekintve kell azt megélnünk." Az üzenete magától értetődőnek tűnik és valóban, a tanári szakma területén egy gyakori elgondolás szerint csak úgy tudjuk magunkat és környezetünket megérteni, ha a tapasztalatainkat újraelemezzük. Nem szeretnénk azt javasolni, hogy nem fontos a múltbeli tapasztalatainkból tanulni, ugyanakkor releváns azt megfigyelni, hogy a reflexió mindennapi szemlélete mindig távolságot teremt az itt-és-most és a reflektáló folyamat között: tulajdonképpen mi általában olyan dolgon elmélkedünk, amely valamikor a múltban történt, annak ellnére, hogy ez a "múlt" egy pár másodpercet jelent. Ennélfogva, fennáll annak a veszélye, hogy tudatunkat a *múltbeli* tapasztalat és ezek jellemzői határolják be, amint azt (OSBERG, BIESTA 2007) leírják, mi hajlunk arra, hogy a valóságra a *megtörténtek* sajátos szemszögéből tekintsünk. Különösen akkor, amikor a múltbeli helyzetet negatívként éljük meg, a reflektáló személyt könnyen az előzőleg bemutatott "rejtett gondolkodásba" lehet belevonni, amelyről bebizonyították, hogy szinte automatikusan negatív érzékelések indukálják (FREDRICKSON 2002).

A reflektálás során azonban, nincs mindig szükség egy helyzet problémás tényezőinek a vizsgálatára, hiszen a reflexiós folyamat magába foglalja az *anticipációt* is: a reflektáló személy arra összpontosít, hogy olyan új tevékenységi vonalakat fejlesszen ki, amelyek sikeresebbek lesznek. ahhoz, az ideális helyzet fogalmához eljussunk. Valakinek az ideáljára való reflektálás egy nagyon hatékony módja lehet annak, hogy megértsük annak a problémának a lényegét, amellyel az egyén szembesült. Ez azt jelenti, hogy a problémás helyzetek helyett sikereket vagy ideálokat tekintünk a reflexiós folyamat kezdőpontjának. Egy reflexiós folyamatot hatékonyabban lehet megvalósítani akkor, ha az erősségekre koncentrálnak és az "ideális helyzetre" fókuszálnak. Ez a megközelítés az embereket közelebb hozza a *pozitív érzelmekhez* és ezek megnyilvánulásának természetes

potenciáljához; s ez megegyezik azzal az empirikus felfedezéssel, miszerint a pozitív érzelmek előmozdítják a kreativitást (FREDRICKSON 2002), s ezáltal serkentik a hatékony problémamegoldást.

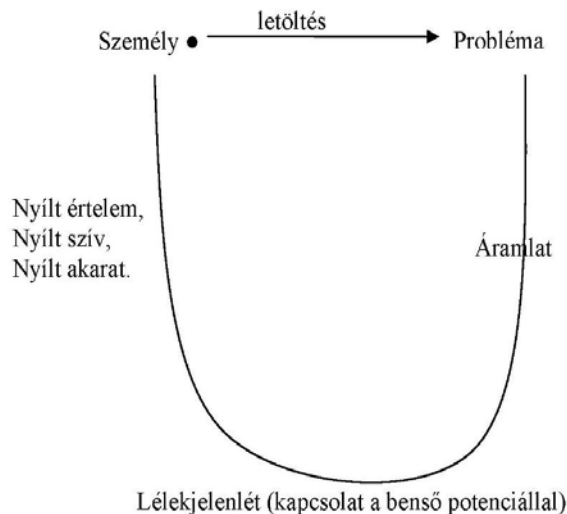
A szemlélet segít abban, hogy a reflektáló személy elkerülje az ún. „alagút hatást”, hogy megszabaduljon a negatív érzésektől, amelyeket gyakran a felidézett helyzetekkel asszociál. Másrészt, a szemlélet megoldotta annak a problémáját, hogy miként tudatosíthatják az emberek benső tulajdonságaikat akkor, ha nem találkoztak (érintkeztek) azokkal a reflektált helyzet során (gyakran előfordul). Ha az egyén felvázolja a helyzetre vonatkozó ideális képét, és ha nemcsak észlelő (kognitív) szinten vesz részt ennek az ideálnak a jövőbe való projekciójába, hanem érzelmileg és motivációs szinten is kapcsolatban áll ezzel az ideállal, akkor egy, a benső tulajdonságok tudatosítására irányuló előrelépés fog bekövetkezni, amely ugyanakkor az „ideális működéshez” vezet.

A múlta való reflektálásról az ideális jövő tudatosítására vonatkozó szemléletbeli változás hangsúlyozásán túl a tanulmány további részében egy olyan váltást szeretnénk hangsúlyozni, mely a múltba és jövőre való reflektálásról az *itt-és-mostra való* fókuszálást jelenti.

2. Egyéni potenciálok kiaknázása az itt-és-mostban

Az utóbbi években bizonyítást nyert az a feltevés, hogy a szakmai magatartás sokkal hatékonyabb és eredményesebb akkor, ha az a szakember *személyének* a mélyebb rétegeihez kapcsolódik, azaz, ha a szakmai tevékenység és a szakember személyének a belső rétegei kapcsolódnak egymáshoz.

A tanárokkal vagy tanárjelöltekkel folytatott reflexiós folyamatban, célunk kell, hogy legyen az ideálokra való összpontosítás (amelyek az alapkválitásokhoz kapcsolódnak), és az, hogy a tanárok, jelöltek felismerjék saját potenciáljukat, nemcsak a megismerés szintjén, hanem leginkább ennek a potenciálnak az érzelmi oldalát emelve ki. Így a gondolkodás, érzés és akarat kapcsolódik egymáshoz, és pontosan ez az a kapcsolat, amely gyakran hiányzik a tanárokból (és diákokból) amiatt, hogy a tanulásban leginkább a gondolkodásra összpontosítanak.



1. ábra. "U elmélet" (Senge – Scharmer 2004)

Amikor a szakmai magatartást a belső értékekre alapozzuk, és az akadályokat hatékonyan tudjuk kezelni, a bevont tanárok válaszüteme az áramlatézés megtapasztalása lesz.

A tanárokkal, tanárjelöltekkel végzett reflexióban annak a szakadéknak a legyőzését kell tehát megcéloznunk, amely az *itt és most* és a *múlt*, sőt az *itt és most* és a *jövő* között van, annak érdekében, hogy a reflektáló személy az *itt és most*-ban kihasználhassa teljes potenciálját.

Senge és Scharmer (SENGE – SCHARMER 2004) olyan nézetet javasoltak, amely megvalósíthatóvá teszi ezt a lehetőséget. Korthagen (KORTHAGEN 2009) az ő „U elméletüket” használta fel annak érdekében, hogy megmagyarázza: miként lehet a reflexiót felhasználni az *itt és most* teljes potenciálú megvalósítása érdekében? Úgy gondoljuk, hogy az elmélet sikeresen alkalmazható a tanítási gyakorlat során is, a tanárjelöltekkel folytatott reflexióban.

A modellben levő vízszintes nyíl a gondolkodásunk azon standard módját jelöli, amelyben gondolkodásunk gyakran keres megoldásokat problémáinkra. Scharmer (SCHARMER 2007) ezt a megoldást az agyunkból való „letöltésének” nevezi. Ezek a megoldások mindig „régiek” abban az értelemben, hogy a memóriánkban vannak elraktározva, előzőleg tömörített tapasztalatként élnek, és meggátolják a potenciálunkat abban, hogy teljesen más szemléleteket találjunk. Amint arra David Bohm utal, „természetesen, inkább a gondolataink uralkodnak rajtunk, semmint mi rajtuk” (BOHM 1994).

Ezt a jelenséget Korthagen és munkatársai (KORTHAGEN – VASALOS 2009) alagút-gondolkodásnak vagy rejtett gondolkodásnak nevezik, amely gyakran korlátoz abban, hogy új, kreatív megoldásokat találjunk. Hasonló rejtett gondolkodás valósulhat meg akkor, amikor az ideáljainkról beszélünk, mivel a jövőre való gondolásunkban az előző tapasztalataink gyakran meggátolnak. Amint azt Osberg és Biesta nagyon világosan megfogalmazták:

A múlt mindig korlátoz bennünket annak a tudatosításában, hogy *mi válhatna valósággá*, de sosem valósult meg (OSBERG – BIESTA 2009).

Arra vonatkozóan, hogy miként lehetne legyőzni a múltnak a reflektálásunkra ható korlátozó behatását a *jelen* megvalósulásra, Senge és kollégái (SENGE SCHARMER JAWORSKY FLOWERS 2009) pár intézkedést javasolnak. Először is, fontos az, hogy *felfüggeszük* azt a tendenciát, mely szerint *kell találnunk valamiféle megoldást* (utalhatunk, például, a tanárok körében elterjedt azon tendenciára, hogy problémáikra gyors megoldásokat találjanak). Ők azt állítják, hogy a tényleges szakmai magatartás mélyebb folyamatot igényel.

Az általuk javasolt alternatíva a *nyílt értelemre*, *nyílt szívre* és *nyílt akaratra* való reflektálásra alapoz. Ez megegyezik a fentebb leírtakkal, vagyis a gondolkodásnak, az érzelemnek és az akarásnak a reflexiós folyamatba történő bevonása hangsúlyozásával. Ez a reflexiós folyamat elmélyítéséhez vezet, amely a fenti ábrán U alakban jelenik meg.

Az U alapjánál, a reflektáló olyan helyzetbe kerül, amelyet *jelenlétnek* nevezünk:

A jelenlét a tanár szemszögéből az az élmény, mely szerint teljes énjét bevonja annak érdekében, hogy felfogja a pillanatnyi történetét (RODGERS – RAIDER-ROTH 2006).

A jelenlét olyan létállapot, amikor az egyén ráfigyel az eseményáradatra. Ezt nevezzük „széleskörű-tudatosulásnak” (GREEN 1873).

A jelenlét a *jelentudatosság* (*mindfulness*) fogalmával áll kapcsolatban (GERMER – SIEGEL – FULTON 2005; KABAT-ZINN 1990; KULCSÁR 2009). A jelentudatosság a pszichológia újkeletű, napjainkban intenzíven kutatott fogalmi konstrukciója, melyek a pszichológusok a buddhizmusból vettek át, ugyanakkor a mai jelentudatosság-kutatások a buddhista vonatkozásokat nem tárgyalják.

A jelenben való lét, a jelenvalólét ismerős lehet az egzisztencialista filozófiából, amely hangsúlyos pszichológiai hagyományt is teremtett. A Gestalt pszichológiai irányzat, mely eredetileg egyetemes észlelési alapelveket keresett, szintén egyik sarkalatos pontjának tette meg az „itt és most” elsődlegességét, vagyis, hogy a múlt titkainak kutatása vagy a különböző koncepciókban való elmerülés helyett az éppen aktuális helyzetből kiindulva tudunk a leghatékonyabban dolgozni (KULCSÁR 2009).

A jelentudatosságot „teljes tudatosságként” értelmezik (pl. MINGYUR 2007). Különbözik a *fogalomszerű* tudatosságtól abban az értelemben, hogy „működése *érzéki* vagy *prereflexív*” (BROWN – RYAN).

A jelenlét szintjére és az egyénnek az *itt és most*-ra kapcsolódására alapozva kreatív folyamat indulhat be, amely az egyént olyan léthelyzetbe hozhatja, amelyben új lehetőségek lépnek életbe. Az U-formájú folyamaton keresztül megvalósuló „problémamegoldás” sokkal jobb minőségű, mint az, amelyet egyszerű „letöltéssel” dolgozunk ki. De ez is a folyamat korlátozott módja, és az eredmény: a problémához való kapcsolódás új módozata nem annyira „megoldás”, mint inkább a problémához kapcsolódó *új léthelyzet*. Továbbá, ez a léthelyzet nem is annyira valamelyik szakmai tényezőhöz kapcsolódó jobb minőségre vonatkozik, hanem az egyénnek az *itt és most*-ban való teljes potenciálú megvalósulására. Olyan kreatív folyamat ez, amelyben legyőzzük „a történelmileg kialakult értelmezéseket.” (SENGE – SCHARMER – JAWORSKY – FLOWERS 2007). Ebből következik, hogy a jövő a jelenből fejlődik ki, amint arra Osberg és Biesta is hivatkoznak. Szerintük ebben a folyamatban olyan lehetőségek valósulhatnak meg, amelyeket „előzőleg elképzelhetetleneknek tartottak, és most első alkalommal *jelentek meg* vagy *valósultak meg*” (OSBERG BIESTA 2007).

3. Az itt-és-most támogatása a gyakorlatban

Hogyan használhatjuk fel a fenti elgondolást a reflexió tökéletesítéséhez? Először is meg kell látnunk azt a lehetőséget, hogy a reflektáló személynek nem feltétlenül arra kell összpontosítania, hogy *mi történt* vagy mit szeretne, hogy *megtörténjen* (múlt és jövő), hanem tudatosan jelen kell lennie az *itt és most*-ban. Ha a szakembernek sikerül a nyílt elme, nyílt szív és nyílt akarat által felszabadítania személyes erősségeit, olyan meglátások és lehetőségek születhetnek, amelyek teljesen új kapcsolatot teremtenek a szakember és környezete között.

A következőkben egy gyakorlati példával szemléltetjük a fent megfogalmazott gondolatokat.

4. Gyakorlati példa:

Kiinduló helyzet: A tanárjelölt a kötelező iskolai gyakorlatot (tanítási gyakorlat) végzi. A harmadik megtartott óra utáni kiértékelő beszélgetésen a következőképpen fogalmazza meg a problémáját:

Egyszerűen nem sikerül az órák lényegére összpontosítanom. Túl kaotikus minden: az osztályban és a fejemben egyaránt.

Az első tutori találkozás alkalmával azonnal szembetűnt, hogy a jelölt a sikerei értékességének nem tulajdonít kellő jelentőséget. Figyelmét a problémára és az ahhoz kapcsolódó negatív érzései kötik le.

A tutor az óra után megnevezi mindazokat az alapkvalitásokat, melyeket a hallgató a tanítás során megvalósított: játékoság, lelkesedés, örül a tanulók motiváltságának stb.

Az első szupervizori ülés után a tanárjelölt minden bizonnyal sokkal jobban tudatosította az alapkvalitások felismerésének és értékelésének fontosságát, és ennek a fajta tudatosságnak a tanulóakra gyakorolt hatását. Az is világossá vált, hogy sikerült néhány alapkvalitását felismernie a szupervizori ülés során, vagyis a tanítási gyakorlat után, azonban nem érzi át azokat tudatosan, miközben tanít. Tulajdonképpen az általa tartott órákon egyáltalán nincs tudatában önmagának. A portfóliójába ezt írta:

Ilyen vagy olyan módon, de úgy tűnik, nem vagyok a saját tanításom középpontjában. Arra várok, hogy vajon mi fog történni, hagyom, hogy a dolgok történjenek... Miért teszek így? Úgy tűnik, mintha védeni akarnám magam valamitől. Egyértelműen nincs elég merszem ahhoz, hogy teljes mértékben bevonódjak az órába.

Itt az történik, hogy a jelölt számára egyre tudatosabbá kezd válni: nem volt jelen az *itt és most*-ban, ugyanakkor vágyik arra, hogy teljesen jelen tudjon lenni a folyamatban. A következő szupervizori találkozás alkalmával világossá vált, hogy mi az alapvető akadály: a tanárjelölt fél átérezni az érzéseit, mert azt hiszi,

hogya teljes mértékben átadja magát az érzelmeinek, akkor esetleg képtelen lesz megküzdeni azokkal, főleg, ha negatívak. Attól fél, hogy az érzelmei túlságosan leterhelik – attól tart, nehogy elájuljon – és emiatt hajlik túlzottan a racionális gondolkodás felé. Miután ezt az akadályt sikerült felfedni a szupervíziós ülésen – azáltal, hogy gondolt rá, átértékelte a téma kapcsán felmerülő érzelmeket és az akaratra összpontosított, vagyis arra, hogy milyen akar valójában lenni – áttörés figyelhető meg: sokkal jobban sikerül szabályozni a kognitív, emocionális és akarati tudatosság közti egyensúlyt reflexiója során. A következő találkozás során a szupervízor segít neki továbbfejleszteni azt a tudatosságot, ami egyrészt arra a vágyára vonatkozik, hogy teljesen jelen legyen az *itt és most*ban, érintkezésbe lépve alapkvalitásaival, másrészt pedig arra a bénító rögeszmére vonatkozóan, hogy „nem szabad éreznem”.

Tutor: Mi lenne, ha többé nem hinnél abban a gondolatodban, hogy el fogsz ájulni? Próbáld ezt a gondolatot annak tekinteni, ami valójában: teljes mértékben hibás feltételezés. Az egész elképzelés, amely szerint el fogsz ájulni bizonyos érzések álélése miatt... egy nagy tévhit, amelynek csak akkor van hatása, ha te hiszel benne.

Tanárjelölt: Akkor azt hiszem, hogy sokkal jobban bíznék magamban. Akkor tudnám, hogy nem ájulnék el az ilyen típusú pillanatokban. Az történe, hogy tudnám kezelni a dolgokat és akkor minden jó lenne.

Tutor: Mi lenne, ha kitartanál e gondolat mellett? Milyen lenne? Mit érzel?

Tanárjelölt: Igen, ez valóban elképesztően jó érzés. Ez tényleg boldoggá tesz.

Tutor: Egészen pontosan mi az, amitől boldognak érzed magad?

Tanárjelölt: Attól a gondolattól, hogy nincs amitől félnem.

A szupervízori találkozások alkalmával a szupervízor irányítása alatt a tanárjelölt megpróbálja megkülönböztetni (elválasztani) magát az érzéseitől: megtapasztalja, hogy vannak érzései, de azt is megtapasztalja, hogy ő sokkal több, mint az érzései. Elkezd felismerni azt a potenciált magában, amely által képes a tudatos jelenlétre az *itt és most*ban azáltal, hogy ő maga sokkal lényegesebb, mint a mentális képződmények és azok emocionális hatásai. Ez által a tudatosság által, az a képessége, hogy maradjon az *itt és most*ban, miközben átéli az érzelmeit, egyre növekszik.

Tanárjelölt: Teljesen elégedettnek érzem magam, amikor megengedem magamnak, hogy érezzek. Szabad nekem nem szeretni bizonyos dolgokat!

Itt az U-forma jobb oldalának a kiteljesedése következett be. A tanárjelölt reflektív naplójában ilyen szavakat olvashatunk, mint „önelfogadás”, vagy „én nem az érzelmeim vagyok”. Egy héttel később a naplóbejegyzések arról árulkodnak, hogy a tanárjelölt valóban önmagát adja tanítás közben.

Minden fronton észrevehető, hogy úgy érzem: egyre inkább „magam” tudok lenni az osztályteremben. Csodálatosan érzem magam és teljesen „jelen vagyok...” Tudatosítottam magamban azt, hogy sokkal lazábbnak éreztem magam. És hogy éppen ez a lazaság-érzés segített abban, hogy „szabadnak” érezzem magam tevékenységem során az osztályban. Észrevettem, hogy lazának és természetesnek hatottam.

A szupervíziós folyamat végéhez érve, az egyik interjúban a tanárjelölt az újonnan kialakult képességéről, a tudatos jelenlét képességéről tesz bizonyosságot.

Tanárjelölt: Nos, például, amikor az órám alatt úgymond elfelejték önmagam lenni, rájövök erre az órán, és most már tudok tenni valamit annak érdekében, hogy ez változzon.

Tutor: Le tudnád ezt írni? Nagyon érdekesnek találom, amit mondasz. Hogy veszed ezt észre?

Tanárjelölt: Nos, mintha hallanám magam beszélni. Szóval, hallom magam, és valami ilyesmire gondolok: „vajon, hogy fogja befejezni ezt a mondatot?” Mintha úgy gondolnék magamra, mint egy másik személyre.

Tutor: Rendben, tehát észreveszed, hogy ez történik, de mi történik aztán?

Tanárjelölt: Nem esek pánikba, ahogy azelőtt tettem.

Tutor: Nem esel pánikba...

Tanárjelölt: Nem, hanem azt gondolom: „oh, már megint ezt teszem.” Aztán pedig rögtön azt gondolom: „én nem akarom ezt, nincs szükségem rá, ez butaság”. És akkor megfordulok, mintha csak... aztán elkezdek arra összpontosítani, hogy nem akarom, hogy ez történjen, néha ez időbe telik, de rendben van ez így. Most is éppen időt adok magamnak. Korábban úgy éreztem „be kell fejeznem a mondatot, nem számít, hogyan, de be kell bejeznem a történetem”. Ez nagyon nyugtalanító érzés, de most azt fogom gondolni: „ok, most egy kis szünetet kell tartanom”. És akkor ezt a „jelen-létet” elég könnyen felszínre tudom hívni. Csak egyszerűen jön. A kezdet kezdetén, mélyeket kellett lélegeznem ahhoz, hogy ezt az állapotot megteremtsem, és a gyomromra kellett koncentrálnom... tudom, hogy furcsán hangzik, de így működött nálam.

Amikor a tanárjelöltet az utolsó interjú alkalmával arra kértem, hogy fogalmazza meg, mi volt számára a leglényegesebb pontja a tanulási folyamatnak, ő így válaszolt:

Megtapasztalni a *létezni miközben tanítok* érzést volt a legalapvetőbb fordulópont a tanárrá válásom folyamatában.

Irodalomjegyzék

- BOHM, D. (1994): *Thought as a system*. London, Routledge.
- BROWN, K.W., RYAN, R.M. (2003): The benefit of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 84.
- FREDRICKSON, B. L. (2002): Positive emotions. In: C.R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120- 134). Oxford: Oxford University Press.
- GERMER, C.K., SIEGEL, R.D., FULTON, P.R. (2005): *Mindfulness and psychotherapy*. New York, Guilford Press.
- GREENE, M. (1973): *Teacher as stranger*. Belmont, CA, Wadsworth.
- KABAT-ZINN, J. (1990): *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, Delacourt.
- KULCSÁR ZSUZSANNA (2009): *Traumafeldolgozás és vallás*. Trefort Kiadó, Budapest.
- KORTHAGEN, F. & VASALOS, A. (2009): *From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam, August.
- MINGYUR RINPOCHE, Y. (2007): *The joy of living*. New York, Harmony Books.
- OSBERG, D., BIESTA, G.J.J. (2007): *Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence*. Interchange, 38, 1.
- RODGERS, C. R., RAIDER-ROTH, M.B. (2006): Presence in teaching. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 12(3).
- SCHARMER, C.O. (2007): *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Society for Organizational Learning.
- SENGE, P., SCHARMER, C.O., JAWORSKY, J., FLOWER, B. S. (2004): *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicolas Brealey.

Elhelyezkedési lehetőségek és képzési stratégiák a szociális szférában

Tolnai Timea Katalin, Szűcs Enikő

^aPartiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

Abstract

Our research goals were to show information regarding employment opportunities/the current state of the labor market of the social work graduates, and to gather information on the quality of our training and how we could further improve it. The target groups of this research were graduates from Partium Christian University specifically: the graduates between 1991-2008 at Reformed Religious Education -Social Work; and the Social Work graduates between 2003 and 2103. We divided the examined audience in four groups according to the following criteria: people working in the field of social work, professionals that work in other fields, those that changed professions and those that did not obtain a diploma after finishing university. Our research was exploratory, for data gathering we used the qualitative research method, and have chosen an interview with the purpose of receiving accurate feedback regarding the employment options for our graduates. We examined the four groups using four specific interview templates. From our research we found out that they have not encountered any significant problems during their employment or during their work even if the current education system does not guarantee the same levels that the older education systems did, respectively the ones before the Bologna education reform. The respondents considered that the university training was useful and regardless of their current employment, they can use the acquired knowledge. During the interview the graduates have highlighted the importance of apprenticeship, and its diverse opportunities if it would be implemented.

Keywords: employment; labor market situation; social work; Reformed Religious Education; university training

1. Bevezető

A romániai szociális munkások karrierjével, munkaerőpiacon való elhelyezkedésével kapcsolatosan igen kevés kutatást találunk. Az egyik ilyen kutatást a Temesvári Nyugati Egyetem szociális munka tanszékének oktatói végezték 2010-2011 között. Kutatásuk fő célja a szociális munka szakot végzett hallgatók továbbtanulási igényeinek, illetve foglalkoztathatósági szintjének a felmérése volt, melyet kérdőíves kutatással mértek fel. Ezen kívül a munkáltatók elvárásainak a felmérése, melyet fókuszcsoporthozos interjúk segítségével vizsgáltak. A kutatás következtetései a következők voltak: az egyetemek több szakembert képeznek, mint amennyit a munkaerőpiac be tud fogadni, illetve az egyetemi képzésben kialakított képességek nem egyeznek meg azokkal, amelyeket a munkaadók elvárának a végzettekől (Baciu és Lazăr, 2011).

Még egy fontos kutatást szeretnénk megemlíteni, melyet a Nagyváradi Állami Egyetem és az Aradi Aurel Vlaicu Egyetem közösen indított el 2014-ben a SocioPlus elnevezésű projekt keretén belül, melyet Európai Unió

támogatásból finanszíroztak (projekt kód: POSDRU/156/1.2/G/139751). A 18 hónapos pályázat lényege, a két egyetem közötti együttműködésen túl, az intézményekben működő 5 képzési forma elemzése és a munkaerő-piaci követelményekhez való igazítása, formálása. Ennek érdekében a 2014-es év folyamán elemezték és összehasonlították a kiválasztott képzési formákat (melyek az együttműködő egyetemek Társadalomtudományi Tanszékeink keretén belül működnek). Továbbá elvégeztek egy kvantitatív kutatást a végzett hallgatók körében (139 kitöltött kérdőív – nem reprezentatív) a munkaerő-piaci helyzetükről, illetve elemezték a végzett hallgatók továbbképzési és elhelyezkedési tendenciáit. A SocioPlus projekt célja, hogy javítsa a Szociológia és Szociális munka területén biztosított alapszintű és magiszteri szintű tanulmányi programokat, az oktatási anyagok tartalma révén és ezek munkaerő-piaci igényekhez való formálása révén. Így a projekt egyik célja elemezni az emberi erőforrás képzésének szükségességét az említett területeken, konkrétan azoknak a kompetenciáknak és készségeknek a vizsgálata, melyek a munkavégzéshez szükségesek. (Hatos, 2014)

2. A kutatás célja

Kutatásunk fő célja az volt, hogy feltárjuk a szociálismunkás-képzésben résztvevő hallgatók elhelyezkedési lehetőségeit, munkaerő-piaci helyzetét, a képzés során megszerzett tudás hasznosságát, illetve szakmai fejlődésüket, ezen kívül olyan információkat szerettünk volna gyűjteni, melyek segítségével fejleszteni tudjuk a képzés minőségét. A célcsoportot a Partiumi Keresztény Egyetem 1991-2008 között végzett Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka szakos hallgatók, illetve a 2003-2013 között végzett Szociális Munka szakos hallgatók képezték.

3. A kutatás hipotézisei

Feltételeztük, hogy a végzett hallgatók nem ütköznek jelentős problémákba a munkavállalás és munkavégzés során.

Ezen kívül úgy gondoltuk, hogy a PKE képzései megfelelnek a munkaerő-piaci követelményeknek, és a végzett hallgatók végzettségüknek megfelelő területen helyezkedtek el.

4. Módszertan

A szükséges adatok összegyűjtéséhez kvalitatív kutatást végeztünk, interjúk segítségével mértük fel a végzett hallgatók munkavállalással kapcsolatos tendenciáit. Összesen 36 interjút készítettünk, a vizsgált célcsoportot négy részre osztva:

- a szociális munka területén elhelyezkedett szakemberek (14 személy)
- más területen dolgozó szakemberek (12 személy)
- akik foglalkoztatási területet váltottak (5 személy)
- azon hallgatók, akik az egyetemi évek befejezése után nem szereztek diplomát (5 személy)

Ennek megfelelően négy interjúvázlatot készítettünk.

5. Az eredmények bemutatása

A következőkben az eredményeket szeretnénk bemutatni, külön fókuszálva mind a négy célcsoportra.

5.1. Szociális munka területén elhelyezkedett szakemberek

Elsőként azokat a végzett hallgatókat szeretnénk bemutatni, akik sikeresen elhelyezkedtek a szociális munka területén. Munkahelyüket tekintve a következő intézményeknél sikerült elhelyezkedniük:

- Diakónia Keresztény Alapítvány, Nagyvárad (2 személy)
- Megyei Kórház, Csíkszereda (2 személy)
- Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (Nagyvárad: 3 személy, Sepsiszentgyörgy: 1 személy)
- „Pro Christo et Ecclesia” Egyesület (1 személy)
- Idősek otthona (2 személy)
- Katolikus Caritas (Nagyvárad, 2 személy, Gyulafehérvár, 1 személy)
- Egy Bihar megyei polgármesteri hivatal (1 személy)

Interjúalanyaink között egyaránt találunk Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka szakos, illetve Szociális Munka szakos hallgatókat. Fontosnak tartottuk, hogy információt gyűjtsünk a különböző képzési formákban résztvevő hallgatóktól, hiszen jelentős különbségeket tapasztalunk a kettős-szakos hallgatók és a Szociális Munka szakos hallgatók elhelyezkedési szándékai között, illetve a Bolognai-rendszer bevezetése után a képzés maga is módosult (Belényi, Flóra, Hausmann és Szolár, 2011). Ezen kívül jelentős változások voltak tapasztalhatóak a munkaerőpiacon is, hiszen a szociális szférát is érintette a 2009-es törvény, mely az állások befagyasztását eredményezte, mivel az addig bővülő munkahelyek megszűntek. (Hatos, 2014),

Az interjúkat minden esetben a munkaerő-piacra való belépés pillanatára való visszaemlékezéssel kezdtük. Ennek oka az volt, hogy megtudjuk, hogyan tudták hasznosítani az egyetemi évek alatt szerzett tudást a munkaerő-piacra való belépéskor. Erre azért volt szükség, hogy képet kapjunk arról, hogy a képzés során elsajátított ismeretek mennyire piacképesek, mennyire felelnek meg az aktuális munkaerő-piaci elvárásoknak. Mindegyik interjúalany arról számolt be, hogy a képzés során elsajátított ismeretek jelentős részére szükségük volt a munkavégzés során. Ennek nagy része az elméleti ismeretekre terjedt ki, hiszen nyolc végzett hallgató ennek a fontosságát és használatát emelte ki (ennek keretén belül is a törvények ismeretét hangsúlyozták). Három hallgató az elméleti tudás mellett az empátia jelentőségét hangsúlyozta, szintén három hallgató számára a gyakorlati tudás volt hasznosíthatóbb. Ezeken kívül a pszichológiai szakirányú tárgyak fontosságát emelte ki a hallgatók egy része. *„Mivel emberekkel dolgozom a legfontosabbnak a pszichológia területén szerzett ismereteket tartom” (2009-ben végzett, Szociális Munkás).*

Három fontos esetet emelnénk ki, ezek közül az első végzett hallgató kórházban helyezkedett el szociális munkásként, mentális betegségekkel foglalkozó osztályon. Munkába állása pillanatában már azonnal összességében kellett használnia az évek során elsajátított tudást, ahol a kollégák nagyon szívesen fogadták, de konkrét feladatokat nem kapott, így magának kellett összeállítania, kidolgoznia saját tevékenysége részleteit. Ezért *„a gyakorlati órákon szerzett tudás vált leginkább hasznomra” (2007-ben végzett, Szociális Munka)*, jegyezte meg végzettünk.

Második esetként azt a hallgatót emelnénk ki, aki 1997-ben végzett Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka szakon, szociális munkásként helyezkedett el, és munkahelyi feladatai között közösségi szociális munkás, illetve diakónusi feladatokat látott el. Interjúalanyunk kihangsúlyozta a képzés fontosságát, annak az előnyét, hogy kettős szakot végzett, mivel ez nagyban hozzájárult ahhoz, hogy megkapja a munkát, és sokat segített abban, hogy megfelelően tudja teljesíteni a kötelességét.

„Attól a pillanattól, hogy dolgozni kezdtem, szükségem volt a tanultakra minden munkában. Hasznomra volt az, hogy két szakot végeztem, egyéni, családi és közösségi munkám végzése során. A szociális munkásként szerzett ismeretek közül leginkább a gyakorlati órák segítették a munkavégzést, de nagy hasznomra volt a törvények ismerete is. Vallásánári tanulmányaim során pedig a vallási ismereteknek vettem nagy hasznát.” (1997-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka).

Egyik interjúalanyunk az egyetemi évek alatt már dolgozott (egyéb területen), és a tanulmányok elvégzése után még egy évig megtartotta munkahelyét. Átköltözvén egy másik városba is sikerült megmaradnia ugyanannál a cégnél, de néhány hónap után szükségét érezte a váltásnak, így megpróbált a szakmában elhelyezkedni, és rövid

időn belül sikerült munkát találnia a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságnál, ahol - elmondása szerint - a felvétel *„nem volt nehéz, a hangsúly a diplomán volt”* (2010-ben végzett, Szociális Munka).

Harmadik interjúalanyunk megerősítette az előzőeket, miszerint hasznos információkat sajátított el tanulmányai éve alatt, viszont a munkába állás pillanatában egyedül a jogi ismeretekre volt szüksége: *„Elejétől kezdve szociális munkásként dolgoztam, csak ezen belül váltottam. A gyerekeknél kezdtem, mind egészséges, midt sérült gyerekekkel, így segítségemre voltak az egyetemen tanultak. A felvételi nehéz volt a törvények miatt. Később időséssel foglalkoztam, ez sokkal könnyebb volt... Mai napig emberekkel foglalkozom, de most sem kérnek tőlem mást, csak törvényeket, törvényeket és törvényeket.”* (2007-ben végzett, Szociális Munka)

Rákérdeztünk arra is, hogy milyen problémákba ütköztek munkába állásuk során. Elmondásuk szerint jellemzően nem ütköztek problémába akkor, amikor munkahelyükre jelentkeztek, a legtöbb végzettnak elég volt az egyetemi szintű diploma megléte. Négy végzett hallgató megfelelőnek tartotta a képzés alatt kapott és elsajátított tudást, könnyen belerázódtak a munkába, másik két végzett hallgató pedig arról számolt be, hogy az elhelyezkedéskor tapasztalt problémák a jogi ismeretek hiányossága miatt keletkeztek.

Egyik végzettünk elmondása szerint volt olyan munkáltató, aki az ismeretek felmérése helyett a szakmai tapasztalatot tartotta fontosnak a munkahelyre való felvételkor: *„Jól felkészült voltam, de a munkáltató csak a tapasztalatot nézte. Mindegyik jelöltnek egy, két, vagy annál több éves tapasztalata volt. Nem nagyon érdekelték őket az ismereteim, így, évek múltán igazat adok nekik. Több gyakorlat kell!”* (2007-ben végzett, Szociális Munka).

A polgármesteri hivatalokban végzett munka változatossága, sokrétűsége megkövetelte az alkalmazottól, hogy adaptálja ismereteit, illetve folyamatosan fejlesszék tudásukat. Egyik interjúalanyunk a következőkről számolt be: *„Nem voltam jól felkészült, nem ismertem a törvényeket, és voltak problémáim az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásával is”* (2012-ben végzett, Szociális Munka). Következő interjúalanyunk egy olyan végzett, aki az egyetemi évek alatt is dolgozott, nem volt szakirányú végzettsége, ezért le kellett diplomázzon, hogy munkáját megtarthassa: *„Képeznem kellett magam, hogy az elvárásoknak megfeleljek, de a gyakorlatban minden egészen más”* (2009-ben végzett, Szociális Munka).

Egyetlen hallgatónk említette hiányosságként a nyelvi kompetenciákat.

„Nem voltam felkészült, nagyon kevés gyakorlati ismeretem volt, ráadásul sem a román, sem az angol nyelv nem volt az erősségem. Nagyon nagy szükség van a nyelvek ismeretére, ezt mindenkinek meg kell érteni” (2011-ben végzett, Szociális Munka).

Ez fontos visszajelzés volt számunkra, éppen azért, mert a Partiumi Keresztény Egyetemen magyar nyelven folyik az oktatás. Egyik előző tanulmányunkban kitértünk erre a problémára, megkérdeztük volt hallgatóinkat, hogy előnynek, vagy hátránynak tartják-e azt, hogy magyar nyelven tanultak. A válaszolók több mint fele (60%) előnynek tartotta az anyanyelvén történő képzést, mivel így könnyebben sajátították el a tananyagot. Mindemellett szükségesnek látták a román nyelv egyetemi szintű oktatását is (Szűcs és Tolnai, 2015).

Összességében elmondható, hogy egy végzett hallgató sem számolt be negatív tapasztalatokról a munkaerőpiacra való belépéskor. Problémáik, (ha voltak) általánosaknak mondhatóak, és nem a képzés hiányosságaira utaltak, inkább alapismeretek (pl. nyelvi kompetenciák) hiányára, melyeknek pótlása nem az egyetemi képzés feladata.

Az ismeretek elmélyítésének szükségességére is rákérdeztünk, szeretnénk volna megtudni, hogy mennyire tartják szükségesnek a mesteri, illetve más képzési formákat. A válaszok nagyon eltérőek voltak, néhány munkáltató kérte az alkalmazottól, hogy vegyen részt különböző képzéseken, mások ezt nem kérték. Volt olyan hallgató is, aki maga érezte szükségét a továbbképzésnek.

„Szükség van a folyamatos tanulásra. Nagyon sok szakirodalmat olvasok, több kurzuson is részt vettem. Diplomát szereztem családterápiából, tanultam Debrecenben egyházvezetést, részt vettem különböző kurzusokon, mint például a droghasználat megelőzése, bántalmazott nők és gyerekek segítése.” (1997-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

„Ha szeretnék előrébb lépni, akkor mesteri diploma mindenképp szükséges.” (2010-ben végzett, Szociális Munka).

„Elküldtek egy 120 órás kurzusra, ahol sok olyan tantárgyat tanultam, mint az egyetem alatt.” (2007-ben végzett, Szociális Munka).

Azon válaszolók, akik saját maguk érezték szükségét a továbbképzésnek, a következő képzésekben vettek részt: a Vöröskereszt által szervezett képzés, pályázattírási, nyelvtanfolyamok (német), mesteri képzés (Európai Szociálpolitikák, Mentálhigiénia, Humán Erőforrás Management, stb.). Természetesen az interjúalanyaink között olyanok is voltak, akik maguk nem érezték szükségét a további képzéseknek, és munkáltatójuk sem kérte tőlük a tapasztalatok bővítését, újabb továbbképzések elvégzését.

A következőkben kitérünk arra, hogy melyek a munkaadó elvárásai a munkavállalóval szemben. Interjúalanyaink arra világítottak rá, hogy a legfontosabb elvárások a következők voltak: legyen a munkavállaló tanult, jó szakember, türelmes, megértő, találékony és fontosnak tartották, hogy jól tudjon kommunikálni az emberekkel. Ezekon kívül hangsúlyozták még a csapatban való munka, alkalmazkodóképesség és a társadalmi tőke fontosságát is. Ismét felhívták a figyelmet arra, hogy mennyire fontos a törvények ismerete és a megfelelő nyelvi ismeretek. Arról számoltak be, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni már az egyetemi évek alatt arra, hogy önkéntes munkát végezzenek, mert ezzel is tapasztalatot szerezhetnek, ezen kívül társadalmi tőkéjüket is gazdagíthatják.

Rákérdeztünk arra is, hogy szerintük melyek a szükséges szakmai kompetenciák, amelyekkel rendelkeznie kell egy jó szociális munkásnak. Interjúalanyaink kiemelték a jó kommunikációs készséget, problémamegoldó képességet, jogi ismereteket, szakismeretet, ezen kívül a jó szervezőkészséget és az empátiát.

5.2. Más területen dolgozó szakemberek

A következő célcsoportot azon hallgatóink képezzük, akik más területen helyezkedtek el, beleértve azon diákokat is, akik dupla szakot végeztek, és vallásanárként helyezkedtek el.

Első kérdésünk a munkaerőpiacra való belépés pillanatára való visszaemlékezést célozta meg, arra szerettünk volna választ kapni, hogy mi volt az oka annak, hogy nem helyezkedtek el a szociális szférában. Két lehetőséggel számolhatunk, miszerint nem tudtak, vagy nem akartak ezen a területen dolgozni. A probléma tisztázása érdekében meg kell jegyeznünk, hogy öt végzett hallgató Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka szakon végezte tanulmányait, és vallásanárként szerettek volna elhelyezkedni, ami sikerült is nekik különböző Bihar, illetve Szilágy megyei településeken. Ezen hallgatóink nem is szerettek volna a szociális szférában elhelyezkedni.

„Amikor végeztem, épp gyermeket vártam, és a szülési szabadság lejárta után leginkább a vallásanári pálya felelt meg” (2003-ban végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka).

Két volt hallgató számolt be arról, hogy az egyetemi évek alatt dolgozott, és nem hagyták ott akkori munkahelyüket.

„Már volt munkahelyem, és magasabb volt a fizetésem, mint amennyit pályakezdő szociális munkásként kerestem volna.” (2007-ben végzett, Szociális Munka).

„Már volt munkám más területen, ezért nem kerestem.” (2010-ben végzett, Szociális Munka).

Ketten nem államvizsgáztak azonnal, és időközben más területen találtak munkát, míg háromnak sürgős volt a munkábaállás, így nem vártak arra, hogy végzettségüknek megfelelő munkát kapjanak.

„Diplomázás után hazaköltöztem Szentgyörgyre, szerettem volna szociális munkásként dolgozni, de nem jártam sikerrel.” (2008-ben végzett, Szociális Munka).

Arra is rákérdeztünk, hogy milyen problémákba ütközött munkakereséskor. Ketten elmondták, hogy a fő ok, amiért nem tudtak elhelyezkedni szociális munkásként a tapasztalat hiánya volt (ami miatt a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságnál elutasították őket).

„Szerettem volna szociális munkásként dolgozni, de nem volt tapasztalatom, így nem találtam munkát. Végül kimentem Angliába, most is ott dolgozom.” (2008-ben végzett, Szociális Munka)

„Abban az időben [2002] munkahelyi tapasztalatot kértek, a szabad helyek is el voltak foglalva, és nekem már volt állásom, nem kockáztattam” (2002-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka).

Utolsó kérdésünk az volt, hogy szándékukban áll-e még a szakmában dolgozni. A válaszok többsége elutasító volt. Akik vallástanárként dolgoznak, azok közül csak egy interjúalanyunk jelezte, hogy akkor fontolná meg a váltást, ha találna a lakhelyéhez közeli, és a tanárinál nagyobb fizetést adó állást. A többi vallástanár nem gondolkodik a váltáson, annak ellenére, hogy nincsenek teljesen megelégedve jelenlegi munkakörülményeikkel.

„Elegem van a tanításból, mivel 4-5 iskolában kell tanítanom ahhoz, hogy kijöjjön a katedrám, de szociális munkásként sem szeretnék dolgozni, nem látok benne perspektívát. Gondolkodom egy ideje azon, hogy külföldre költözöm, mert itt nem tudok megélni.” (2003-ban végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

„Nem, nem akarok! Nem hiszem, hogy a fizetés nagyobb, megszoktam a tanügyet, és ha a fizetés nem nagyobb, akkor semmiképp. (2004-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

Azon hallgatóink, akik teljesen más területen helyezkedtek el, szintén nagyon kevés esélyt látnak arra, hogy a szakmában helyezkedjenek el, sőt volt olyan interjúalanyunk, aki teljes mértékben elutasítja a váltást:

„A családom segítségével elindítottam két vállalkozást, már nem akarok váltani.” (2008-ban végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

Csupán hárman mondták, hogy látnak esélyt arra, hogy adott körülmények között szociális munkásként helyezkedjenek el:

„Igen, szóba jöhet, hogy szociális munkás legyek, ha gyerekekkel foglalkozhatnék, arra mindig vágytam.” (2009-ben végzett, Szociális Munka)

„Igen, de nem az országban. Romániában a szociális munka még van hova fejlődjön!” (2010-ben végzett, Szociális munka)

„Már tettem lépéseket a diplomám elismertetéséért, itt, Angliában a szociális munkások jól fizetettek.” (2008-ban végzett, Szociális Munka)

5.3. Akik foglalkoztatási területet váltottak

A következőkben azokat a hallgatókat szeretnénk bemutatni, akik szociális munkásként dolgoztak az egyetemi évek befejezése után, de valamilyen oknál fogva foglalkozási területet váltottak. Jellemzően 1-2 évet dolgoztak a szakmában, egyetlen interjúalanyunk volt, aki hat év után váltott foglalkozási területet.

A válaszadók a szociális munka különböző területein dolgoztak a váltás előtt: a Szociális és Gyermekevédelmi Főigazgatóságnál, polgármesteri hivatalban (2 személy), család típusú házban, öregek otthonában.

Első, hozzájuk intézett kérdésünk az volt, hogy mi volt az oka annak, hogy elhagyták a szociális szférát.

Két interjúalanyunk a túlterheltség miatt döntött a váltás mellett:

„Két oka is volt, hogy kilépjek: túl sok munkám volt, egy 13 ezer fős településen dolgoztam, melynek 40%-a roma lakos, ezen kívül nagy volt a távolság a lakóhelyemtől, naponta ingáztam 30 km-t, saját költségemre.” (2007-ben végzett, Református didaktikai Teológia – Szociális Munka)

Szintén ketten az anyagiak miatt döntöttek más munkahely mellett.

„Úgy gondoltam, hogy több lehetőségem van külföldön, és reméltem, hogy jobb lesz a fizetésem is.” (2002-ben végzett, Református didaktikai Teológia – Szociális Munka)

„Egyszerűen kaptam egy jobb ajánlatot!” (2001-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

Egy hallgató helyettesítőként dolgozott, szeretett volna munkahelyén maradni, de sajnos nem tudott.

Jelenlegi munkahelyüket tekintve: első alanyunk iskolaigazgató az egyik Bihar megyei általános iskolában, ketten a vallástanári pályát választották, következő végzettünk Angliában, konyhán dolgozik, míg utolsó hallgatónk egy gyárban kapott állást.

Jövőbeli terveik, miszerint vissza szeretnének-e térni a szociális szférához, igen változó: ketten szeretnének ismét a szociális szférában dolgozni, de három hallgató a nem válasz mellett voksolt.

„Igen! Szeretnék, de Angliában nem biztos, hogy találok munkát ezen a területen.” (2002-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)

*„Nem tudom, mit hoz a jövő, jelenleg elégedett vagyok azzal, amit csinálok, nem gondolkodom váltáson.”
(2001-ben végzett, Református Didaktikai Teológia – Szociális Munka)*

5.4. Akik az egyetemi évek befejezése után nem szereztek diplomát

Az utóbbi években megemelkedett azon hallgatók száma, akik az egyetemi éveket befejezték ugyan, de nem diplomáztak, így utolsó célcsoportunkat e hallgatók képezték. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy mi volt az oka annak, hogy nem diplomáztak. A válaszok mind az öt esetben eltérőek voltak, ezért egyenként mutatjuk be őket.

Első alanyunk nem tartotta fontosnak magát a képzést sem, saját bevallása szerint a szülei kérésére kezdte el az egyetemet, és nem is állt szándékában ezen a területen elhelyezkedni, így azt sem tartotta fontosnak, hogy diplomázzon.

Második interjúalanyunk személyes okokra hivatkozva hagyta befejezetlenül tanulmányait, annak ellenére, hogy igen jó eredménnyel végezte el a három évet, nagyon sok önkéntes munkát végzett az egyetemi évek alatt, ugyanakkor az egyetemi tanulmányaival párhuzamosan egy gyógyszerészeti asszisztensi szakkollégiumot is végzett.

„Volt néhány problémám, és nem tudtam időben elkészíteni a szakdolgozatomat. A helyzet a mai napig sem változott, már két éve halasztom.” (2013-ban végzett, Szociális Munka)

Harmadik interjúalanyunknak azért nem sikerült diplomáznia, mert szülei elvesztették a munkájukat, ami miatt dolgozni kezdett, így nem maradt ideje befejezni az egyetemet.

„Az utolsó évben örültem, hogy le tudtam tenni a vizsgáimat, ...az államvizsgára már nem volt időm,” (2010-ben végzett, Szociális Munka)

Negyedik hallgatónk a sikertelen nyelvvizsga miatt nem tudott államvizsgára jelentkezni.

Ötödik, egyben utolsó interjúalanyunk anyagi okokra hivatkozott. Elmondása szerint barátai szeretnék volna kisegíteni, de akkor már nem volt ideje arra, hogy a szakdolgozatát megírja. A következő évben nagy fordulatot vett az élete, kiköltözött Angliába, azóta is ott él.

Jelenleg is mindannyian dolgoznak, és egyikük kivételével senkinek sem áll szándékában, hogy megszerezze a végzettségét igazoló diplomát.

„Jelenleg Angliában dolgozom, mint au pair, egy kétgyerekes családnál. Lehetőségem volt látni, hogy itt hogy dolgozik egy szociális munkás, és, hogy milyen a presztízse. Lehet, hogy végül elvégzem itt, az otthon letett kurzusok jó alapnak számítanak. Tetszik ez a terület, szeretnék tanulni, de haza nem akarok menni a közeljövőben.” (2010-ben végzett, Szociális Munka)

Megkérdeztük azt is, hogy hasznosították-e az egyetemi évek alatt elsajátított tudást. Mindenki igennel válaszolt erre a kérdésre, és kiemelték a pszichológiai tárgyak és a személyiségfejlesztés hasznosságát.

6. Összegzés

A bemutatott interjúkból kapott információk alapján körvonalazódott egy kép arról, hogy milyen utat jártak be a hallgatók a képzés befejezése után. Levonhatjuk azt a következtetést, hogy feltételezésünk, miszerint végzett hallgatóink nem ütköztek jelentősebb nehézségekbe a munkavállalás terén, beigazolódott. Ezen kívül a megszerzett tudást jól tudták hasznosítani, (még azon végzettjeink is, akik nem szakmában helyezkedtek el) ismereteik elmélyítését azonban szükségesnek tartják. A képzés hiányosságára való rámutatással (a szakmai gyakorlat, törvények ismerete) a képzés fejlesztését tudjuk elősegíteni.

Irodalom

- Belényi E., Flóra G., Hausmann A. és Szolár É. (2011): *Önazonosság és megújulás* In Kozma Tamás, Pataki Gyöngyvér (szerk.), Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna folyamat, Régió és Oktatás VIII, CHERD sorozat, Debrecen
- Szücs E. és Tolnai T. (2015): *Helyzetkép A Partiumi Keresztény Egyetem szociológiát és szociális munkát végzett hallgatóinak munkaerőpiaci elhelyezkedéséről*, Kolozsvár, <https://sites.google.com/site/tudastanulasszabadsag/program>
- Hatos, A. (2014, szerk). *Ghid orientativ Sociologie și Asistență Socială pe piața muncii*, Oradea: Editura Universității din Oradea
- Baciu, L. és Lazăr, T. (2011): Skills Supply and Skills Demand Among Youth: Object of Concern or Object of Hope? In *Revista de Asistență Socială*, X: 4., 1-19

A logikai gondolkodás, a keményen helytálló személyiség és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat vizsgálata 11–12. osztályos középiskolás diákoknál

Kovács Ildikó Katalin, Egri Edith

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia

Abstract - The relationship between logical thinking, hardiness and school success at high school students.

In the XXI. century we can hardly answer to the question: how can we decide if a school circle was or was not successful? How can we measure and what school success is? Can school success predict success in life? How and what we should teach children of the XXI. Century? The present study tries to discover what is the relationship in between the logical thinking, hardiness, school's success, can they predict the academical achievement? We are looking for the answer if hardy students are performing better in logical thinking than the non-hardy peers, although those who are attending school competitions can be characterized by higher and more sophisticated logical thinking, are they more hardy? Our study involved 327 highschool students from 18 schools, participants were 17–19 years old. Methods: Tobin and Capie (TOLT) test (proportional-, probabilistic-, combinatorial-, correlational reasoning and controlling variables), Hardiness Scale, although we were asking the school performance (marks, competitions, learning circles) and future plans. Results: there is significant relation between hardiness, logical thinking and school success, the hardy people are more active, they have more perspectives, their logical thinking is more complex, they are more successful.

Keywords: logical thinking, hardiness personality, school success, high school

1. A logikai gondolkodás

A formális gondolkodás Inhelder és Piaget (1958) szerint az információfeldolgozás legmagasabb szintje, az intellektuális működés egyedi rendszere, amely 11-18 év között alakul ki az oktatás során. A formális gondolkodás folyamatát a mentális operátorok kifinomultsága és azok fejlődése teszi lehetővé, mint a logikai gondolkodás, érvelési képesség, amely nélkül nincs összetett problémamegoldási folyamat, bonyolult mentális tevékenység. A logikai gondolkodás egyike azon értelmi, intellektuális és mentális készségeknek, amelyek befolyásolják a tanulmányi sikerességet (Tobin és Capie, 1981). A logikai gondolkodás túl a matematikai eredményességen, lehetővé teszi, hogy törvényszerűségeket, szabályokat, általánosításokat, absztrakciókat hozzunk létre, lehetővé teszi, hogy egy beszélgetés tartalmát rendszerbe tudjuk foglalni, a nyelvtant el tudjuk sajátítani, hogy bizonyos dolgokról gondolkodni tudjunk, vagy konstruktívan oldjunk meg problémát, megfelelően reprezentáljuk a valóságot, hogy valamiről eldöntsük igaz vagy hamis (Yaman, 2005, Macdonald, 1986, Sinnot, 1998).

A formális gondolkodás fejlesztése elsődleges szerepet kell hogy kapjon a természettudományi tantárgyak tanításában (Lawson, 1982). Ezt hangsúlyozzák azok a tanulmányok is, amelyek a logikai gondolkodás és a

különböző tudományok kapcsolatának vizsgálatával foglalkoznak. Például Johnson és Lawson (1998) kimutatta, hogy az érvelési készség és a biológia tantárgy terén elért sikeresség összefügg. A fizika bizonyos fejezeteivel szintén szignifikánsan pozitív kapcsolatban van a logikai teszt pontszáma (Garnett, Tobin 1987), akárcsak a matematikával (Tobin és Capie, 1981) vagy akár a számítógép-programozással (Frear és Hirschbuhl, 1999).

A logikai gondolkodást öt összetevő határozza meg: az arányossági gondolkodás, a változók elkülönítése és kontrollja, a valószínűségi gondolkodás, a korrelatív gondolkodás és a kombinatív gondolkodás.

Az arányossági gondolkodás két mennyiség együttes változásának összehasonlítását, a kapott információk feldolgozását igényli. Ez a gondolkodásmód nem alakul ki egyik napról a másikra, hanem hosszú folyamat eredménye (Boyera, Levinea és Huttenlochera, 2008, idézi Adey és Csapó, 2001). Az arányossági gondolkodás, a lineáris összefüggések megértése szoros kapcsolatban van a matematika egyes fejezeteivel. Különös hangsúlyt kap az arányok számításánál, adott mennyiségek arányos felosztásánál, a mértékegységek átváltásánál, az egyenes és fordított arányosságot tartalmazó feladatoknál, egyszerű és összetett hármasszabály esetén, a százalékszámításban, az elsőfokú függvényeknél. A természettudományok körébe tartozó tantárgyaknál (fizika, kémia, földrajz) szintén jelen van az arányossági gondolkodás, de a hétköznapi életben is gyakran alkalmazzuk.

A változók elkülönítése és kontrollja a kulcselemek azonosítását követeli meg, a változók hozzárendelésének, illetve azok megkülönböztetésének, osztályozásának képességét. Ez a bonyolult gondolkodási mód szintén hosszú idő során alakul ki, és a formális gondolkodási fázisban érhető le. Ahhoz, hogy megállapítsuk, milyen függőségi kapcsolat van a változók között, azokat szisztematikusan kell változtatnunk. A tudományos kísérletekben kifejezett szerepe van ennek a gondolkodási módnak, mint például a tervezés során, a megfigyelések alatt, az eredmények rendszerezésénél és magyarázatánál.

A valószínűségi gondolkodás a képességek között ugyancsak fontos szerepet játszik. A múltbeli események alapján a jövőbeli események valószínűségére való következtetést jelenti, ugyanakkor kockázatbecslést, rizikófaktorok ismeretét. A valószínűségi és statisztikai szemlélet kétségkívül szükséges bizonyos események megértéséhez. A modern természet- és társadalomtudományok eredményei (pl. atomelmélet, genetika, szociológia) többek között valószínűségi gondolkodáson alapszik. A matematika tanítása során erre a képességre is hangsúlyt kell fektetnünk, mivel gyakorlati haszna kézenfekvő.

A korrelatív gondolkodás esetén két kétértékű változó közötti ok-okozati összefüggést, együttjárást kell felismerni. Korrelatív gondolkodásra akkor van tehát szükség, amikor olyan összefüggéseket értelmezünk, amelyekben az egyik változó értékének megváltoztatásával bizonyos valószínűséggel együtt jár egy másik változó megváltoztatása. Ross és Cousins (1993) alapján a korrelatív gondolkodás az induktív gondolkodás részképessége, amelynek segítségével a valószínűségi változók közötti összefüggési szabályról, kapcsolatról veszünk tudomást. A kutatások azt igazolják, hogy a korrelatív gondolkodás szintén lassú folyamat eredménye (Lawson, 1982).

A kombinatív gondolkodás lehetővé teszi, hogy bizonyos információk alapján olyan konstrukciókat, változatos összeállításokat hozzunk létre, amelyek eleget tesznek bizonyos feltételnek. A kombinatív képesség részét képezi olyan általános képességeknek, mint a problémamegoldó gondolkodás képessége, a kreativitás, a fantázia (Hajdúné H. K., 2004). A kombinatív gondolkodás fejlettsége befolyásolhatja a tanulók tudásának minőségét, az önálló tudásszerzésre való képességet.

Bitner (1991) szerint az említett gondolkodási módok az iskolai és a matematikai sikeresség alapvető képességei.

2. A keményen helytálló személyiség, mint a siker egyik fontos komponense

A keményen helytálló attitűd az egyéneket olyan eszköztárral vérteti fel, amely lehetővé teszi, hogy meglássák a feladatok értelmét, elkötelezettek és aktívak legyenek, döntéseket tudjanak hozni, tudják kezelni az őket érő stresszorokat és képesek legyenek felállítani a célszerkezetet bizonytalan, ismeretlen körülmények közepette is (Bartone, 1989, Kobasa, Maddi, Puccetti, 1982, Kobasa, 1988). A keményen helytálló attitűd egy

kognitív/ emocionális ötvözet, amely lehetővé teszi, hogy a személyiségfejlődés orientált maradjon, a tanuló akarjon és igénye legyen a tanulásra, ugyanakkor a személyiség csiszolásában is fontos szerepet játszik (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). A keményen helytállás jobb teljesítményt tesz lehetővé, segíti a kreativitás kibontakozását, a bölcs gondolatok megfogalmazását, elősegíti a beteljesedés érzését, ugyanakkor fontos szerepe van a fizikai és mentális egészség megőrzésében is (Maddi, 2006, Kobasa, 1979, Jennings, Stragger, 1994). A keményen helytálló személy a körülötte történő változásokat inkább tapasztalási lehetőségekként éli meg, mintsem bizonytalanságnak, továbbá jellemző rá, hogy a feladatok iránt elköteleződik, adott helyzetekben nem külső szemlélő marad, hanem implikálódik. A keményen helytállás nem egy velünk született konstruktum, hanem tanulható (Khoshaba, Maddi, 1999, Maddi, 2002). Az alapokat korai életkorban a szülőkkel és a szűkebb családdal való kapcsolatokban sajátítják el a gyermekek (megtanulják a probléma fókuszú megküzdést, megtanulnak motiváltak lenni, kitartóak, bátrak, kudarc esetén újra kezdeni stb.). A személyiség-struktúrában észlelhető fő különbséget keményen helytállásnak (hardiness) címkézték, és úgy határozhatjuk meg, mint egy személy erőforrásainak az alkalmazását annak érdekében, hogy értékelje, értelmezze és válaszolni tudjon a stresszorokra (Pollok, 1989). Maddi (2007) szerint a reziliens viselkedés a keményen helytálló személyiség-struktúrában gyökerezik. A keményen helytállás három dimenzióból tevődik össze: kihívás, elköteleződés, kontroll. Akire jellemző a magas kihívási szint, belevág ismeretlen dolgok elvégzésébe, mind a kudarcot mind a sikert tanulási lehetőségnek tekinti, és folyamatosan célokat tűz ki maga elé. Akiknél magas az elköteleződés, a feladatra vagy helyzetre összpontosít, motivált, kitartó. A magas kontrollal rendelkezők úgy vélik, hogy a körülöttük zajló eseményeket, dolgokat befolyásolni, alakítani tudják (Maddi, 2007).

A keményen helytálló attitűd csak akkor alakulhat ki, ha a fentebb említett három dimenzióban magasan fejlettek vagyunk. Önmagában egyik dimenzió sem képes meghatározni a keményen helytálló attitűdöt, csak a három összjátéka (Maddi, 2013). A keményen helytálló személyekre jellemző a magas teljesítmény (Maddi és Hess, 1992, Lacer, 2000), fejlettebb a problémamegoldó képességük, támogatóbbak, toleránsabbak, kreatívabbak és vállalkozóak. A keményen helytálló attitűd védőburok a kiégéssel szemben (Chan, 2003; Simoni és Paterson, 1997, Maddi, 2002, 2007).

3. Iskolai eredményesség

Az 1960-as évektől kezdődően néhány neveléstudományokkal foglalkozó szakember feltette a kérdést, hogy miben lehetne meghatározni az iskolai sikerességet? A fogalom a mai napig éles viták tárgyát képezni, nincs még mindig egyetértés abban, hogy igazából mit is értünk iskolai eredményesség alatt.

Az iskolai eredményesség megértése érdekében célszerű azokat a képlekeny faktorokat vizsgálni, amelyek elősegítik a jobb iskolai teljesítményt, amelyeket általában jegyekben, pontszámokban szoktak mérni (Luyten, Visscher and Witziers, 2005). Az iskolai eredményesség összetett jelenség (Lannert, 2004), egyik szintjét az osztálytermi hatékonyság képezi. Ezen a szinten a tanulói eredményességről beszélünk, ezt az alapvető képességekben, tanulói eredményességben, előrehaladásban mérik, ugyanakkor az eredményesség egyik mutatója a tanulók önmagukkal szembeni elvárásai (teljesítmény szinten), céljai (Fraser és mtsi, 1987).

Sammons – Bakkum (2011) szerint az iskolai eredményességet a tanulók teljesítményében lehet megragadni, amely nem független a családi háttértől, a gazdasági helyzettől, az anyagi erőforrásoktól. Ugyan a diákok tanulmányi teljesítménye meghatározó szerepet tölt be az iskolai sikerességben, nem feledkezhetünk meg más tényezők szerepéről sem, mint pl. a teljesítmény-motiváció, pszichológiai jól-lét (Reynolds és mtsi 2011).

4. Az iskolai eredményesség, logikai gondolkodás és keményen helytállás közötti kapcsolat

Sansone, Wiebe és Morgan (1999) úgy vélik, hogy a keményen helytálló személyek a viselkedésüket, reakcióikat szándékosan az adott feladat elvégzéséhez igazítják, pl. egy unalmas feladat esetén képesek a

figyelmüket fenntartani. A keményen helytálló személyek szignifikáns stressz alatt is úgy érzik, hogy az adott szituációt kézben tudják tartani, vagy megfelelően tudnak reagálni (kontroll), kognitív szinten átkezezik a kellemetlen szituációt, ugyanakkor olyan stratégiákat dolgoznak ki, amelyek lehetővé teszik, hogy pozitívnak lássák a megpróbáltatással teli helyzeteket, elkötelezettek maradjanak, képesek legyenek fenntartani a motivációjukat, és képesek legyenek megfelelően teljesíteni (Sansone és mtsi., 1999; Sansone és Harackiewicz, 1996). Cole, Feild és Harris (2004) szerint pozitív kapcsolat van a keményen helytálló attitűd, tanulási motiváció és iskolai eredményesség között. Azok a diákok, akikre jellemző a keményen helytállás, magasabb tanulmányi elvárásokat támasztanak magukkal szemben, hatékonyabbnak tartják magukat, az őket érő stresszorokat kevésbé értékelik fenyegetőeknek. A keményen helytálló személyeket a tanulmányi kihívások energizálják, a motivációjukat fenntartják, boldogabbak és lelkesebben reagálnak feladatokra, utasításokra, mint a kevésbé keményen helytálló társaik.

A keményen helytálló attitűd fontos szerepet játszik a tanulmányi sikerességben, iskolai előremenetelben. A feladatok, helyzetek iránti elköteleződés lehetővé teszi, hogy egy diák a tanulási, tapasztalási folyamatnak aktív résztvevője legyen. Az elkötelezett diákok erőfeszítéseket tesznek, időt és energiát fordítanak a céljaik elérésére, ugyanakkor hatékonyabban tudják beosztani szabadidejüket, fontossági sorrendet állítanak fel. A magas kontroll szint lehetővé teszi, hogy felelősséget vállaljanak önmagukért, a problémákat ne halogassák, hanem a konstruktív megoldásra törekedjenek. Az iskolai eredményesség szempontjából meghatározó fontossággal bír a kihívás dimenzió is, ugyanis a potenciális stressz helyzetekben stimuláltakká, cselekvőképessékké válnak (Maddi, 2006, Sheard és Golby, 2007). Az elköteleződés előrejelzi az akadémiai teljesítményt, a keményen helytállás, önhatékonyság és iskolai előrehaladás, magasabb szintű gondolkodási stílusok együttjárnak, a kihívás negatív korrelációt mutat a tanulmányi sikerességgel, míg a kontroll és a tanulmányi eredményesség között nincs lineáris kapcsolat (Sheard és Golby, 2007, Shekarey és mtsi., 2010, Sternberg és Wagner 1992). Samadzadeh, Abbasi és Shabbazzadegan (2011) eredményeik szerint a keményen helytállás, a gondolkodási stílus és szociális képességek pozitívan korrelál az iskolai eredményességgel, tanulmányokban való előrehaladással.

Számos tényező meghatározza a teljesítményt és produktivitást, Weiten, Loyd, Lashley (1991) a stressz hosszú távon csökkenti a teljesítményt, és a kognitív működést. A stressz hatással van az egyén állóképességére és befolyásolja az étellel való elégedettséget, ugyanakkor kiegészítéshez vezethet, ez akár a diákok körében is megjelenik, fáradtság, passzivitás és a motiváció elvesztésében nyilvánul meg (Cordes és Dougherty, 1993).

A jelen kutatásban a logikai gondolkodás, a keményen helytálló attitűd és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatot szeretnénk megvizsgálni. A logikai gondolkodás, a gondolkodás sebessége, a tartalmak közötti kapcsolatok, analógiák megtalálása meghatározhatja a tanulás sikerességét, akárcsak a motiváció és az elköteleződés.

A vizsgálatunk során szeretnénk megtudni, hogy az iskolai eredményességet a logikai gondolkodás valamint a keményen helytálló attitűd előre tudja-e jelezni? Továbbá a keményen helytálló attitűd kapcsolatban áll-e a későbbi, iskola utáni tervek, a pályaválasztás alakulásával? Kíváncsiak voltunk, hogy azok a diákok, akiknél magas a logikai gondolkodás, illetve a keményen helytálló attitűd, milyen jövőbeli tervekkel, célokkal, álmokkal rendelkeznek.

Hipotéziseink a következők voltak: Azok a diákok, akik versenyekre járnak, magasabb pontot érnek el a logikai tesztben és jellemzőbb rájuk a keményen helytálló attitűd, mint azokra, akik nem járnak versenyre. Azoknál a diákoknál, akik egyetemre készülnek szignifikánsan jellemzőbb a keményen helytálló attitűd, valamint magasabb a logikai gondolkodás, mint akik dolgozni készülnek, illetve nem tudják, hogy mihez kezdenek a középiskola befejezése után. Pozitív korreláció van a logikai gondolkodás, iskolai eredményesség és keményen helytálló attitűd között. Azok, akik konkrét jövőképpel rendelkeznek (tanul, tudja mit dolgozik), és céljuk az önmegvalósítás, a siker elérése, magasabb pontszámot érnek el a logikai gondolkodás és keményen helytállás területein. Azok a diákok, akik szabadidejükben sportolnak, barátokkal töltik az idejüket, valamint olvasnak, magasabb pontszámot érnek el a logikai gondolkodás és keményen helytállás területein.

5. Módszerek

5.1. Résztevők

A kutatásban összesen 344 Hargita, valamint Kovászna megyében tanuló középiskolás vett részt, 11. valamint 12. osztályos diákok. A jelen kutatás alanyai közül N=221 tanuló 9 különböző elméleti liceumban tanul, N=123 tanuló 6 különböző szakközépiskola diákja. A kutatásban 129 fiú és 215 lány vett részt.

5.2. Eszközök

Az adatgyűjtés során részben kérdőívet alkalmaztunk, részben pedig a Tobin és Capie (1981) által összeállított logikai gondolkodást mérő tesztet, mellyel a vizsgált alanyok arányossági gondolkodását, a változók elkülönítését és kontrollját, a valószínűségi, korrelatív és kombinatív gondolkodást térképeztük fel.

A keményen helytálló attitűd vizsgálata hátróm dimenzió mérésével történt: elköteleződés, kihívás és kontroll. Továbbá rákérdeztünk az iskolai eredményekre, félévi átlagokra, versenyen való részvételre, továbbtanulási szándéokra, célokra, jövőbeli tervekre és a szabadidős tevékenységekre.

A Tobin és Capie-féle teszt (TOLT) 12 éves kortól alkalmazható, tíz alkotóelemből áll. Az itemek a gondolkodás öt dimenzióját páronként méri: az arányossági gondolkodást az 1. és a 2. item; a változók kontrollját a 3. és a 4. item; a valószínűségi gondolkodást az 5. és a 6. item; a korrelatív gondolkodást a 7. és a 8. item; míg a kombinatív gondolkodást a 9., illetve a 10. item. A teszt minden egyes feladatához öt válaszlehetőség tartozik, ezek közül kell kiválasztani a helyes megoldást. A válaszokhoz indoklás is jár, amelyhez a kutatási alanyoknak szintén öt alternatíva közül kell a helyes érvet megjelölniük. Egy feladatra a megoldást csak abban az esetben fogadtuk el helyesnek, ha a válasz és az indoklás egyidőben helyesen volt bejelölve.

A logikai teszt Cronbach-értéke 0,85 (Tobin és Capie, 1981).

A keményen helytálló attitűd (Maddi, 2006) modellje alapján kérdőívvel történt. A kontroll dimenzió 9 itemet tartalmaz, az elköteleződés és kihívás dimenziók 8-8-at. Minden item két állítást tartalmaz, az egyik állítás az adott konstruktumot, míg a másik annak a hiányát méri.

- Kontroll dimenzió. pl: „a, Rajtam múlik, hogy milyen lesz a teljesítményem. b, Nem rajtam múlik, hogy mi hogyan sikerül, szerencse kell hozzá.”
- Elköteleződés dimenzió. pl.: „Általában kitartok az elveim mellett, még ha negatív következményekkel jár is. b, Kitartok az elveim mellett, amíg a hasznomat szolgálják.”
- Kihívás dimenzió. pl.: a, Sokkal izgalmasabbnak tartok olyan feladatokat, amelyeken gondolkodni kell, meg kell tervezni. b, Jobban szeretem azokat a feladatokat, amelyeket már rutinból oldok meg.”

5.3. Kutatási terv

A kutatás során kérdőívet (KHA Skála- 25 itemet tartalmaz), logikai gondolkodást mérő tesztet (TOLT- 10 itemet tartalmaz) használtunk. A résztvevők a kérdőívet és a tesztet online töltötték ki. Továbbá nyílt kérdésekkel rákérdeztünk jövőbeli tervek, szabadidős tevékenységekre, félévi médiára, matek, magyar, román, idegennyelv félévi jegyekre, szakkörre valamint arra, hogy milyen versenyeken vettek részt, és milyen eredményt értek el. A kvalitatív válaszok csoportosítását pl. szabadidő 4 személy végezte, a végső formát egyeztetjük.

6. Eredmények

Az első hipotézisünk, miszerint a logikai gondolkodás, illetve a keményen helytálló attitűd magasabban fejlett azoknál a személyeknél, akik versenyre járnak, beigazolódt. Független mintás t próbával összehasonlítottuk a

Keményen Helytálló Attitűd skálán illetve logikai gondolkodás tesztben elért pontszámokat azok között, akik nem jártak tantárgyversenyekre, illetve részt vettek tantárgyversenyeken. Az 1. számú táblázatban összefoglaltuk az eredményeket. Az átlagok, t illetve p értékek mutatják, hogy azok, akik versenyeztek ($N=85$) magasabb keményen helytálló attitűddel rendelkeznek, illetve azoknál a legnagyobb az átlag, akik több versenyen is részt vettek. Összehasonlítottuk a keményen helytállás mentén azokat, akik több tantárgyból is versenyeztek ($N=26$), azokkal, akik egy területen versenyeznek. Annak ellenére, hogy az átlaguk magasabb, a két kategória közötti különbség nem szignifikáns.

A logikai gondolkodás azoknál a legmagasabb, akik több versenyen is részt vettek, míg azoknál a diákoknál a legalacsonyabb, akik nem versenyeztek. Feltevődik a kérdés, hogy azért járnak több versenyre, mert a logikai gondolkodásuk magasabb, vagy azért jobbak a logikai gondolkodásban, mert több területen edzik az elméjüket, gyűjtenek tapasztalatot, gondolkodnak?

1. táblázat: Keményen helytálló attitűd és a logikai tesztben elért pontszámok alakulása a versenyeken való részvétel szerint

Csoport	N	KHA			Log. gond.		
		átlag	t	p<	átlag	t	p<
Versenyzett-Nem versenyzett	85	64,1	2.463	0.01	2.93	4.44	0.01
Nem versenyzett-Több versenyen vett részt	233	58.19	-2.36	0.01	1.81	-9.45	0.01
Több versenyen vett részt-Versenyzett	26	67.69	-0.92	0.35	5.62	-4.22	0.01

A második hipotézisünk igazolására független mintás t próbát alkalmaztunk. A 2. táblázatban összefoglaltuk az eredményeket. A keményen helytálló attitűd magasabb azoknál a személyeknél, akik a középiskola befejezése után egyetemre készülnek (átlag 63.78), mint azoknál a személyeknél, akik az iskolai tanulmányok befejeztével dolgozni szándékoznak (átlag 56.27), a köztük levő különbség szignifikáns, $p=0.00$. Azok diákok, akik nem tudják, még mihez kezdenek, a tanulmányaik befejezése után (átlag 58.48), azaz egyetemre mennek-e vagy dolgozni kezdenek, szignifikánsan magasabb az átlaguk azokéval szemben, akik dolgozni fognak, $p<0.05$, illetve szignifikánsan alacsonyabb az eredményük azokéval szemben, akik egyetemre készülnek, $p<0.05$.

A logikai gondolkodás tesztben mért pontszámok magasabbak azoknál a személyeknél, akik a középiskola befejezése után egyetemre készülnek (átlag 2.99), mint azoknál a személyeknél, akik az iskolai tanulmányok befejeztével dolgozni akarnak (átlag 1.50), a köztük levő különbség szignifikáns, $p=0.00$. Azok diákok, akik nem tudják, még mihez kezdenek a tanulmányaik befejezése után (átlag 2.19), azaz egyetemre mennek-e vagy dolgozni kezdenek, szignifikánsan magasabb az átlaguk azokéval szemben, akik dolgozni fognak, $p<0.05$, illetve szignifikánsan alacsonyabb az eredményük azokéval szemben, akik egyetemre készülnek, $p<0.0$.

2. táblázat: Keményen helytálló attitűd és a logikai teszt eredményeinek alakulása továbbtanulási tervek alapján

Csoport	N	KHA			Log. gond.		
		Átlag	t	p<	Átlag	t	p<
Egyetem-dolgozik	162	63.78	2.91	0.01	2.99	4.89	0.01
Nem tudja-egyetem	88	58.48	2.09	0.03	2.19	2.43	0.01
Dolgozik-nem tudja	94	56.27	-0.76	0.44	1.50	-2.41	0.01

Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a logikai gondolkodás, iskolai eredményesség és keményen helytálló attitűd közötti korrelációkat. Az eredmények azt mutatják, hogy a logikai gondolkodás és félévi átlag között szorosabb a kapcsolat, mint egyes tantárgyak minősítéseivel. Pozitív, szignifikáns kapcsolatot találtunk a logikai gondolkodás és keményen helytálló attitűd között is, $r = 0.204$, $p = 0.00$

3. táblázat: A logikai gondolkodás összefüggése a KHA-val és az iskolai sikerességgel

Változók	r	p<	Változók	r	p<
KHA-helyezés	0.109	0.04	logikai-matek	0.168	0.01
logikai-magyar	0.262	0.01	logikai-félévi média	0.306	0.01
logikai-román	0.190	0.01	logikai-kontroll	0.120	0.026
logikai-angol	0.217	0.01	logikai-kihívás	0.174	0.001
logikai-helyezés	0.254	0.01	logikai-elköteleződés	0.178	0.001

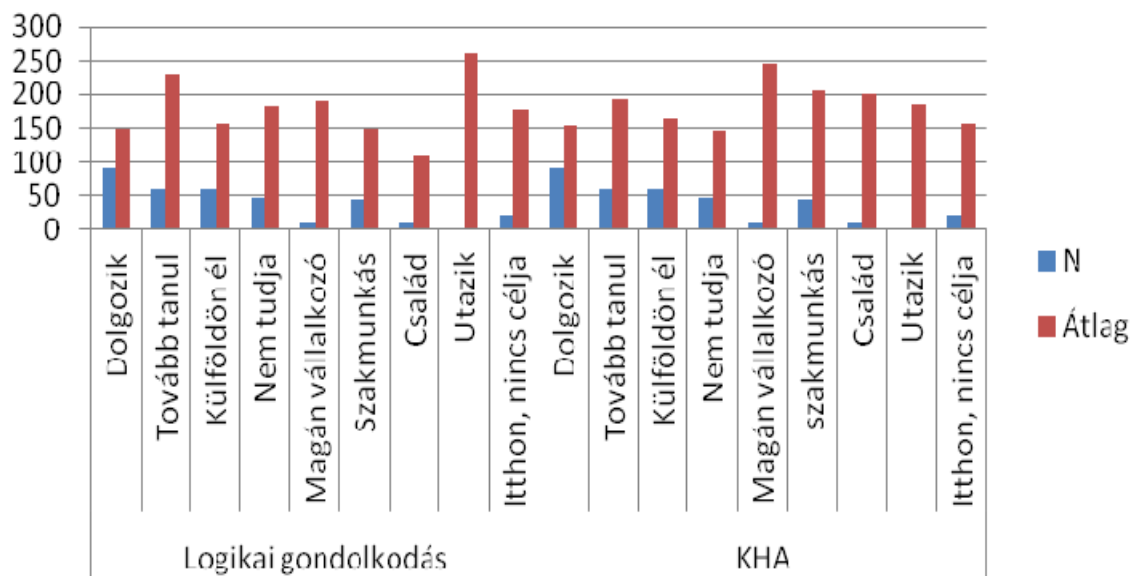
A 4. táblázatban összefoglaltuk az iskolai eredményesség és keményen helytálló attitűd közötti korrelációkat. Pozitív, szignifikáns, de alacsony korrelációt mutat a keményen helytálló attitűd és iskolai eredményesség (magyar, román nyelvek átlagai, valamint versenyen való helyezés). A keményen helytálló attitűd dimenziói között szorosabb összefüggést találtunk, ugyanakkor a félévi átlag pozitívan korrelál az elköteleződés dimenziójával.

4. táblázat: A KHA és iskolai eredmények közötti együttjárás

Változók	r	p<
KHA-helyezés	0.109	0.04
KHA-magyar	0.120	0.02
KHA-román	0.142	0.01
kontroll-kihívás	0.407	0.001
kontroll-elköteleződés	0.443	0.001
kihívás-elköteleződés	0.341	0.001
elköteleződés-félévi média	0.205	0.001

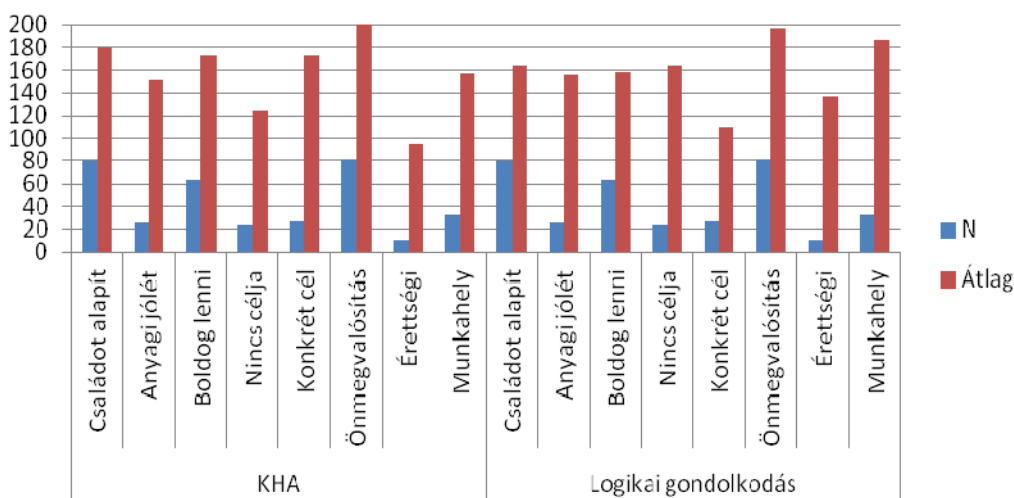
Az adatgyűjtés során rákérdeztünk arra, hogyan látják magukat 5, illetve 10 év múlva, hol fognak élni, mit fognak csinálni. A válaszok alapján 9 csoportot hoztunk létre: dolgozik (N=90), tanul (N=630), külföldön él (N=60), nem tudja mit fog csinálni (N=47), magán vállalkozó lesz (N=8), tudja mit dolgozik (N=45), családot alapít (N=9), utazni fog (N=2), itthon marad, de nincs célja (N=23). Feltételeztük, hogy azok a személyek, akik tanulni szeretnének, illetve van egy körvonalazódott céljuk, magasabb pontszámot érnek el a KHA skálán és a TOLT tesztben is. A jövőkép, a kitűzött célok és a szabadidős tevékenység alapján varianciaanalízissel összehasonlítottuk a csoportokat. A normalitás vizsgálat azt mutatja, hogy jövőkép szerint a mintánk nem normál eloszlású, ezért az előbb említett csoportokat összehasonlítottuk a Kruskal Wallis próba segítségével. A logikai gondolkodást mérő tesztben a legmagasabb pontszámot azok érték el, akik utazni szeretnének, azonban meg kell említenünk, hogy mindössze két személy tartozik ebbe a csoportba, a második legnagyobb érték azoké, akiknek feltett szándéka a továbbtanulás, míg a legalacsonyabb átlag a “családot alapítók” csoporté.

A csoportok között szignifikáns különbség van ($p < 0.01$). A keményen helytálló attitűdben a legmagasabb átlagok: akik magán vállalkozást szeretnének, szakmunkások lesznek, illetve családot alapítanak, míg a legalacsonyabb azoknak az átlaga, akik nem tudják, mit szeretnének a jövőben, nincs semmilyen jövőképük, a csoportok között itt is szignifikáns különbséget találtunk ($p = 0.01$, $p < 0.05$).



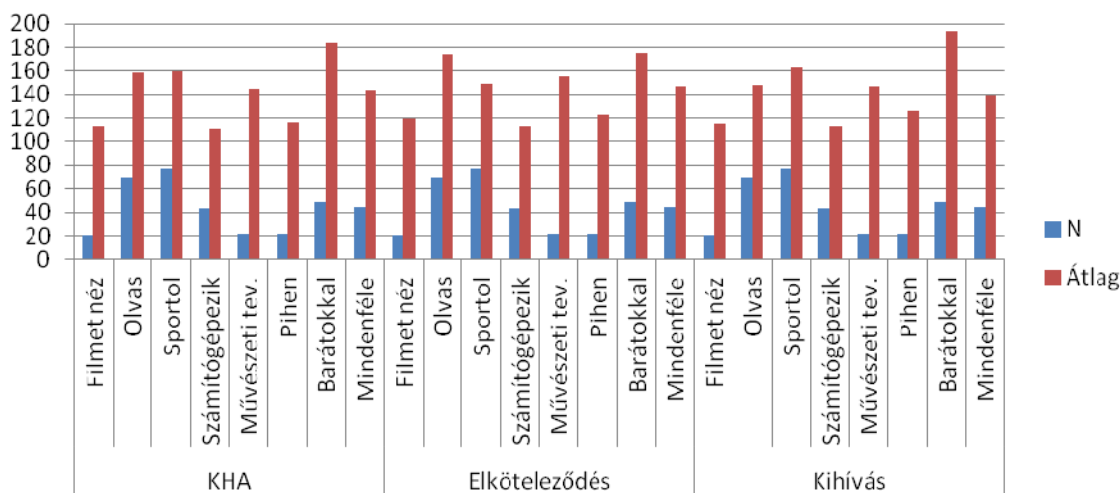
1. ábra: A logikai gondolkodás és KHA alakulása a jövőkép szerint

A vizsgálat során rákérdeztünk, hogy mit szeretnének elérni, milyen kitűzött céljaik vannak. A célok alapján az alanyok a következő csoportokba sorolhatók be: családot szeretne alapítani ($N=80$), anyagi jólét ($N=26$), boldog lenni, másokon segíteni ($N=64$), nincs célja ($N=23$), konkrétan megnevezte a célját, pl. asztalos műhelyt nyitni ($N=27$), siker, önmegvalósítás ($N=81$), sikeres érettségi ($N=10$), legyen egy jó munkahelye ($N=32$). A normalitás vizsgálat azt mutatja, hogy célok szerint a mintánk nem normál eloszlású, ezért az előbb említett csoportokat összehasonlítottuk a Kruskal Wallis próba segítségével. A kontroll dimenzióban a legmagasabb átlag azoknál van, akik önmegvalósításra, illetve családalapításra törekednek, míg legalacsonyabbat a sikeres érettségre törekvőknél találtunk, valamint azoknál, akik azt írták, nincsenek céljaik, ($p=0.02$, $p < 0.05$). A kihívás aldimenzióban a legmagasabb átlag az önmegvalósítóké, míg a legalacsonyabb azoké, akiknek a legnagyobb céljuk a sikeres érettségi, ($p=0.00$, $p < 0.05$). Az elköteleződés átlagait nézve a legmagasabbat azoknál találjuk, akik önmegvalósításra törekednek, legalacsonyabb azoké, akiknek nincs céljuk, azonban a csoportok közötti különbség nem szignifikáns, $p=0.05$. Összességében a legmagasabb a KHA átlag azoknál, akik önmegvalósításra törekszenek, legalacsonyabb pedig a “sikeres érettségi” valamint “nincs célja” csoportnál, ($p=0.00$, $p < 0.05$). Logikai tesztben a legalacsonyabb átlaga azoknak van, akik egy konkrét célt fogalmaztak meg, pl. “pincér leszek” míg a legmagasabb az önmegvalósításra, sikerre törekvőké, ($p=0.00$, $p < 0.05$).



2. ábra: A KHA és logikai gondolkodás célok szerint

A vizsgálat során rákérdeztünk a szabadidős tevékenységekre is, a válasz alapján a következő csoportok alakultak: filmet néz (N=20), olvas (N=69), sportol (N=77), számítógépezik (N=43), művészeti tevékenységet folytat (N=21), pihen (N=21), barátokkal tölti az idejét (N=49), 44 személy "mindenfélével" tölti a szabadidejét. A normalitás vizsgálat elvégzését követően, mivel a mintánk nem mutat normál eloszlást, ezért a csoportok összehasonlítására a Kruskal Wallis próbát alkalmaztunk. A logikai tesztben elért eredmények alapján, a kontroll aldimenzióban elért pontszámok alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. A 3. ábráról leolvashatók az eredmények. Akik a szabadidejüket a barátokkal töltik, sportolnak, illetve olvasnak, azok értek el legmagasabb pontszámot a skálán, míg a legalacsonyabbat azok, akik számítógépeznek, illetve filmet néznek. A csoportok között szignifikáns különbség van, $p < 0.01$, $p = 0.00$.



3. ábra: Szabadidő szerint a KHA-ban mutatkozó eltérések

Az elköteleződés aldimenzióban szignifikánsan magasabb értékeket értek el azok akik, a barátaikkal töltik az idejüket vagy olvasnak, azokkal szemben, akik számítógépeznek vagy filmet néznek, $p < 0.01$, $p = 0.00$. Azok, akik a szabadidejüket a barátaikkal töltik, illetve sportolnak, szignifikánsan magasabb kihívás szintet mutatnak, mint akik szabadidejükben számítógépeznek vagy pihennek, $p < 0.01$, $p = 0.00$.

7. Következtetés

Eredményeink alapján összességében elmondható, hogy a versenyen résztvevő diákokra jellemzőbb a keményen helytállás, mint a nem versenyző társaikra. Nincs különbség a KHA-ben azok között, akik több versenyen vettek részt, és akik egy versenyen vettek részt. Célszerű lenne megvizsgálni, hogy a versenyzés, versenytapasztalat képes-e kialakítani a keményen helytálló attitűdöt, illetve hogyan befolyásolja azt? A logikai gondolkodás azoknál a legmagasabb, akik több versenyre járnak, s jelentősen alacsonyabb azoknál, akik nem járnak versenyekre. Feltevődik a kérdés, hogy azért járnak-e több versenyre, mert gyorsabban gondolkodnak, hamarabb átlátják az összefüggéseket, gyorsabban transzferálnak adatokat, vagy a sok versenyre való felkészülés, anyagok edzik az elmét?

A jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a KHA és a logikai gondolkodás jelentősen magasabb azoknál, akik a középiskola befejeztével tovább szeretnének tanulni, magasabb náluk az elköteleződés és a kihívás keresése, és a saját élete feletti kontroll érzete is magasabb. Azoknak, akik érettségi után dolgozni mennek, jelentősen alacsonyabb a kihívás, kontroll, elköteleződés és ez által a KHA skálán elért pontszáma. Ez arra enged következtetni, hogy egy előre legyártott forgatókönyv szerint képzelik el az életet, merevebbek, mint tovább tanulni készülő társaik, ugyanakkor kevésbé nyitottak az újra, az ismeretlenre. Azok, akik még nem tudják, mihez kezdenek, a pontszámaik alapján a tovább tanulni készülő és dolgozni készülő között helyezkednek el (ez a kategória nagy valószínűséggel az előbb említett két csoportra fog oszlani).

A jövőkép alapján elmondhatjuk, hogy azok, akik utazni szeretnének, továbbtanulni, jellemzőbb rájuk a magasabb szintű logikai gondolkodás, szemben azokkal, akik dolgozni akarnak, külföldön élni, vagy családalapításban gondolkodnak. Nagyobb átlagot azok értek el a keményen helytálló attitűdben azok, akik a jövőt illetően magán vállalkozásban gondolkodnak, szakmunkások lesznek, vagy családalapítás a céljuk; a kisebb átlag pedig azoké lett, akiknek nem alakult ki a jövőképük.

Az önmegvalósítók a céltalanokkal szemben szignifikánsan jobban teljesítenek a logikai tesztben, ugyanakkor jelentősen magasabb náluk a kontroll, a kihívás, és kevésbé jellemző rájuk, hogy ragaszkodnak a megszokotthoz, nem mernek ismeretlen vizeken „evezni”.

Jelentősen magasabb a kihívás azoknál, akik sportolnak, barátaikkal töltik szabadidejüket, mint azoknál, akik TV nézéssel, olvasással, számítógépezéssel, relaxálással, művészkedéssel töltik az idejüket. Az elköteleződés jelentősen magasabb azoknál, akik olvasással, barátokkal, művészkedéssel töltik a szabadidejüket. A logikai tesztben nem kaptunk szignifikáns különbséget.

Irodalom

- Adey, P., Csapó B., *A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése* (Csapó Benő és Szabó Gábor: Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez: edia.hu/sites/default/files/books/Termesztudomany_tartalmi_keretek.pdf, 17-58)
- Bartone, P. T. (1989). Predictors of stress related illness in city bus drivers. *Journal of Occupational Medicine*, 31, 657–663.
- Bán S. (1998): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 221–250.
- Bitner, B. L. (1991). Formal operational reasoning modes: Predictors of critical thinking abilities and grades assigned by teachers in science and mathematics for students in grades nine through twelve. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 275–285.

- Chan, D.W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Cole, M. S., Field, H.S. & Harris, S.G. (2004). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Students' Reactions to a Management Class. *Learning and Education*, 3(1), 64.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Fraser, B. J. et al. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2).
- Frear, V. & Hirschbuhl, J. J. (1999). Does interactive multimedia promote achievement and higher level thinking skills for today's science students? *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 323-329.
- Friedman M, Rosenman R. Type A behavior and your heart. New York: 1974. In: Maddi, S.R., (2013). Personal Hardiness as the Basis for Resilience. Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth. <http://www.springer.com/978-94-007-5221-4>
- Garnett, P. G & Tobin, K. G. (1987) Reasoning abilities of Western Australian secondary school students and implications for the teaching of science. *European Journal of Science Education*, 7 (4), 387-397.
- Hajdúné H. K., Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4-8 évesek körében, *Magyar Pedagógia* 104. évf. 3. szám 263-292. (2004). www.magyarpedagogia.hu/document/Hajdune_MP1043.pdf (2015. 03.20).
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. (A. Parsons, & S. Milgram Trans.). New York: Basic Books.
- Jennings, B. M. & Staggers, N. (1994). A critical analysis of hardiness. *Nursing Research*, 43, 274-281.
- Johnson, M. A., and Lawson, A. E. (1998). What are the relative effects of reasoning ability and prior knowledge on biology achievement in expository and inquiry classes? *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 89-103.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S.C. (1988). Hardiness in Lindzey, Thompson, and Spring. *Psychology* (3rd ed.). New York: Worth Publication.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercises buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, 5, 391-404.
- Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51, 106-116.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle* 54/12, 3-15 oldal.
- Lawson, A. E. (1982). Formal reasoning, achievement, and intelligence: An issue of importance. *Science Education*, 66, 77-83.
- Macdonald, T. (1986). Thinking mathematically. Drummond N. S. W. Shakespeare Head Press.
- Maddi, S. R. & Hess, M. J. (1992). Personality hardiness and success in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 360-368.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 173-185.
- Maddi, S.R., (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist* 60, 261-264.
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: the courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*, 1, 160-168.
- Maddi, S.R., (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military Psychology* 19, 61-70.
- Maddi, S.R., (2013). Personal Hardiness as the Basis for Resilience. Turning Stressful Circumstances Into Resilient Growth. <http://www.springer.com/978-94-007-5221-4>
- Lancer, K. (2000). Hardiness and Olympic women's synchronized swim team. Paper presentation at University of Nevada, Los Vegas.
- Luyten, H., Visscher, A. and Witziers, B. (2005) School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 3, 249-279.
- Tóth, E. (2011). Pedagógusok nézetei a tanulóteljesítmény- mérésekről. *Magyar pedagógia* 111.évf. 3. szám 225-249. (2011).
- Pollock, S. E. (1989). The hardiness characteristic: a motivating factor in adaptation. *Advanced Nursing Science*, 11, 53-62.
- Reynolds, David – Sammons, Pam – De Fraine, Bieke – Townsend, Tony – Van Damme, Jan (2011): *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. URL: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf
- Ross J., Cousins I. B. (1993). Enhancing secondary school students' acquisition of correlational reasoning skills. *Research in Science & Technological Education*, 11 (3), 191-206.
- Shekarey, A.; Jabery, M, A; Amiri, F; Sedaghat, R, M. (2010). The relation of self-efficacy and hardiness with the education progression among the sophomore girl student in a high school in Al-wshtar city, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1905-1910.
- Sammons, Pam – Bakum, Linda (2011): Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review of the Literature, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), pp. 9-26.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: The interaction of goals and affect* (pp. 203-228). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. L. (1999). Self-regulating motivation: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701–733.
- Samadzadeh, M., Abbasi, M. & Shahbazzadegan, B. (2011). Survey of relationship between psychological hardiness, thinking styles and social skills with high school student's academic progress in Arak city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 286-292.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sheard, M., Golby J., (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences* 43 (2007) 579-588.
- Shekarey, A., Moghadam A., J., Amiri F., Rostami M., S., (2010). The relation of self-efficacy and hardiness with the education progression among the sophomore girl students in a high school in Aleshtar city. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 1905–1910.
- Simoni, P.S., Paterson, J., J. (1997): Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Profession Nursing*, 13(3):178-85.
- Sinnot, J. D. (1998), *Everyday problem solving – Theory and application*. New York: Springer.
- Sternberg, R.J.; Wagner .R.K.(1992). *Thinking Styles Inventory*. Unpublished Test, Yale University, New Haven, CT.
- Tobin, K. G. and Capie, W., (1981) The Development and Validation of a Group Test of Logical Thinking, *Educational and Psychological Measurement*, 41; 413-423.
- Valanides, N., (1997) Formal Reasoning Abilities And School Achievement, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, No. 2, pp. 169-185.
- Weiten, W., Lloyd, M. A., & Lashley, R. L. (1991). *Psychology applied to modern life Adjustment in the 90's* (3rd edition). Pacific Grove, CA, Brooks/Cole.

IV. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája

A művészetekhez való viszonyulás, az esztétikai preferencia alakíthatósága kisiskoláskorban

Bakk-Miklósi Kinga^a, Balás Éva^b

^a Művészeti Egyetem, Marosvásárhely, Románia

^b Dr. Bernády György Általános Iskola, Marosvásárhely, Románia

Abstract - Attitudes toward arts, malleability of the aesthetic preferences in the primary school age.

Every child is an artist. We make this statement not only in regard of the exceptionally well-functioning imagination and intuition of a child, but also because children generally are opened for self-expression and also to the world of arts. It is important for the child to understand that not only the arts are having an effect on him/her, but that he/she also has the power to influence art, and to make art. Therefore, children need to have space and time to play freely, to sing, dance, draw, paint, perform, direct scenes, tell stories, interpret movies, cartoons, compose songs, etc. The aesthetic preference in primary school age (and also later) is relative, constantly evolving and changing: ugly witch sometimes can be pretty; the beautiful queen sometimes can be very ugly. Second grade elementary school children can evaluate the deeds of others, to express their views, the negative and positive actions of a character. Our aim in this study is to show this ability children possess. Children know what also Karl Rosenkranz has formulated in his work *The Aesthetics of the Ugly*, that “the ugliest ugliness is not that which disgusts us in nature <...> it is the egoism that manifests its folly in perfidious and frivolous deeds, in the wrinkled lines of passion, in grim looks and in crime” (Eco 2004, p.135).

Keywords: aesthetic preference, arts effect, make art

1. A művészetekhez való viszonyulás gyermekkorban

A huszonegyedik században feltehetően egyre fontosabbnak tartjuk önmagunk megismerését. Önmagát kutatva az egyén gyermekkorának egyes eseményeit is fel kell idéznie, és meg kell értenie, hogy tudja a felnőtt életét élni, élhetőbbé tenni. Pedagógusként, szülőként a jóra és a szépre szeretnénk nevelni gyermekeinket, ehhez egy lehetséges alternatívát nyújt a művészetekkel való találkozás.

A gyermek egészen kicsi korától találkozik a művészetekkel. Sokan zenét hallgatnak, firkálni kezdnek, jelenlétüket igazolni, nyomatékosítani próbálják akkor is, ha beszélni nem tudnak. A gyermek játécai eszközzé válnak kezében, mellyel ugyancsak kommunikál, megnyitja fantáziája világát, játszik.

A legtöbb gyermek sokkal nyugtalanabb, ha nem találja kedvenc játékát, ahhoz a társához képest, aki megtalálta a játék örömet, a kedvenc játékok által teremtett csoda világát, bármi is legyen az. Meggyőződésünk, hogy óvodás és kisiskolás korban sokat veszít a gyermek, ha nem tudja „komolyan venni” a játékot. A meséknek, és a színháznak, zenének, rajznak, táncnak ilyen szempontból óriási szerepe van.

Bruno Bettelheim (2013) megközelítése szerint a mese a szimbólumok nyelvén szól a hallgatóhoz. Közvetlenül hat a tudattalanra, nyelve a tudattalan nyelve, világa a tudattalan világa. Már a mesék jellegzetes

nyitómondata - "hol volt, hol nem volt, hetedhétországon is túl" - azt jelzi, hogy a történet nem itt és most, nem a reális világban, hanem egy másik közegben játszódik, ahol más szabályok, más törvények érvényesek. A mesék, bár történeteik által a valóságnak ellentmondanak, mégis "igazak", mert szimbolikusan alapvető igazságokat fejeznek ki. Ezeket a szimbólumokat nem szükséges tudatosan megérteni – sőt, nem kétséges, hogy a mesemondók és a mesehallgatók ezt nem is igénylik, ilyesmire nem is gondolnak.

A mese szimbolikus igazságtartalma mégis eléri a tudattalant, és ott jótékony hatást fejt ki. Bruno Bettelheim (2013) meseértelmezése szerint a mese mágikus világa vonzza a gyermeket, hiszen még nem képes racionálisan gondolkodni és a tudattalanját nem a valóság vonzza, hanem az irreális. A mese a tudattalan szimbólumaival dolgozik. A gonoszság csúnya boszorkány, a segítő jóindulat gyönyörű tündér, a lélek mélyének vad szenvedélye fenyegető vadállat képében jelenik meg. A mesék a maguk tárgyilagos, egyértelmű módján nyíltan szólnak az emberi lélek sötét, veszedelmes oldalairól: az irigységről, a féltékenységről, az uralomvágyról, a féktelen szenvedélyekről, stb.

Az említett érzelmekkel való találkozásra hív a színház, a gyermekelőadás, lehetőséget kínálva az elmélyülésre, „tükörbenezésre”, felszabadulásra is. A színház világában szinte tapinthatóvá válnak a képzeletbeli hősök, az itt megélt művészi élmény akár életre szólóan nevelő hatású lehet. Erről a játékról C.J. a Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem III. éves színésznövendéke a következőképpen vélekedett (2011–2012-es tanévben):

„Ugyanúgy játszik a gyermek, mint ahogy én, színészként játszom. A két játék mégis más, közös pontjuk talán a játszás öröme. Néha úgy képelem el a gyermek világát, mint a színházét, melyben mindenki kap egy szerepet, ... legtöbb esetben az anya kapja a főszerepet, hisz ő a biztos pont, amihez a gyermek visszanyúlhat. Nyitottnak kell lenni erre a világra, amelyet a gyermek teremt, és vele együtt partnerként kell játszani, mert ez a játék komoly, ugyanúgy, mint a színházi játék. A gyermeknek, amikor játszik a világot jelenti a játszás, úgy, mint a színész számára is a színpad válik a világgá.

Nevezük ezt most gyermeki színháznak, amely persze számára nem egyértelműen az, viszont egy biztos: a játéknak súlya van, hisz a realitás még nem ismert annyira számára, hogy a játékot ne vegye komolyan.”

Minden gyermek egy művész, és ezt nemcsak azért állíthatjuk, mert kiválóan működik a fantáziája, és intuíciója, hanem azért is, mert nyitott az önkifejezésre, a művészetek világára. Mindenképp fontos a gyermeknek megértenie, hogy nemcsak a művészeti ágaknak van rágyakorolt hatása, hanem neki is hatása van a művészetekre. Ehhez teret kellene teremtenünk és engednünk, hogy bátran játsszon, énekeljen, táncoljon, rajzoljon, színezzon, meséket, filmeket, történeteket értelmezzen, stb. És, ami fontos: mindezt ne jutalmazzuk, ne hiúsítsuk meg azt a nagyszerű tevékenységet, ami számára örömet, önkifejezési lehetőséget, a csodás világot, a csodák világát jelentheti.

2. A kisiskoláskor legfontosabb pszichológiai sajátosságai a művészetekkel való találkozás „alkalmasságának” szempontjából

Az óvodából a kisiskolás szakaszba érkező gyermekek gondolkodása egyre rugalmasabbá válik, a művészetekkel való találkozás: mesehallgatás, színházi előadásban való részvétel, rajzolás, zenehallgatás stb. esetén több lehetőséget is átgondolnak a befogadás, értelmezés szempontjából. A gyermek nemcsak befogadója, hanem a művészetek alkotója is, ebben a folyamatban is nagyszerű változásnak, a gondolkodás minőségi módosulásának lehetünk tanúi.

Ebben az életkorban a logikai osztályozási képesség hangsúlyos fejlődésnek indul. A kategóriaalkotás iskoláskor során tapasztalható fejlődése megfelel a mentális műveletek kialakulásával kapcsolatos Piaget-i elképzelésnek. A kisiskoláskorú gyermekek a tárgyakat több tulajdonságuk alapján is csoportosítják, nehézséget jelent még azonban a részek és egész közötti viszony felfogása, megtörténhet, hogy ezeket összekeverik (Bakk-Miklósi 2010). A kisiskolás képessé válik két dolog egyidejű figyelembevételére. David Elkind (1978, idézi Cole 2000) kétértelmű, vagy legalább két alkotóelemből álló képeket mutatott 6–9 éves gyermekeknek.

Következtetésként fogalmazta meg, hogy a 8 évesnél idősebb gyermekek azonnal látták a rajzokban rejlő alternatív lehetőségeket, míg 6 éves társaik ritkán fogalmaztak meg egynél több értelmezést az egyes rajzokra.

Az imént említett két nézőpont figyelembevételének képessége alkalmassá teszi a tanulókat, hogy figyelembe vegyék mások nézőpontjait is, mely képesség kiválóan alkalmas pl. a mese szereplőivel való azonosulásra, a mese, az előadás eseményének követésére, a hangszertanulásra, táncstanulásra, stb. Többek között ez a képesség teszi alkalmassá a tanulót az iskolai tanulásra, a tanító és társak nézőpontjainak figyelembevételére, a dolgok hatékony megvitatására. A szociális nézőpontváltás jelensége ez, miszerint a kisiskolás egyre inkább képessé válik azon gondolkodni, hogy a cselekedeteit és elképzeléseit miként észlelik mások, illetve ő maga személyétől függetlenül is képes az objektivitásra törekvő álláspontot felvenni.

Az emlékezet tekintetében is nagy változásoknak lehetünk tanúi. Amikor a gyermekek elérik az iskoláskort, egyre inkább képessé válnak arra, hogy egyedül hajtsanak végre feladatokat, miután egy felnőtt utasításokkal látta el őket (Luria 1961, Miller, Shelton és Flavell 1970, idézi Cole 2000). Ez a képesség alapot szolgáltat az esetenkénti iskolai és otthoni önálló tanulásra, a művészetek önálló művelésére, pl. hangszer-, táncstanulásra, önálló gyakorlásra, mesebefogadásra, stb.

Az iskolába lépő, iskolaérett gyermek egyik fontos jellemzője az, hogy szükségét érzi a csoporthoz, közösséghez való tartozásnak, melyet nagyon változatos érzelmek árnyal.

Az érzelmek tekintetében kezdenek kialakulni és dominálni a komplex érzelmek: empátia, szeretet, hűség, irigység, féltékenység stb. Az iskoláskorú gyermek érzelmei kevésbé látványosak, érzelmi átéléseit irányítani, leplezni, fékezni tudja (Bakk-Miklósi 2010). A kisiskolás egészséges érzelmi állapota a vidámság, az öröm, a nevetés, a kíváncsiság, az érdeklődés stb. Ezek az érzelmek teszik tevékenységeit színesebbé. Az iskola a kisiskolás számára jó esetben örömforrás, bár olykor számos negatív érzelmet is kiválthat. A feladatmegoldás eredményének örömet ízelelik meg, a sikerélmény boldogságát élhetik át, de ugyanakkor az eredménytelen próbálkozás, a kudarc, a bizonytalanság érzését is. Mivel ez a periódus a művészetekkel való intenzív találkozás időszakát jelentheti, nagyon fontos, hogy valamely művészeti ág gyakorlásával párhuzamosan a kisiskolás ne szorongjon, higgadtan élvezze, bátran gyakorolja azt. Ha megtörténik a művészeti ágra való szerencsés érzelmi rácsatlakozás, e találkozás nagyban megkönnyítheti a későbbi gyakorlást, kitartó munkát, bázist, „értelmet” kölcsönözhet neki.

Az iskolás mindent intenzíven él át, azonban érzelmei nem feltétlenül tartósak: a szomorúság és vidámság egy tanítási órán, egy bábszínház előadásán, vagy mesehallgatás közben is többször válthatja egymást. A felnőttel, tanárral való utólagos megbeszélés kanalizálhatja, mederbe terelheti a művészetek befogadásával járó érzelmeket, útjelzőket jelenthetnek a későbbi fejlődés irányába.

A szülőkkel való érzelmi kapcsolat továbbra is nagy jelentőségű. A szülők feltétel nélküli szeretete, a biztonság lényeges tényezője, támasz a nehézségek, kudarcok áthidalására. A szülők művészetekhez való viszonyulása ebben az életkorban még különös fontossággal bír, erős referencia a gyermek számára. A szülők támogatása (főleg érzelmi) valamely művészeti ágban való elmélyülésben kulcsfontosságú szereppel bír. Ebben legnagyobb motivációs faktor a szülők személyes példája lehet, zenehallgatási, színházlátogatási, stb. szokásai, attitűdje.

A kisiskolás igényesebbé válik munkájában, viselkedésében, ítéleteiben egyre „szigorúbb” önmagával, de társaival szemben is. Fontossá válik számára a teljesítmény, elfogadás–elfogadottság. Az erkölcsi fejlődéssel párhuzamosan a gyermek törekvéseit még mindig az érzelmek befolyásolják. Megfigyelhető egy magas fokú érzelmi telítettség mindabban, amit tesz, mond, ugyanakkor egyre fejlettebb az igazság-, és felelősségérzete.

A képzelet viszonylatában nem mutathatók ki jelentős változások. Mivel a gyermek a realitást és ennek paramétereit tanulmányozza elsősorban, figyelmét ez köti le, képzeleti tevékenysége is közelebb áll a realitáshoz. Képzeleti tevékenységéből egyre inkább kezdenek hiányozni a mesés elemek, a „csapongó szárnyalások” (Bakk-Miklósi 2010), inkább a realitás felé mozdul el. Még mindig fontos szerepet jut a kisiskolás életében a mese, melyet azonban kezd „saját szemüvegen” keresztül szűrni, értékelni. A mese szereplőiben – legyenek azok állatok vagy más mesei hősök – egyre gyakrabban fedezi fel az embert, az emberit: a bátor, gyáva, küzdő, feladó, kereső, győzedelmeskedő embert. Ítéletet alkot a hallottak, olvasottak alapján, és már nem csak a külsőségek,

látszat, hanem egyre inkább a tettek tükrében. A „Milyen?” kérdést kezdi helyettesíteni a „Mit tett?” kérdéssel, felfedezve a szépen a rútat, a rútban a szépet.

3. A szép és a rút művészetpszichológiai megközelítése

Évszázadok óta foglalkoztatja az emberiséget a szép és a rút fogalma - nem csak a meghatározás szintjén, bár ezek sokaságát látva, azt hihetnénk, az évek során semmi mással nem törődtek az esztétikusok, mint azzal, hogy tömör, pontos leírást adjanak e két megfoghatatlan, magyarázhatatlan esztétikai kategóriára. Leginkább az foglalkoztatta őket, hogy miért szép a jó és jó a szép, miért rút a rossz és rossz a rút (Eco 2010).

Ez a kérdés rávilágít arra, hogy e két esztétikai kategória viszonylagos, ellentmondásos és egyéni érzékenységtől függ.

Viszonylagos, mert például míg az európai ember számára egy félig ember, félig állat lény borzalmas lehet, addig ugyanez a látvány egy bennszülött számára egy jóságos istenség képét jelentheti. Voltaire a *Filozófiai szótárában* (1764) a szépség címszó alatt a következőket írta: „Kérdezzétek meg a varangyot, mi a szépség, az igazi szép. (...) Azt válaszolja, hogy a nőstény varangy, a kicsi fejéből kidülledő két hatalmas kerek szemével, vastag, lapos szájával, sárga hasával és barna hátával” (Eco 2010:10).

Marx a *Gazdasági – filozófiai kéziratok 1844-ből* (1932) című munkájában a rút viszonylagossága kontextusában állítja, hogy a csúnyaságon segít a pénz: „Rút vagyok, de megvásárolhatom a legszebb asszonyt. Tehát nem vagyok rút, mert a rúttság hatása, elriasztó ereje a pénz révén megsemmisült” (Eco 2010:12).

A szép és a rút ugyanakkor ellentmondásos kategóriák is, gondolhatunk a mindenki szívét meghódító mesebeli ET-re is, a rút, de elbűvölő kis szörnyecskére.

Egyéni érzékenységünk függvénye is az, hogy mit találunk szépnek, rútnek. Egy gyermek számára például a boszorkány ijesztő, rút lehet, míg a felnőttnek számára egy humoros, mosolyognivaló figura.

Ecco szerint meg kell különböztetni egymástól az önmagukban rút dolgokat és a formai rútat – ami az egész és részek közötti egyensúly megbomlása (Eco 2010). Karl Rosenkrantz a *Rút esztétikája* (1852) című művében állítja, hogy a rút egyenlő a morális rosszal, ezt veszi alapul Eco is. Az imént említett egész és rész közötti egyensúly lehetséges megbomlásának jelenségével, az állandóság felismerésére a kisiskolás egyre inkább felkészültté válik. Erre való kísérletet fogunk bemutatni a továbbiakban, amelyből kiderül, hogy lehet a „rút” szép, illetve fordítva, a szép is rútnak minősülhet.

4. Az érzelmek és az esztétikai reakciók kapcsolata

Az esztétikai reakciókat, melyeket külső inger vált ki, érzelmek kísérik. Ezek az ingerek egy szubjektív (esztétikai) élményt generálnak, és a vegetatív idegrendszer működése révén olyan testi reakciókban fejeződnek ki, mint például az izzadás, remegés, sápadás, pirulás. Az élmény ugyanakkor egy gondolatot ébreszthet a helyzetről, az érzelmekről, melyek jellegzetes arckifejezésben nyilvánulhatnak meg és cselekvésre ösztönöznek. Mivel az esztétikai reakciókkal egyidejűleg a képzelet is beindul, működésbe lép a fantázia, a kreativitás is.

Az esztétikai reakciókat számtalan külső tényező kiválthatja, befolyásolhatja. Ilyen tényezők a divat, ízlés, kultúra, stílus, hangulat, szépségeszmény, tapasztalat, képzettársítások, preferenciák.

A képzettársítás és preferenciák közül a színpreferencia és asszociáció például számos pozitív, de negatív reakciót is eredményezhet. Vizsgáljuk meg, mit jelenthet egy csillag sárga és piros változatban.

A piros csillag egy olyan felnőtt számára, aki ismeri, esetleg átélte a kommunista diktatúrát, az elnyomást, a nincstelenséget, negatív élményt, „keserű szájízt” hagy. De egy óvoda vagy iskola gyermek számára a piros csillag a teljesítmény elismerésének legmagasabb fokát, a dicséret kézzelfoghatóan szép, értékes formáját jelentheti.

A sárga csillag képe egy gyereknek a nyári éjszaka szépsége, a Karácsony, Jézus és a szeretet ragyogása lehet. De egy, a II. világháború borzalmaira gondoló számára, annak, aki elvesztette rokonait, annak, aki látta az auschwitzi hullahegyeket, annak, aki tudja a gázkamrák és krematóriumok ciánszagát, füstjét, annak a sárga csillag a halált jelenti.

Schuster (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekek és fiatalok esztétikai reakciói néhol eltérhetnek egy adott kultúra esztétikai normáitól. A kisiskolások előtérbe helyezik a realista ábrázolást, inkább ezt választják a stilizálttal szemben, de az irodalomban, mesében is a szereplőket például külső vagy belső tulajdonságaik alapján ítélik meg, preferálják. Schuster szerint a szocializáció folyamán jutalmazással ezek az értékítéletek hozzáidomulhatnak az adott kultúra normáihoz. Mivel a fejlődés során nő a gyermekek információ-feldolgozó képessége, egyre komplexebb ingereket képesek feldolgozni, így összetettebbé válnak az esztétikai preferenciáik is.

Schuster (2005) Parsons és Gardner munkáját említi, akik az esztétikai fejlődés kutatása során különböző fejlődési szakaszokat állapítottak meg.

Parsons (in Schuster 2005) a következő fokozatokat különítette el:

1. fokozat: kedveli az ábrázolás tárgyát és a képzettársításokat;
2. fokozat: megismeri, felismeri a jólsikerült műalkotás szabályait;
3. fokozat: azt kutatja, hogy mi lehetett az alkotói szándék;
4. fokozat: az esztétikai ítéletalkotás kritériumait nem saját magában, hanem az alkotásban keresi.
5. Gardner (in Schuster 2005) az előbbi felosztáshoz hasonlóan a következő fokozatokat különítette el:
6. fokozat: (0–2 év) észleli, felismeri a körülötte levő személyek, tárgyak világát, és azokat kedveli, amelyek csak egy kicsit térnek el az általa ismertektől;
7. fokozat: (2–7 év) a jelképek felismerésének időszaka, a preferencia alapja a tartalom, üzenet, amit a színek túlsúlyával fejez ki;
8. fokozat: (7–9 év) szabályok elsajátítása, realista ábrázolás, a fénykép iránti preferencia;
9. fokozat: (9–13 év) a fantázia és a valóság elválasztásának, a kezdődő esztétikai érzékenységnek a korszaka, saját stílus, divat, nyelv megtalálása;
10. fokozat: (13–20 év) az alkotás üzenetjellegettségének megítélése, de az esztétikai elkötelezettség válságának időszaka, az ízlés viszonylagosságának felfedezése, visszahúzóds is.

Fontos megjegyeznünk, hogy a fenti szakaszok, bár életkorokhoz kötődnek, mégsem az életkorral arányosan alakulnak, az ún. „esztétikai fejlettség” és ehhez köthető kor nagyban lemaradhat a kronológiai kor mögött.

5. Borcsa, a SZÉP boszorka – avagy az esztétikai preferencia viszonylagossága

A következőkben egy kísérlet-jellegű vizsgálatot mutatunk be, mely helyszíne a marosvásárhelyi¹ a Dr. Bernády György Általános Iskola, II. osztálya volt.

Az említett II. osztályban Balás Éva tanítónő irányításában 35 kíváncsi, a kihívásokra mindig kész, kreatív gyermek van. A kísérletezés során azt vizsgáltuk, hogy hogyan alakul, vagy alakul-e a gyermekek esztétikai preferenciája egy-egy mese feldolgozásának (olvasás, mesélés, bábkészítés, játék) alapján.

A kísérlethez két mesét választottunk: a mindenki által jól ismert *Hófehérke és a hét törpe*, illetve Jennifer Jordan: *Borcsa boszorka kalandjai* című meséket.

¹ A 2013–2014-es tanévtől kezdődően, a 2-es számú Általános Iskola felvehette alapítójának nevét, így ma, városunk egyik jelentős oktatási intézménye a Dr. Bernády György Általános Iskola.

Az intézményben, a 2014–2015-ös tanévben 840 diák tanul 20 elemi és 14 gimnáziumi osztályban. Az iskola román és magyar tagozattal működik, a diákok eloszlása a 2014–2015-ös tanévben a következő volt: román tagozaton 383, magyar tagozaton 457 diák.

A vizsgálat több héten keresztül tartott anyanyelv és kézimunka órák keretén belül. A továbbiakban az egyes tanórákra lebontott anyagot mutatjuk be, és azokat a válaszokat, megoldásokat, amelyeket a gyermekek találtak a feladatokra.

1. óra:

1. lépés: Játék: Mutasd! Milyen?

A gyakorlat célja az volt, hogy a gyermekek legyenek képesek mimikáival érzelmeket kimutatni, egymás arcáról leolvasható érzelmeket kódolni, megérteni.

A játék menete: különböző dolgokat sorolt a tanítónő, például: tejszínhabos torta, düledt szemű béka, százszerű szárnyú szitakötő, vérszomjas tigris, bibircsókos orrú boszorka. A gyermekek feladata az volt, hogy próbálják meg arckifejezéssel mutatni, mit éreznek, ha ezeket hallják, milyen lenne látni mindezt.

2. lépés: Mondd el!

A gyakorlat célja külső-belső tulajdonságokat jelentő szavak, kifejezések gyűjtése volt.

A gyermekek meg kellett fogalmazniuk, hogy milyen a boszorka. Minél több találó szót kellett gyűjteniük. A következő szavak hangzottak el: csúnya, ronda, öreg, kócos, rossz, görbe, kegyetlen, stb.

3. lépés: *Borcsa boszorka kalandjai* című mese bemutatása.

A mese bemutatásának célja az volt, hogy a tanulók vegyék észre a mesében szereplő egyéb szereplőket (állatokat), nemcsak Borcsát.

A mese felolvasása után, megfigyelési szempontnak azt kapták a gyermekek, hogy számolják össze, hányféle állat szerepel a mesében.

4. lépés: Megbeszélték a megfigyelési szempontot (négy fajta állat szerepel a mesében), majd a gyermekek kiválasztották a *Hogy vagyok?* kártyák közül azt, ami azt mutatta, ahogyan érezték magukat a mese hallgatása közben, és utána.

A gyakorlat célja az volt, hogy a gyermekek azonosítsák az érzelmeiket, ezeket feleltessék meg a kártyáknak. A kártyácskákon mosolygó, szomorú, ijedt, csodálkozó arcok voltak. A gyermekek zöme a mosolygó arcot választotta, ketten a csodálkozót. Arra a kérdésre, hogy miért azt a kártyát választották, az volt a felelet, hogy azon csodálkoztak, hogy Borcsa nem egy rossz boszorka.

5. lépés: Megbeszélték a mesét.

A gyakorlat célja arról való megbizonyosodás volt, hogy a tanulók értik a mese lényegét, cselekményét. A könyv illusztrációi és kérdések alapján végigmesélték a történetet.

2. óra:

1. lépés: Láncmesélést rendeztek.

A gyakorlat célja a mese felelevenítése volt.

Valaki elkezdte elmondani a történetet, mindig annyit mesélve, amennyi cselekmény az illusztrációhoz tartozott.

2. lépés

Cél: nevezzék meg Borcsa jellegzetes tulajdonságait.

Miután elhangzott a mese, megbeszélték azt is, hogy miért más Borcsa, mint általában a mesebeli boszorkák - például, mert jószívű, segít az állatokon, nem bánt senkit.

3. lépés

Cél: nevezzék meg egy „átlagos” boszorka tulajdonságait.

Hasonlóságokat kerestek Borcsa, és az eddig ismert mesebeli boszorkák között: tud varázsolni, van macskája, van varázskönyve, seprűje, nagy fekete kalapja, öreg, szemüveges, stb.

5. lépés: Brainstorming: Milyen volt Borcsa?

Cél: címszavakat gyűjteni Borcsáról, a tulajdonságairól.

Sok, Borcsára találó szót gyűjtöttek, ezeket beírták a füzetbe. Ilyen szavak hangzottak el: jószívű, vicces, feledékeny, kedves, öreg, aranyos, színes zokni, kalapos, barátságos, **szép**, szemüveges, segítőkész, jó, stb. A szavak akkor kerülhettek fel a táblára, ha a gyermekek meg is indokolták, hogy miért gondolják Borcsáról, hogy ilyen vagy olyan.

3. óra:

1. lépés: Elkészítették Borcsa pálcikabábját.

Cél: érzelmek kifejezése színek segítségével.

A gyermekek kontúrsablont kaptak. A feladatuk az volt, hogy mutassák meg színek segítségével, hogy milyen volt Borcsa, és hogy kedvelik-e vagy sem. Ezután kivágták a figurákat és hurkapálcikára rögzítették. Csupa vidám, vicces zoknis, élénk színes Borcsa született.

2. lépés: A pálcikabáb segítségével Borcsa egy-egy mondatát játszották el.

Cél: Kommunikációs helyzetek teremtése.

Ilyen változatok hangzottak el:

- Nahát, hol lehet a varázskönyvem? Talán a cica alatt? (Borcsa a varázskönyvet kereste.)
- Gyertek, ne féljtek! Elfértek itt ti is! (Hívta az elfáradt sirályokat, hogy pihenjenek a repülő háztetőn.)
- Jaj, zuhanunk! Fogózkodjatok! (Esés közben kiáltotta Borcsa.)
- Te buta cica! Máskor csak oda mássz, ahonnan le is tudsz szállni! (Mondta Borcsa a templomtornyonyon ragadt kandúrnak.)

4., 5. és 6. óra:

Az eddig részletesen leírt lépéseket járták végig a *Hófeherke és a hét törpe* mesével, ahol a királynő, a gonosz mostoha volt a kiválasztott szereplő.

Cél: a Borcsa órák algoritmusai alapján a gyermekek jellemezzék a mostohát is.

A királynőről a mese feldolgozása kapcsán a gyermekek megállapították, hogy gonosz, **csúnya**, kegyetlen, vad, utálatos, ijesztő.

A királynő pálcikabábjával a gyermekek olyan mondatokat kellett alkossanak, bemutassanak, amelyeket a királynő a tükörnek mondhatott.

- Hol van, hol bújkál? Parancsolom, hogy mutasd meg!
- Szép vagyok? Ugye, szép?
- Ha nem mondd, hogy szép vagyok, összetörlek!

7. óra:

Miután mindkét báb elkészült, utolsó mozzanatként a gyermekek párban kellett volna dolgozzanak, hogy valaki legyen Borcsa, valaki meg a királynő, és beszélgessenek drámajáték formájában.

Cél: kommunikációs helyzetek teremtése, párbeszéd kialakítása.

Mivel nem akart senki királynő lenni, sorshúzással eldöntötték, hogy a pár melyik tagja legyen Borcsa, melyik a királynő. Aztán cseréltek.

Az elhangzott beszélgetések leginkább Borcsa fölényét bizonyították, és azt, hogy a királynő meghátrál, elfogadja Borcsa fölényét.

Olyan párbeszéd is volt, amelyben Borcsa addig győzködte a királynőt, amíg az meg nem ígérte, hogy többet sosem bánt senkit, csak jó dolgokat fog varázsolni.

6. Következtetések

A tematikus órásorozat ötlete azzal a céllal született, hogy megfigyeljük hogyan alakul, változik-e a gyermekek esztétikai preferenciája egy mesefeldolgozás kapcsán.

Az eredmények tükrében látható: ez a preferencia viszonylagos, alakul, változik. A csúnya boszorka lehet szép, a szép királynő lehet nagyon csúnya is. A II. osztályos gyermekek képesek már arra, hogy értékeljék a tetteket, megfogalmazzák véleményüket egy-egy szereplő negatív, pozitív tettei kapcsán. Azonosulnak azzal, akit megszerettek, elfogadják olyannak, amilyen, sőt szépek látják. Megbocsátanak neki, amiért kicsit feledékeny, nem tartják gondnak, ha másokat is bajba sodor feledékenységgel - mert „csak egy kicsit, és csak véletlenül zuhantak le, és úgysem lett senkinek semmi baja” – mondták a gyermekek. És igazuk van: Borcsa jó, segít,

szeret. És aki jó, aki segít, aki szeret, annak nem esik bántódása. Mert a gyermekek tudják azt, amit Karl Rosenkranz A rút esztétikájában megfogalmazott A legrútabb rút nem az, ami a természetben taszít minket, hanem az önzés, amely alattomos és cinikus gesztusokban nyilvánul meg, a szenvedély ráncaiban, a sanda tekintetben és a gonoszságban (Eco 2010).

Az anyanyelv órák keretén belül számos lehetőség nyílik arra, hogy ötvözzük a különböző tartalmakat. A tanterv követelményeit szem előtt tartva gazdag meseanyag áll rendelkezésünkre. Életszerű kommunikációs helyzeteket alakíthatunk ki a mese szereplőinek segítségével, melyek, bábuvá alakulva, segítik a gyermekeket abban, hogy gondolataikat, érzelmeiket megfogalmazzák, kimondják. Az esztétikai ízlés, preferencia alakításában, alakulásában elengedhetetlen követelmény a pedagógus számára a minőség biztosítása: választani, dönteni a gyermek fog. De az, hogy miből választ, a pedagógus felelőssége. Az integrált tananyag segítség abban, hogy olyan tartalmakat kínáljunk, amelyek a mese-játék-báb triójában kreatív helyzeteket teremtenek, befogadó helyett teremtővé alakítva a tevékenység résztvevőit, a gyermekeket.

A magyar népmesekincs, de az egyetemes gyermekirodalom is számos olyan mesét kínál, melyek a fentebb bemutatott módszer alapján sokszintű, átfogó fejlesztési lehetőséget jelenthetnek mindazok számára, akik fontosnak találják a személyiség harmonikus fejlesztését, a művészetekben rejlő potenciál értékesítését.

Végezetül fontos hangsúlyoznunk a pedagógus szerepét: kitartás, bátorság, kreativitás, művészetek nélkül nincs igazi nevelői munka. Hatni, alakítani, észrevétetni, felfedeztetni csak szabadon lehet: hittel, hogy annak, amit mutatni, adni akarunk, van „értelme”.

Irodalom

- Bakk-Miklósi K. (2010). *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
 B. Bettelheim (2013). *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
 M. Cole (2000). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
 M. Schuster (2005). *Művészlélektan*. Panem Kiadó, Budapest.
 R. Atkinson, R. Atkinson, E. E. Smith, D. J. Bem, S. Nolen-Hoeksema (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
 U. Eco (2010). *A szépség története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
 U. Eco (2010). *A rúttság története*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
 U. Eco (2004). *The history of beauty*. Rizzoli International Publications, Inc., New York.

A felsőoktatási környezet tendenciái a Magyarország–Románia határmenti térségben

Bernáth Krisztina

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

Abstract

The individual's position in the social structure is strongly tinged to housing-related micro-social effects, such as the development level and quality of the home area, accessibility of the educational institution and the socio-economic environment, which are factors that strongly influence the fate of a regional community and decisively determine the individual schooling conditions. The review of the literature enlightens upon the problem raised here, in its various aspects. Both international and national literature proves that social reproduction within the family acts upon the educational/career choice of university students. This paper analyzes the context of the higher education system in Europe and in four insituitions of the Hungary-Romania cross-border region focusing on the accessibility of the tertiar education (N=2375).

Keywords: access to higher education; motivation; choosing the specialization; human capital, EU 2020

1. Bevezető. A felsőoktatási környezet hatása a hallgatói létszámnövekedésre

A 20. század második felében a szociológiai kutatások egyik alapkérdésévé vált az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségek kérdése és az oktatási rendszer szerepe az egyenlőtlenségek újratermelődésében. A középfokú képzés kiterjesztése következtében fontos társadalmi vizsgálati probléma lett, hogy a különböző társadalmi rétegek mennyiben tudják elérni a középfokú végzettséget, illetve annak mely típusát tudják elérni, továbbá, hogy milyen szerepe van az általános iskolának az esélyek kiegyenlítésében. Az európai szociológiában Pierre Bourdieu alapozta meg az erről való gondolkodást (Hrubos, 2012).

A tömeges felsőoktatás megjelenésével a fiatalok körében világszerte rendkívüli mértékben megnőtt a felsőfokú tanulmányok iránti igény és hozzáférés. A kereslet nagyon gyorsan növekszik, még olyan országokban is, ahol az érintett korcsoportból még mindig kevesebb mint 20% jelentkezik, ilyen például India, Kína és Afrika nagy része is (Altbach & Knight, 2007). A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elején gyorsult fel a hallgatói létszámmexpanzió. Az európai államszocialista országokban a nagy hallgatói létszámnövekedés harminc évvel később, az 1989–90-ben lezajlott politikai fordulat utáni években bontakozott ki. Az elit szakaszból (maximum 10-15 százalékos belépési aránnyal) a tömegesség szakaszába lépett a felsőoktatás (35–50 százalékos aránnyal), és ez a növekedés ma is tart (Hrubos, 2012).

Ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények is adaptálódtak a megnövekedett kereslethez. Amíg egy társadalomban csak kevesen végeznek el egy iskolafokozatot (például a középiskolát), addig valójában az nem is jár sok haszonnal az egyén számára, és a végzettség nem működik társadalmi szűrőként. Az oktatási rendszer folyamatos átalakulását egyes elméletek szerint a továbbtanulási aspirációk alakítják, tekintettel arra, hogy az

egyének összeadódó aspirációi tartják mozgásban a vertikális kiterjedésben levő rendszert, (Green, 1999) vagyis a hallgatók közül azok, akik ambíciózusabbak, a telítettnél eggyel magasabb képzési szint elérésére törekcsenek (Pusztai, 2011). Green (1999) arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik, és már nem jár nagy haszonnal annak elvégzése az egyén számára, akkor megnő annak a jelentősége, hogy hol, milyen intézményben szerezte meg az egyén azt a nem túl értékes bizonyítványt.

Az oktatási környezet expanzióját eredményező hallgatói létszámnövekedés olyan fiataloknak is lehetőséget teremtett a továbbtanulásra, akik korábban kiszorultak volna a felsőoktatásból, talán nem is szerepelt volna a terveik között az ilyen típusú továbbtanulás. A kutatásunk fókuszpontjában álló felsőoktatási térségre az elmúlt időben jellemzővé vált az alacsonyabb státusú (alacsonyabban iskolázott, alacsonyabb hierarchiájú településen élő, munkaerőpiaci hátránnyal, több gyermekkel rendelkező szülőkkel, s a felsőfokú továbbtanulás során nehezebben hasznosítható középiskolai karrierrel jellemezhető) hallgatók megnövekedett aránya, akik azonban kevésbé tudnak alkalmazkodni ehhez a tanulási környezethez, és a magasabb évfolyamokra és képzési szintekig alacsonyabb arányban jutnak el (lásd: Bernath & Hatos, 2009; Hatos, 2006; Kozma & Ceglédi, 2010; Pusztai, 2011; Róbert, 2000). Hasonlóképp, jelentős különbségek figyelhetők meg a különböző karok és képzési irányok között is. A hallgatók pályafutását a felsőoktatási kontextus rendkívül határozottan befolyásolja, így azokon a karokon nehezebb sikert elérni az alacsony státusú hallgatóknak, ahol többen vannak, ami megerősíti a Coleman által a közoktatásban talált szelekciós mechanizmus felsőoktatási érvényességét (Pusztai, 2011).

2. Az Európa 2020 stratégia célkitűzései az oktatásra vonatkozóan

Az Európa 2020 stratégia (Európai Bizottság, 2010) fókuszpontjában az áll, hogy versenyben tartsa a tagországok lakosságának életét meghatározó közösség gazdasági erejét, elsősorban azért, hogy az immár 28 tagú, sokkal heterogénebb EU lépést tudjon tartani a fő gazdasági és politikai versenytársakkal. Az Európa 2020 stratégia célkitűzései szerint előtérbe került az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Az intelligens növekedés értelmében tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása a cél. A fenntartható növekedés az erőforrások hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság megteremtését jelenti. Az inkluzív növekedés pedig a magas foglalkoztatás, szociális és területi kohézió jellemezte gazdaságot célozza meg. Ennek értelmében a stratégia, a 2000-ben megfogalmazott lisszaboni programmal összhangban, mely célul tűzte ki azt, hogy 2010-re az Európai Unió a világ legversenyképesebb térségévé váljon – 7 új kiemelt kezdeményezés mindegyike valamilyen szinten összefüggésben áll az oktatás valamely dimenziójával.

A Európa 2020 stratégia 5 fő célkitűzése közül az oktatásra vonatkozóan megfogalmazzák azt, hogy a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni (15%-ról, RO: 11,3% HU: 10%); el kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen ezzel egyenértékű oklevéllel ¹ (RO: 26,7% HU: 30,3%). Ezeket a célkitűzéseket a tagállamok nemzeti akciótervekbe foglalták. Románia célkitűzése a felsőoktatási oklevéllel rendelkezők arányát illetően 26,7 százalék, ami alig másfél tizedes növekedést jelent, Magyarországon pedig a mai adatokhoz viszonyítva négy tizedpontos csökkenést jelentene a 2020-ra megjelölt arány (30,3%)².

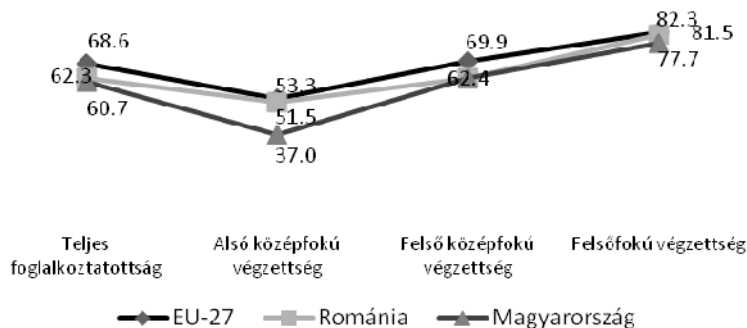
3. Miért fontos mégis az oklevél?

Bár a felsőoktatási rendszer eredményességét a 'diplomás munkanélküli' jelenségre való tekintettel sokan megkérdőjelezzik, az adatok a továbbtanulás szükségességét támasztják alá. Egyrészt, az Európai képesség-előrejelzések szerint 2020-ra a foglalkozások minimum 35 százaléka azok teszik majd ki, amelyek felsőfokú

¹ A beiratkozottak aránya sok országban meghaladja ezt az értéket, ám a diplomáig sokkal kevesebben jutnak el

² Az adatok forrása: az Európai Bizottság, 2010-es és Európai Bizottság, 2015-ös jelentése.

végzettséget igényelnek (CEDEFOP, 2010). Másrészt, az elmúlt évek gazdasági válsága eredményeként a munkanélküliségi ráta csaknem valamennyi EU tagállamban nőtt. Az EU 28 tagállamában a 15-64 éves korcsoport foglalkoztatási rátája 2013-ban az európai uniós munkaerő-felmérés (EU MEF) szerint 64,1% volt. A legmagasabb foglalkoztatási rátát 2008-ban regisztrálták az EU-28-ban (65,7%), ez a mutató azonban 2010-re 64 százalékra csökkent és azóta enyhe emelkedést mutava stabilizálódott. A legmagasabb foglalkoztatási ráták a 72-74%-os sávba estek Ausztriában, Dániában, Németországban és Hollandiában, a csúcértéket pedig Svédország regisztrálta 74,4 %-kal. A skála másik végén 60 % alatti arányok voltak jellemzők az EU-28 nyolc országára, amelyek közül a legalacsonyabb értékeket Horvátországban (49,2%) és Görögországban (49,3 %) jegyezhetők fel (Eurostat, 2014, 1.o). Ez a tendencia megfigyelhető a minden végzettségi szinten, azonban az adatok tükrében kiderül, hogy a diplomás munkanélküliség továbbra is lényegesen alacsonyabb, mint azok között, akik csak középiskolai végzettséggel vagy alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az alábbi ábra szemlélteti ezeket a tendenciákat Magyarország és Románia esetében:



1. Ábra. Foglalkoztatottak aránya az aktív népesség körében az EU27-ben, Romániában és Magyarországon 2010-ben. **Forrás:** Eurostat, EU Labour Force Survey, saját szerkesztés.

4. NEET fiatalok

A felsőoktatási környezet adatainak elemzésekor fontos felfigyelnünk egy másik jelenségre, amely jelentős mértékben alakítja az oktatási térség jellemzőit. Az Európai Alapítvány az Élet- és Munkakörülmények Javításáért (Eurofound) 2012 végén közölt jelentése az európai fiatalok munkaerőpiaci helyzetét elemzi, kiemelve az ún. NEET-csoporthoz tartozó fiatalokat. A NEET³ fiatalok azok, akik sem oktatásban, sem képzésben nem részesülnek, és nem is dolgoznak. Ez a fogalom az Európa 2020 stratégiában külön létrehozott mutató, mely egyben a munkaerőpiacról és esetlegesen a társadalomból való kiszorulás mérőszáma is. A jelentés szerint az Európában élő 15-29 éves korcsoporthoz tartozó 94 millió fiatal közül csupán 34 százalékuknak volt munkahelye 2011-ben, ami az elmúlt évek legalacsonyabb adatait tükrözi. A jelenségnek igen súlyos következményekkel bíró egyéni, társadalmi és gazdasági hatása van, egy sor társadalmi hátrányhoz, elégedtlenséghez, bizonytalan jövőhöz és foglalkoztatási esélyekhez vezet, valamint olyan problémák kialakulásához, mint a fiatalkori bűnözés vagy a mentális és fizikai egészség megromlása.

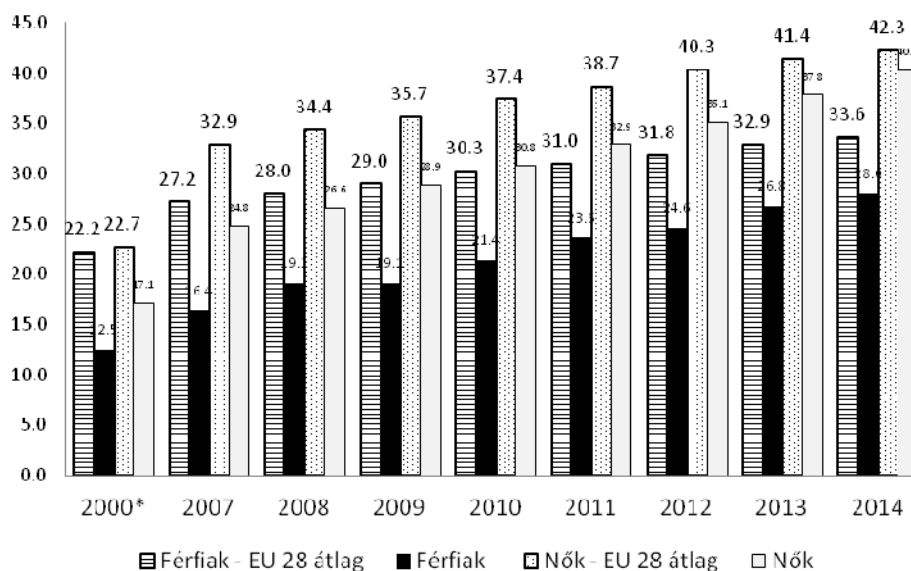
A rendelkezésre álló legfrissebb adatok szerint 2012-ben a 15-24 éves korcsoport EU-s NEET átlaga 13,1 százalék, legmagasabb érték pedig Törökországban (28,7%), Macedónia volt Jugoszláv Köztársaságban,

³ A NEET mozaikszó a 'not in employment, education or training' szavakból ered.

Bulgáriában, Olaszországban, Görögországban, Írországon és Spanyolországban figyelhető meg (18,6%), legalacsonyabb pedig Hollandiában (4,3%), Norvégiában, Izlandon és Luxemburgban is 5% körüli. Romániában a NEET mutató jóval az EU átlag fölötti értéket mutat a 24 évnél fiatalabbak körében (16,8%), a 25-29 év közötti fiatalok közül pedig közel egynegyedük tartozik ide. Magyarországon a 24 év alattiak körében enyhén átlag fölötti a NEET-ráta (14,8%), azonban a 25-29 éves korosztályban már nagyon magas, 26,3%. A hasonló mutatók alapján Görögország, Olaszország, Bulgária, Románia, Magyarország, Szlovénia és Lengyelország egy klaszterbe került. A felsorolt államokban a NEET-populáció főbb jellemzői a következők: többségük inaktív; körükben a nők aránya magasabb az uniós átlagnál; többségüknek nincs, vagy kevés a munkatapasztalata; nagyon sok közöttük a kiábrándult, aki – bár alkalmas lenne rá – nem keres munkát, mert azt gondolja, hogy úgy sem találja. A kiábrándultak aránya az inaktív NEET-ek között a 40%-ot is meghaladja, szemben a 33%-os uniós átlaggal⁴. A jelenség mögött számos társadalmi folyamat áll, ám a szakpolitikák - kiemelten az oktatás- és ifjúságpolitikai intézkedések - összehangolása nagy mértékben javíthatna a mutatókon.

5. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az Európai Unióban

Az Eurostat adatai⁵ szerint, bár a felsőoktatási rendszerbe jelentkezők aránya Romániában jelentősen megnövekedett az elmúlt években az Európai Unió országok átlagához viszonyítva, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 30-34 éves korcsoportban Romániában, Macedónia volt Jugoszláv Köztársasággal, Olaszországgal és Törökországgal (21,5%) együtt a legalacsonyabb.



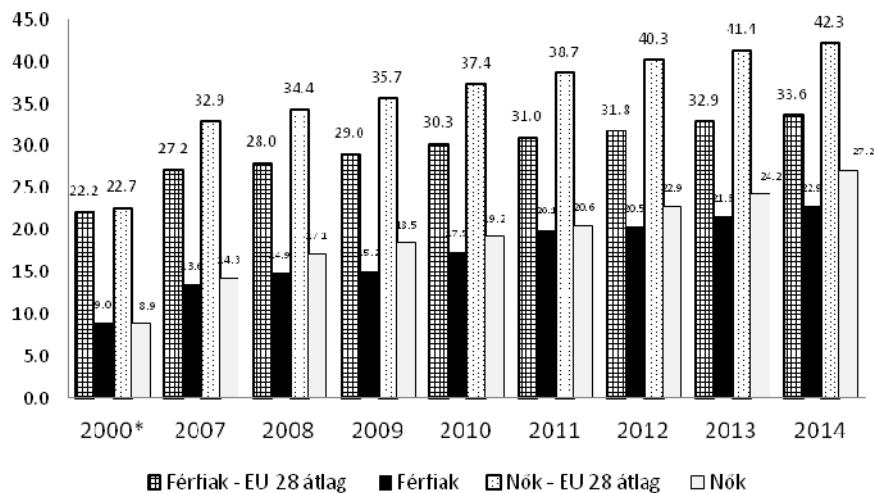
2. Ábra. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30-34 éves korcsoport aránya Magyarországon és az EU-ban 2000-ben és 2007-2014 között.

Forrás: Eurostat, saját szerkesztés. *EU27

⁴ Az alapadatok forrása az Eurostat adatbázis.

⁵ Forrás: Eurostat, 2015

Míg 2014-ben a felnőtt lakosság több, mint fele rendelkezik egyetemi végzettséggel Litvániában (53,3%), Luxemburgban, Cipruson, Norvégiában és Írországon (52,1%), Nagy-Britanniában pedig a lakosság közel fele (49,9%), ez az arány Magyarországon 34,1%, Romániában pedig csupán 25%. Összehasonlításképp, ez az arány Kanadában 53%, Izraelben 46%, Japánban 47% az Orosz Föderációban pedig 54% volt 2012-ben az OECD jelentése szerint⁶.



3. Ábra. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30-34 éves korcsoport aránya Romániában és az EU-ban 2000-ben és 2007-2014 között.

Forrás: Eurostat, saját szerkesztés. *EU27

6. Felsőoktatási intézmények a Magyarország-Románia határmenti térségben

A felsőoktatási expanzió hatására nemcsak a hallgatók társadalmi összetétele változott meg, hanem a felsőoktatási intézmények köre is. A társadalmi-gazdasági igények sokasodása, a tudományok differenciálódása, a hallgatókért és más erőforrásokért folytatott küzdelem eredményeként az intézmények is differenciálódtak. Ez egyrészt funkciók, missziók szerinti, horizontális differenciálódást jelent, másrészt pedig a presztízs szerinti, hierarchikus diverzitás megjelenését (Hrubos, 2009).

A felsőoktatási intézmények számát tekintve a kilencvenes évek elején Romániában összesen 56 egyetemet tartottak nyilván, Nagyváradon pedig egyet. Ez a szám ma országos szinten megduplázódott, majd 127-ből 110 alatt stabilizálódott. A 104 nyilvántartott felsőoktatási intézmény közül 56 állami finanszírozású, a többi pedig akkreditált (37) vagy akkreditálási folyamatban lévő magánegyetem (11). Nagyváradon négyre növekedett a felsőoktatási képzést nyújtó intézmények száma, a közel két és fél évszázada működő állami Nagyváradai Egyetem mellett három magán egyetemet is bejegyeztek és akkreditáltak. Ezek: az Emanuel Egyetem, az Agora

⁶ Forrás: Bolognini & Makowiec, 2014

Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem. Utóbbi az első önálló magyar nyelvű akkreditált felsőoktatási intézmény Romániában.

Magyarországon 1990 és 1995 között 77-ről 91-re nőtt, majd 2014-ig fokozatosan 66-ra csökkent a felsőoktatási intézmények száma. Ebből 2013-ban 28 állami, 25 egyházi és 13 magán, ill. alapítványi felsőoktatási intézményt tartanak számon⁷. Debrecenben a három intézmény közül egy, a Debreceni Egyetem állami finanszírozású, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem magán finanszírozású egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola pedig egyházi fenntartású magán főiskola⁸.

7. A határmenti térségben tanuló diákok néhány főbb jellemzője

A HERD kutatás⁹ keretében összeállított kérdőívet összesen 2375 válaszadó töltötte ki, közülük 35,7 százalék férfi, 64,3 százalékuk pedig nő. A válaszadók döntő többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=1071, 32,3 százalék férfi, 67,7 százalék nő), a Nagyváradai Egyetemen 712-en tanulnak (40,7-59,3%), a Partiumi Keresztény Egyetemen (PKE) 404-en (33,4-66,6%), 134 válaszadó pedig a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja (közülük 42,5% férfi és 57,5% nő).

7.1. A válaszadók főbb demográfiai jellemzői

A válaszadók döntő többsége alapképzésben tanul (N=1845, 77,9 %), mesterire 357 válaszadó jár (15,1%), osztatlan képzésben pedig 166 válaszadó (7%) vesz részt. Életkori sajátosságok tekintetében a nappalis válaszadók között nincs különösebb eltérés a négy vizsgált intézményben: a válaszadók átlagéletkora 22,4 év (medián, módusz=22 év), a szórás pedig 2,98 év. A legfiatalabb válaszadó 19 éves, míg a legidősebb 57 éves.

Megfigyelhető, hogy a két magánegyetemen a válaszadók nagyobb aránya tartozik az első korcsoportba, azaz több 19-20 éves fiatal tanul ezekben az intézményekben. Am ha ezt a 19-24 éves korcsoportra osztva együttesen vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy a négy egyetem közül három, a Debreceni Egyetem és a két magánegyetem esetében a fiatalok 90 százaléka, illetve az utóbbi kettő esetében 91 százalékuk tartozik a 19-24 éves korcsoportba, míg a Nagyváradai Egyetemen a válaszadók valamivel nagyobb aránya tartozik az idősebb korúakhoz (15%-uk). Az elemzések alapján arra következtethetünk, hogy sem évfolyamok szerint, sem intézménytípusok szerint nincs jelentős különbség a válaszadók életkora tekintetében. A Nagyváradai Egyetemen tanuló hallgatók átlagéletkora a legmagasabb az összes vizsgált intézmény közül (22,79 év), statisztikailag szignifikáns különbség azonban csak a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatókkal való összehasonlításban mutatható ki, ahol a hallgatók átlagéletkora a legalacsonyabb a négy intézmény viszonylatában (21,99 év).

A mintánkban szereplő válaszadók egyharmadára hasonló arányban jellemző az, hogy 14 éves korukig megyeszékhelyen (33 százalékuk), illetve községben vagy faluban nőttek fel. Közel egynegyedük (23,8%) kisebb városban, 12 százalékuk pedig nagyobb városban élte le életének első 14 évét, míg a válaszadók közel két százaléka fővárosban vagy tanyán nőtt fel. A négy intézmény hallgatóira megvizsgálva ezeket az arányokat elmondható, hogy a Debreceni Egyetemen tanuló hallgatók 27,1 százaléka nőtt fel falun, 31,6 százalékuk kisvárosban, 41,3 százalékuk pedig nagyvárosban. A Nagyváradai Egyetem hallgatói döntő többsége nagyvárosban (56 százalék),

⁷ Forrás: Oktatás.hu

⁸ Utóbbi két intézmény igen alacsony esetszáma miatt nem került bele az általunk elemzett mintába.

⁹ A HERD kutatás "Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" című, a Magyarország-Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program által finanszírozott pályázat keretében készült. Az adatfelvételt 2012 tavaszán került sor. A kutatás fő célkitűzése a felsőoktatás társadalmi kohézió erősítésében betöltött szerepének vizsgálata. A teljes minta esetszáma 2728, ebből a 2375-en tanulnak az általunk vizsgált intézményekben. A kutatás további részletei megtalálhatóak [a projekt weboldalán](#).

egyharmaduk falun, 29,1, 14,9 százalékuk pedig kisvárosban nőtt fel. A két magánegyetem hallgatói esetében az arányok nagyon hasonlóak, a válaszadók 37 százaléka falun, 20 százalékuk kisvárosban, 43 százalékuk pedig nagyvárosban nőtt fel 14 éves koráig.

A válaszadók csupán 48 százaléka végezte középiskolai tanulmányait lakóhelyén lévő intézményben, míg 52 százalékuk lakóhelyüktől eltérő településen tanult középiskolai tanulmányai ideje alatt. A Nagyváradai Egyetem diákjai közül legtöbben (58,5 százalék) lakóhelyük településén végezték középiskolai tanulmányaikat, míg a PKE diákjai között azok vannak többségben, akik lakóhelyüktől eltérő településre jártak középiskolába (60 százalék). Az Emanuel- és a Debreceni Egyetem diákjai esetében ez arány a PKE-hoz hasonló, a diákok 56 százaléka nem lakóhelyén végezte középszintű tanulmányait.

7.2. A szülők iskolai végzettsége

A válaszadók egyharmada esetében az apák alapfokú végzettséggel rendelkeznek, 44 százalékuk középfokú végzettséggel, míg egynegyedük felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az anyák egynegyede rendelkezik alapfokú végzettséggel, 46 százalékuk középiskolai tanulmányokat végezett, egyharmaduk pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A válaszadók szüleinek iskolai végzettsége szerint a válaszadók 64 százaléka esetében homogám, 23 százalékuk esetében az anya rendelkezik magasabb iskolai végzettséggel, közel 13 százalékuk esetében pedig az apa magasabb iskolázottságú. A Debreceni Egyetem diákjai esetében a szülők felénél valamivel nagyobb aránya esetében az iskolai végzettség (55,5%) homogám, 33,4 százalékuk esetében az anya magasabb iskolázottságú, 11,2 százalékuknál pedig az apa végzettsége magasabb. A Nagyváradai Egyetem diákjai esetében figyelhetünk meg legmagasabb homogámiát a szülők iskolai végzettsége tekintetében; míg 13 százalékuk esetében az apa, 11 százalékuknál az anya végzettsége magasabb. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjainál is a minta átlagához közeli értéket mutat a homogámia index (64,9%), közel húsz százalékuk esetében az anya, 15,3 százalékuk esetében pedig az apa iskolai végzettsége magasabb. Hasonló tendenciák mutatkoznak a tekintetben az Emanuel Egyetemen is, és egyenlő arányban vannak olyan diákok, akiknél az anya, illetve az apa iskolai végzettsége magasabb (17,6%).

7.3. A szülők munkaerőpiaci helyzete

A válaszadók háromnegyede esetében a szülők aktívak a munkaerőpiacon, az apák 75 százaléka, az anyák 73,6 százaléka dolgozik a megkérdezés pillanatában. A szülők legnagyobb csoportja, valamivel több, mint egyharmaduk minden vizsgált intézmény esetében szakképzett szakmunkás, egyötödük diplomás vezető beosztású. A Nagyváradai Egyetem diákjai esetében a legnagyobb arányban a szakképzett szakmunkás szülők vannak (az apák 53, az anyák 58 százaléka). A szülők mintegy egynegyede vezető beosztású, az apák 8 százaléka, az anyák 4 százaléka vállalkozó, 15, illetve 16 százalékuk pedig alacsony beosztású dolgozó. A Debreceni Egyetemen tanuló diákok szülei a legnagyobb arányban magas beosztású vezető, az apák 39 százaléka, az anyák 41 százaléka. Az apák egyötöde, az anyák 13 százaléka vállalkozó, 26, illetve 18 százalékuk szakképzett szakmunkás. Míg az apák 15 százaléka alacsony beosztású dolgozó, az anyák között ez az arány 28 százalék. A Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóinak döntő többsége esetében a szülők szakképzett szakmunkások (apák 42, anyák 43 százaléka), az apák 23 százaléka vezető beosztású, az anyák esetében ez az arány 16 százalék, saját vállalkozással pedig az apák 19, az anyák 13 százaléka rendelkezik. Alacsony beosztású szellemi vagy fizikai munkát az apák 17, az anyák 28 százaléka végez. A vállalkozással rendelkező szülők legnagyobb aránya az Emanuel Egyetem diákjai körében található, ahol az apák 23, az anyák 14 százaléka végez önálló gazdasági tevékenységet. Az apák 17, az anyák 12 százaléka magas beosztású vezető, 45/46 százalékuk szakképzett szakmunkás. Alacsony presztízsű munkát végző szülők aránya a Debreceni Egyetemen tanuló hallgatókéval azonos.

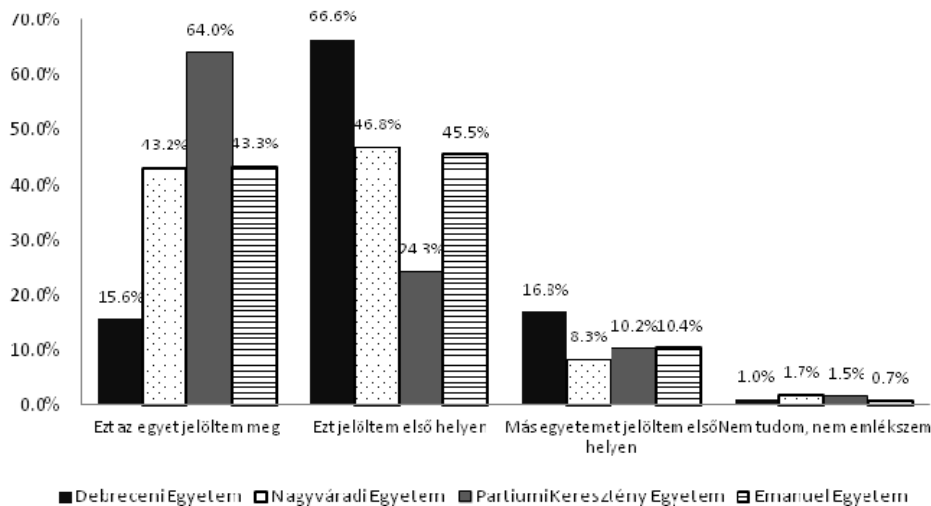
7.4. Anyagi helyzet

A család anyagi helyzetét több kérdéssel, objektív és szubjektív mutatók elemzésével közelítettük meg. A válaszadók 16 százaléka esetében a nagyobb kiadások sem jelentenek terhet a család részére, megtakarításokra és külföldi utazásokra is telik. A diákok mintegy fele úgy értékeli családjának anyagi helyzetét, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, 22 százalékuk esetében pedig a napi kiadások nem jelentenek gondot, ám megtakarításokra nincs lehetőségük. A válaszadók egytizede esetében előfordul, hogy a mindennapi kiadások fedezésére nincs lehetőség. A teljes minta mintegy 2 százaléka esetében a mindennapi szükségletek fedezése is gondot jelent. A vizsgált négy intézmény diákjaira vonatkozóan megfigyelhető, hogy míg a PKE diákjai közül senki nem jelölte meg az első lehetőséget, addig a Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem diákjainak mintegy egyötöde, az Emanuel Egyetemen tanulók közel 12 százaléka értékelte ily módon anyagi helyzetüket („Mindенünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik”).

A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság mentén értelmezve a válaszadók anyagi helyzetét azt láthatjuk, hogy míg a szülők 96 százalékának van saját háza vagy lakása és 76 százalékuknak saját számítógépe, illetve 73 százalékuknak van személyi autója, plazma TV-je és mobil internet hozzáférése a válaszadók szülei felének van, okostelefonnal csupán egynegyedük rendelkezik, nyaralóval egyötödük, táblagéppel pedig alig 6 százalékuk. A válaszadók közel 4 százaléka esetében a szülők a felsorolt javak egyikével sem rendelkeznek, egyharmaduk maximum hármat birtokol a felsoroltak közül, 13 százalékuk pedig 8-at vagy ennél többet tud a tulajdonában a 11 tartós fogyasztási cikk közül.

7.5. A válaszadók néhány továbbtanulási jellegzetessége

Az intézményválasztás kapcsán megfigyelhető, hogy a legtöbb válaszadó abban a felsőoktatási intézményben tanul, amelyet legszívesebben választott.



4. Ábra. A válaszadók intézményválasztási preferenciái

Átlagosan a hallgatók 86 százaléka abban az intézményben végzi felsőoktatási tanulmányait, amelyet egyetlenként vagy elsőként választott, a két magánegyetemen tanulók közel kilencven százaléka jelölte be ezt a

lehetőséget. A válaszadók átlagosan 12,7 százaléka más egyetemen szeretett volna tanulni, ezek között a Debreceni Egyetemen tanulók közül vannak a legtöbben (16,8%), a két magánintézményben pedig a válaszadók egytizedére jellemző ez a válasz, a Nagyvárad Egyetemen tanulók csupán 8,3 százalékára igaz ez. A válaszadók igen kicsi aránya, a minta 1,3 százaléka, jelölte meg a “nem tudom, nem emlékszem” válaszlehetőséget.

A szakválasztás tekintetében a két román tanítási nyelvű intézményben 92 százalék fölötti azok aránya, akik az általuk leginkább preferált szakon tanulnak, ebből a válaszadók fele első helyen, illetve egyetlen lehetőségként jelölte meg a szakirányt, és 6 százalék körüli azoké, akik más szakon szerettek volna inkább tanulni. PKE diákjai között nagyobb arányban vannak azok, akik egyetlen lehetőségként jelölték meg a választott szakot (50,70%), 37,30 százalékuk első opcióként választották és 10,40 százalék azok aránya, akik inkább más szakot választottak volna. A Debreceni Egyetemen tanulók döntő többsége (64,00%) első helyen jelölte meg azt a szakot, amelyen tanul, 12,4 százalékuk egyetlenként jelölte ezt meg, közel 23 százalékuk pedig inkább más szakon szeretett volna továbbtanulni. A válaszadók 1,3 százaléka a “nem tudom, nem emlékszem” válaszlehetőséget jelölte meg. Az intézménybe való bekerülést a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyvárad Egyetem hallgatói ítélik meg legnagyobb arányban problémamentesnek (59, ill. 48%), a másik két vizsgált intézmény diákjai hasonló arányban, mintegy egyharmaduk, ítélte meg könnyűnek. Az Emanuel Egyetemen tanulók mintegy egyharmada, a Debreceni Egyetemen tanulók egyötöde véli úgy, hogy nehéz volt bejutni az intézménybe. Ezek az arányok a szakválasztás esetében is hasonlóak.

8. Következtetések

Miközben az iskolarendszerben érvényesülő társadalmi szelekciós mechanizmusok tovább élnek és új dimenzióban jelentkeznek, a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan megnő annak a jelentősége, hogy hol, milyen intézményben szerezte meg az egyén a bizonyítványait. A felsőoktatás a népesség egyre nagyobb része számára vált lehetővé, az esélytényezők súlypontja átkerül a felsőoktatás intézményrendszerébe, a munkaerőpiacon pedig egyre nő azon foglalkozások száma, amelyek felsőoktatási oklevelet igényelnek. A felsőoktatási mutatók EU-s tendenciái mellett tanulmányunkban a HERD kutatás adatai alapján megvizsgáltuk, hogy a Magyarország-Románia határmenti térségeiben lévő felsőoktatási intézményekben miként alakulnak az intézmény- és a szakválasztás tendenciái.

Irodalom

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290–305.
- Bernath, K., & Hatos, A. (2009). The access to education of the Hungarian minority in Romania. A multivariate analysis. *Review of Sociology of Hungarian Academy of Sciences*, 15(1), 40–60.
- Green, T. F. (1999). Oktatási rendszerek elmélete. In *Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése* (pp. 12–67). Budapest: Okker Kiadó.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Polirom.
- Hrubos, I. (2009). A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18(1), 18–31.
- Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 1–2(1-2).
- Kozma, T., & Ceglédi, T. (Eds.). (2010). *Régió és oktatás: A Partium esete*.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: ÚMK.
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, (1).

Internetes források:

- Bolognini, R., & Makowiec, K. (2014). *United States - Country Note - Education at a Glance 2014: OECD Indicators*.
 Forrás: <http://www.oecd.org/unitedstates/United%20States-EAG2014-Country-Note.pdf>
- CEDEFOP. (2010). *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020* (No. European Centre for the Development of Vocational Training). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Forrás: cedefop.europa.eu
- Európai Bizottság. (2010). *Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* (No. 2010.3.3). Brüsszel.

- Európai Bizottság. (2015). Europe 2020 Targets. Forrás: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf
- Eurostat. (2014). *Foglalkoztatási statisztikák*. Forrás: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=79.119.5.224_1432922219_8.pdf#page=1&zoom=auto,-107,815
- Eurostat. (2015). Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34.
Forrás: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_41

Diagnózis a vajdasági magyar anyanyelvű olvasókönyvről

Vass Dorottea

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, Magyarország

Abstract

The Alphabet Books used in Hungarian schools in Vojvodina have not been ever reviewed nor rewritten in the recent years yet. Even though the country's textbook publishers are trying to implement innovative elements into newly issued textbooks, none of these innovations apply to the Hungarian native speaking student's reading instruction books.

This study aims to analyze the first-grade alphabet textbook currently in use in Hungarian schools in Vojvodina, and also to explore the pedagogical-didactic intentions of the authors and their success in implementation of those. I have analyzed from the following viewpoint: How does the textbook teach letters and sounds? Is the length and the structure of the used words appropriate? Is the proportion of images and text appropriate? I have done the analysis according to the textbook analysing methods by Ágnes Dárdai Fischer (2002), carrying out two kinds of research: the descriptive-hermeneutic and the quantitative methods. The analysis of the reading instructions was based on the criteria given by the Meixner-Method.

The results of the research are presented in diagrams, which give a clear picture of the method of reading instruction of the analysed alphabet book.

Keywords: Textbook Analysis; Alphabet Textbook; reading-teaching methods; illustration

1. Bevezető

A magyar anyanyelvű ábécés olvasókönyv múltját egészen a XI. századig lehet visszavezetni. Igaz, elődeink kezdetben csak egy latin nyelvű imakönyvből, a Donatusból tudtak tanulni, ugyanis az 1200-as években még nem létezett magyar nyelvű tankönyv. Ebből az imakönyvből tanulták meg a latin alfabétumot, és magolták be a könyvben leírt imádságokat. Az akkori olvasástanítás a latin módszert vette alapul. Ez a módszer előbb külön a betűket, majd a betűk sorát, később szavakat, majd rövidebb mondatok olvastatását alkalmazta. Ez az olvasástanítási módszer már nagyon hasonlított a ma is alkalmazott olvasástanítási technikára, ugyanis először megtanítottak néhány mássalhangzót, majd hozzáadták a magánhangzókat. (Jancsák, 1994) Ezeket a betűket is módszert sikerült a századok folyamán továbbgondolni, így a XV. században már felfigyeltek arra, hogy az olvasás tanulása hatékonyabb, ha előbb zárt, majd nyitott szótagokat olvastatnak az olvasni vágyókkal. Egy évszázad múlva Oláh Miklós esztergomi érsek rendeletével egy új reform következett be az olvasástanítás történetében, a rendelet ugyanis azt mondta ki, hogy az olvasást magyar nyelvű gyakorló szövegekkel kell tanítani (Jancsák, 1994), így 1553-ban Heltai Gáspár írta meg az első magyar anyanyelvű ábécés olvasókönyvet, melynek címe *A gyermekskéknek és az egyéb együgyű keresztyéneknek épülésére*. (Jancsák, 1994; Csillag, 2001)

Hasonlóan a mai olvasókönyvekhez, ez az ábécés olvasókönyv is három olvasástanulási részre tagolódott: (1.) a hangok sorrendjére, (2.) a hangok felosztására és összevonására, valamint (3.) a katekizmus szövegekre. Ekkor már a latin betűkön alapuló olvasástanítás a magyar hangzókészlet sajátosságaihoz volt igazítva, amit Sylvester Jánosnak, Dévai Bíró Mátyásnak és Bornemissza Péternek köszönhet az utókor. (Jancsák, 1994; Csillag, 2001)

Ma már számos tankönyvkiadó ad ki ábécés olvasókönyvet, ezekből a 6-7 éves gyermekek tanulhatnak meg olvasni. Az említett olvasástanítási módszerek az évszázadok elteltével többszörös újragondoláson mentek keresztül. A kutatók és pedagógusok ma már nem csak magával az olvasástanítással foglalkoznak, hanem annak legegyszerűbb elsajátítási módjával is azon gyermekek részére, akik olvasástanulási nehézségekkel küzdenek. Az egyik ilyen gyógypedagógus Meixner Ildikó is. Meixner Ildikó a részképesség-gyengeséggel rendelkező gyermekeknek szánt speciális olvasástanítási módszereket igyekezett kifejleszteni. (Juhászné, é.n.) Meixner szerint abból a szintből kell kiindulni, ahol a gyerek még magabiztosan mozog, mert csak így érzi majd lehetségesnek az új anyag elsajátítását. Fontosnak tartotta az új anyag aprólékos adagolását sok ismétléssel (Tatár, 2007).

Három fő olvasástanulási szakaszt különböztetett meg, melyek szem előtt tartásával könnyebbé válhat a betűk és az olvasás elsajátítása: (1.) az olvasás előtt végzett gyakorlati szakaszt, (2.) a betűtanítási szakaszt és (3.) az olvasástanítási szakaszt.

1. Az olvasástanulás előtti szakasz magában foglalja a hanganalízis-szintézis gyakorlását, a mondatgyakorlatok alkalmazását, az ajakmozgások megfigyelését, a zöngés- és zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetését illetve az iránygyakorlatokat.
2. A betűtanítási szakasz az egymástól vizuálisan, akusztikusan és motorosan felcserélhető betűk távol tanítását hangsúlyozza, valamint fontosnak tartja a magánhangzókat artikulációról, a mássalhangzókat pedig hangutánzás útján tanítani.
3. Az olvasástanítási szakasz a fokozatos összeolvasás tanítását hangsúlyozza, mint amilyen a zárt majd nyitott szótagok olvastatása, összeolvasás játékos szituációban, szótagok felismerése, jelentés felismerése; továbbá a fokozatosan bővülő mondatok összeolvasását és a szövegek fokozatos bővülését tartja fontosnak. (Tatár, 2007)

Meixner Ildikó olvasástanítási módszere meghatározó olvasástanítási stratégiává vált a jelen kor számára. Bátran állíthatjuk azt, hogy a magyar nyelv egyik legmagasabb fokú és legminőségibb olvasástanítási módszerét alakította ki, amelyet számos ábécés olvasókönyv igyekszik figyelembe venni.

2. Az elemzés általános szempontjai

Amíg külföldön dűl a tankönyvelemzések áradata, és amíg Magyarországon több új kísérleti tankönyv lát napvilágot, a Vajdaságban a nyomda magyar nyelvű betűi mély álmot alszanak. Ennek ellenére a problémák ott sem szunnyadnak. Az utóbbi évek során a Vajdaságban még senki sem tűzte ki célként a jelenleg kötelezően használandó első osztályos magyar anyanyelvű ábécés olvasókönyv áttanulmányozását és esetleges újragondolását. A tankönyvelemzés, mint különálló neveléstudományi ág, még messze, országhatáron túl kóborol, ahonnan egy-két kutató hazafelé tart – gyalogszerrel. Bár a szerbiai tankönyvkiadók igyekeznek innovatív elemeket is belecsempészni az újonnan kiadott tankönyvekbe, ezek közül, sajnos, egy sem vonatkozik a magyar anyanyelvet beszélő diákok tankönyveire.

E tanulmány célja, hogy a jelenleg használatban lévő első osztályos ábécés olvasókönyvet elemezze, és feltárja hogy az itt alkalmazott olvasástanítási módszer megfeleltethető-e a Meixner Ildikó-féle olvasástanítási módszernek. Elemzési szempontjaim a következők:

- Hogyan tanítja a tankönyv a hangokat és a betűket?
- Megfelelő-e a szótagok, a szavak illetve a mondatok felépítése és hossza?
- Megfelelő-e a kép és a szöveg aránya?

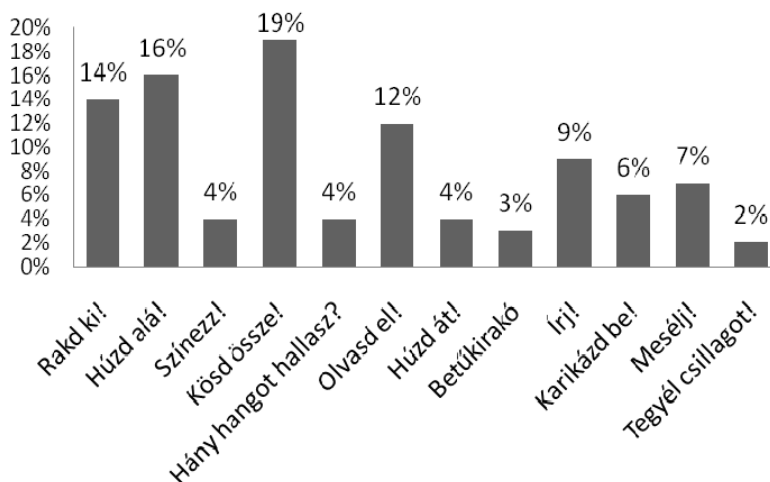
Az elemzést deskriptív-hermeneutikus és kvantitatív módszer alapján végzem el. (Dárdai, 1999; 2002) A vizsgálat körébe bevont tankönyv adatai:

Erdély Lenke (2003): Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára. Zavod za udžbenike. Beograd.

3. A vizsgálat

A kötet 20,5 x 26,5 cm formátumú, kemény fedőlappal rendelkezik. Ezen tulajdonságainak köszönhetően a valódi könyv hatását kelti mindazokban, akik kézbe veszik. A borítóján erősek a kontrasztszínek, így könnyen fel lehet ismerni a telefont ábrázoló illusztrációt. Ha jobban szemügyre vesszük a borítót, azonnal ráismerhetünk a megszemélyesített telefonra: aki tárcsázza az Ábécéskönyvet.

Az Ábécéskönyv tartalomjegyzékkel együtt 119 oldalból és 261 feladattól áll. A könyv első oldalán azonnal az első leckével találkozunk, sajnos elmarad a köszöntés, a motiváció és ugyanúgy azoknak a jeleknek a magyarázatai is, amelyekre szükség lesz feladatmegoldáskor. Ezeket a jeleket az órákon, az első feladatmegoldás előtt fogják elsajátítani a gyerekek, hogy a későbbiekben önállóan is meg tudják érteni, mi a feladatuk. A jelek többsége egyszerű jelekből áll, tehát könnyen érthetők és emlékezetben tarthatók. Az Ábécéskönyv végiglapozásával össze lehet számolni a feladattípusokat: összesen tizenkét féle feladattípus számlálható meg. A jelmagyarázatokat és azoknak gyakorisági eloszlását az első számú ábra szemlélteti.



1. ábra: Az ábécés olvasókönyv feladattípusainak gyakorisága

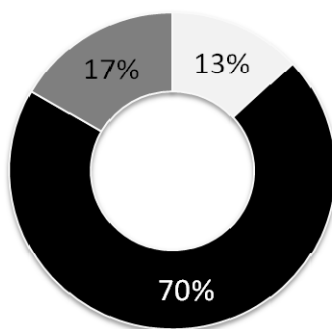
A tizenkét jel közül kettő olyan cselekvésre szólítja fel a gyermeket, amit már tapasztalt és ismer (Színezz!, Mesélj!), hat jelentést meg kell, hogy tanuljon ahhoz, hogy meg tudja oldani a feladatot (Rakd ki!, Húzd alá!, Kösd össze!, Húzd át!, Karikázd be!, Tegyél csillagot!), és négy jelentést meg kell, hogy értsen ahhoz, hogy meg tudja tanulni az afféle feladatok követelményét (Hány hangot hallasz?, Olvasd el!, Betűkirakó, Írj!).

A feladattípusok közül a legtöbbet a Kösd össze! fordul elő, majd ezt követi a Húzd alá! és a Rakd ki! feladattípus. Ezek valóban fontos feladatok, de ugyanannyira fontos feladattípus a Hány hangot hallasz?, a betűkirakós, az Olvasd el! és a Mesélj! is, ennek ellenére sokkal kisebb arányban készíti erre az olvasni tanulókat. Ezeknek számát ajánlott növelni úgy, hogy a megfelelő arányú feladattípusok száma ne csökkenjen. Ez megoldhatóan látszik, ugyanis ha kiszámoljuk a feladatok mennyiségének és a félévi óraszámoknak az átlagát

(az órák száma az első félévben körülbelül 75-85 között ingadozik), körülbelül 3,48 feladat jut egy 45 perces órára, ami viszonylag kevés, ha csak a gyerekek ingerküszöbét is figyelembe vesszük.

Az Ábécéskönyv három témakörre tagolódik azok alapján, mit fejleszt, és mit tanít. Ezeknek a témaköröknek az oldalankénti eloszlását szemlélteti a második ábra.

■ Beszéltetés ■ Hangoztatás és betűtanítás ■ Olvasás

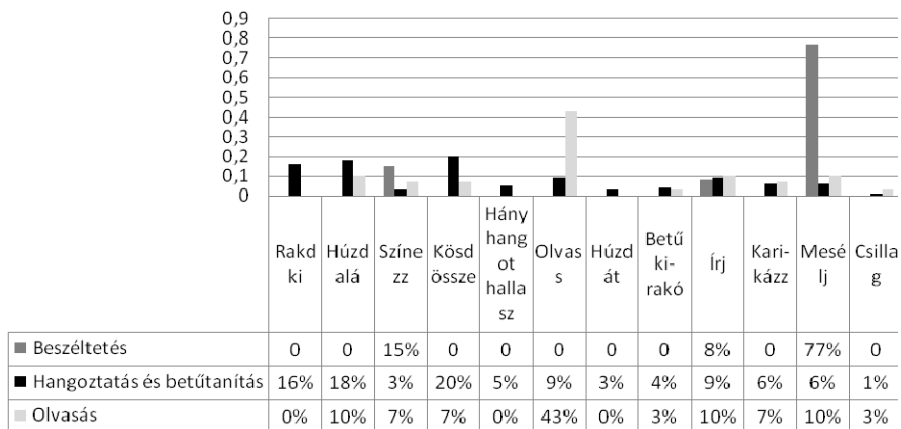


2. ábra: A téma- és feladatkörök eloszlása oldalanként

A témakörök szigorúan elhatárolódnak egymástól, ami sajnos arról árulkodik, hogy ebben a könyvben hiányzik a fokozatosság elvének figyelembe vétele. A beszéltetés témakör csak arra készíti az olvasni tanuló gyereket, hogy az adott képről meséljen, még egyáltalán nem utal hangokra, vagy ritmusra. Ezt követi a hangoztatás és betűtanítás témakör, amely magában foglalja a betűhangoztatást és betűismeretek elsajátítását is. Ez a két folyamat ebben a témakörben egyszerre zajlik. A hangoztatás és betűtanítás témakör után az olvasás következik. Erre a témakörre akkor kerül sor, amikor a gyerekek már minden betűt megtanultak az első félévben. Ebben a témakörben a gyerekekre már csak olvasmányok várnak egy-két feladattal, ami ezekhez az olvasmányokhoz kötődik.

Ha megfigyeljük a témakörök eloszlását, azonnal szembetűnik a hangoztatás és betűtanítás témakörnek a dominanciája. Bátran állíthatjuk azt, hogy ez az ábécéskönyv legtöbbször a betűtanításra összpontosít (70%), az olvasástanulás előtti szakaszra (13%) és az olvasási rutin fejlesztésére (17%) viszont annál kevesebb figyelmet fordít. Ajánlott lenne ezeknek az arányoknak a megoszlásával külön foglalkozni, és a témakörök felosztásának fokozatosságát és újraosztását is hasznos lenne újragondolni.

A témakörökön belül alkalmazott utasítások mennyisége is nagyban eltérhet egymástól, ugyanis elképzelhetetlen az első témakörben az olvasatás illetve a betűkirakó és betűformálás utasítás alkalmazása. Annál inkább lehet alkalmazni a mesélés, összekötés, karikázás, csillagozás, de akár a Hány hangot hallasz? feladattípusokat. Az utasítások alkalmazásának mennyiségi előfordulását a harmadik ábra mutatja be.



3. ábra: Az utasítások alkalmazásának mennyisége

Az adatok szerint az Ábécéskönyv a második témakörben, azaz a hangoztatáskor és betűtanításkor alkalmazza a legtöbb feladattípust. Mint ahogy azt az oldalszám arányai is elárulták, az előtte és utána lévő témakörben is meglehetősen szegényes feladattípusokkal és feladatmennyiséggel találkozhatunk. Az első témakörben legtöbbször mesélnie kell a gyerekeknek a képről, sokkal kisebb arányban kell színeznie és még kisebb arányban kell valamit leírnia (ez természetesen nem betűírás, hanem szám illetve a – és a + jel). A hangoztatáskor és betűtanításkor leggyakoribbak az összekötős, betűkirakós és aláhúzó feladatok. A betűkirakás minden betű tanulásánál megjelenik. Ez az utasítás erre valóban alkalmas, ugyanis a gyermekeknek napraforgó magvakból, gyurmából, cérnából és sok más anyagból kell kirakniuk a tanult betűt, aminek köszönhetően megérezhetik a betű térbeli elhelyezkedését, kiterjedését, egyéb viszonyait. Mégis, hogyha mind a negyven betű tanulásakor kiraknak egy betűt, aláhúznak, összekötnek valamit, egy idő után monoton munkává válhatnak ezek a feladatok, és nem ébresztenek további örömet a gyermekben. A többi feladattípus már arányosabban oszlik el, ezeknek mennyiségét csupán bővíteni kellene. Érdekes megfigyelni az olvasásra készítő feladatarányoknak a változását a témakörök között (0%-9%-43%). Kissé hiányosnak tűnik a második témakörben ezen feladat mennyisége, ugyanis ebben a témakörben kell megtanulnia a gyermeknek összeolvasni, mert az adatok tanúsága szerint a harmadik témakörben már fél oldalnyi szövegek olvasására kell képesnek lennie. Ehhez képest az összeolvasásra viszonylag keveset összpontosít a tankönyv, és hirtelen növeli meg ennek a feladatnak a mennyiségét. Félő, hogy ettől a hirtelen bekövetkezett változástól a gyerekek elidegenednek az olvasástól, mert nehéznek és soknak tűnhet számukra az olvasással kapcsolatos feladatok kívánta erőfeszítés.

3.1. Hogyan tanítja a hangokat és a betűket?

A fentiekben már részletesen említettem Meixner Ildikó olvasástanítási módszerét. Három fő olvasástanítási szempontja közül a beszédfejlesztés tényezőit vettem szemügyre a betűtanulás előtt végzendő feladatoknál. Az első témakörhöz kapcsolódó utasítások, azaz a betűtanulás előtt végzett feladatok az alábbi arányban felelnek meg Meixner-módszer olvasástanulás előtt végzett szempontjainak (1. táblázat).

1. táblázat: A tankönyv olvasástanítás előtti szakaszának megfelelése a Meixner-módszernek

Beszédfejlesztés		
Hanganalízis-szintézis gyakorlása	0	0%
Mondatgyakorlatok alkalmazása	25	81%
Beszédmozgás tudatosítása		
Ajakmozgások megfigyelése	0	0%
Zöngés-zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetése	0	0%
Íránygyakorlatok		
Mozgásirányok megfigyelése	0	0%
Írásgyakorlatok mozgással	6	19%
Olvasás iránya, sorváltás	0	0%
Téri relációk verbalizálása	0	0%
Tájékozódás a vonalrendszerben	0	0%

Az olvasástanítás előtti szakaszban az Ábécéskönyv első témaköre számít, ugyanis ez az a szakasz, amikor még nem esik szó betűtanításról. Ebben az olvasókönyvben csupán két tényező felel meg a Meixner-módszer olvasástanulást előkészítő szakaszának: a mondatgyakorlatok alkalmazása (81%) és az írásgyakorlatok mozgással (19%). Utóbbi rajzkiegészítésekkel, számírással valamint plusz és mínusz jellel valósul meg. Ebből a témakörből teljes mértékben kimarad az ajakmozgások megfigyelése, ami a magánhangzók megértéséhez szükséges. Ugyanúgy kimarad a zöngés és zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetése, és úgyszintén hiányos tényezőnek számítanak a mozgás- és olvasásirányok megfigyelését fejlesztő feladatok is. Azt nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy egy olvasni tanuló gyermek még nem ismeri az olvasás irányát. Ehhez szükséges fejlesztő feladatok is hiányoznak ebből az ábécéskönyvből, amit az iránygyakorlatok százalékos megoszlása bizonyít.

A Meixner-módszer három szempontot tart fontosnak, amikor a betűtanításról van szó. Ezeknek a szempontoknak az Ábécéskönyvben való érvényesülését, előfordulási arányát a második táblázat szemlélteti, amelyeket a második témakörben vizsgáltam meg.

2. táblázat: A betűtanítás lépéseinek a megfelelése

Betűtanítás	
Egymással vizuálisan, akusztikusan, motorosan felcserélhető betűk távol tanítása egymástól	90%
Magánhangzók tanítása artikulációról	0%
Mássalhangzók tanítása hangutánzással	0%

Az Ábécéskönyv összesen negyven betűt tanít meg az olvasni vágyó gyermeknek. Ezek szerint négy betű tanítása elmarad, ez pedig a *q*, *w*, *x* és *y*. Véleményem szerint ezeknek tanítása is nagyon fontos, mert előfordulhat, hogy a tanuló neve tartalmaz ilyen betűt (pl. Maximilián, Xénia), és első osztályban már viszonylag sok Weöres-verseket is olvasnak, a költő nevét így nehezen tudják elolvasni, még inkább nehézségbe fog ütközni annak megértése, hogy miért írják azt úgy.

A táblázat alapján ez az olvasókönyv – akarva-akaratlanul – majdnem minden olyan betűre kellőképpen odafigyel, amit vizuálisan, akusztikusan illetve motorosan fel lehet cserélni. Ez azt jelenti, hogy az *n* és *u* betűt, az *a* és *e* betűt illetve a *h* és *n* betűt stb. távol tanítja egymástól. Az említett, és további vizuálisan, akusztikusan

illetve motorosan felcserélhető betűk mellett ajánlott még a *dz* és *dzs* betűt nem egy tanítási órán ismertetni a tanulókkal, illetve az *á* betű tanításakor elkerülni az *a* betűre való hivatkozást, mint amilyen a 39. oldalon a harmadik, negyedik és ötödik feladat. Mindezek mellett – ezen szempont tökéletesítése érdekében – ajánlott ezekre a vizuálisan, motorikusan illetve akusztikusan felcserélhető betűkre a későbbiekben visszatérni, hogy tudatosuljon a gyermekekben, hogy ezek a betűk nem azonosak.

Mindezek mellett ajánlott egy másik betűtípust alkalmazni, ugyanis a kis *l* betű teljes vizualitásában megegyezik a nagy *l* betűvel, és a gyerekek zöme az olvasástanulás kezdetekor ezt nem tudja megkülönböztetni, amikor el kell olvasnia az Imi, Ilona típusú főneveket.

A további két szempont egyáltalán nem jelenik meg a tankönyvben, ami azt jelenti, hogy a magánhangzókat és mássalhangzókat is csak hívóképekkel ismerteti az olvasni tanulókkal, illetve a már említett különböző anyagokból ösztönzi a tanulót és a pedagógusokat arra, hogy a térben is ismerkedjenek meg a betű alakjával. Mindezek az ötletek mellett ajánlott minden magánhangzót artikulációról tanítani, legyen szó akár egy képről, amit utánozni kell (Juhászné, é.n.), a mássalhangzók tanítását pedig ajánlott hangutánzással is tanítani (Juhászné, é.n.) legyen szó a repülő hangjáról, a motor zúgásáról, vagy a méhecske zümmögéséről.

3.2. Megfelelő-e a szótagok, a szavak, illetve a mondatok felépítése és hossza?

A Meixner-módszer a már említett külön szempontok alapján építi fel az olvasástanulási szakaszt, amely által a gyermekek könnyebben el tudják olvasni az adott szót, ezáltal pedig könnyebben tanulnak meg olvasni és ugyanúgy könnyebben értik majd meg az olvasott szöveget. Ezeket az olvasástanítási módszereket a második és harmadik témakörben vizsgáltam meg.

3. táblázat: A szótagok, szavak és mondatok felépítésének megfelelése

Összeolvasás tanítása		
Zárt majd nyitott szótagok olvasása	3	2%
Összeolvasás játékos szituációban	30	24%
Szótagok felismerése	0	0%
Betűismeret mélyítése szótaggyakorlatokkal	14	11%
Jelentés felismerése	9	7%
Mondatok olvasása		
Rövid, egyszerű, kijelentő és kérdő mondatok olvasása	48	39%
Szavakból mondatok összerakása és olvasása	2	2%
Fokozatosan bővülő egyszerű mondatok olvasása	0	0%
Összetett mondatok olvasása	4	3%
Szövegek olvasása		
Két összetartozó mondat olvasása	1	1%
Szöveg hosszának növelése mondatokkal	13	11%

A harmadik táblázat alapján ez az ábécéskönyv nem részesíti előnyben a szótagos olvasástanulást. Ennek előnye az, hogy a gyermekeknek utána nem lesz nehéz megszokni az egyben leírt szavak olvasását, viszont időben sokkal hosszabb utat kell bejárniuk ahhoz, hogy megtanuljanak olvasni. Véleményem szerint, hogyha egy fokozatos szótagolós olvasásból az első év végéig áttérnek a normál olvasásra, nem okoz majd második osztályban nehézséget a klasszikus olvasás. A szótag felismerési gyakorlatokat, illetve a szótagos olvasást mindenképp ajánlott alkalmazni.

A táblázat alapján az Ábécéskönyv csupán minimális (2%) arányban alkalmazza az új betű tanulásakor a zárt majd nyitott szótagok alkalmazását. Sok esetben ez majd csak egy negyedik illetve ötödik feladatban nyilvánul meg, ami már viszonylag késő, különösen a 41. oldalon, ahol az előző feladatban egy mondatot kellett elolvasni, a következő feladatban pedig hangokat hallgatni. Ugyanúgy a 81. oldalon is előbb olvastat a gyemrekkel a tankönyv, és utána hangoztatja a hívóképek hangjait.

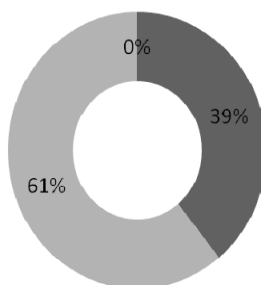
Némi fokozatosságot lehet érezni a feladatokban, például nem olvastat azonnal több szótagú szavakat. Kivételt jelent a 43. oldalon lévő második feladat, ahol – bár igaz, az első szó egy zárt szótagból áll –, az ötödik szó a *televízió*, amit viszonylag nehezebb kiolvasni egy elsősnek. Hasonló kivételt jelentenek azok a feladatok is, ahol a tankönyv előbb a nyitott szótagokat olvastatja és csak utána a zárt szótagokat. Feltételezem, hogy ezeket a szempontokat a tankönyv szerkesztésekor (2003) nem vették figyelembe. Az Ábécéskönyv szerkesztése óta eltelt tizenkét év, és az 1995-ös évi Meixner-módszer több szakemberhez is eljutott. Úgy érzem, ez a tankönyv is megérett a reformra ebből a szempontból is.

A mondatok és szövegek olvasásának százalékos megoszlását figyelve leginkább kétféle szöveggel találkozhat az olvasó: rövid, egyszerű, kijelentő és kérdő mondatokat olvashat, amit a későbbiekben a hosszú szövegek olvasása vált fel. A könyv nagyon kevés figyelmet szentel a szavakból történő mondatalkotásra, a fokozatosan bővülő mondatok pedig nem is jelennek meg. A két összetartozó mondat és összetett mondatok olvasása is kevés szerepet kap, ami ugyancsak az olvasástanítás fokozatosságának hiányát bizonyítja.

3.3. Megfelelő-e a kép és a szöveg aránya?

A negyedik ábrán a képek megfelelő előfordulási aránya látható. Dárdai (2002) szerint egy kép aránya akkor optimális egy tankönyvben, ha nem kisebb az oldalnak a 30%-ánál és nem nagyobb az oldal 50%-ánál.

■ Túl kevés kép ■ Megfelelő kép ■ Túl sok kép



4. ábra: A megfelelő képek előfordulási aránya

Az elemzésben említett tankönyv illusztrációinak 61%-a felel meg ennek a kritériumnak, a többi 39%-a pedig az optimális nagyságtól kisebb illusztrációt, illetve egyáltalán nem tartalmaz illusztrációt. Ez utóbbihoz olyan oldalak is tartoznak, amelyek 1 x 2 cm-es képeket tartalmaznak, valamint azok az oldalak is, amelyek egy képet sem közölnek. A leghiányosabb a 96. oldal, ugyanis azon az oldalon közli a könyv az olvasóval, hogy minden betűt megtanult. Ennek fényében egy jutalom illusztráció sem található ezen az oldalon. 0%-os arányban vannak azok az illusztrációk, amelyek átlépnek a képek optimális méretének felső határát.

Mindezek mellett olyan értékes képeket is tartalmaz a tankönyv, mint amilyen például a 16. és 17. oldalon lévő Escher-kép. Ezeket az illusztrációkat érdemes jól kihasználni és különleges feladatokat rendelni hozzájuk.

4. Konklúzió

Az elemzések alapján megállapítható, hogy az Ábécéskönyv megérett a reformra. Érdemes lenne újragondolni a könyvnek a tematikáját, a bevezető oldalát, ahol a jelmagyarázatok szerepelnek, a későbbi oldalakon pedig ajánlott a feladatokat megszámozni arab számokkal, de akár a dobókocka megfelelő oldalának feltüntetése is szóba jöhetne. Továbbá ajánlott a témakörök felosztását, a feladatok bővítését, valamint a feladatok fokozatosságát is újragondolni. Az olvasástanítás előtti szakaszt ajánlott iránygyakorlatot fejlesztő feladatokkal és hangoztató feladatokkal bővíteni, a betűtanulási szakaszt pedig kibővíteni olyan feladatokkal, amelyekkel visszacsatolhat az olvasó az egymással vizuálisan, motorikusan vagy akusztikusan felcserélhető betűkre, a mássalhangzókhoz pedig ajánlott hangutánzó főneveket és igéket keresni, hogy egyszerűbbé és játékosabbá váljon a betűk elsajátítása. A tankönyv újragondolásakor érdemes lenne odafigyelni a betűtípus megválasztására, és mindenképp tanítsa meg a gyermekeknek a bővített magyar ábécét, ami negyvennégy betűből áll, természetesen minden betűt külön órán. Az összeolvasás történjen zárt, majd nyitott egy szótagú szavak olvasásával. Mondatok és szövegek olvasásánál alkalmazzunk minden olyan olvasástanítási módszert, amely fokozatosan fejleszti a gyermekek olvasási technikáját, azaz az egyszerű és hosszú szövegek között legyen némi átjárás, ahol az olvasó fokozatosan bővülő mondatokkal és két összetartozó mondat olvasásával is találkozhat.

Irodalom

- Csillag István (2001): *A magyar olvasástanítás története*. In: Adamikné Jászó Anna (főszerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest. 84-85.
- Dárdai Ágnes: *Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban*. Iskolakultúra. 1999/4. szám (I. évfolyam). 44.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg–Campus Kiadó, Budapest – Pécs
- Erdély Lenke (2003): *Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára*. Zavod za udžbenike. Beograd.
- Jancsák Csaba (1994): *Tankönyvek tükrében*. Az olvasástanítás rövid története Magyarországon a kezdetektől 1868-ig. In: *Belvedere* 1994/6. 3-4. sz. 69-73.
- Juhász Gáspár Dorottya (é.n.): *Olvasás tanítása Mexiner-módszerrel*. Részlet Zsilka Sándorné: Tanulsi zavar megjelenése az iskolai teljesítményben, a korrekció lehetőségei című munkából. Magyar Fejlesztőpedagógusok és Gyógypedagógusok Nemzetközi Szakmai Egyesülete. <http://fejlesztok.hu/modszerek/89-olvasas-tanitasa-meixner-modszerrel.html> [2015-02-01]
- Tatár Jánosné (2007): *A Meixner-módszer gyakorlati alkalmazása*. <http://www.diszlexia.info/mexinergyakorlatban.htm> [2015-02-10]

Z generációs gyermekek fejlesztése előkészítő osztályban

Marton Margit*

Technológiai Líceum – Általános Iskola, Sáromsábkő, Románia

Abstract

The Development of Z Generation Children in the Preparatory Classes. The education of Z generation children raises many problems so there is an increasing number of research dealing with this issue. It is an acute problem the solution of which is a challenge for teachers. These children are often difficult to deal with. To capture and maintain their attention is a constant problem but without sustained attention it is difficult to accomplish the transfer of knowledge and its practice. Development in the preparatory classes rises particular problems because the age of children implies pedagogically difficult characteristics. Constant attention, diversified methods, many activities, plays and motion is needed for the children to acquire new knowledge and ensure their development. We present the results of a study conducted during the 2013-2014 schoolyear in a preparatory class. After three tests (performed at the beginning of the schoolyear, the end of the first semester and the end of the second semester) we compared the development of basic skills, then we assessed the acquiring of new knowledge and finally, we correlated the latter values to the average of the previous ones. The presentation contains our observations and conclusions.

Keywords: Z kids generation; skills; development; preparatory classes;

1. Bevezető

„Nem táplállok többé semmiféle reményt országunk jövőjét illetően, ha holnap a mai fiatalság kerül hatalomra, mert ez a fiatalság kibírhatatlan, nem ismer mértéket, egyszerűen rettenetes.”
Hésziodosz (Kr.e. VII. sz. első fele)

Az oktatás területe komoly változásokon megy keresztül. Nemcsak azért, mert a diákok kicsit mások, mint elődeik, hanem azért, mert az Információs Kor digitális világa átalakítja a megértés, bevételezés, felidézés folyamatát.

Amit ma általában tapasztalunk, az egy „függetlenebb tanulás” utáni vágy. Ennek többek közt az is az oka, hogy a Z generáció ma már az információk nagy részét az internetről szerzi be, ami éles kontrasztban van az előző generációs tanulókéval (a mai tanárokkal), akik még hagyományos, passzív módon tanultak, a megfelelő emberektől. Világosra jött nagy gondot jelent minden iskolatípusban, hogy a reformálás folyamatában megmaradjanak olyan fontos vonások, mint a fegyelem és a figyelem.

Sokak szerint azzal, hogy rövidítik az órákat és jobban bevonják a technológiát, csak erősítik a fegyelem hiányát, és az oktatási rendszernek nem biztos, hogy hasznára válik a „netgeneráció” (Z és Y is) igényeinek való

* Marton Margit. Tel.: +40751173061; e-mail: marton_gari@yahoo.com

megfelelés. Tudjuk, hogy a Z generáció szinte folyamatosan használ elektronikus eszközöket, miközben nem olyan jó az olvasási készségük, és a kritikus gondolkodásuk sem elég fejlett ahhoz, hogy az értékes és valódi információt kiválasszák. Ezért amerikai oktatási anyagokban megfontolásra ajánlják, hogy talán hasznosabb lenne, ha a technológia biztosítása helyett inkább a diákok alpműveltségét és kritikus gondolkodását fejlesztenék. Hangsúlyozzák azt is, hogy a pedagógusok nem feltétlenül tesznek jót a tanulóknak azzal, hogy kielégítenek egy másik tipikus jellemzőt, az azonnaliság igényét, hogy mindent azonnal akarnak tudni. Nagyon fontos, hogy miközben a fejlődés érdekében a tanárok is gyakran ösztönzik diákjaikat, hogy vegyenek igénybe többféle médiát a tanulás során, megtanítsák azt is, hogy ugyanennyire fontos lelassítani, koncentrálni és mélyebben megvizsgálni egy problémát. (Tari, 2011)

Dr. Pais Ella Regina pszichológus, a Pécsi Tudományegyetem Pollák Mihály Műszaki és Informatikai Karának főiskolai tanára, 2010 óta foglalkozik generációkutatással. Úgy gondolja, hogy a legújabb nemzedéknek a virtuális identitás élete meghatározó élménye. Véleménye szerint a családoké első körben a felelősség, miközben a család mutogat az iskolára. Mégis, együttműködni célszerű.

Az átlagéletkor kitolódásával és a generációév lerövidülésével manapság hat generáció él együtt. Ez gyors változásokat hoz, a pedagógusoknak ennek kellene megfelelni, de a módszertani kultúra sokkal lassabban módosul az iskolákban. A következő generációk élnek együtt: csendes generáció (1925–1942), baby boom generáció (1943–1960), X generáció (1961–1981), Y generáció (1982–1995), Z generáció (1996–2010), valamint az alfa vagyis új csendes generáció (2010-). A generációs jegyek és a különbség megmutatják, miért van feszültség a nemzedékek között. Az iskolákban legtöbbször az X generáció Z gyermekeivel van dolgunk. Míg az X generáció erősen motivált volt, addig ez nem vonatkozik a Z generációra. A hetvenes években húsz perc figyelemtartást mértek a gyerekeknél, ma ez ennek a fele és új kihívásokat hoz. A munkára, tanulásra nem motiváltak, pedig nagyon okosak és tehetségesek, soha ennyi tehetséges gyerek nem volt. Ők a legidősebb átlagéletkorú anyák gyerekei. Magyarországon 27,2 átlagéletkort számoltak, a nők gyakran immár harmincon felül szülnek először, ami nyilván a gyerekekhez való anyai viszonyt is befolyásolja. A Z generáció problémákban gondolkodik, ugyanakkor elképesztően gyakorlatias. Erre kell ügyelni, amikor módszertani változásokban gondolkodunk. Egyszerre több mindenre figyelnek, ezért rövidül le a figyelemtartási idejük is. Ugyanakkor elmagányosodnak, mert képtelenek megbirkózni a gyors változással, amit követniük kellene. Viszonylag kevés ideig foglalkozhatnak egy-egy témakörrel. Egy gimnazistának akár 36 órája is van hetente, és még hazavisz rengeteg feladatot. Miután reménytelennek érzi a megoldásukat, lemond róluk és mással foglalkozik. ... jobb a heti 24-25 óra, emellett pedig a diák kaphat feladatot, kutatási munkát, amit lesz is ideje elvégezni.

Úgy gondolja, manapság már közhelynek számít, hogy a gyerek túl sokat internetezik. A probléma viszont azért jelentős, mert így az interneten identifikálódnak, gyakorta nem az igazi énjükkel. A virtuális és a valódi énje konfliktust okozhat, és úgy nem lehet tartósan feszültség nélkül élni, megnöveli a szorongást. A virtuális konfliktust megoldja azzal, hogy kikapcsolja a gépet, a valós életet viszont nem kapcsolhatja ki. Ez okoz konfliktusokat. A magány, a szorongás, a depresszió így valószínűsíthető. A Z generációs gyerekek szeretnek szerepelni, de nem tűrik a korlátozást, arra azonnal és hevesen reagálnak. Minél engedékenyebbek vagyunk, annál nagyobb az esély az agresszív viselkedésre, minél inkább korlátozzuk és csupa előírás az élete, annál nagyobb lehet az alulteljesítés, bármilyen helyzetben, mert a szorongás teljesítményromboló. (Lukács, 2014)

2. Az előkészítő osztályok helyzete

A hazai előkészítő osztályokban a fejlesztés fokozott problémát jelent, hiszen ezt a folyamatot a tanulók életkori sajátosságai is nehezítik. Állandó odafigyelés szükséges, hiszen gyakran nagy létszámú csoportok verődnek össze, több óvodából érkeznek a gyerekek, kevesen ismerik egymást, lassan szoknak össze. Ebben a korban még sok gyerek nehezen szocializálódik. Vannak csendes, visszahúzódnó gyerekek, de vannak agresszívek is, akik minden áron vezető pozíció megszerzésére töreksenek. Vannak olyanok is, akik még saját kis

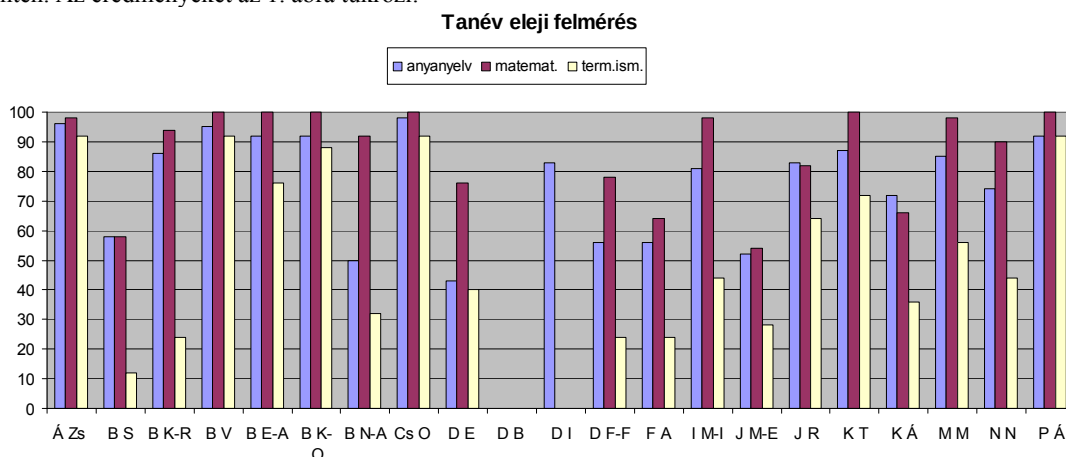
világukban élnek, mint egy burokban, gyakran nehéz őket kicsalogatni onnan. A tanítónak folyamatosan készenléti állapotban kell lennie, hogy megfelelő módon reagáljon az adódó helyzetekre. Tapasztalatom szerint az egy gyerekre jutó idő, odafigyelés szempontjából a gyerekeknek kifejezetten hátrányos az előkészítő osztály szervezési kerete. Míg az óvodában kisebb létszámú gyerek mellett még egy kisegítő személy is van, addig itt egyetlen tanítónak kell alapos munkát végezni, lévén, hogy iskolának nevezik, tehát az elvárások is magasabbak. Egyik kis tanítványom, aki Kanadában járt óvodába néhány nap után megjegyezte, hogy csak azt nem érti, hogy miért vagyok én egyedül. Kérdezősködésemre kiderült, hogy ott három pedagógus felügyelt folyamatosan körülbelül ugyanennyi gyerekre.

3. Az előkészítő osztályos tanulók iskolai előmenetelének vizsgálata

A vizsgálatban részt vevő osztály a 2013/2014-es tanévben volt előkészítő a marosvásárhelyi Friedrich Schiller Általános Iskolában. Összetétele: 13 fiú, 11 lány, összesen 24 tanuló.

A cél nem csupán a tanulók képességeinek felmérése volt, hanem annak tanulmányozása is, hogy a különféle interaktív, sok mozgással, játékkal, tevékenykedtetéssel egybekötött projekt módszer alapú oktatás mennyire fejleszti a gyerekeket, illetve annak vizsgálata, hogy mennyire fontos az otthonról, óvodából hozott tudásszint és az mennyire befolyásolja az új ismeretek elsajátításának mértékét.

Anyanyelvből a figyelmet, a szövegértést, a szókincset, a beszédkésztséget mértük fel a Medvecukor iskolás lesz c. tanítói kézikönyv alapján (Molnár-Kovács–Ferencz, 2013). A matematika felmérőlap feladatai a csoportosítást, halmazalkotást, kategorizálási képességet, a matematikai kompetenciákat mérték. A természetismereti felmérőlap ugyanezeket a kompetenciákat mérte, de a természetről szerzett előzetes ismeretek mentén. Az eredményeket az 1. ábra tükrözi.



1. ábra. Tanév eleji felmérések eredménye anyanyelvből, matematikából és természetismeretből.

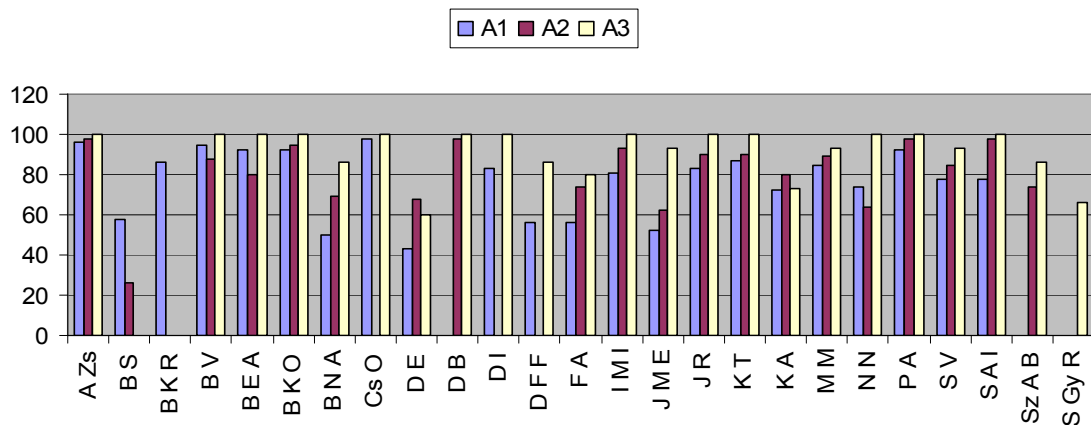
A matematika eredmények a legjobbak, a természetismeret eredményei pedig a leggyengébbek. Ebben főként az évszakok jelképeinek felismerése, illetve megfelelő csoportosítása okozott gondot. Az anyanyelvi kompetenciák felmérése során a szóbeli közlés, történet mesélése jelentett problémát. Gyakori volt a szókincs szegénysége miatt fellépő korlát. Jó képességű gyerekeknél is előfordult ez, főként az otthoni meseolvasás hiánya miatt (a beszélgetések során erre is fény derült).

A felméréseket újból elvégeztük az első félév, illetve a második félév végén is. Első félév végén a leglátványosabb fejlődést a természetismeretnél mértem, itt többen is elérték a maximális pontszámot, vagy

ahhoz közeli értéket (4. ábra). Tanév végén, a három mérés összehasonlítása után matematikából viszonylag közeli értékek voltak jellemzők. Ez a tanév eleji jó eredményeknek tudható be, hiszen a későbbiekben is ugyanazon kompetenciákat mértük (3. ábra). Anyanyelvből és természetismeretből folyamatos fejlődés tapasztalható. A beszédkésztség hiányosságai megmaradtak a gyengén teljesítőknél. A többi kompetencia nagyobb mértékben fejleszthető. Tapasztalatom szerint ennek oka éppen az a többlet, amit az otthoni rendszeres meseolvasás, beszélgetés érzelmileg ad egy gyereknek. Ez később nem pótolható és semmivel sem helyettesíthető. Természetesen ezeknél a gyerekeknél is lehet fejlődést tapasztalni, de messze lemaradnak azon társaiktól, akiknek ebben is részük volt kiskorukban (2. ábra).

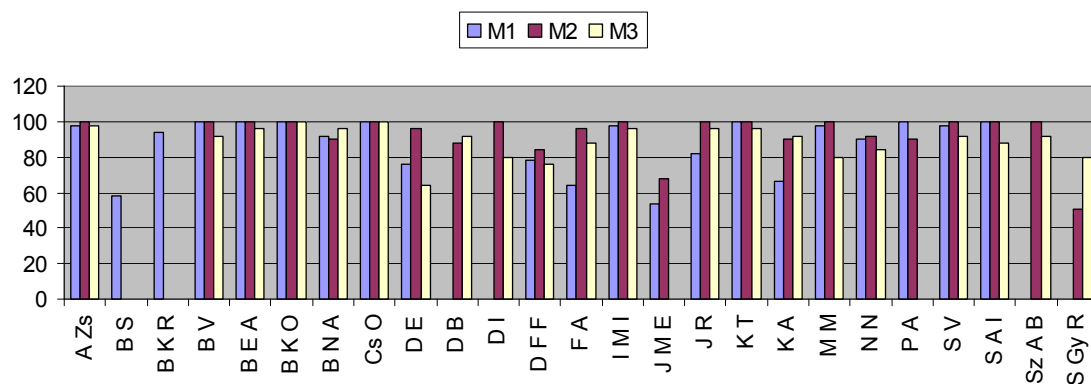
Összességében tekintve, jelentős fejlődés volt tapasztalható a közepesen teljesítő gyerekeknél, a jól teljesítők hasonlóan teljesítettek, egy gyerek pedig gyengébben. Ez egyrészt annak tudható be, hogy nem írt meg több felmérést hiányzás miatt és az amúgy is alacsony pontszámai sokkal kisebb átlagot jelentettek. Másrészt érzelmileg fogyatékos gyerekről van szó, aki speciális foglalkozást igényelne.

Anyanyelv



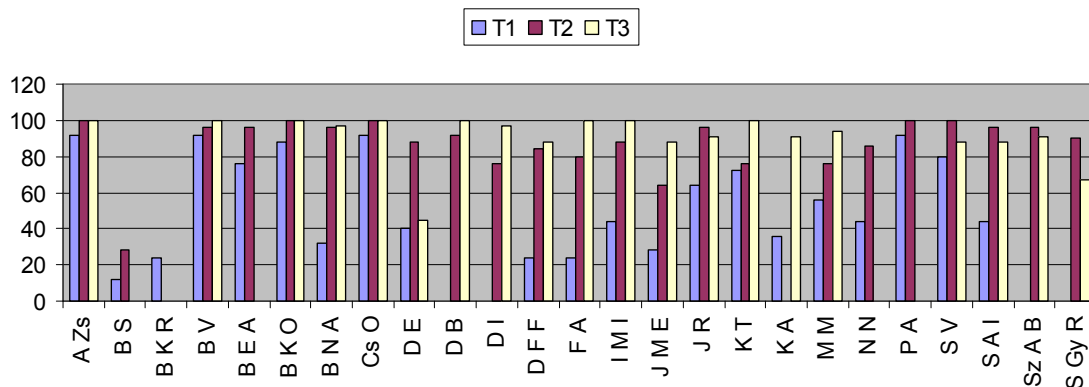
2. ábra. A tanév eleji, az első és a második félév végi felmérések összehasonlítása anyanyelvből

Matematika



3. ábra. A tanév eleji, az első és a második félév végi felmérések összehasonlítása matematikából

Természetismeret



4. ábra. A tanév eleji, az első és a második félév végi felmérések összehasonlítása természetismeretből

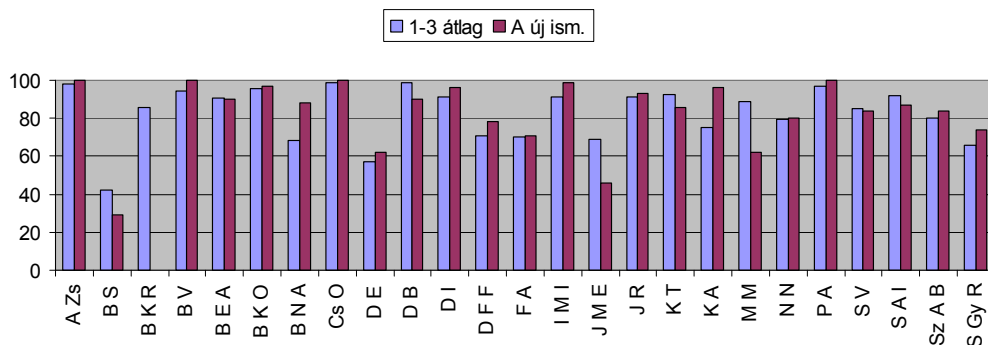
Tanév végén egy újabb felmérést is beiktattam, amely az új ismeretek elsajátítását volt hivatott felmérni.

Az anyanyelvi felmérőlap feladatai a következő új ismereteket mérték: hangfelismerés és -leválasztás, szó kezdőhangja szerinti csoportosítás, hang helyének megállapítása, szótagolás, szavak száma a mondatban, betűelemek írása.

A matematikából felmért új ismeretek: hiányos számsorok kiegészítése, számok szomszédai, páros-páratlan számok, a sorban elfoglalt hely, halmazok számossága, számjegyek összehasonlítása, egyszerű összeadás és kivonás. A természetismeret nem szerepelt külön, hanem a matematika felmérő szerves része volt, mivel az új követelmény ezek együtt, egy tantárgyként való tanítása.

Az első három felmérő átlagértéke jelentett egy pontszámot, az új ismeretek felmérése egy másikat (5-6. ábra). Ezeket az értékeket összehasonlítottam, majd korreláltattam. A korreláció mértéke magas: 0,804695 az anyanyelvi ismeretek esetén, illetve 0,894006 a matematikai ismereteknél. Ez megerősítette azt a feltevésemet, hogy mennyire fontos a családi háttér, az otthonról, óvodából hozott tudásanyag, a kialakult képességek.

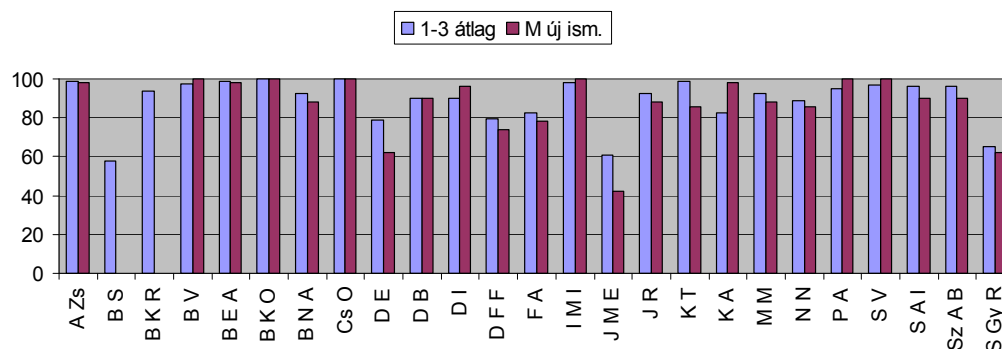
Anyanyelv



5. ábra. A tanév eleji, az első és a második félév végi felmérések átlagértéke és az új ismeretek felmérése anyanyelvből

A különbségek nagy valószínűséggel később is megmaradnak annak ellenére, hogy fejlődés mindenkinél tapasztalható. Kivétel is akad. Ebben a közösségben két gyerek teljesített alul. Egyikük a már említett fogyatékkal élő gyerek. Mindkét szülő kisegítő iskolában tanult, csak az apa dolgozik napszámosként, és annak ellenére, hogy a maguk módján odafigyelnek a gyerekekre, mégsem juthat előre. Értelmi képességei miatt neki is speciális oktatásban lenne a helye, ahol több idő jutna arra, hogy az ő speciális igényeit figyelembe vegyék. A szülők ezt nem akarják. A másik tanuló egy sokgyerekes családban él, ahol a nagyobb testvérek már börtönt jártak meg, a nála néhány évvel nagyobbától már megtanult lopni, kijelenti (valószínűleg a nagyobb hatására), hogy nem akar tanulni, pedig értelmi képességei ezt lehetővé tennék.

Matematika és környezetismeret



6. ábra. A tanév eleji, az első és a második félév végi felmérések átlagértéke és az új ismeretek felmérése matematika és környezetismeretből

4. Összefoglalás

Ezek a felmérések személyes tapasztalataimat is alátámasztják. Igaz ugyan, hogy nehezebb felkelteni a mai gyerekek figyelmét, s talán még nehezebb fenntartani az érdeklődésüket, de odafigyeléssel, türelemmel, állandó kísérletezésre való hajlammal, kreativitással megoldható. Alapjában véve a Z generáció sem más, mint az előzők, csak másként igénylik az információt, s a célravezető út megtalálása minden osztályközösség esetében a tanító és a tanárok feladata, természetesen a szülők támogatásával. Ettől a szülői közösségtől nemcsak támogatást kaptam, hanem sok esetben ötleteikkel, meglátásaikkal, különféle tevékenységek szervezésében való aktív részvétellel segítettek a munkámat, így az valóban közös munka volt.

Befejezésként nem tartom érdektelennek Vekerdy Tamás pszichológus néhány gondolatát idézni (Vekerdy, 2013, 205-206):

„... a különböző korokban különböző módokon az ifjúság mindig „nagyon más” volt, mindig úgy látszott, hogy elvész a kontinuitás, hogy a világ sora nem fog a maga „rendes medrében” tovább folydogálni.

(...) korunkban a számítógép és általában a kibővült technikai lehetőségek valóban nagy változást jelentenek. Tényleg gyökeresen megváltozott a világ, de véleményem szerint nem az utolsó 20-30 évben, hanem inkább azt mondanám, hogy az elmúlt 150-280 esztendőben többen változott, mint előtte az ismert évezredekben keresztül. Ennek kapcsán pedig valós problémák is felmerülnek. Például nagyon rossz is lehet, ha a személyes találkozások helyébe a virtuális világ, a facebookozás, chatelés lép – mégis azt állítom (mert ezt látom a tágabb környezetemben), hogy nem olyan egyértelmű és egyirányú tendencia ez, mint ahogy erről hallunk. (...)

Magam körül azt látom, hogy ma sokkal nagyobb a személyes kontaktusok intenzitása, mint 20-30-40 évvel ezelőtt, annak ellenére, hogy azóta megjelent a számítógép és az okostelefon. És: igenis érdeklik az ifjakat a világ

nagy kérdései – legfeljebb nem azt vagy nem úgy tartják nagy kérdésnek, amit és ahogy mi. És – áttörve a páncélt – lehet velük beszélni. (...)

Azt gondolom, hogy jelenleg két markáns tendencia van a világban: az egyik az individuáció (az egyedivé válás, önmegvalósítás, elkülönülés), a másik pedig épp ennek az ellenkezője, a tömegesedés, az uniformizálódás. Ezen az uniformizálódási oldalon valóban vannak olyan hullámok, amelyeket az X-, Y- és a Z-generáció fogalmai is igyekeznek körülírni, de szerintem a fontosabbik oldalon, a – mellesleg szintén veszélyeket hordozó, mert időnként kemény egoizmusban és nárcizmusban megnyilvánuló – individuációban ezek a jelenségek nem fenyegetnek. (...)

Az alapokban: vagyunk, akik voltunk. Küzdő, személyes szabadságra törekvő, szeretetre – személyes kapcsolatokra – vágyó lények.

Most éppen a szupertechnika támad szuverenitásunkra, ha hagyjuk, hogy uralkodjon rajtunk, ahelyett, hogy mi kezelnének. (...)

El fog-e söpörni minket, mint tudatos, autonómiára vágyó és született lényeket, vagy megtanulunk uralkodni rajta (is), mint az eddig fenyegető veszélyeken?”

Irodalom

- Tari Annamária (2011) Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs korban, Tericum Kiadó, Budapest
- Molnár-Kovács Emese – Ferencz Edith-Mária (2013) Medvecukor iskolás lesz. Tanítói kézikönyv, Novum Impex Kiadó, Nagyvárad
- Vekerdy Tamás (2013) Jól szeretni. Tudod-e, hogy milyen a gyereked? Kulcslyuk Kiadó, Budapest
- Lukács Melinda: Generációk és a generációk együttélése. Sikerkódok a Z generáció tanításában címmel tartott előadást dr. Pais Ella Regina a 18. Szabadkai Nyári Akadémián. Magyar Szó, 2014. augusztus 14.
http://www.magyarso.com/hu/2431/kozelet_oktatas/114711/Gener%C3%A1ci%C3%B3k-%C3%A9s-a-gener%C3%A1ci%C3%B3k-egy%C3%BCtt%C3%A9l%C3%A9se.htm

Az óvodások társas megküzdési mechanizmusainak dimenziói

Lazsádi Csilla¹

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia

Abstract

Interpersonal coping skills of preschoolers' (n = 459) were assessed in Hungarian kindergarten groups belonging to the Romanian Educational System. The purpose of the present paper is to study the relations between the coping mechanism variables with correlation and cluster analysis. We obtained measures with Coping Strategies Questionnaire both from children and teachers. We investigated two types of situations: (1) when the assessed child himself gets into a conflict, (2) and what he does when one of his peers encounters obstacles. In self-centered situations coping mechanisms were grouped in confrontative and nonconfrontative strategies. Confrontative strategies include impulsive and assertive mechanisms, when childrens' answers were analyzed, but verbal and physical mechanisms when analyzing variables of the teachers' evaluations. Nonconfrontative strategies can be interpreted as passive and active mechanisms based on the answers of both evaluators. In peer situations emotion-focused coping, help seeking and prosocial coping was differentiated. More knowledge about occurrence of coping mechanisms in early childhood and relations between variables could offer information on the interpretation of further findings regarding preschoolers' social competence.

Keywords: coping mechanism; social competence; social skills; interpersonal situation; preschool children

1. Bevezető

Tanulmányunkban azokat a megküzdési mechanizmusokat vizsgáljuk, amelyeket a gyermekek óvodai társas frusztrációs helyzetben alkalmaznak. A megküzdési stratégiák kutatása kb. 30-40 évre néz vissza, szinte valamennyi kutatás új szempontokkal gazdagítja a megküzdési készségek osztályozását/értelmezését. Dolgozatunk a népszerű megküzdés-kutatásnak csak egy igen kis szeletét vizsgálja, az óvodás korosztály interperszonális megküzdéseit, ennek magyar nyelven nagyon kevés kutatási előzménye van. A dolgozat célja a megküzdési formák közötti kapcsolatok feltárása, amely értelmezési keretet nyújthat a további kutatáshoz. Jelen írás a konferencián bemutatott eredményeknek csak egy részét tartalmazza a terjedelmi lehetőségek függvényében.

A társas szituációkban való adaptív viselkedést a szocio-emocionális kompetencia egyik összetevőjeként tárgyalja a szakirodalom (Saarni 1999; Gresham, Sugai és Horner 2001; Zsolnai, Kasik és Lesznyák 2008; Nagy, 2010), erre utal Semrud meghatározása is, miszerint a szociális kompetencia „a rugalmas válaszreakcióra való képesség és a személy azon képessége, hogy kezelje a társas kihívásokat” (2007, 1. o.). A megküzdés fogalmát

¹ Levelező szerző: Lazsádi Csilla; e-mail: lazsadicilla@gmail.com

hasonlóan írják le, a megterhelésekkel való megbirkózást, és konfliktushelyzetben való helytállást jelenti „a kogníció, a viselkedés, a fiziológia és a környezet szabályozása tudatos akarati erőfeszítések útján” (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen és Wadsworth, 2001, 89. o.). A „válasz”, a moderálás ez esetben nehezített feltételek mellett történik (Lazarus 1974, idézi Oláh 2005).

A gyermekkori interperszonális megküzdési formák jelenleg használt tipológiáihoz az általános stresszhelyzetekre kialakított modellek vezettek el, röviden bemutatjuk ezeket. A felnőttkori coping mechanizmusok közismert kutatói, Lazarus és Folkman (1984) két alapvető megküzdési típust különböztetnek meg: a problémamegoldó és az érzelmközpontú stratégiát. Az első esetben az egyén a helyzet megoldását tartja szem előtt, és a célra fókuszálva a stressz forrásának megszüntetésére törekszik. A második esetben a negatív érzelmek enyhítése az elsődleges, akadályozva ezzel a tulajdonképpeni megoldást. A két kategórián belül nyolc megküzdési stratégiát különítettek el: konfrontáció, elkerülés-menekülés, eltávolodás, érzelmek és viselkedés szabályozása, társas támogatás keresése, felelősség vállalása, problémamegoldás tervezése, pozitív jelentés keresése. A gyermekek megküzdési mechanizmusát kutató szakemberek szerint a felnőttekre használatos modell nem alkalmazható a gyermeki reakciók 40%-nak értelmezésére (Ayers, Sandler, West és Roosa, 1996). Billings és Moos 80-as években kialakított két pólusú modellje, mely aktív és passzív megküzdéseket határoz meg, szintén nem bizonyult elég hatékonynak (Ayers és mtsai., 1996). Az utóbbi évtized coping kutatásai többdimenziós modelleket alkalmaznak a gyermekekre. Gallegos és munkatársainak modellje három dimenzióban tárgyalja a gyermekek megküzdési mechanizmusát (Gallegos, Langley és Villegas, 2012): aktív, problémamegoldó megküzdés (active coping), érzelmi vezéreltségű megküzdés (emotional c.) és passzív/elkerülő megküzdés (passive or avoidant c.) kategóriákban. Thorne munkatársaival (Thorne, Andrews és Nordstokke, 2013) négy faktoros modellt hoz létre aktív, elkerülő, figyelemelterelő (distraction) és segítségkérő (support seeking) megküzdési formákkal. Használatos egy öt faktoros modell is, amely problémamegoldó, támaszkereső, palliatív – a tünetek enyhítésére irányuló, elkerülő és érzelmeket externalizáló megküzdéseket különít el (Vierhaus és Lohaus, 2009). Ezek az eredmények útírányt szabnak a megküzdés és szociális kompetencia összefüggésének értelmezésére, de általános stresszhelyzetekben méri a specifikus érzelmeket és megküzdési készségeket, nem felelnek meg teljes mértékben a társas szituációban alkalmazható megküzdések alternatíváinak.

A sajátosan interperszonális szituációkban vizsgált megküzdési formák közt úgyszintén fellelhető az aktív és a passzív viszonyulás a problémához, az érzelmi reakció és a segítségkérés, de kiegészül más megküzdési formákkal is. Sandstrom (2004) a társak visszautasító magatartására adott válaszokat négy faktorba csoportosította, ezek (1) az aktív megküzdés, (2) az agresszív reakció, (3) a tagadás, mely a fájdalom minimalizálására törekszik, és (4) a rossz élményre való repetitív visszatérés gondolatban (ruminative coping). Fabes és Eisenberg (1992) a gyermekek módszeres és hosszú távú megfigyelése alapján hat megküzdési típust különített el társas akadályba ütközés esetén: (1) segítségkérés felnőtt személytől, (2) agresszió kifejezése - fizikai vagy verbális, (3) elkerülés, (4) egyezkedés, (5) ellenállás, (6) érzelmi reagálás. Zsolnai Anikó kutatócsoportja (2007) a magyar óvodásoknál ugyanezt a hat megküzdési mechanizmust vizsgálja, de megnevez egy hetedik készséget, amelyet csak azokban a szituációkban feltételez, amikor a gyermek társa kerül bajba, ez a (7) segítségnyújtás. Zsolnai és munkatársai a felsorolt gyermekkori megküzdési készségeket két módon csoportosították: proszociális és agresszív, illetve szociális és érzelmi stratégiákat határoztak meg.

A bemutatott kutatások mentén a megküzdési készségek osztályozásának szerteágazása követhető: a megküzdési készségek tipológiája a kétdimenziós modellektől haladt a több dimenziós modellek irányába, egyre árnyaltabb értelmezéseknek adva lehetőséget. Dolgozatunkban ehhez képest egy fordított irányú elemzésre vállalkozunk: a Zsolnai által használt hét megküzdési mechanizmus csoportosítására törekszünk, azt remélve, hogy a dimenziók kirajzolódása megmutatja a mechanizmusok egymás közti dinamikáját.

2. Módszertan

2.1. A mintavételi eljárás és a kutatási minta bemutatása

A vizsgált alapsokaságot a marosvásárhelyi magyar tannyelvű csoportokba 2012-2013-ban beiratott óvodások képezik. A kutatási mintában összesen 22 óvodai csoport vesz részt, ezeket két lépésben, rétegzett és csoportos véletlenszerű mintavétellel választottunk ki. A rétegzés szempontjait és módját itt nem célunk részletezni, a minta ismertetése érdekében mindössze annyit érintünk, hogy a nagy kutatás, amelynek a jelen tanulmányban egy alfejezetét mutatjuk be, szem előtt tartotta a marosvásárhelyi óvodások családjának szocioökonómiai hátterét. Ennek megfelelően a családi társadalmi helyzet alapján minden réteget érintettünk, de túlréprezentáltak a magas képzettségű, viszonylag jó anyagi helyzettel rendelkező szülők gyermekei.

A gyermekek társas megküzdéséről 459 pedagógus töltött ki kérdőívet, az értékelt gyermekek közül 360 maga is válaszolt a kérdésekre. A teljes minta (459 eset) 19%-a 3-4 éves, 24%-a 4-5 éves, 57%-a 5-7 éves. A 3-4 éves kategóriába tartozik a 2 éves 6 hónapos kortól a 4. év betöltésének napjáig, 4-5 évesnek számít a 4 éves és 1 napostól az 5. év betöltésének napjáig, 5-7 évesnek számít az 5 éves 1 napostól a 6 éves 6 hónaposig terjedő korosztály. A nemek szerint megközelítőleg fele-fele arányban oszlanak meg az óvodások: 53% fiú, 47% lány. Az önértékeléssel is felmért al minta (360 eset) megoszlása hasonló mind a korcsoportok, mind a nemek szempontjából (kor: 17/24/60 százalék, nem: 52/48 százalék).

2.2. A kutatás módszerének, eszközének a bemutatása

A gyermekek megküzdési mechanizmusairól kérdőíves módszerrel nyertünk adatokat. A megküzdési stratégiák kérdőív negatív, frusztrált társas helyzetekben méri a szociális és az érzelmi készségek működését. A mérőeszközt Zsolnai Anikó és munkatársai (2007) alkalmazták magyar gyerekek társas megküzdésének vizsgálatára gyermek és pedagógus változatban. A kérdőív megbízhatósági mutatói jók (Cronbach- $\alpha > 0,78$).

A kérdezetteknek kilenc óvodai társas szituációra kellett válaszolniuk, például: „Mit csinál a gyermek, ha egy kispajtása szándékosan bosszantja?”. Hét kérdés olyan helyzetre vonatkozik, amikor a kérdezett/értékelt gyermek maga kerül konfliktushelyzetbe, másik két kérdésben arra kell választ adni, hogy miként cselekszik a gyermek, amikor egy társa ütközik akadályba. A kérdőívet kialakító kutatócsoport úgy véli, hogy a két szituációban eltérő viselkedés jellemző, ezért a válaszokat a szituáció típusa szerint külön szükséges értelmezni, ennek megfelelően az eredményeket külön elemezzük szituáció függvényében. A bemutatás során azokat a szituációkat, amelyekben a felmért gyermek a szenvedő alanya a társas frusztrációnak, *én-helyzetnek* nevezzük, azokat a szituációkat pedig, amelyekben egy csoporttárs szükséghelyzetére felel a gyermek sajátos megküzdéssel, *társ-helyzetként* emlegetjük.

A kérdőív kitöltésének módja a felnőttek esetében önálló, papír alapú, egyetlen választ kellett megjelölniük a felsoroltak közül. A gyermekeket a kutató vagy kutatóasszisztens kérdezte, és a kérdésre adott szabad felelet alapján jelölte be a válasznak megfelelő lehetőséget a felsoroltak közül. Minden válaszlehetőség egy megküzdési mechanizmusnak felel meg, például a fentebb említett kérdés esetében: Szól az óvó néninek – (1) Segítségkérés; Mondja neki, hogy ne csinálja... – (2) Egyezkedés; Veszekedni kezd vele. – (3) Ellenállás; Otthagya őt. – (4) Elkerülés; Mérges lesz és megveri. – (5) Bántalmazás; Sírni kezd. – (6) Érzelmi válasz. A társra vonatkozó helyzetekben a (7) segítségnyújtás is bekerül az elemzésbe, mint társas coping mechanizmus (pl. felemeli és megvigasztalja a társát), az ellenállás azonban nem szerepel az előbbieik közül. Azok a válaszok, amelyek nem illeszkedtek be egyik válaszlehetőségbe sem, az Egyéb kategóriába sorolódtak.

2.3. A statisztikai feldolgozás módszerei

Az adatok feldolgozása SPSS 16.0 programban történt. Mivel egyik megküzdés-változó sem felelt meg a normál eloszlás feltételének, a kapcsolatokat nem paraméteres, Spearman-féle (r_s , p) rangkorrelációval tártuk fel, majd klaszterelemzéssel értelmezhető modellbe foglaltuk a megküzdési mechanizmusokat. Hierarchikus klaszteranalízist alkalmaztunk, ezen belül pedig az euklideszi távolságok négyzetét és a Ward-féle eljárást² használtuk a standardizált változókon³.

3. Eredmények

3.1. A megküzdési mechanizmusok közötti korrelációs kapcsolatok

Megvizsgáltuk előbb az értékelők válasza alapján a pedagógus és a gyermekek válaszainak interkorrelációját. *Én-helyzetekben*, az elkerülő magatartás kivételével minden változó mentén szignifikáns a megegyezés, 0,1-0,2 közötti korrelációs értékekkel. *Társ-helyzetekben* épp ellenkezőleg, csak az elkerülés esetén egyezik a pedagógusok és a gyermekek válasza között ($r_s = 0,231$; $p < 0,01$). Az elkerülő magatartás kivételes helyzetét előzetes kutatási eredmények nem támasztják alá, így, óvónői tapasztalat alapján a pedagógus figyelmének irányával magyarázzuk. A pedagógus számára az elkerülés válaszreakció a legkevésbé követhető azokban a helyzetekben, amikor a vizsgált gyermeket egy társa akadályozza (csúfolja, elveszi a játékát, elutasítja), az pedig kivonul a kellemetlen szituációból. Társ-helyzetben ezzel szemben a segítségre szoruló felhívja magára a figyelmet, és amennyiben a vizsgált gyermek elkerüli őt, feltűnést kelt az óvónő szemében.

Továbbá azt elemeztük, hogy a megküzdési változók egymás között milyen kapcsolatokat hoznak létre. Mivel az értékelők válasza közötti korreláció nem érvényesült minden megküzdési forma esetén, a gyermekek és a pedagógus értékelését külön vizsgáljuk. Ebben az alfejezetben csak az én-helyzetekre vonatkozó szignifikáns korrelációk bemutatására kerül sor, társ-helyzetben ugyanis az alacsony válaszlehetőség miatt (max. 2) az eredmények nehezen értelmezhetőek, a megküzdési készségek szinte minden más megküzdéssel negatívan korrelálnak.

Terjedelmi korlátok miatt a kapcsolatok bemutatása vázlatos, inkább a kapcsolatok szemléltetésére törekszik, mintsem részletes leírására. A felsorolt korrelációs kapcsolatok alapján pozitív vagy negatív készseggpárokat hoztunk létre, amelyek az együtthatók kíséretében az 1. táblázatban olvashatóak. Hasonló kapcsolatokat mutatott ki Arslan (2010) a megküzdés különböző formái között.

A változók egymáshoz viszonyulását követve két pólusba rendezhetjük a megküzdési mechanizmusokat: egyik oldalon helyezkednek el az egyezkedés, az ellenállás, a fizikai bántalmazás mechanizmusok, amelyeket a frusztrációt kiváltó egyénnel való interakció, konfrontáció jellemez; a másik oldalon található az elkerülés, az érzelmi reagálás és a segítségkérés, amikor a stresszt okozó személlyel nem lép további interakcióba a gyermek. Sajátos pozícióban helyezkedik el a segítségkérés, amely a szembehelyezkedő megküzdési formákon kívül az elkerüléssel is negatívan korrelál.

² A Ward-módszer az elemzés minden lépésében figyelembe veszi az összes változót, attól függetlenül, hogy már csoportosítva volt egy klaszterbe vagy sem, és akkor csatol új változót egy klaszterhez, ha ettől az új klaszter belső heterogenitásának növekedése kisebb, mint minden más lehetséges klaszterstruktúra esetében (Székelyi Mária és Barna Ildikó, 2002).

³ Mértékegység nélküli változó, nulla átlagú, egységnyi szórású érték (Székelyi Mária és Barna Ildikó, 2002).

1. táblázat. A megküzdési készség-párok a Spearman rho korrelációs együtthatók alapján

	Önértékelés	Pedagógus értékelése
Pozitív párok	ellenállás–bántalmazás (0,335**)	ellenállás–bántalmazás (0,372**)
	n.s.	egyezkedés–ellenállás (0,175**)
Negatív párok	segítségkérés–ellenállás (-0,437**)	segítség–ellenállás (-0,350**)
	segítségkérés–elkerülés (-0,313**)	segítség–elkerülés (-0,200**)
	segítségkérés–bántalmazás (0,462**)	segítség–bántalmazás (-0,495**)
	segítségkérés–egyezkedés (-0,244**)	n.s.
	ellenállás–elkerülés (-0,251**)	ellenállás–elkerülés (-0,170**)
	n.s.	ellenállás–érzelem (-0,319**)
	elkerülés–egyezkedés (-0,192**)	n.s.
	elkerülés–bántalmazás (-0,219**)	elkerülés–bántalmazás (-0,295**)
	n.s.	egyezkedés–bántalmazás (-0,235**)
	egyezkedés–érzelem (-0,300**)	egyezkedés–érzelem (-0,319**)
	n.s.	bántalmazás–érzelem (-0,199**)

Megjegyzés: n.s. nem szignifikáns * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ha a viselkedés jellemzőiben keressük az ellentétes irányú kapcsolat magyarázatát, akkor elmondható, hogy az elkerülés passzív magatartást feltételez, míg a segítségkérés során a gyermek aktívan tesz a problémamegoldás érdekében és interakciót kezdeményez a támaszt nyújtó felnőttel.

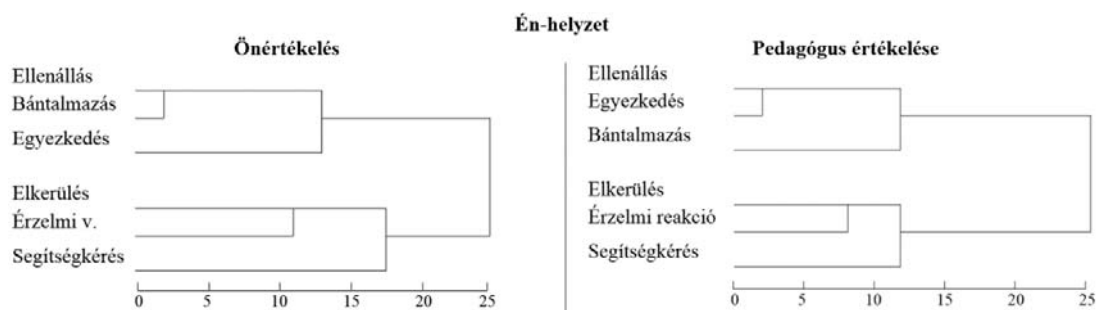
3.2. A megküzdési mechanizmusok csoportosítása klaszterelemzéssel

A megküzdési formák csoportosulását klaszterelemzéssel körvonalaztuk. A klaszteranalízist külön-külön elvégeztük a gyermek önértékelése és a pedagógus értékelése szerinti változóinkra mindkét társas szituációban.

3.2.1. Én-helyzet

A dendrogramok (lásd 1. ábra) két klaszterbe csoportosítják az én-helyzetben alkalmazott megküzdési mechanizmusokat, és megerősítik a korrelációs kapcsolatok alapján kirajzolódni vélt modellt: az ellenállás, egyezkedés, bántalmazás megküzdések különválnak az elkerülés, érzelmi reakció, segítségkérés megküzdési formáktól.

A klaszterek a két értékelő válaszai alapján hasonlóan szerveződnek, ugyanazokat a változókat tartalmazzák, azonban az első klaszteren belül eltér a csoportosulás az önértékelés és a pedagógusi értékelés között. A *gyermekek önértékelése alapján* az ellenállás és a bántalmazás egy alcsoportot képez, ezektől elkülönül az egyezkedés. Az első lépésben csoportosuló két változót impulzivitás és agresszivitás (szóbeli vagy fizikai) jellemzi, a különálló harmadikat asszertivitás. *A pedagógus válaszai alapján* a klaszter felépítése módosul: az ellenállás és az egyezkedés tömörül egy alcsoportba, a bántalmazás pedig külön ágazik. Ebben az esetben a szorosabb kapcsolatot alkotó két megküzdés közös jellemzője a verbális jelleg, míg a bántalmazás egy fizikális impulzív reakció.

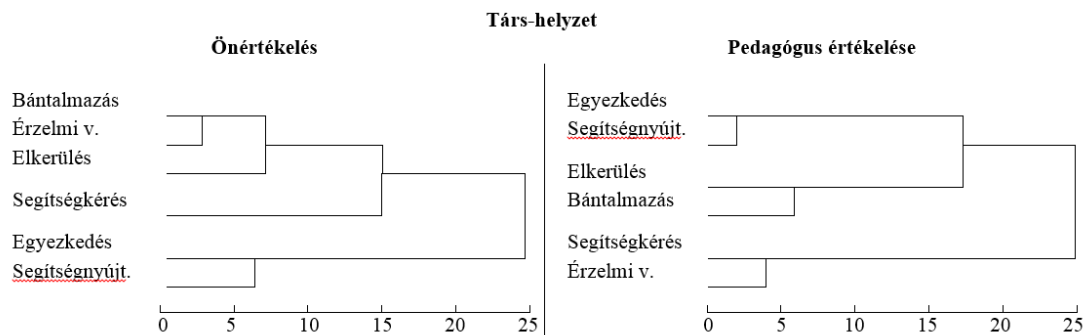


1. ábra. A megküzdési mechanizmusok csoportosulása hierarchikus klaszteranalízissel én-helyzetben önértékelés szerint és a pedagógus válaszai alapján

A második klaszterben a megküzdési változók csoportosulása nem mutat jelentős eltérést a két értékelő esetén: az elkerülés, az érzelmi reakció szorosabb kapcsolatot alkot, a segítségkérés az ábrán öt egységnivel később kapcsolódik be. Ez egybehangzó a korábbi értelmezésünkkel, miszerint a segítségkérésben egy problémamegoldásra fókuszáló, aktív megküzdés ismerhető fel, míg a másik két megküzdés esetén a problémával szemben passzív viszonyulásmódokkal találkozunk.

3.2.2. Társ-helyzet

Klaszterelemzéssel mindkét értékelő válaszai alapján három csoportot különítünk el társ-helyzetben (lásd 2. ábra). A *A gyermekek önértékelése* szerint az első csoportban a bántalmazás és az érzelmi reakció szoros kapcsolatához az elkerülés mechanizmusa társult. A segítségkérés ugyan kapcsolódik az előzőkhöz, de nagy a távolság a klaszterbe lépéséig, ezért egyedülállóként a második csoportba soroljuk. Az egyezkedés és segítségnyújtás együtt képezi a harmadik klasztert. Az első lépésben csoportosuló mechanizmusok emocionális eredetűek, a kontrollvesztés jellemzi őket, és nem szolgálják a csoporttársak javát. A segítségkérés itt is az a megküzdési forma, amely nem teremt kapcsolatot a másik gyermekkel a megoldás érdekében, de aktív cselekvést és verbális kezdeményezést feltételez a felnőtt irányába. A harmadik klaszterben szereplő egyezkedést és a segítségnyújtást társas motívum vezérli, a kortárssal való interakcióra alapoz és problémamegoldásra irányul.



2. ábra. A megküzdési mechanizmusok hierarchikus klaszteranalízissel nyert dendogramja társ-helyzetben önértékelés szerint és a pedagógus válaszai alapján

A pedagógus értékelése alapján az egyezkedés és segítségnyújtás közeli kapcsolata szintén érvényre jut, ehhez kapcsolódik több mint 15 egységnyi távolsággal az elkerülés és a bántalmazás együttese, amelyet külön csoportként értelmezünk. A segítségkérés és az érzelmi reakció párosa külön ágazik a többi változótól. Ezt azzal magyarázzuk, hogy társ-helyzetben a pedagógus reagálását a leginkább a támasz kérése és a sírás veszi igénybe.

Mindkét értékelő szerinti csoportosulásban feltűnő, hogy az elkerülés és a bántalmazás egymással szoros kapcsolatot képez, holott az én-helyzetekben mindig külön klaszterben szerepeltek. Ennek indoklását a viselkedés eredményében látjuk, hiszen én-helyzetben az elkerülés nem ártalmas másra nézve, míg társ-helyzetben a problémahelyzet elkerülése negatív következménnyel járhat a bajban levő gyermek számára.

4. Az eredmények összegzése, értelmezése

Én-helyzetben a társas megküzdési mechanizmusok csoportosulása a konfrontatív és a non-konfrontatív kategóriák mentén látszik kirajzolódni mindkét értékelő esetén. A konfrontálás kifejezés szembesítés, egybevetés, szembekerülést, összetűzést jelent a Magyarító szótár értelmezésében (Tótfalusi, 2001), de a szakterületek különböző értelemben használják. A Thomas–Kilmann konfliktuskezelés modellben (Trainer 2010, 3. o.) a kollaborálás eszköze lehet, ahol a problémamegoldás többek között, „konfrontálás és kreatív megoldáskeresés egy személyközi problémára”. A kommunikációelmélet ezzel szemben gyakran pejoratív értelemben tünteti fel a konfrontációt, az együttműködő stílus ellentétéként emlegeti (Terestyéni, 2006). Saját értelmezésünkben a konfrontáció kifejezés nem hordoz értékítéletet a viselkedés pozitív vagy negatív jellegéről, nem kimondottan együttműködő és nem is kizárólag támadó, erőszakos megnyilvánulás, hanem mindkettőt magába foglaló magatartás, – a „szembenéz egy személlyel, helyzettel” (Wikiszótár) jelentés szerint használjuk. Ennek megfelelően az első klaszterben csoportosulnak a konfrontatív mechanizmusok, az ellenállás, bántalmazás, egyezkedés, amelyek alkalmazására jellemző, hogy a gyermek szembenéz a frusztrációt okozó személlyel, a konfliktusra adott reakciója a vele való interakcióban folytatódik. A második klaszterben tömörülnek a non-konfrontatív megküzdések, amikor a gyermek a probléma megoldását, a feszültségoldást a kiváltó személlyel való interakción kívül keresi. A csoportosulás a vészhelyzetek két alapmotivációjához vezet vissza, amely a „harcolj vagy menekülj” neuropszichológiai válaszban gyökerezik (Fabes & Eisenberg, 1992).

A gyermekek és a pedagógusok válasza között eltérést figyelhettünk meg az első klaszter változóinak szerveződésében: a gyermekek önértékelése szerint az ellenállás és a fizikai agresszió alkotott szorosabb kapcsolatot, a pedagógus értékelése szerint az ellenállás és az egyezkedés álltak közelebb. Mindkét csoportosulást indokoltnak véljük a szakirodalmi ismereteink alapján. Az önértékelés alapján nyert kapcsolatokat alátámasztják azok a gyermekkori agressziót vizsgáló kutatások, amelyek gyakran említik a fizikai bántalmazás mellett a verbális és kapcsolati agressziót is (Fiske, 2004; Meichenbaum, 2006; Radliff és Joseph, 2011; Centifanti, Fanti, Thomson, Demetriou és Anastassiou-Hadjicharalambous, 2015). A szóbeli szembefeszülés és a fizikai bántalmazás közötti szoros kapcsolat tehát az eddigi kutatásokkal megegyező eredményt mutat, az egyezkedés elkülönülése pedig azzal magyarázható, hogy bár a gyermek szembenéz a feszültség okozójával, nem alkalmaz támadást vagy viszonttámadást, nem indulatra alapoz, hanem kér, javasol, ajánl, együttműködést kezdeményez. A pedagógusok válaszai két olyan megküzdési mechanizmust mutatnak közelinek, amelyek a gyermek verbális képességeit veszik igénybe. Amint azt Bourdieu (2010) és Bernstein (1974) elméletei kifejtik, a verbális képességek az intézményesített oktatásban értéket képviselnek. Ezek a megküzdések, mivel a rendszer kifejezőmódját, „kódját” alkalmazzák, akaratlanul is befolyásolják a pedagógus minősítését. Úgy véljük, hogy indirekt módon ez a szelekciós szempont érvényesült az óvónők válaszai szerinti csoportosulásban. A klaszterelemzéssel ugyan változókat csoportosítottunk, nem eseteket, de minden bizonnyal a pedagógusok által jobban megfigyelt sajátosságok nyomukat hagyták a változók közötti kapcsolatokon.

A non-konfrontatív megküzdések klaszterében a segítségkérés sajátos helyzetét emelnénk ki, amely elkülönül az elkerülés és érzelmi válaszreakció közeli kapcsolatától. Ez a szerveződés nagyon hasonló a Molnar Warchola modelljéhez (2006), aki három ismérv mentén csoportosította a gyermekkori megküzdési mechanizmusokat:

terület (domain), megközelítés (approach) és a segítségigénylés (level of helpfulness). A terület lehet probléma vagy érzelmközpontú, a megközelítés lehet aktív vagy passzív, a segítségigénylés szintje pedig lehet magas vagy alacsony. Ezek alapján a segítségkérést érzelmközpontú, aktív, és magas szintű segítségigényléssel jellemezte, a sírást és elkerülést pedig egy kategóriában használta, mint érzelmközpontú, de megküzdéseket, melyekhez alacsony segítségigénylés társul. A gyermekkori coping stratégiákat kutató szakemberek a segítségkérést, a támaszkérés mechanizmust gyakran különálló kategóriában emlegetik (Vierhaus és Lohaus, 2009) (Thorne és mtsai., 2013), mely ebben az életszakaszban hatékony probléma-megoldásnak minősül (Thorne és mtsai., 2013; Zimmer-Gembeck, Petegem és Skinner, 2016).

A *társ-helyzetben* alkalmazott megküzdéseknek az önértékelés szerinti eloszlása Lazarus és Folkman (1984) két dimenziós modelljére emlékeztet, mely szerint érzelmközpontú és problémamegoldó stratégiákba tömörülnek a megküzdési típusok. A segítségkérés a Lazarus-Folkman kérdőívvel mért felnőtt coping esetén sem sorolható be egyik vagy másik típusba, erősen helyzetfüggő, ezért kevert típusként emlegetik (Rózsa, Purebl, Susánszky és Kő, 2008). A pedagógus értékelése szerinti csoportosulás nem hasonlít általunk ismert más modellekre.

A megküzdési mechanizmusok klaszterelemzésének eredményeit összevetettük azzal a magyar nyelvű kutatás által javasolt csoportosítással, melyet ugyanezen kérdőív mérései alapján készítettek. Zsolnai Anikó és munkatársai (2007) proszociális és agresszív stratégiákat különítettek el a mozgósított készségek függvényében. A proszociális stratégiába foglalták azokat a készségeket, amelyek a kortárs vagy a felnőtt iránt elfogadó magatartást tanúsítanak, mint egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés. Ennek ellentétpárja, az agresszív stratégia, olyan készségeket von össze, amelyek az agresszió kimutatásában játszanak szerepet, ezek a bántalmazás, az ellenállás, a sírásban kifejezett tiltakozás. Egy másik csoportosításuk szerint érzelmi és szociális stratégiákba sorolják a megküzdési készségeket: az ellenállás, az elkerülés és az érzelmi reagálás együtt az érzelmi stratégiát alkotja, míg a segítségkérés, egyezkedés, fizikai bántalmazás és segítségnyújtás a szociális stratégiához tartozik, ezekben a coping mechanizmusokban ugyanis szükséges fenntartani a szociális interakciót. A magyarországi kutatók kategóriái eltérnek az általunk felállított struktúrától, de mivel az osztályozásuk statisztikai indoklását kutatási beszámolóikban nem találtuk, ezért a különbségek értelmezésére nincs lehetőségünk. A kutatás leírásában továbbá nem egyértelmű, hogy csak az én-helyzetek alapján vagy a két szituációról egybevetve állították fel osztályozásukat; ezért megvizsgáltuk saját adatbázisunk alapján a klaszterelemzés eredményeit szituációtól függetlenül is, de így sem találtunk a Zsolnai és munkatársai csoportosításával megegyező klasztereket. Az eltéréseket a kutatási minta sajátosságai is okozhatják, mint kulturális különbségek vagy a minta mérete. A magyarországi kutatás megközelítőleg 100 gyermektől és pedagógusaitól vett fel adatot, eredményeink kb. 350/450 gyermekről tartalmaznak kimutatást.

5. Következtetés

Előzetes kutatások mentén bemutattuk a megküzdési stratégiák tagolásának folyamatát, majd korreláció és klaszterelemzéssel saját adataink alapján összevontuk a megküzdési változókat. Felmerül a kérdés, hogy szükséges-e a megküzdési mechanizmusok változóit a továbbiakban összevont kategóriákban elemezni. Úgy gondoljuk, értékes információt veszítenénk, amennyiben a statisztikai elemzéseket az így csoportosított változókkal folytatnánk, az utóbbi 15-20 év kutatásai ugyanis éppen a két pólusú modellnek az árnyalására törekednek. A megküzdések közös tulajdonságainak, dimenziójának az ismeretében azonban az egyes változók mentén feltárt eredmények könnyebben megfogalmazhatóak lesznek, a megküzdések sokféleségét átfogó dimenziók mentén lehet értelmezni. A tanulmányban bemutatott megküzdési klasztereket, dimenziókat tehát a következőkben nem a statisztikai elemzések, hanem sokkal inkább az eredmények magyarázatában, összegzésében szándékozunk felhasználni.

Irodalom

- Arslan, C. (2010). An Investigation of Anger and Anger Expression in Terms of Coping with Stress and Interpersonal Problem-Solving. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **10**, 1. sz. 25–43.
- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West, S. G. és Roosa, M. W. (1996). A Dispositional and Situational Assessment of Children's Coping: Testing Alternative Models of Coping. *Journal of Personality*, **64**, 4. sz. 923–958.
- Bernstein, B. (1974). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről. In: Ferge Zsuzsa és Háber János (szerk.) *Az iskola szociológiai problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 123–152.
- Bourdieu, P. (2010): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron és Gecser Ottó (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*, ELTE, Budapest. 165–174.
- Centifanti, L. C. M., Fanti, K. A., Thomson, N. D., Demetriou, V. és Anastassiou-Hadjicharalambous, X. (2015). Types of Relational Aggression in Girls Are Differentiated by Callous-Unemotional Traits, Peers and Parental Overcontrol. *Behavioral Sciences* (2076-328X), **5**, 4. sz., 518–R5.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. és Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*, **127**, 87–127.
- Fabes, R. A. és Eisenberg, N. (1992). Young Children's Coping with Interpersonal Anger. *Child Development*, **63**, 1. 116–128.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings : core motives in social psychology*, Wiley, Hoboken, New York.
- Gallegos, J., Langley, A. és Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, **35**, 1. sz. 54–61.
- Gresham, F., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, **67**, 3. sz. 331–344.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer, New York.
- Meichenbaum, D. (2006). *Comparison of aggression in boys and girls: A case for gender-specific interventions*. Miami, FL, Melissan Institute for Violence Prevention and Treatment. <https://melissainstitute.org/author-index/>, letöltés ideje: 2015. 12. 15.
- Nagy József (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7/8 sz. 3–22.
- Oláh Attila (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Radliff, K. M. és Joseph, L. M. (2011). Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure*, **55**, 3. sz. 171–179.
- Rózsa Sándor, Purebl György, Susánszky Éva és Kö Natasa (2008). A megküzdés dimenziói : A konfliktusmegoldó kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, **9**, 3. sz., 217–241.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Series on Social and Emotional Development. Guilford Press, New York.
- Sugai-horner 2001
- Sandstrom, M.J. (2004). Pitfalls of the peer world: How children cope with common rejection experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **32**, 1. sz., 67–81.
- Semrud-Clíkeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer US, New York.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez : többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Terestyéni Tamás (2006). *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Tótfalusi István (2001). *Idegen szavak magyarul*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Thorne, K. J., Andrews, J. J. W., és Nordstokke, D. (2013). Relations Among Children's Coping Strategies and Anxiety: The Mediating Role of Coping Efficacy. *Journal of General Psychology*, **140**, 3. sz., 204–223.
- Trainer, J. (2010). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument: Profile and interpretive report*. CPP Inc. <https://www.cpp.com/Pdfs/smp248248.pdf>, letöltés ideje: 2016.02.20.
- Vierhaus, M., és Lohaus, A. (2009). Children's Perception of Relations between Anger or Anxiety and Coping: Continuity and Discontinuity of Relational Structures. *Social Development*, **18**, 3. sz. 747–763.
- Warchola, J. M. (2006) *Cognitive-behavioral therapy for depressed girls: a qualitative analysis of the ACTION program*. Dissertation. The University of Texas at Austin. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/3344>. letöltés ideje: 2016.02.12.
- Wikiszótár. http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/Konfront%C3%A1l, letöltés utolsó időpontja: 2015. 12.03.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Petegem, S., és Skinner, E. A. (2016). Emotion, controllability and orientation towards stress as correlates of children's coping with interpersonal stress. *Motivation and Emotion*, **40**, 1. sz. 178–191.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar pedagógia*, **107**, 3. sz. 233–270.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008). Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban. *Iskolakultúra*, **18**, 5/6. sz. 40–49.

V. Neveljünk másként!

A zeneirodalom tanítása középiskolában – egy módszertani kísérlet eredményei és tapasztalatai

Hausmann Kóródy Alice¹

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

Abstract

Our research shows that musical education within public education is counterproductive. This is explored in related literature (Gönczy: 2009, Hausmann: 2012, Janurik: 2007, 2009, Laczó: 2002, Stachó: 2008). But knowing the reasons does not offer a solution, therefore we attempted to find a new method. The method taught to MA students of musical pedagogy stands on two theoretical pillars. The first one is raising awareness on the functions of the arts. Therefore, our approach to teach musical literature is rather innovative: to monitor manifestations of these functions throughout the history of art. The second pillar is reverse chronology. Experience shows that teaching Renaissance or Baroque art with the usual method leaves students uninterested and bored, they feel as if all the information was remote and unnecessary. However, if we start from their own musical experience and roll back gradually in the history of art, Renaissance and Baroque artworks suddenly become understandable and interesting for them. The results of the experiment are surprising for university students as well as for high school students. Assigning two or three hours for demonstrating a function makes it possible to demonstrate eight or nine functions in two years so they will encounter a historical period eight-nine times, contemplating them from different aspects.

Keywords: musical literature, functions of art, reverse chronology

1. Bevezető

Kutatások sora bizonyítja, hogy a közoktatásban a zenei nevelés koncepciója és metodológiája nem célravezető (Gönczy: 2009, Janurik: 2007, 2009, Laczó: 2002, Stachó: 2008). Az eredmények elmaradásának okait is feltárja a kortárs szakirodalom. Ahogy az okok feltárása, úgy a megoldás keresése is foglalkoztatja a szakembereket (Laczó: 1997, 2001, L. Nagy: 1997, 2002, Váradi, 2010).

Évtizedeken keresztül a zenetanárok tudni vélték, hogy melyek a zeneoktatás hangsúlyai, de látható, hogy az alkalmazott koncepció és módszer ma már nem célravezető. Ennek okát nem csupán a csökkentett óraszámban kell keresnünk, hanem sokkal inkább a társadalom megváltozott kulturális fogyasztási szokásaiban. A zenehallgatási szokások alapján arra következtetünk, hogy a zene funkcióinak csak szűkös szegmense, első sorban a szórakoztató funkció „működik”, amely díszletül szolgál a korszerű szórakozási alkalmaknak, s mint ilyen, a divatnak kell megfelelnie, szinte azt mondhatjuk, hogy divatcikké vált. A divatot viszont a média teszi követendővé, kívánatosá, elterjetté, s mivel az ifjúság egy hét alatt nagyjából annyi időt tölt a képernyő előtt, mint egy egész szemeszter (ha heti egy órája van), vagy tanév (ha heti fél óras tantárgy az ének) alatt énekórán,

¹Levelező szerző: Hausmann Kóródy Alice. Tel: 0744-370997, e-mail: hausmannaliz@gmail.com

természetes, hogy a média hatása a legbefolyásosabb. A médiának, és különösen a kereskedelmi csatornáknak (amelyeket az ifjúság leginkább néz), meglehetősen egysíkú a zenei kínálata, de ez a kínálat képezi az ifjúság zenei preferenciáinak alapját. Az iskolai ének-zene oktatásnak ennek ellensúlyozásával kell megbirkóznia. A megváltozott társadalmi berendezkedés, munkaerő-piaci igény, az új műveltségcsomag, a multimédia térnyerése, az iskolában is elengedhetetlenné tette a tartalmi és didaktikai változtatásokat (Hausmann, 2011).

Az új kulturális környezet a zenét is fogyasztási cikké teszi, a hallgató pedig már nem zenét, humánus tartalmat, értéket befogadó, hanem fogyasztó. A fogyasztás pedig nem azonos a befogadással (Stachó, 2008). Mindez arra kényszeríti a zenepedagógusokat, hogy új utakat, módszereket, de legfőképp új célokat, hangsúlyokat keressenek a zeneoktatásban.

Nemcsak a közoktatásbeli zenei nevelésben csökkent az óraszám, hanem a zenepedagógusok képzésében is egyre kevesebb idő jut szakmódszertanra, ezért átgondoltabb, lényegre törőbb módszertani oktatásra van szükség. Az első és legfontosabb feladat annak a zenetanári *szemléletnek* a kialakítása, amely lehetővé teszi jelen körülmények között is az eredményes zeneoktatást, a hangsúlyváltások megértésének szükségességét. A zeneoktatás alapvető célja változatlan: megszerettetni az értékes zenét, viszont a megváltozott kulturális környezetünkben ezt új szemlélettel, hangsúlyokkal, módszerekkel és eljárásokkal érhetjük el. Ezért tettünk kísérletet egy új módszer keresésére.

2. A zeneirodalom tanításának célja

A zenehallgatás szokásának kialakítására, szeretetére való nevelés az iskolai ének-zeneoktatás feladata lenne, annál is inkább, mert a család ezt az esetek többségében nem teszi meg. Janurik (2009) kutatása szerint a középiskolások 80%-a soha, vagy nagyon ritkán hallgat komolyzenét, a családok 37%-ban egyáltalán nincsenek komolyzenei hanglemezek, és az értelmiségi családok 30%-ban sincs. Ezekből az adatokból „arra is következtethetünk, hogy a szülők *műveltségről alkotott képéhez* sem tartozik hozzá a zenei műveltség. Ha nem így lenne, akkor, ha önmaguk nem kedvelik is a komolyzenét, de gyermekeik számára megteremténék a lehetőségét annak, hogy megismerkedjenek vele” (Janurik, 2009: 61).

Az első és legfontosabb kérdés, hogy a zenetanárok megértsek: nem zenetörténetet, hanem zeneirodalmat tanítunk. A zenetörténet tanítása heti fél órában nem lehet a célunk, az viszont igen, hogy egy-egy jól bemutatott zenemű által megszeretessük az értékes zenét. Pontosabban, hogy birtokba vegyék a zenét, érezzék rá, hogy milyen szerepe lehet életünkben. (A módszerben, amelyet bemutatunk a történetiség is helyet kap, nem a megszokott – de talán gyümölcsözőbb – módon).

Ha a zenetörténet/zeneirodalom tanításának céljáról kérdezzük a hallgatókat, általában a következő válaszokat kapjuk: a szépérzék fejlesztése, az esztétikai nevelés, az általános műveltség bővítése, hangverseny-látogatók nevelése. Ha az egyes válaszok kibontására, indoklására kérjük őket, már nem tudnak válaszolni. Mit jelent a szépérzék? Minden értékes, jó zene szép? Mit jelent az esztétikai nevelés? Mit jelent ma az általános műveltség? Korunk műveltségképében hol helyezkedik el a komolyzene? Miért járnak (vagy nem) az emberek hangversenyre? A zenetanárképzésben először ezeket a kérdéseket kell tisztáznunk ahhoz, hogy meghatározhatjuk a célt, s kialakíthassunk egy határozott *szemléletet* a tanári feladatról. Az eredményes zeneirodalom-tanítás feltétele a befogadói öröm kialakulása, s ennek létrehívása a tanár feladata, amelyre csak akkor képes, ha jól felkészült és céljaival tisztában van.

A zeneirodalom tanítása ma általában három koncepció alapján történik. A legismertebb a kronológiai sorrend, de vannak, akik műfajok, mások pedig a tematika szerint csoportosítják a tananyagot. A zeneóráknak olyan zenék megszerettetéséhez, megértéséhez kellene a tanulókat elvezetniük, amelyek magasrendű esztétikai értéket képviselnek (Stachó, 2008), azonban az iskolai ének-zeneórák nem töltik be a nekik szánt szerepet (Janurik, 2007), tehát indokoltnak látszott egy más megközelítést keresni, amely célravezetőbb lehet.

Az új módszertani megközelítést a mesterfokú tanárképzés gyakorlata eredményezte, mert meg kellett válaszolnunk a fennebb feltett kérdéseket. Ennek előzményeként tisztáznunk kellett, hogy mi a művészet, hogyan

jött létre? Miután megválasztottuk, hogy a művészet eredetileg mesterség, amely szükségleteket elégített ki, tehát a kialakulásától kezdve *funkciói* voltak/vannak, kézenfekvőnek tűnt ezen a vonalon tovább haladni. Felsoroltuk a művészet funkcióit: dekoratív, szórakoztató, etikai, szublimációs, kifejező, mágikus, ábrázoló, propaganda, megőrkítő, anticipációs, kommunikatív, didaktikai, provokatív. Ezután megpróbáltunk példákat keresni mindenikre nem csak a zeneirodalomban, hanem más művészeti ágakban is: építészetben, képzőművészetben, irodalomban, foto- és filmművészetben. Ez a kísérlet teljesen új megvilágításba vonta a diákok zene- és művészettörténeti ismereteit (ugyanakkor rámutatott a hiányosságaikra is), és várakozásomat felülmúlva rácsodálkoztak a művészet sokrétűségére. Ebben a kontextusban már sokkal közelebb jutottunk ahhoz, hogy a fenti kérdésekre válaszokat próbáljunk adni. Úgy tűnt, a tanári feladat is érthetőbbé vált számukra, illetve hogy a funkciók tudatosítása talán hatékonyabbá teheti a zenei nevelést.

3. A módszer

A fentiek alapján próbálkoztunk azzal, hogy a művészet funkciói alapján tanítsuk a zeneirodalmat, és mutassuk be a zeneműveket. Azonban, ha a diákok nem tudják a műveket a különböző művészettörténeti korokban elhelyezni, lemondhatunk a stílusismeretről, s a zenehallgatás „zenei turkáláshoz” lesz hasonló. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ha a zeneirodalmat időrendi sorrendben mutatjuk be, már az első órán unalomba ellenállásba ütközünk. A régi korok távoliak, zenéjük „unalmas”, ezért hamar el is felejtik, hogy melyik korról tanultak, milyen zenét hallgattak. Találunk kellett egy megoldást, amely befogadhatóvá teszi számukra a mégoly távoli korok zenéjét is. Ebben a keresésben Renate Müller (1990) kutatásának egyik következtetése volt segítségünkre. Müller véleménye szerint a zenetanulással kapcsolatos gátlások (elutasítás) akkor lépnek fel, ha a tanítás során elvágjuk a serdülőket a társadalmi és zenei tapasztalatviláguktól.

A középiskolás ifjúság nyolcvan százaléka jóformán csak a kereskedelmi média által sugárzott divatos könnyűzenét hallgatja (Hausmann, 2011), tehát ez jelenti számukra a zenét, ez a zenei tapasztalatuk. Müller megállapítása alapján megpróbáltunk ebből kiindulni. Ha tehát egy esztétikai funkció megnyilvánulását akarjuk bemutatni a zeneművekben, a mából indulunk ki, mert saját zenei/művészeti tapasztalataik alapján meg fogják érteni ennek lényegét, megnyilvánulását. Ezután görgetjük visszafelé a művészettörténeti korokat, s mutatjuk meg, hogy ugyanaz a funkció hogyan nyilvánult meg ötven, száz, vagy éppen háromszáz évvel ezelőtt.

A módszer tehát két pillérre épül: az egyiket a *művészet funkciói*, a másikat pedig a *fordított kronológia* képezi. A tanítás folyamatát érdemes a szórakoztató funkcióval kezdeni, mert vélhetően a középiskolások számára ez a legérdekesebb és a legérthetőbb. Itt megbeszélhetjük azt is, hogy mit jelent a zene dekoratív funkciója (akusztikus dekoráció), a háttérzene-hallgatás, és milyen a tulajdonképpeni zenehallgatás, milyen az, amikor magára a zeneműre koncentrálnak. A szórakoztató funkció tárgyalásánál abból a zenéből kell kiindulnunk, amelyet a tanulók szórakozás közben hallgatnak, vagyis a divatos könnyűzenéből, mert ezt értik, erről tudják, hogy mire szolgál. Ha ezt megértették, akkor meghallgatunk olyan zenei szemelvényeket is, amelyre a szüleik, nagyszüleik szórakoztak, majd a két világháború között, illetve a századfordulón. Itt határhözérkeztünk, mert a XIX. századi szórakoztató zene még egyértelműen a komolyzene eszköztárát használta. Úgy véljük (és hároméves tapasztalatunk is alátámasztja ezt), hogy a XX. század szórakoztató zenéjének megismerése már elegendő ahhoz, hogy operettet (előkészíthetjük általa az operák befogadását), szimfonikus könnyűzenét is hallgassunk. A Strauss-zene hallgatása után már hallgathatunk romantikus és klasszikus szerenádokat, illetve egy-egy menüett tételt. A menüettel elérkeztünk a táncok világához. Bemutatunk barokk táncokat, majd megismertetjük a tanulókat a barokk szvittel. A barokk táncok után már nem nehéz feladat a reneszánsz táncok, majd a frottolák, villanellák megismertetése. Ha megszokott módon, a reneszánsz zenéjével kezdenők a zeneirodalom megismertetését, értetlenül hallgatnák. Így pedig, a mából kiindulva és visszafelé görgetve a korokat, figyelmesebben, s talán érdeklődőbben fogják hallgatni a régebbi korok zenéjét, mert megértik, hogy az emberek évszázadokkal ezelőtt is táncoltak, szórakoztak, csak éppen más zenére, mint ma.

Hasonló módon mutatjuk be a többi funkcióhoz kapcsolható zeneműveket is. A funkciók sorrendjét a továbbiakban a tanár határozza meg az osztályok színvonala és a bemutatandó zeneművek alapján. Ha egy funkcióra két, három, esetleg négy órát szánunk, akkor két év alatt nyolc, kilenc funkciót tudunk bemutatni. A funkciótól és a zeneművektől függően óránként két-három művet ismertethetünk. Ez azt jelenti, hogy ha egy funkcióra három órát szánunk, akkor ennek kapcsán nyolc-kilenc zeneművel ismertettük meg a tanulókat. A zeneművek részleteit nemcsak meghallgatjuk, hanem meg is beszéljük, hogy miként nyilvánul meg bennük a tárgyalta funkció. Várakozásunk szerint így több érdeklődéssel hallgatják a bemutatott műveket. A nyolc-kilenc funkció tárgyalása azt is jelenti, hogy egy-egy művészettörténeti kort nyolcszor-kilencszer tanulmányozunk más-más aspektusból, tehát ha minden harmadik negyedik órán találkozunk ugyanazzal a művészettörténeti korrallal, már nem felejtik el, s az újabb és újabb adalékoknak köszönhetően egyre jobban tájékozódnak bennük.

A módszer részét képezi az is, hogy minden funkció tárgyalásánál a különböző korok építészetéből, képzőművészetéből és irodalmából is mutatunk példákat. Ez utóbbiak nemcsak érdekesebbé, változatosabbá teszik az órákat, hanem bővítik a tanulók művészeti ismereteit, de főképpen rávilágítanak az egyes korok ízlésére, gondolkodásmódjára, életfelfogására. Lassan rávezethetjük a tanulókat annak felismerésére, hogy a mindenkor ember ugyanúgy él, érez, gondolkodik, csak a formanyelv, a stílus, amelyen megfogalmazza mondandóját, az változik. Ezért lehet „használható”, sőt élmény a régi korok művészete a ma embere számára is.

4. Tapasztalatok, eredmények

Három éve tanítjuk ezt a módszert a mesterképzős zenepedagógusoknak, és alkalmazzuk pedagógiai gyakorlaton is. Az oktató ugyanazt a csodálkozást tapasztalhatta meg a diákok részéről, amellyel majd a középiskolás tanulóknál is találkozunk. A módszer megértése, a funkciók megnyilvánulása a különböző korok művészetében új képet nyújtott számukra is a művészetekről. Át kellett látniuk eddig szerzett ismereteiket, más módon is kellett őket csoportosítaniuk, szintetizálniuk kellett és otthonosan közlekedniük a művészettörténeti korokban. Minden évfolyam eleinte küszködött a feladattal, de lassan-lassan élvezettel fordultak a módszer lehetőségei felé. A legfontosabb eredmény, hogy ezt a módszert tanulva végre tudatosult bennük a tanári feladatuk, mintha ők maguk is most értették volna meg a művészet létének értelmét.

A kurzusok alatt rádöbbennek, hogy ehhez a módszerhez sokkal több ismeretre van szükség, mint amennyit birtokolnak, hogy sokkal többet kell olvasniuk, művelődniük ahhoz, hogy lássák az összefüggéseket, hogy a művészet kincsesládájából megfelelő szemelvényeket tudjanak válogatni.

Hogyan viszonyultak a módszerhez a középiskolások? Mint említettem, eleinte csodálkozva, vagy inkább értetlenül hallgatták, hogy a művészet funkcióiról kezdtünk beszélni. Hamar ráhangolódtak a módszerre, hiszen érdekesnek találták a sokféle információt. A változatosság, a „pörgés” életeleme az ifjúságnak, ezért „díjazzák”, hogy nem időzünk sokáig egy-egy művészettörténeti kornál (akkor biztosan nagyon unják), s mivel tudják, hogy rövidesen egy másik korról lesz szó, ezért figyelnek arra, amiről éppen beszélünk. Igyekeztünk interaktív órákat tartani, bevonni a tanulókat a közös gondolkodásba, néha egészen jó példákat mondtak.

Ez a korosztály nagyon fogékony a művészetekre, ha értő kézzel nyújtjuk feléjük. Nem is kellett sokáig várnunk, hogy kérdéseket tegyenek fel, s elkezdjenek gondolkodni zenéről, művészetről. A homályos múltból lassan alakot öltött számukra a reneszánsz kor embere is, mert megértették, hogy ő is ugyanolyan ember volt, mint mi, hasonló érzésekkel és gondolatokkal. Ez a felfedezés (mely annak köszönhető, hogy a mából, a tanulók által ismert világból indultunk ki) érthetőbbé, közelebbivé hozta számukra a művészettörténet korszakait.

Annak eredményeként, hogy a zeneműveket esztétikai funkciójuk alapján mutatjuk be, érthetőbbé válik számukra a művészet lényege. Ha tudják, hogy melyik művet éppen miért hallgattuk, elmondhatják a művel kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat, esetleg saját megélt élményeikhez társítanak egy-egy zeneművet, ez két év alatt elvezethet oda, hogy megértsék, nem mindegy, hogy milyen zenét hallgatnak, és miért érdemes igényesen válogatniuk.

Azt is látnunk kell azonban, hogy minden évfolyamon akad tanárjelölt, aki nem fog tudni ezzel a módszerrel tanítani, mert eredményes alkalmazásának feltétele a szorgalmas, művelt és tehetséges tanár.

Irodalom

- Gönczy L. (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. In. Magyar Pedagógia, 109. évf. 2. sz. pp.169-185.
- Hausmann A. (2011): Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/120107/Hausmann_Alice_Ertekezes-t.pdf?sequence=5
- Hausmann Kóródy A. (2013): A középiskolások zenei ízlése. PedActa, ISSN 2248-3527, 3. kötet, 2. szám. 1-12 p.
- Janurik M.(2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórán. In. Magyar Pedagógia, 107. évf. 4. szám. 295-320. p.
- Janurik M. (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolások a zenéhez? In. Új Pedagógiai Szemle, 59/7. 47-63. p.
- Laczó Zoltán (1997): Egy zenehallgatás-központú tantervről. In. Iskolakultúra, 7/9. 92-98. p.
- Laczó Zoltán (2001): Művészet és pedagógia – Zenei nevelés a közoktatásban (Retrospektív és jelen idejű helyzetfelmérés). Budapest, Osiris Kiadó.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In. Székely M. (szerk.): Hang és Lélek. Új utak a zene és társadalom kapcsolatában. Budapest, Magyar Zenei Tanács. 83-94.p
- L. Nagy Katalin ((1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is. In. Parlando, 38/6. sz. 42-46. p.
- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In. Új Pedagógiai Szemle, 52/11. 73-83. p.
- Müller, Renate (1990). Soziale Bedingungen der Umgehensweise Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung der Musikpädagogik. Essen.
- Stachó, L. (2008): Value, pleasure, and utility in Kodály's pedagogy. *Parlando*, 50 (2), 21–28
- Váradí Judit (2010). Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének? Iyaskila.

Konfliktusmegoldó stratégiák a pedagógus munkájában

Baracsi Ágnes

Nyíregyházi Főiskola, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Nyíregyháza, Magyarország

Abstract

Many held that conflict is a relevant part of education, since it has a significant effect on the process of socialization. The real source of conflicts is in fact the conflict resolution strategies, rather than the person who takes part in it. This explains the significant role of teachers who are highly responsible for conflict management. In our study, we examined the resolution strategies of 700 teachers, based on Thomas and Kilmann's (2001) Conflict Management Styles model. The items of the questionnaire belong to the following categories: Competing, Avoiding, Compromising, Accommodating, Collaborating. According to our results, teachers use all of the conflict resolving strategies above. To reach their own goals teachers more often use Competing strategies, which can have a negative effect: students might feel defeated. At the same time, it is important for them to find the best solution for everyone and they are inclined to make compromise. In social situations pedagogues typically use Avoiding or Accommodating style. In the view of pedagogy either Avoiding and Accommodating style could be beneficial, because both strategies are often used to diminish stress in the classroom and when we adopt to each other. The usage of Avoiding strategies when feeling uncertainty or the proper problem solving strategy can't be found is not a favourable solution. And the usage of Accommodating strategy can suggest that they are powerless and indifference.

Keywords: conflict; conflict resolution strategies; conflict management, teachers, investigations of teachers

1. Bevezető

A konfliktus nem létezik, hanem keletkezik, az emberi együttélés óhatatlan velejárója. A szó eredeti jelentéstartalma (confligo: összecsapás, fegyveres harc) azt sugallja, hogy valamilyen negatív dologról van szó. Mára azonban elfogadottá vált egy olyan megközelítésmód is - főképp az iskolai gyakorlatban, - mely a konfliktust, mint pedagógiai lehetőséget értelmezi, a demokratikus nevelés lehetőségét (Ligeti, 2000).

Egyik lehetséges értelmezése szerint nyílt vagy rejtett ütközés, amely a tevékenységek közvetlenül tapasztalható szintjén a társadalmi viszonyrendszerekben a tudati, az érzelmi folyamatokban, valamint az ezeket tükröző műalkotásokban jelenik meg. A konfliktusok során igények, szándékok, vágyak, érdekek, nézetek, értékek kerülnek egymással szembe (Szekszárdi, 1997. 271. o.).

Fajtaik, csoportosítását a különböző tudományterületek saját szempontjaik szerint értelmezik, ezekből csupán egyet emelünk ki. Morton Deutsch konstruktív és destruktív hatású konfliktusokról beszél. Az építő konfliktusok erősítik a szolidaritást, hozzájárulnak egymás megismeréséhez, segítik a szocializációt, energiákat szabadítanak fel, segítenek a cselekvési alternatívák jobb kiválasztásában. A romboló hatású konfliktusok erőszakra építenek, vagy erőszakot szülnek, negatív sztereotípiákat mozgatnak, a felek közt akadályozzák a kommunikációt, így nincs lehetőség a nézetkülönbségek rendezésére, ahogy Csepeli György fogalmazza, igazi élethalál harc (Csepeli, 1997; Hunyady, 2006).

2. Az iskolai konfliktusok

A konfliktus fogalmának iskolai értelmezése a hatvanas évektől ismert, sőt azóta konfliktuspedagógia néven egy új irányzat is kialakult, melynek hátterében a hagyományos tekintélyelvű pedagógia gyengülése, a globalizációs folyamatok felerősödése, a felnőtt-gyermek viszony ártékelődése egyaránt szerepet játszott (Szekszárdi, 2001). A konfliktusok kialakulása, lefolyása minden csoportban ugyanolyan jellemzők alapján történik, mégis vannak olyan sajátosságok, melyek az iskolára különösen érvényesek:

- a pedagógus-tanuló viszony aszimmetrikussága, mely nem eredményezhet olyan megoldást, amely a tanulóra nézve káros,
- a folyamatba ágyazottság, vagyis az iskolai konfliktusoknak szinte mindig vannak előzményei,
- minden konfliktus egyszerre hat az összeütközésben részt vevő diákokra és a társakra egyaránt,
- mivel az iskola „kényszerképződmény”, ahol a diákok ritkán választhatnak szabadon, így gyakoribbak az érdek- és értékközölések,
- a pedagógiai munka és annak eredménye időben távol esik egymástól, az eredményekben más tényezőknek, főképp a szülőknek, a médiumoknak is szerepe van, ami növelheti a felek közti konfrontálódás lehetőségét,
- bár a pedagógusnak saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, mégsem teheti meg, hogy saját konfliktusait vagy annak következményeit a gyerekekre hárítsa (Hunyady, 2006).

Az iskolai konfliktusokat általában négy fő okra vezetik vissza: az iskola körül megváltozott környezetre, a tanulócsoporthoz megváltozott összetételére, a diákra és a tanárra. A tanár személyiségjegyei, kiégettsége vagy a pályával való megazonlottsága éppúgy konfliktusok gerjesztője lehet, mint szakmai gyengeségei, beleértve a szaktárgyi és módszertani hiányosságokat vagy a nem megfelelő kommunikációt. Mégis az a leggyakoribb, hogy az ellentéteket a tanár és diák között a tanár nem megfelelő értékelési tevékenységével magyarázzák (Hunyady, 2006).

Sokak szerint a nevelés lényegéhez hozzátartozik a konfliktus, mivel jelentős szocializáló hatással bír. A konfliktusok valódi forrása nem is a személyekhez, hanem a konfliktuskezelés módjához köthető, mert ha nem adunk lehetőséget azok kibontakozására, az intézményi diszfunkcióhoz vezet (Ligeti, 2000, 2008). Az iskola világában a konfliktusok megoldása leginkább a tekintélyelvű és gyermekközpontú szemléletmód alapján történik, gordonai értelmezésben lehet győzelemre törekvő, ráhagyó, vagy kompromisszumkereső (Szöke - Milinte, 2004).

Az egyik legismertebb konfliktus-megoldási modellt az 1970-es évek elején dolgozta ki Thomas és Kilmann, akik az aszertivitás (mennyire tudja valaki saját céljait megvalósítani) és a kooperáció (a másik fél céljai milyen mértékben valósulnak meg) dimenziójában értelmezték a konfliktusokat. Eszerint öt lehetséges megoldásmód létezik:

- versengő: aszertív és nem kooperatív,
- elkerülő: se nem aszertív, se nem kooperatív,
- kompromisszumkereső: a két dimenzió közötti,
- alkalmazkodó: kooperatív és nem aszertív,
- problémamegoldó: aszertív és kooperatív.

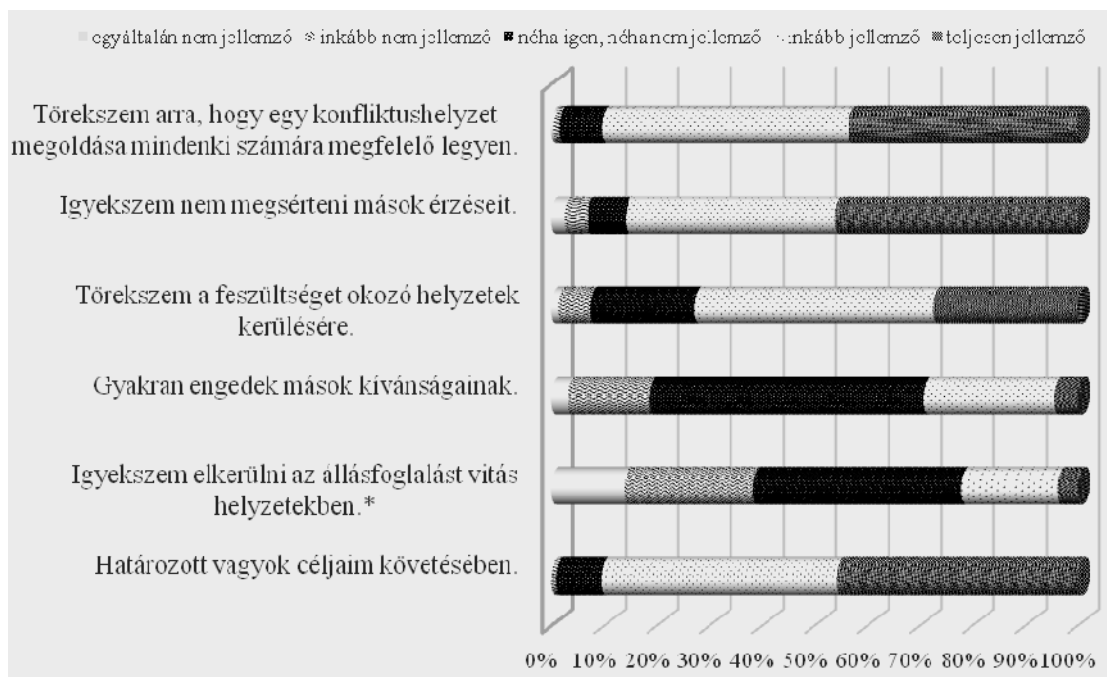
A pedagógus kulcsszereplője a konfliktusok megoldásának. Nem véletlen, hogy technikáját (erőszakmentes konfliktusmegoldás, kooperatív stratégia, szemtől-szembe módszer, resztoratív technikák) ma már tanítják a pedagógusjelöltek és a pályán lévők számára. A hatékony konfliktusmegoldás lényege mégis a toleranciában rejlik, mert minél több ember kezeli toleránsan konfliktusait, annál nagyobb az esély a konstruktív megoldásra.

Mi a helyzet a magyar iskolákban? Egy 150 fős pedagógusvizsgálat tanulsága szerint nem állítható, hogy kreatív, demokratikus konfliktusmegoldó stratégiával rendelkeznek a tanárok, a konfliktusmegoldást a helyzetek, a partnerek sajátosságai határozzák meg. A diákokkal kapcsolatos problémákra mindig nagyon hatékony megoldásmódot választottak, míg ha saját maguk voltak az alanyai, akkor többnyire gyenge hatékonyságú megoldás mellett döntöttek. Vagyis a demokratikus, kreatív konfliktuskezelés tudati szinten létezik ugyan, de mindez a gyakorlatban nem biztos, hogy meg is valósul (Szöke - Milinte, 2004). A Kurt Lewin Alapítvány közel

tízéves kutatómunkáját bemutató tanulmány szerint még mindig gyakoriak a konfliktusok tekintélyelvű elfojtására tett kísérletek az iskolákban. A pedagógusok egy konkrét eset kapcsán inkább a reaktív magatartásmódokat helyezik előtérbe szemben a prevencióval, és rendkívüli az igény a tanárok részéről olyan konfliktuskezelő tréningekre, melyektől azonnal bevezethető, gyors hatást remélnek (Ligeti, 2008).

3. A kutatásról

Saját kutatásunkban Thomas és Kilmann (2001) modelljét alapul véve 6 item segítségével vizsgáltuk 707 általános és középiskolai pedagógus vélekedését saját konfliktusmegoldó technikájáról, így a versengő, az elkerülő, a kompromisszumkereső, az alkalmazkodó és a problémamegoldó technikára vonatkozó állítások egyaránt bekerültek a kérdőív kérdései közé. Az egyes állításokat a teljesen jellemző, egyáltalán nem jellemző dimenzióban ötfokú skálán kellett értékelniük a kutatásba bevont tanároknak. (1. ábra)



1. ábra. Konfliktusmegoldási módok százalékos megoszlása az egyes itemekre lebontva. (n=704) (a *-gal jelölt item fordított)

Az *összintában* a pedagógusok egyes itemekre adott átlagpontszámai 3,12 és 4,36 között mozognak, azaz vagy esetlegesen, vagy „inkább jellemző” módon oldanak meg konfliktusokat. Nagyon egységes a pedagógusok véleménye (szórás: 0,672, módusz: 4) a kitűzött célok határozott követéséről. A megkérdezettek 89,8%-a önmagára inkább vagy teljesen jellemzőnek tartja ezt a versengő megoldásmódot (*Határozott vagyok céljaim követésében*).

Az ilyen szemléletmód jellegzetessége, hogy céljaik megvalósításáért képesek akár kapcsolataikat is feláldozni az ezt alkalmazók. Iskolai szituációban - mivel a tanár érdekei dominálnak - ez gyakran vezethet a tanulók frusztrálódásához és a helyzetek vesztésként való megéléséhez. Ugyanilyen magas (89,8%, szórás: 0,702) azoknak az aránya is, akik egy problémahelyzetben törekkenek olyan megoldások választására, amelyek

mindkét félnek megfelelők (*Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen.*). Pedagógiai szempontból ez a problémamegoldásra irányuló konfliktuskezelési mód tekinthető optimálisnak, mivel egyik fél érdekei sem sérülnek a konfliktus során. Hasonlóan egységes az álláspontjuk abban is, hogy töreksenek a másik érzéseinek tiszteletben tartására, ami a kompromisszumkereső megoldás sajátja, és amelyet a pedagógusok 85,6%-a vall magáénak (*Igyekszem nem megsérteni mások érzéseit.*). Megjegyzendő ugyanakkor: itt a cél olyan elfogadható magatartás keresése, mely mindkét félnek jó, de gyakran ez csak törékeny egyensúlyi állapotot eredményezhet, mivel az erőviszonyok változásával az erősebb törekszik a másik legyőzésére (Szóke - Milinte, 2004).

Az eddigiekben olyan helyzetekről szoltunk, amikor jórészt a nevelőn mulott (főképp tudati síkon) a konfliktus megoldása. Ettől lényegesen eltér a nevelők reakciója egy vitás helyzet esetén, márpedig a pedagógus - tanuló viszonylatban meglehetősen gyakoriak az ilyen szituációk. Az egyik item állítása így szolt: „*Igyekszem elkerülni az állásfoglalást a vitás helyzetekben*”¹. A válaszok módusz értéke 3, vagyis a nevelők a „néha igen, néha nem” megoldást választották túlnyomórészt (39,5%), de rendkívül nagy szórás (1,034) mellett 18,4%-ra inkább jellemző az elkerülő magatartás, míg 38,3%-ra inkább, vagy egyáltalán nem jellemző, hogy ne fogalmazná meg véleményét. Egy másik állítás: „*Töreksem a feszültséget okozó helyzetek elkerülésére*” nagyon hasonló megoszlást mutat. A módusz értéke 4, vagyis a nevelők nagy részénél „inkább jellemző” az elkerülő magatartás. A szórás ez esetben is nagy (0,909), további 27,2 %-a a pedagógusoknak biztosan elkerüli a stresszt okozó helyzetet, míg ugyanilyen arányban vannak azok, akik esettől függően, vagy pedig egyáltalán nem törekszenek erre. A „*Gyakran engedek mások kívánságainak*” item 3-as módusz értéke itt is jelzi a bizonytalanok magas arányát, a pedagógusok 51,9%-a néha-néha enged másoknak, és közel 30%-os az inkább, vagy minden esetben megengedők, a másokhoz alkalmazkodók aránya.

Interperszonális helyzetekben a nevelők többnyire az elkerülő, illetve az alkalmazkodó konfliktusmegoldó stratégiát részesítik előnyben. A szakirodalom szerint a kerülő stratégia bár nagyon gyakori, leginkább akkor alkalmazzák, ha bizonytalanok a helyzet megítélésében, vagy hatékony eszközök híján későbbre tolják a megoldást, bízva annak spontán megoldódásában. Az alkalmazkodó stratégia választható kényszerből, félelemből, de megfontolt döntés után is. Ekkor az egyik fél lemond saját érdekeinek érvényesítéséről, de ez is lehet veszélyes stratégia, hisz sok esetben az erőtlenség, önbizalomhiány, a közömbösség, vagy passzivitás húzódnak meg mögötte (Szóke - Milinte, 2004; Hunyady, 2006). Ráadásul ezek alkalmazásában is sok esetben bizonytalanok a nevelők, az még inkább nehezítheti a konfliktusok eredményes megoldását.

A konfliktuskezelés módjában szignifikáns kapcsolatot nem találtunk sem az intézmény típusa, sem a települési és iskolai sajátosságok között. (1. táblázat)

A pályán eltöltött idő, a pályával való elégedettség, vagy a pályán maradás szándéka is csak egy-két esetben hozható összefüggésbe a konfliktuskezelés gyakorlatával, míg a nemi hovatartozás szerepet játszik abban. A nők versenyorientáltabbak, mint férfi társaik, szignifikánsan magasabb az aránya (91,2%,) a mintában azoknak, akik inkább vagy teljesen jellemzőnek tartják, hogy határozottak céljaik követésében, és mindössze 9% körül vannak az ebben kevésbé biztosak. A férfiaknál 12% tartozik a bizonytalanok és kevésbé határozottak közé. A kerülő magatartás is jobban jellemző a nőkre (átlagpont 3,21), a vitás helyzetekben a nők közel kétharmada csak néha-néha vagy inkább nem foglal állást, míg a problémák elkerülése a férfiak (átlagpont:3,49) esetében 50% körüli. A férfiak közel negyede (22,6%) minden körülmények között felvállalja véleményét, míg a nőknél ez az arány 11,9%.

¹ fordított item

1. Táblázat: A konfliktuskezelés itemeinek átlaga, szórása és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (a *-gal jelölt item fordított)

Itemek	Az itemek		Az itemek és az egyes háttérváltozók szignifikancia szintjei (p<0,05)							
	m	SD	nem	tanítási idő	szak	intézmény típus	megye	település	magysága	iskola m
Határozott vagyok céljaim követésében	4,36	0,672	0,027							
Igyekszem elkerülni az állásfoglalást vitás helyzetekben*.	3,26	1,034	0,006	0,018	0,006					
Gyakran engedek mások kívánságainak.	3,12	0,833								
Töreksem a feszültséget okozó helyzetek kerülésére	4,32	0,702	0,0001							
Igyekszem nem megsérteni mások érzéseit.	4,23	0,936	0,0001							
Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen.	3,92	0,909	0,005		0,012					

A feszültséget okozó helyzeteket is inkább a nők kerülnek el. A válaszoló tanárnők 75,7%-a szinte mindig kerül a frusztráló helyzeteket, a férfiaknál ez csak 59,4%. Magasabb az aránya a férfiak esetében (24,4%), akik helyzettől függően néha kerülnek, néha pedig nem a stresszes helyzeteket, a nők 18,7%-a szintén így cselekszik. A nőkhöz képest viszont közel háromszor többen (16,2%) vannak a férfiak közt, akikre inkább, vagy egyáltalán nem jellemző a feszültséget okozó helyzetek kerülése. „Az *igyekszem nem megsérteni mások érzéseit*” itemnél is inkább a nők az érzékenyebbek, arányaiban magasabb azok száma, akik úgy vélik, teljesen jellemző rájuk ez a szemlélet, (49,0%), míg férfiaknak a harmada (33,1%) állítja ezt magáról. Szintén inkább a nők figyelnek jobban arra, hogy a konfliktus megoldása mindenki számára megfelelő legyen, 91,5%-uk inkább vagy teljesen figyelembe veszi ezt a szempontot, erre kevesebb férfi figyel oda (85,5%), bár ezzel az aránnyal sem lehetünk elégedetlenek.

A pedagógusok *választott szakja* alapján szignifikánsan (p<0,006) eltér a reakciójuk abban is, hogy állást foglalnak-e egy vitás helyzetben vagy sem. A helyzettől függővé leginkább a szakoktatók teszik (45,7%, átlagpont: 3,09), és további 28,5%-ra ritkán, vagy egyáltalán nem jellemző az állásfoglalás. Nagyjából így alakul az arány a tanítók (átlagpont: 3,10) és az idegennyelv oktatók (átlagpont: 3,12) esetében is, vagyis ők azok, akik ha lehet, kerülnek a véleményük megfogalmazását. A művészeti és sport tárgyakat oktatók közel felének (49,3%), a humán tárgyakat tanítók és a nevelők (napközi otthoni, kollégiumi nevelők) közel 45%-ának viszont nem okoz nehézséget az állásfoglalás. Hasonlóképp szignifikáns különbség (p<0,012) tapasztalható abban is, hogy mennyire törekszenek olyan megoldásra, amely mindkét fél számára megfelelő lenne. Többségében a napköziotthoni és kollégiumi nevelők (átlagpont: 4,5), a tanítók (átlagpont: 4,41) és a művészeti és sport tárgyakat oktatók (átlagpont: 4,44) törekszenek erre, míg legkevésbé a reál tárgyakat oktatóknak sikerül ez (átlagpont: 4,15), ugyanis közöttük vannak a legtöbben (12%), akik a helyzettől teszik függővé, hogy a vereségmentes megoldását választják-e a konfliktusnak.

A *munkában eltöltött idő* szintén hatással van a vitás helyzetekben a tanárok reagálására (p<0,018). Talán nem meglepő módon, tendenciáját tekintve minél régebben van valaki a pályán, annál inkább jellemző, hogy elmondja véleményét, míg az 1-11 éve pályán lévők 26%-a kerül az ilyen helyzeteket.

Ugyanakkor meglepő összefüggés a *pályán maradás szándéka* és az olyan megoldás választása között egy konfliktusban, amely mindenki számára megfelelő (p<0,002) (*Töreksem arra, hogy egy konfliktushelyzet megoldása mindenki számára megfelelő legyen*). Ugyanis erre leginkább a pályán nem maradók törekszenek

(88,4%), ami valószínűleg azzal magyarázható, hogy mivel iskolai konfliktusokkal terhelt életük nem hozza meg a számukra is kedvező megoldásokat, emiatt igyekeznek kilépni ezekből a helyzetekből. Az átlagpont ez esetben 4,42 és alacsony a szórás is (0,692). Ezt követik a pályán biztosan és valószínűleg maradók (átlagpontok 4,38-4,32, szórás: 0,667 és 0,682), úgy tűnik, hogy esetükben viszont jól működik a problémamegoldó stratégia, mindenki megelégedésére.

A pályával való elégedettség és a határozottság a célok követésében közti összefüggés a pályával rendkívül elégedettek esetében szembetűnő. Ők nagyon egységesen (szórás: 0,529) vélik úgy, hogy teljesen vagy inkább jellemző rájuk (96,8%, átlagpont 4,71) a céltudatosság. Feltételezhetően ők azok, akiknél többnyire sikeres a tanári pálya mint életcél megvalósulása. Ezt követik azok, akik inkább elégedetlenek, és akik egyáltalán nem elégedettek a pályával (átlagpontok: 4,38 és 4,36). A két csoport közti különbség főképpen abból adódik, hogy az elégedetlenek között vannak a legmagasabb arányban (14,9%) azok, akik nem mindig tudják céljaikat megvalósítani.

4. Összegzés

Összefoglalásként megállapítható - más kutatási tapasztalatokhoz hasonlóan -, hogy a konfliktusmegoldó stratégiák mindegyike megtalálható a pedagógusok kelléktárában. Mikor lehetőségük van saját elképzeléseik, szándékaik szerinti konfliktusmegoldásra, akkor gyakran alkalmaznak például saját céljaik elérése érdekében versengő stratégiát, de tudati szinten a problémamegoldásra és kompromisszumkeresésre épülő megoldásmódokra is hajlandók. Fontosnak tartják a másik érzelmeinek tiszteletben tartását éppúgy, mint azt hogy mindenki számára elfogadható megoldása legyen a konfliktusnak. Társas helyzetben viszont alapvetően más a stratégiájuk, leggyakoribb az elkerülés és az alkalmazkodás, amelyek pedagógiai szempontból lehetnek éppoly előnyösek, mint hátrányosak is, hisz sok esetben lehet szükség a konfrontatív helyzetek enyhítésére, vagy a másikhoz való alkalmazkodásra, de csak akkor eredményes stratégia, ha háttérben nem a bizonytalanság, az önbizalomhiány vagy a nemtörődomség húzódik meg.

Irodalom

- Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné (2006): Konfliktusok az iskolában. In: Golnhofer Erzsébet (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium. 98-115.
- Ligeti György (2000): Konfliktus és szabályalkotás. *Új Pedagógiai Szemle*, december. 27-33.
- Ligeti György (2008): Agressziódivatok és ami mögöttük áll. *Educatio*, 3. sz. 366-372.
- Szekszárdi Júlia (1997): *A konfliktus*. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 271.
- Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, május. 86-103.
- Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelő kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, január. 26-39.
- Thomas K. W. és Kilmann R. H. (2001): Thomas - Kilmann conflict mode instrument. Profil and interpretive report. *Consulting Psychologists Press, Inc.* Xinom.

Az otthontanulók szüleinek sikeressége gyermekük tanításában

Vatai Éva,^a Bagány Ágnes,^b Bagány Igor,^c

^aOktóber 18. Általános Iskola, Zentagunaras, Szerbia

^bÚjvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

^cKiss Ferenc Általános Iskola Orormhegyes-Orom, Szerbia

Abstract

Similar to other countries, more and more parents choose to home-school their children in Hungary, as well. The reason behind this parental choice is usually very complex and varying. Parents consider various advantaged in this lifestyle and according to their opinions the expectations and goals are usually met. Our aim was to reveal how parents perform as teachers, how they manage to cope in lack of adequate qualification and who assists them when difficulties occur. To learn more about such learning processes, questionnaires were used, as well as interviews were conducted among parents who teach their own children at home. During our investigations, special emphasis was put on teaching mathematics to reveal whether parents and their children succeed in this area. In addition, mid-term examination results were also analyzed that provide feedback upon the adequacy and success of home-schooling both to parents as well as schools. We believe that home-schooling is a successfully functioning educational form of the 21st century that results satisfaction both for parents and their pupils.

Keywords: home-schooling, teaching mathematics, individual education

1. Bevezető

Otthontanulók alatt értjük azokat a gyermekeket, akiknek magántanulói státuszuk van valamely oktatási intézményben, és kizárólag otthon, egyedül, illetve szülei segítségével készülnek fel a vizsgáikra.

A magyarországi 1993. évi LXXIX. törvény közoktatásról szóló része kimondja, hogy a tankötelezettség magántanulóként is teljesíthető, és ez azóta is érvényben maradt. A legutóbbi (2011. évi CXCV.) törvény értelmében: a tankötelezettség iskolába járással, vagy ha az a tanuló fejlődése, tanulmányainak eredményes folytatása és befejezése szempontjából nem hátrányos, a szülő kérelmére magántanulóként is teljesíthető, amely esetben a tanulót felmentik valamennyi kötelező tanórai foglalkozás alól.

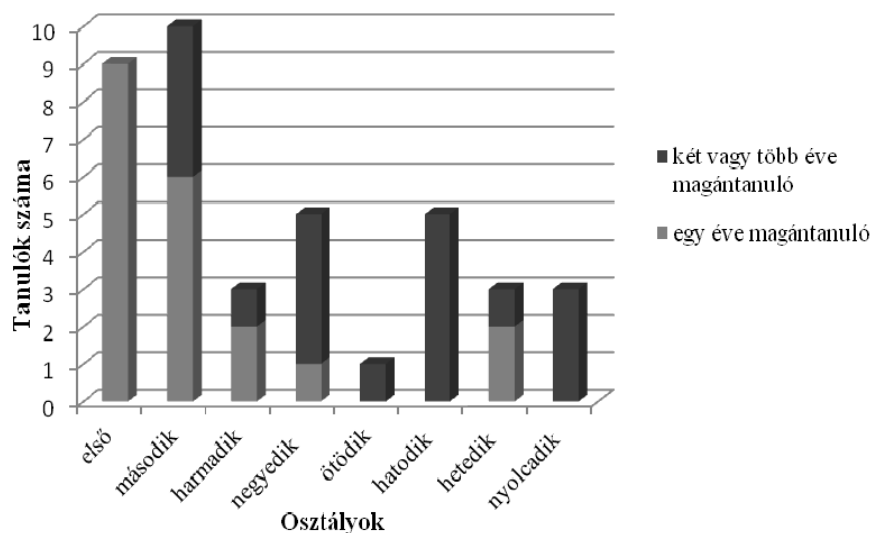
A magántanulói státuszt kérelmezőnek meg kell jelölnie az Oktatási Hivatal által kiállított űrlapon felsorolt 10 tipizált ok egyikének kiválasztásával, hogy mi tekinthető a magántanulóvá nyilvánítás elsődleges indokának. Ezek pedig a következők (2014-ben): 1. a családi körülmények; 2. az egészségi állapot; 3. életkor; 4. életvitelszerű tartózkodás külföldön; 5. iskolába járási közlekedési nehézségek; 6. magatartászavar; 7. sport/művészeti elfoglaltság; 8. szociális körülmények; 9. tanulói jogviszonnyal rendelkezik másik iskolában; 10. tanuló munkavállalása.

Kutatásunk arra a feltételezésre épült, hogy az otthononitató szülők megfelelő szakképesítés hiányában is képesek kellőképpen és az iskolai követelményekhez mérten felkészíteni gyermekeiket a vizsgákra. A szükséges adatokat kérdőívek és interjúk segítségével gyűjtöttük be.

Csak azokat a családokat kerestük meg, ahol a gyermekek főként a szülők nevelési elvei okán váltak magántanulókká. Ez az indoklás az Oktatási Hivatal által felsoroltak közül a családi körülmények csoportjába sorolandó. A miénkhez nagyon hasonló összeállítású csoportban végzett kutatást Nágel (2012), aki a kutatási alanyaitól az otthonoktatásra eső választásuk okát is kérdezte. A szülők érvei között leggyakrabban szerepeltek: a gyermekük iránti felelősségvállalás; a vallási- és etikai meggyőződés; valamint az a tény, hogy a helyi oktatási intézményt illetve az oktatási rendszert nem találják megfelelőnek. Mielőtt még sokan azt gondolnák, hogy ezeknek a szülőknek az a céljuk, hogy mindenáron otthon tartsák gyermeküket, bemutatom egy korábbi felmérés eredményét: 35 otthonoktatásban érdekelt szülő közül ketten nyilatkoztak úgy, hogy semmilyen tanulóközösség nem jöhet szóba gyermekeik számára. A többiek pedig inkább egy szabadabb, rugalmasabb iskolázatásnak örülnének, valamint a nagyobb beleszólási lehetőségnek.

2. A kutatási minta

2014-ben Magyarországon azoknak a magántanulóknak a száma, akik körében a felmérést kívántuk elvégezni, 500 fő alatt volt. Ennél pontosabb szám adatot nem tudhatunk meg az Oktatási Hivatal jelentéséből¹.

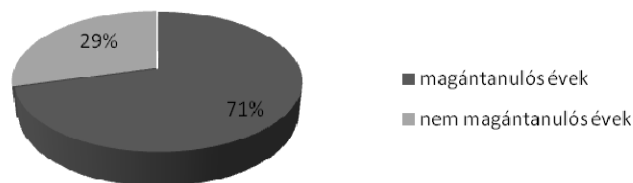


1. ábra. A tanulók száma osztályonként

A felméréseket 2015 márciusában végeztük el. Célcsoportunkat a családi körülmények - és azon belül a szülők nevelési elvei - okán legalább fél éve magántanulónak vált 1-8. osztályos (azaz 6-14 éves) gyermekek képezték. Kérdőívünket 26 magyarországi iskolákban és 13 külföldi iskolákban nyilvántartott (de többségük

¹ Országos jelentés: A magántanulónak nyilváníttással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése. 2014. október 18. Budapest, Oktatási Hivatal - Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály.

Magyarországon élő) magántanuló szülei töltötték ki. Tehát a célcsoportnak legalább az 5 százalékát sikerült elérnünk. Magyarország különböző részeiről kerestünk alanyokat a kutatásunkhoz. A 26 család között ugyanúgy voltak nagyvárosiak (kb. 40%), kisvárosiak (kb. 20%), mint kisebb településekről valók is (kb. 40%).

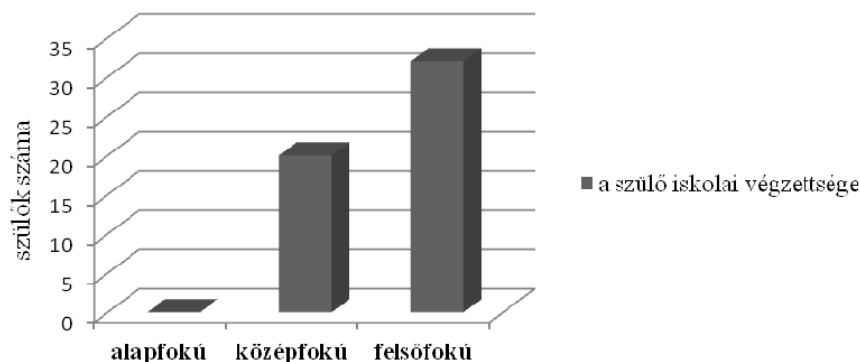


2. ábra. A magántanulós és a nem magántanulós éveik aránya a tanulónál összesen; Iskolás éveiknek átlagban kb. a 71 %-át töltötték eddig magántanulóként.

A 39 gyermek osztályonkénti eloszlása a következő: 9 első, 10 második, 3 harmadikos, 5 negyedikes, 1 ötödikes, 5 hatodikos, 3 hetedik és 3 nyolcadikos. A 9 elsőön kívül 11-en vannak még, akik kevesebb, mint két éve tanulnak otthon, vagyis a minta fele már régebben otthontanuló. Az 1-es és a 2-es ábrán részletesen láthatók ezek az adatok.

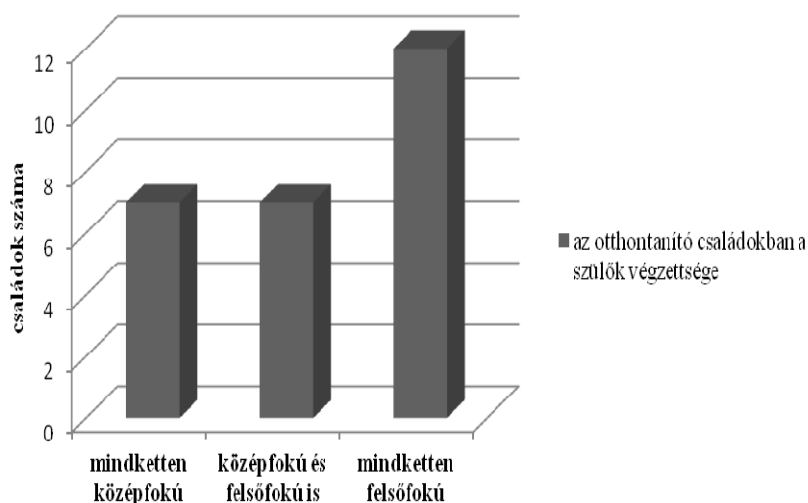
3. A szülők sikerességét befolyásoló tényezők a tanításban – szakképzettségük

A szülők iskolai végzettségének fokáról is készült felmérés. Arra voltunk kíváncsiak, hogy alap-, közép- vagy felsőfokú végzettségük van-e a szülőknek. Mind az 52 szülő rendelkezik legalább középfokú iskolai végzettséggel, de többségben vannak a felsőfokot végzettek. A családok 27%-ánál mindkét szülő csupán középfokú iskolát, 46%-uknál pedig mindkét szülő felsőfokot jelzett.



3. ábra. A szülők iskolai végzettségének foka

A tanításban leginkább az anyáknak jut a legtöbb szerep, azonban azt is számításba vettük, ha az apának van megfelelő pedagógusi végzettsége. Mivel a szülők teljes mértékben átvették a tanárok szerepét, munkájuk sikerességére nagy befolyással lehet szakmai képesítésük.



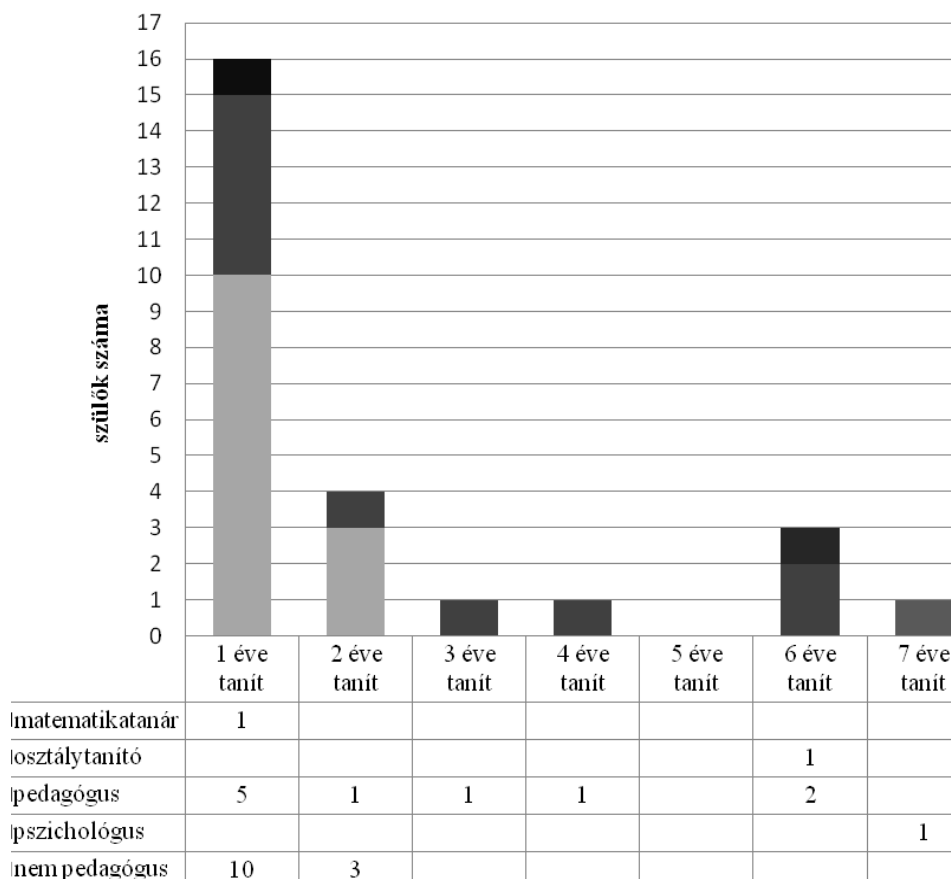
4. ábra. A szülők iskolai végzettségének foka családonként

Kíváncsiak voltunk, hogy hány családban van pedagógus vagy szaktanár. Azonban minden tantárgyra egy családban sem lehet megfelelő szakember, kivéve az osztálytanítókat, míg alsós gyermekeiket tanítják. Hogy ne kelljen minden egyes tantárgyat megvizsgálnunk, kiválasztottunk egyet, és azon keresztül állapítottuk meg feltételezésünk helyességét. Tehát a matematikai sikereket vizsgáltuk meg az általános tanulmányi eredményeken túl, és a matematikatanításra szakképzett szülőket kerestük.

A gyermekek 56%-ánál van otthon pedagógusszülő. De a tanításhoz a neveléstudományban való jártasságon kívül szükség van tárgyi tudásra valamint tantárgy-pedagógiai ismeretekre is. Ezért nagyon jelentős a következő statisztikai adat, miszerint a gyermekek körülbelül 95 %-ánál nincs otthon megfelelő szakember a matematikatanításhoz. A 26 család közül kettőben van osztálytanító és egyben matematikatanár. Jelen pillanatban a 39 tanuló közül csak egy gyermeknek rendelkezik valamelyik szülője a matematikatanításhoz megfelelő képesítéssel.

A 26 családból 17 kevesebb, mint két éve oktat otthon. Négy családnak van kétévnyi tapasztalata, egynek négyévnyi, háromnak van hatévnyi és egynek hétévnyi tapasztalata az otthonoktatásban. A sokéves tapasztalat és tanulás ugyanúgy megkönnyítheti, illetve eredményesebbé teheti a szülők munkáját, mint ahogyan a tanárokét is. Az adatok alapján viszont az derül ki, hogy a szülők 65%-a még kezdőnek számít az otthonoktatásban.

Az 5-ös ábra jól szemlélteti a tanítás sikerességét befolyásoló tényezőkre vonatkozó adatokat az egyes családoknál. Mivel a szülők tisztában vannak hiányosságaikkal, és mégis lehető legjobb munkát akarnak végezni, folytonosan képzik magukat. Nem formális úton teszik ezt, azaz önállóan rátalálnak azokra az információforrásokra, amelyek előbbre vihetik őket. Legelőször is családon és ismerőskörökön belül keresnek választ a kérdéseikre, ezen kívül az interneten és a tankönyvekben minden tárgyi tudás felellhető. Szakmai, azaz módszertani ügyekben pedig a hasonló cipőben járó szülőktől kaphatnak gyors és bőséges segítséget. Az iskolákban megkövetelt tananyag legnagyobb része pedig mind megtalálható a tankönyvekben, ezért a szülők elmondása szerint, a gyermekek javarészt önállóan tanulnak.



5. ábra. A szülők pedagógusi képzettsége

Eközben egyre több országban kapnak az otthontanító szülők szervezett segítséget a munkájukhoz. A brit oktatási rendszer például az otthoni tanítás ellenőrzésén kívül szakmai segítséget is nyújt a családoknak, ami leggyakrabban oktatási segédanyagok és tanácsok közvetlen juttatásában mutatkozik meg. (Mihály, 2009) De különböző szervezetek és támogatócsoportok is alakulnak ez ügyben világszerte.

4. A tanulók tanulmányi eredményei

Nézzünk meg először is egy rövid összefoglalót a hasonló kutatások eredményeiről más országokban: „A nemzetközi szervezetek mind többet foglalkoznak az otthoni tanítás terjedésével; olyannyira, hogy például Amerikában már külön kutatóintézetet is létrehoztak ezzel a céllal, és komoly tapasztalatokat is szereztek az otthoni tanítás szakmai következményeinek értékelésében. Sőt, olyan kutatásokról is tudunk, amelyek több ország otthontanítási gyakorlatát áttekintve már általánosítható érvényű megállapítások megfogalmazását is lehetővé tették. (...) A vizsgálatok során tapasztalt pedagógiai hatékonyság magyarázatában természetesen egyéb

előnyökről is szó esett. Például arról, hogy ez a fajta tanulás valóban személyre szabott, rugalmasan igazodik a tanulóhoz (...) Otthoni tanításkor több idő jut egy-egy gyerekre; mindezek az előnyök érvényesülnek az érintett gyermekek iskolába járó társaikénál jóval nagyobb tárgyi tudásában és – bármily meglepő – gyermek- és felnőttkori jobb szociális képességeiben. (Ami az első állítást illeti, helyességét azok az amerikai felmérések is igazolni látszanak, amelyek szerint újabban a különféle tanulmányi versenyek helyezettjei között is egyre több a „home-schooler” gyerek.)” (Mihály, 2009)

Egy gyermek tanulmányi eredménye sokkal több annál, mint egy osztályzat a vizsgán. Az oktatási rendszer azonban mégis azt méri, hogy az elvárt követelményeket teljesítette-e, illetve milyen mértékben.

A nemzetközi példákból kifolyólag arra engedünk következtetni, hogy ez Magyarországon sincs másként, vagyis azok a szülők, akik elkötelezték magukat a tanulási forma mellett, meg is teszik a megfelelő lépéseket a kívánt eredmények elérése érdekében. Megkérdeztük hát a szülőket a tanulmányi eredményekről, vagyis a jegyekről és egyáltalán nem egy szokványos tanulmányi átlagot véltünk felfedezni. Ennek oka lehet az is, hogy a kérdőív kitöltése teljesen önkéntes alapon működött, ami magával vonhatja azt a tényt, hogy csupán azok a szülők töltötték ki, akik megfelelőknek tartják az elért eredményeiket. De ez nem befolyásolja a kutatás eredményeit, hiszen nem egy reprezentatív átlageredményre vagyunk kíváncsiak, hanem a szakképesítés nélküli szülők eredményeire. Erre viszont a kutatási minta teljesen megfelelő.

A nem szokványos átlag annyit jelentene, hogy sokkal jobb, vagyis a szülők 100%-a többnyire elégedett az elért eredményekkel. A minden tárgyat magában foglaló átlag esetén a szülők mindegyike azt a választ adta, hogy jó az eredmény. Mindenütt négyes, ötös átlag. Az elsős tanulók esetében voltak csak gondban a szülők, hogy mit is feleljenek a nyitott kérdésre, mivel nem számszerű még az értékelésük, és nincs még összehasonlítási alapjuk, de egyikük sem panaszkodott lemaradásra. Különösen érdekelt bennünket azoknak a szülőknek a válasza, akiknek gyermekeik azelőtt voltak rendes tanulók is (15 tanulóról van szó). A „nagyjából ugyanolyan”, vagyis a megtartott tanulmányi átlagtól egészen a „lényegesen javult” feleletig terjedtek a minősítések.

Mivel a matematikatanításra szakosodott szülőket kutattuk csak fel, ezért még a matematikából elért eredményekre is külön kíváncsiak voltunk. Egy szülő, vagyis 4 gyermek esetében talákoztunk nehézségekkel a matematikatanulásban. A többi 25 család esetében a matematikatanulás nem okoz nagyobb gondot.

5. A sikerek és sikertelenségek okai az otthontanításban

Sikernek könyvelhetjük el, ha a gyermeknek megfelelő a tanulmányi eredménye, azaz sikerült elsajátítania az előírt tananyagot. Azonban a szülőknek nem csak ez jelent sikert, hanem azok a dolgok is, amelyeket magántanulóként értek el gyermekeik, vagyis rendes tanulóként nem igazán sikerülhettek volna. Ezek a dolgok talán még nagyobb sikernek számítanak a szülők számára, annak ellenére is, hogy az iskola általában nem is veszi figyelembe azokat. Lássunk néhányat ezekből: előre halad az anyagban; az idősebb korosztálynak szánt anyagot is elsajátította; magántanulóként jobban érti a matematikát; visszatért az önbizalma; kevesebb idő alatt elsajátítja az anyagot; gyorsabban halad; javult az eredménye; szeretik a matematikát; nagyon sokat olvasnak (akár idegen nyelven is); a matematikában saját maga talál ki rendszereket, ami alapján végzi a műveleteket; kedvvel tanul; minden érdekli; megszűnt a stressz. Az előbbieken felsoroltak nem kizárólag pedagógusszülőktől valók, hanem végzettségtől függetlenül bárkitől.

Most pedig nézzük, miben látják a szülők a sikerek okait: a gyermek pihentebb; stressz-mentesebb; több szabadideje van; egyéni tempó, kényszer nélküli tanulás; sajátmagának és kedvtelésből tanul (hiszen nincsenek felelések, ellenőrzők); a szülő ápolja a kíváncsiságát; az otthon biztonsága; az anyával való rendszeres és következetes, szeretettel mentorszerű tanulás; azonnali visszacsatolás és válasz a kérdésre (nem veszi el érdeklődését); jut idő tartalmas programokra (pl. színház, múzeum); a valós életben tanulhat, nem pedig egy „laboratóriumi” közegben; jó viszony a tanárokkal; felkészülten mennek a vizsgára; nyugodtabb körülmények között tanulhat; saját tanulási módszereket alkalmazhat, egyéni rendszereket és rendszerezéseket használhat;

rendszeres, mindennapi tanulás; a személyre szabott, egyéni, célirányos foglalkozás lehetősége; felszabadultabb; nem piszkálják az osztálytársai, ha nem érti az anyagot.

Néha azért megtörténik, hogy egy-egy vizsga nem sikerül kellőképpen. A megmérettetés közben ugyanúgy, mint iskolás társaik esetében is, a szorongás és a félreértések csökkenthetik a teljesítményt. De melyek azok a tényezők, amelyek főleg a magántanulók esetében jelenthetnek hátrányt a vizsgázás során? Vizsgákra csak ritkán kerül sor, legtöbb esetben csak félévente, így az anyag bő, és a vizsga is hosszú, fárasztó lehet. Minden anyagrészből kikérdezik, mindent tudnia kell. A legnagyobb hátrányt az jelenti, hogy a számonkérő és a tanító nem ugyanaz a személy, tehát nem tudhatja a gyermek előre, hogy mit tart fontosnak az illető tanár. Sőt a szülő már a tanulás folyamatában eltér az iskolai követelményektől, és általában tudatosan, azaz mások az elvárásai, mint az iskoláé. Az érdeklődésközpontú otthoni tanulás gyakran eltér a tantervtől, ami lehetőséget nyújt az előrehaladásra az anyagban, de közben könnyedén elcsúszhat a szülő néhány követelmény felett. Egyszerűen csak vagy nem tartja annyira fontosnak azt a dolgot, vagy pedig nem is volt teljesen tisztában az elvárásokkal.

Gyakori eset a vizsgákon, hogy nem azt keresik a tanárok, mit tanult meg a gyermek, inkább arra kíváncsiak, hogy mit nem tud illetve csinál elég jól vagy helyesen.

6. Összegzés

Az otthonoktatás egy alternatív tanítási forma, melynek ugyanannyi előnyét látják a szakemberek, mint hátrányát. Az iskolarendszer egy fokozatokra épülő rendszer, azaz az egyes szintekről a felsőbbekre jutáshoz, és az ottani helytálláshoz bizonyos készségekre, képességekre és tudásra van szükségük a gyermekeknek. Mindezeket tehát elvárják az otthontanulóktól is. Ezért láttuk hát szükségét ennek a felmérésnek, melyből kiderült, hogy a nem megfelelően szakképzett szülők is képesek elegendő segítséget nyújtani gyermekeiknek a továbblépéshez. Minden bizonnyal nem lesz mindenből sikeres otthonoktató szülő, de az arra önkéntesen vállalkozó, és döntésében eléggé elszánt szülőkre teljes mértékben beigazolódott a hipotézisünk.

Irodalom

- Holt, J. (2004). *Iskolai kudarcok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Klicka, Ch. J. (2002) *Otthonoktatás: egy helyes döntés*. Miskolc: Presbiterianus Kiadó.
- Mihály Ildikó (2006). Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6 sz. 83-96.
- Nágel Zsuzsanna (2012). Otthonoktatás. *Tani-tani Online weboldal*: http://www.tani-tani.info/otthonoktatás_1
- Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ó-Nagy Andrea (2001). Magántanulók Budapesten, a XV. Kerületben. *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele*, 7. 5. sz.
- Vekerdy Tamás (2004). *Az iskola betegít? - Az élet dolgai*. Budapest: Saxum Kiadó.

Felhasználóbarát szövegkezelési hibák

Biró Piroska, Csernoch Mária

Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, Debrecen, Magyarország

Abstract

The high number of error-prone text-based e-documents clearly shows that the now popular, surface approach methods are not effective enough. The problem is mainly rooted in the diversity of the texts, in the requirements which these texts should fulfill, and in the lack of automated error-support. Beyond these facts, we have to keep in mind that it is always the author's responsibility to provide a text free of errors. Consequently, the students and end-users should learn and apply error-recognition and error-avoidance methods. In our paper, we provide the theoretical background and the details of a deep approach problem solving method entitled Error Recognition and Classification, which would lessen the number of error-prone documents and fasten up the process of digital text handling.

Keywords: error-prone e-documents; surface vs. deep approach text handling; error recognition and classification

1. Bevezetés

A tévedések és hibák jelenléte és kezelése vitathatatlanul hozzátartozik a mindennapi életünkhöz és ennek következtében szerves része a tanulási folyamatainknak is. Más tudományterületektől és tantárgyaktól eltérően, azonban a programozás-oktatásban elkerülhetetlen a hibák kezelése már a folyamat kezdeti szakaszában is. Perkins és Martin (1986) ezt úgy fogalmazta meg, hogy a programozás olyan szintű precizitást és tökéletességet kíván meg, amelyet egyetlen más tudományterület sem. A programozás, az ember-számítógép interakció sajátosságaival magyarázható tehát, hogy a programozás-oktatásban teljesen elfogadott, elterjedt és hatékony módszer a hibák tanítása, a hibákkal tanítás. Nem meglepő tehát, hogy már a 70-es évektől kezdődően számos programozás-módszertani kutatás részletesen foglalkozik a témával.

Összességében elmondható, hogy míg a kezdeti időszakban a számítástechnika más tudományterületek, elsősorban a matematika módszertanának adaptálásával kereste a saját hangját, addig a hibakezelésben sikerült kidolgozni olyan módszereket, amelyek hatékonyságvizsgálatai és eredményei felkeltették más tudományterületek érdeklődését is, és megindult a módszer adaptálhatóságának vizsgálata, ezek tesztelése. Elsősorban a matematika területéről mutatkozik érdeklődés (Bray és Santaga, 2013; Spangler, 2011). A hibakezelés azonban más tantárgyak módszertanában is fellelhető, a tantárgyak jellegéből adódóan azonban valamelyest eltérő megközelítéssel és tartalommal (Marcone és Reigeluth, 1988, Papert, 1982). A természettudományos tárgyaknál már a 70-es évekre visszavezethető a hibák felismerése, azonban ebben a környezetben inkább a hibák koncepcióális megközelítése terjedt el, a hangsúly a tantárgyon belül megjelenő tévképzetek (misconception) csökkentésén van, kevésbé a tanulói problémamegoldás során tapasztalt hibák javításán (Kuczmann, 2013; Tóth, 2009). Természetes módon, a kétféle megközelítés nem kizárja, hanem felerősíti egymást. Humán területeken is jól ismertek tévhitek, azonban ezek megfogalmazása, megközelítése

nem annyira egyértelmű, mint a természettudományos tárgyak esetében. A természetes nyelvek oktatásánál is jelen van a hibákkal történő oktatás. Ebben a környezetben azonban sokkal inkább a megengedésen, a hibák elfogadásán van a hangsúly (Gombos és Biró, 2015). A megközelítés érthető, hiszen ember-ember interakció történik, és az esetek nagy többségében a kommunikáció fenntartása és az üzenet továbbítása a cél. A megértést kisebb nyelvi hibák nem akadályozzák meg.

Meglepő azonban, hogy a programozás oktatása során hatékonyan bizonyult hibakereséssel, hibajavítással tanítás módszere nem terjedt el az informatikaoktatás más részterületein (Hazzan és mtsai, 2011). Táblázatkezelés esetén nyomokban felfedezhető a módszer (Purser és Chadwick, 2006; Panko, 2008), ami nyilvánvalóan magyarázható a táblázatkezelők mögött megbúvó funkcionális nyelvekkel (Warren, 2004; Sestoft, 2011). A módszer azonban nem terjedt el a táblázatkezelők használata és tanítása során sem, mivel a tanárok, a programozók, a felhasználók többsége nem tekinti a táblázatkezelőt programozási eszközként. Sokkal inkább a főlöszleges, alacsony szintű, rutinismereteket követelő kategóriába sorolják (Bell és Newton, 2013; Gove, 2012, 2014), ami csak hátráltatja a tanulók és a tanárok „magas szintű” informatikai ismereteinek fejlődését, fejlesztését.

A hibakezelés elkerülésére számos magyarázat lehetséges, Cross Francis tanulmányában olvashatjuk azonban, hogy ez leginkább a tanári háttértudásra, esetleg annak hiányára vezethető vissza: „...*teachers' beliefs were the most influential factor in teachers' intended reactions in situations where students made errors, while the quality of teachers' responses to these situations were determined by their knowledge about the relevant content.*” (Cross Francis és mtsai, 2015. 344. o.).

2. Számítógépes problémamegoldás

A természetes és mesterséges nyelvek között valahol félúton elhelyezkedő számítógépes szövegkezelést azonban egyik irányból sem érintette meg a hibakezeléssel tanítás módszere. Ennek lehet következménye, hogy a szöveges e-dokumentumok nagy része hibás, a felhasználói csoport orientációjától függően, akár a 98–99%-ot is elérheti (Godin, 2001; Reynolds, 2009; Van Deursen és Van Dijk, 2012). Napjainkra még a helyesen szerkesztett, formázott szöveg definíciója sem terjedt el (Csernoch, 2009; Csernoch és Biró, 2015a), ennek következménye, hogy a hibás dokumentumok elemzésére, a hibaszázalékok meghatározására sincsenek kidolgozott módszerek. Saját tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy tetszőleges témában indított *filetype:doc* típusú internetes letöltések, alig 1–2%-tól eltekintve, hibásak. Természetesen, további elemzéseket igényelnek a dokumentumon belüli hibaszázalékok is, valamint a hibák súlyosságának elemzése, ezek súlyozása.

Hasonlóan a programozáshoz (Perkins és Martin, 1986), szövegkezelés esetében is a hibák több különböző forrásból eredeztethetőek, és két nagy csoportba sorolhatóak: (1) ismeretek hiánya, (2) az általános problémamegoldási stratégiák figyelmen kívül hagyása. Mindkét tényező együttes jelenléte még tovább mélyítheti a problémát.

A hatékony problémamegoldáshoz, akár hagyományos, akár számítógéppel támogatott, mély problémamegoldási stratégiák szükségesek (Csernoch és Biró, 2015b; Wing, 2006). Ezen megközelítések alapján a számítógépes problémamegoldás három, egymásra épülő fő lépésből áll, ezt egyértelműen megfogalmazza a 2013-as IEEE&ACM jelentés (2013).

- Megértés (familiarity): Ezen a szinten történik meg a koncepció felfedezése, annak megértése. A hangsúly a használat nélküli koncepció megértésen van. Arra a kérdésre ad választ, hogy „Mit tudsz erről a problémáról?”.
- Használat (usage): A második szinten a koncepció használata, alkalmazása történik konkrét esetekben. Magába foglalja az eszközök – például programok – koncepción alapuló helyes használatát, egy-egy speciális bizonyítási eljárás vagy elemzési mód használatát. Arra a kérdésre ad választ, hogy „Mit tudsz arról, hogy hogyan kell csinálni?”.

- **Megítélés (assessment):** Ezen a szinten a tanuló, a felhasználó képes a koncepció több szempontból történő átgondolására és/vagy mérlegelésére a probléma megoldásához. A szint már magasabb, mint a koncepció használata, mivel magába foglalja a megfelelő megközelítés kiválasztását a megértett lehetőségek közül. Arra a kérdésre ad választ, hogy „Miért csinálnád azt?”.

Korábbi kutatások egyértelműen mutatják (Csernoch, 1997, 2009, 2010, 2011; Ben-Ari, 1999; Ben-Ari és Yeshno, 2006; Biró és Csernoch, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015; Biró és mtsai, 2015a, 2015b; Csernoch és Biró, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c; Csernoch és mtsai, 2014), hogy a nem-tradicionális programozási tevékenységek végrehajtása során a népszerű felületi módszerek elterjedése a hatékony problémamegoldási stratégiák hiányával magyarázható. Ezen módszerek lényege, hogy a tényleges a problémamegoldás helyett a felületi navigáción van a hangsúly, a cél egy output elérése. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy az output és a probléma megoldása nem szinonimák, tehát egy output nem feltétlenül jelenti a probléma megoldását, a helyes eredményt. A felhasználók többsége nem rendelkezik az output helyességének teszteléséhez szükséges tudással, eszközzel, és jellemző, hogy a tesztelés iránti igény sem alakult ki. Ezen a ponton jutottunk el a hatékony problémamegoldáshoz szükséges másik eszközhöz, a tudáshoz.

3. Ismeretek és azok hiánya

A természetes nyelvi e-szövegekkel szemben támasztott szerkezeti, nyelvtani (Bujdosó és Csernoch, 2014), egyéb tartalmi és formai elvárások nem kerültek be a köztudatba. A helyesen szerkesztett és formázott szöveg definíciója már évek óta elérhető (Csernoch, 2009; Csernoch és Biró, 2015a), ennek ellenére, a hibás szövegek száma nem csökken, hanem a hibák újratermelődnek. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a tanári közösségek sem ismerték fel a szöveges dokumentumok hatékony kezeléséhez nélkülözhetetlen stratégia építésének szükségességét és lépéseit.

Mindezeket figyelembe véve dolgoztunk ki egy módszert, amelynek lényege az e-szövegek hibafelismerése és hibakategorizálása: Error Recognition and Classification (ERAC).

4. E-dokumentumok jellemzői

A fent elmondottaknak megfelelően az ERAC hibakezelési módszer a programozás-oktatás során hatékonyan bizonyult módszerek adaptálása szövegkezelői környezetbe. Nehezítik azonban az e-szövegek számítógépes feldolgozását az ezen szövegekkel szemben állított széleskörű elvárások, valamint a lehetséges megjelenítési felületek diverzitása.

E-szövegnek tekintünk minden olyan szöveges dokumentumot, amelynek kezeléséhez számítógépes eszközöket használunk. Ennek megfelelően a legnépszerűbb e-szövegek a nyomtatási céllal készült szöveges dokumentumok – abban az esetben is ide soroljuk a dokumentumot, ha a tényleges nyomtatás nem történik meg, hanem csak fájl formátumban kerül tárolásra –, a bemutatók és a weblapok. Az e-szövegek jellemzőit és a rendelkezésre álló automatikus hibajavítási eszközöket az alábbi felsorolás tartalmazza.

- **Szerkezeti felépítés, tördelés:** Valamennyi szöveges e-dokumentum közös jellemzője, hogy természetes nyelvű szövegeket tartalmaznak. Ennek következménye, hogy az e-szövegek hasonlóságot mutatnak a kézírással írt szövegekkel. Az e-szövegek logikai felépítését, a kézírással írt szövegek mintájára, jól átgondolt tervezés kell hogy megelőzze, annak érdekében, hogy a szövegek tördelése a logikai egységeknek megfelelően történjen meg.
- **Szintaktikai helyesség:** A természetes nyelven írt szövegek esetében számolnunk kell azzal, hogy napjainkban még nem állnak rendelkezésünkre olyan programok, amelyek ezen szövegek elemzését 100%-os biztonsággal tudják elvégezni. Ennek következtében a felhasználó felelőssége a szintaktikailag helyes szövegek előállítására. Ezen a ponton élesen eltér a programozási nyelvek nyelvtanától és nyelvi ellenőrzésétől az e-szöveg

szintaktikai elemzése. Míg egy program esetében a szintaktikai hibák megakadályozzák a program futását, addig egy e-szöveg tetszőleges számú szintaktikai hibát is tartalmazhat.

- Szemantikai helyesség: A szemantikai, tartalmi hibák felismerésére sem a mesterséges, sem a természetes nyelvi környezetben jelenleg nincsenek automatizált, számítógéppel támogatott eszközök, ennek következtében ez minden esetben a programozó vagy a dokumentumot kezelő felhasználó feladata. Ezen a ponton tehát nincs eltérés a természetes és a mesterséges nyelvek között.
- Tipográfiai megfelelés: A szövegek outputjával, a szövegek végső megjelenítésével szemben támasztott követelményeket a tipográfiai szabályok foglalják össze. A megjelenítést nagyban befolyásolja a széles értelemben vett tartalom, valamint a megjelenítési eszköz. A tipográfiai szabályok ugyanúgy érvényesek a publikálásra szánt dokumentumok és programok esetében is, függetlenül az előállítás módjától. Napjainkban a tipográfiai helyesség ellenőrzésére nem állnak rendelkezésre automatikus eszközök.
- Formázás: Az e-szövegek kezelésének további eszközei a szövegkezelő szoftveren belül elérhető formázási műveletek. A szoftverek többségében a formázási műveletek elvégzése a felületen keresztül elérhető parancsokon keresztül történik meg. Nagyon népszerű továbbá a jelölő nyelvek használata. Jelen keretek között a formázási műveletek ellenőrzésére a szövegszerkesztő programok keretein belül semmiféle automatikus eszköz nincsen, ezek helyességének tesztelése egyáltalán nem megoldott, teljes egészében a felhasználó felelőssége. A jelölő nyelvek esetén már megjelentek a helyességet ellenőrző webes felületek (MVS 2015), amelyek segítséget nyújtanak a kódolás ellenőrzésére, de a logikai szerkezet ellenőrzésére ezek az alkalmazások sem képesek.

5. Error Recognition and Classification (ERAC)

Az e-szövegek összetettségét figyelembe véve egy olyan módszert dolgoztunk ki, amely teljesen szakít a jelenleg széleskörűen elterjedt, ám kevésbé hatékony, sok hibát eredményező módszerekkel. A módszer hatékony alkalmazásához szükség van a helyesen szerkesztett, formázott szöveg definíciójára (Csernoch, 2009; Csernoch és Biró, 2015a). Szükséges továbbá egy magas szintű hibafelismerési készség annak érdekében, hogy az önállóan készített dokumentumok megfeleljenek a definícióban megfogalmazottaknak. A hibák felismerése és kategorizálása magában hordozza a különböző szövegszintek azonosítását is. Ennek következtében a saját dokumentumok készítése már egy koncepció alapú megközelítésen nyugszik.

A természetes nyelvi szövegekben előforduló lehetséges hibák magas száma mindenképpen indokolja a hibák kategorizálását, ahogy az más oktatási környezetekben is tapasztalható. A 4. fejezetben ismertetett szövegjellemzők már egyben a lehetséges hibakategóriákat is magukban foglalják. Ennek megfelelően az alábbi leggyakoribb öt hibakategóriát definiálhatjuk.

5.1. Tartalom szerinti hibakategóriák

A leggyakoribb szövegjellemzőket és az ezekhez kapcsolódó hibákat öt kategóriába sorolhatjuk: tördelési (T), szintaktikai (I), szemantikai (E), tipográfiai (P) és formázási (F). A tanulói csoport igényeit és felkészültségét figyelembe véve további hibakezelési műveletek is megfogalmazhatók (5.2–5.4 fejezetek).

5.2. Megjelenési forma szerinti hibakategóriák

A hibák megtekinthetősége szempontjából újabb csoportosítás is elképzelhető. (1) Megjelenítés outputon: azok a hibák tartoznak ebbe a csoportba, amelyek már nyomtatott formában is észlelhetők. Ezek jellemzően a szintaktikai, szemantikai és tipográfiai hibák (2. ábra és 4. ábra bal oldali minták). (2) Megjelenítés forrásban: a hibák egy másik csoportja csak a forrás megnyitásával válik láthatóvá. Ezek a tördelési és a formázási hibák (2. ábra és 4. ábra jobb oldali minták).

5.3. Kategóriákon átívelő hibák: Hibatranszfer

Az egyértelmű kategóriák ellenére a hibák kategorizálását nem lehet minden esetben egyértelműen elvégezni. Egyrészt előfordulhat, hogy egy hiba egy másik kategóriabeli hibát generál, másrészt vannak hibák, amelyek több szabályrendszernek is megfeleltethetők. Ezekben az esetekben a hiba több kategóriába is besorolható (3. ábra).

5.4. Hibás szövegek válogatása, előkészítése

A hibafelismeréshez használt autentikus szövegek magukban hordozzák a „túl sok néha túl kevés” problémát. Ez annyit takar, hogy az interneten található szövegek nem tematikusak, nem oktatási céllal jöttek létre. Nagyon gyakran találkozhatunk halmozottan hibás szövegekkel, amelyek eredeti formájukban nem használhatóak oktatási célokra. A szövegek válogatásakor tehát rendkívül körültekintően kell eljárni, esetenként apró módosításokat is el kell végezni, hogy a mintaszövegek megfeleljenek az óra céljainak. Az interneten található dokumentumok órai előkészítése időigényes, ezért érdemes folyamatosan gyűjtögetni a szövegeket. A tanulók hibafelismerési és kezelési készsége is remekül fejleszthető pontosan körülhatárolt keresési házi feladatokkal. Ezzel a típusú házi feladattal fejleszthetők a tanulók böngészési, keresési technikái is.

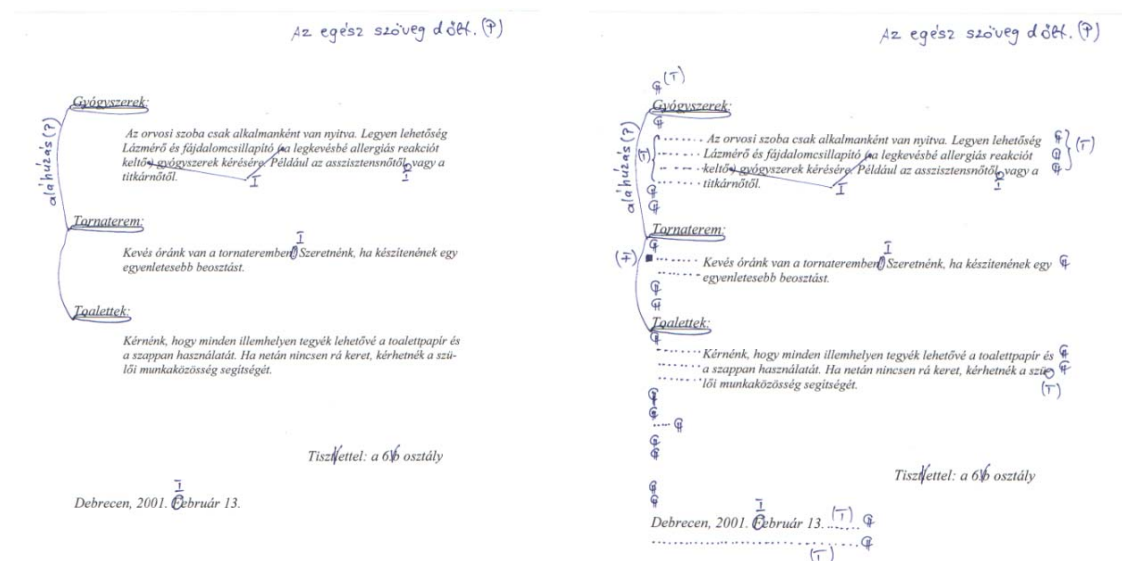
6. A hibakezelés tanítása

A hibakezelés tanítása során fontos hangsúlyozni a hibák felismerésének építő jellegét. Azt, hogy a hibák nem az ellenségeink, hanem a tanulási folyamat szerves részét képezik. A tanulói önbizalom növelésében óriási segítséget nyújtanak a jelenleg rendelkezésre álló autentikus, hibáktól hemzsegő szövegek. Ezen szövegek oktatásban történő felhasználása mentesíti a tanulókat attól, hogy csak és kizárólag saját hibáikat kelljen elemezni. Ezzel a módszerrel ki tudjuk küszöbölni a hibák negatív hatását. Jelen pillanatban az internet egy rendkívül gazdag hibaforrás, ahonnan szinte bármilyen oktatási és nevelési célú szöveget le tudunk tölteni. Az autentikus források használatának vitathatatlan előnye, hogy a tanulók úgy érzik, hogy ők többet tudnak, mint a „nagyhatalmú” internet, valamint büszkén adják tovább így szerzett ismereteiket a családon belül, ahol korábban kizárólag felületi megközelítéssel végeztek szövegkezelést. Innen származik a „felhasználó-barát” szövegkezelési hibák elnevezés.

6.1. Hibakeresés, kategorizálás

6.1.1. Unplugged hibakeresési fázis

A hibák megtekinthetősége alapján a hibakeresés tanítását is két lépésben végezzük el. Az első lépésben a szöveget az eredetileg tervezett kimeneti formátumában nézzük meg – megjelenítés outputon (2. ábra és 4. ábra bal oldali minták) –, majd ezt követően elemezzük a forrás fájlt – megjelenítés forrásban (2. ábra és 4. ábra jobb oldali minták). Az outputon történő megjelenítésen, nyomtatható dokumentumok esetén papíron, bemutató esetén a vetítésben, weblap esetén a böngészőben történő megjelenítést értjük. Ezen lehetséges outputok közül a bevezető szakaszban, kezdő felhasználók esetén, mindenképpen érdemes a papírra nyomtatott megjelenítést választani, mivel a papíron, közvetlenül a hiba mellé tudnak a tanulók jegyzetelni, ami a hibakeresés, hibafelismerés első fázisában kiemelkedő jelentőségű (2. ábra).



2. ábra. Kézzel megjelölt hibák nyomtatásban (bal) és fájlban (jobb) látható hibák alapján

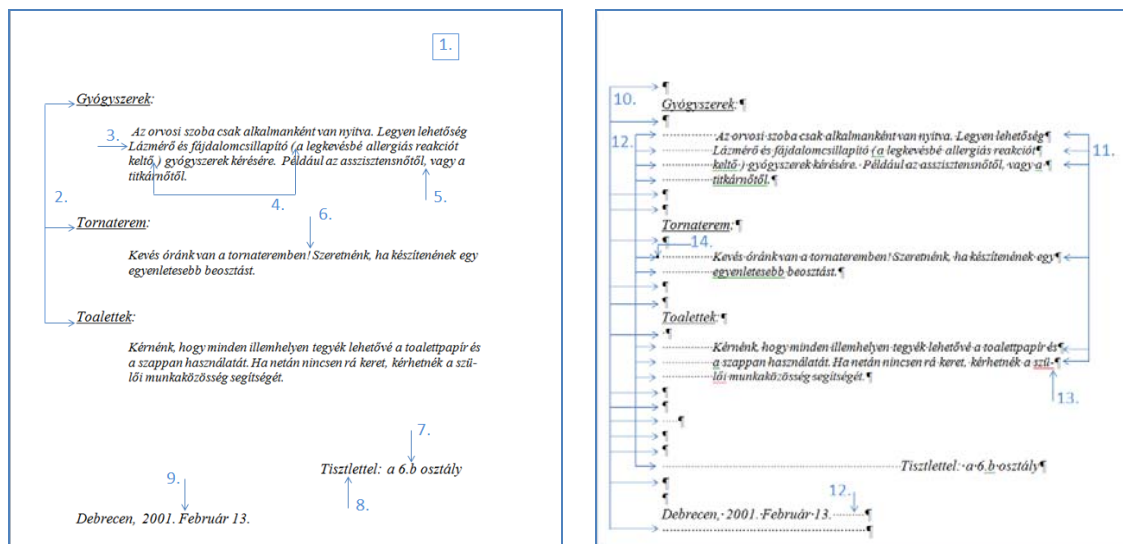
A hibák felismerése különböző nehézségű, ami függvénye a tanulók előképzettségének. A hibák sorszámmal megjelölése várhatóan nem a felismerési sorrend (4. ábra). Erre példa az 1. hiba (4. ábra), amit a tanulók rendkívül nehezen ismernek fel: az egész szöveg dőlt, az egész szöveg ki van emelve, tehát semmi nincs kiemelve (Heath és Heath, 2007). A hibák sorszámozása viszont egy újabb lehetséges módszer, amely segítheti a hibafelismerést. A sorszámozott hibákhoz készíthetünk hibarácsot, amelyen egyértelműen, áttekinthetően feltüntethetők a hibakategóriák (3. ábra). Az unplugged hibafelismerési módszerek segíthetnek azon tévhit felszámolásában, hogy egy dokumentum akkor jó, ha nyomtatásban jól néz ki. A hibák részletes elemzése elvezethet annak felismeréséhez, hogy ezek a dokumentumok már nyomtatásban is számos hibát tartalmaznak, de ez elkerüli a tudatlan és felületes felhasználók figyelmét.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
helyes														
tördelési hiba										X	X	X	X	
formázási hiba	O	O												X
szintaktikai hiba			X	X	X	X	X	X	X				O	
szemantikai hiba						O								
tipográfiai hiba	X	X												

3. ábra. Hibarács. Az X jelöli az elsődleges, míg a O transzfer hibakategóriát

6.1.2. Számítógépes hibakeresési fázis

A hibakeresés, kategorizálás következő fázisát a megnyitott forrásfájlban végezzük (2. ábra és 4. ábra jobb oldali minták). A forrásban egyértelművé válnak olyan hibák, amelyekre a nyomtatott dokumentum alapján csak következtetni lehetett, megjelennek a nem nyomtatódó karakterek, valamint ellenőrizhetővé válnak a formázások.



4. ábra. Hibák szétválogatva a megtekinthetőség alapján: nyomtatásban is látható hibák (bal), csak fájlban látható hibák (jobb)

6.2. Hibajavítás

Az ERAC módszer második fázisa a tényleges hibajavítás. A hibajavítás sorrendjére nehéz javaslatokat adni, a szövegek sokszínűsége és összetettsége következtében. Mindenképpen érdemes azonban a tördelési hibákkal kezdeni. Vannak azonban olyan szövegek, amelyek sok és zavaró formázási hibát tartalmaznak. Ilyen esetekben a tördelési hibák javítását érdemes hogy megelőzze egy, az egész szövegre vonatkozó formázás törlése (6.2.2 fejezet).

6.2.1. Gépeléssel javítható hibák

A gépeléssel javítható hibák jellemzően nagy csoportja a tördelési hibákat foglalja magába. Ezek azok a hibák, amelyek lehetetlenné tesznek minden további tevékenységet, tehát indokolt ezen hibák megszüntetésével kezdeni a javítást. További gépeléssel javítható hibák a szintaktikai és a szemantikai hibák, melyek javítása több lépcsős folyamat. Segítségként használható a helyesírás-ellenőrző program is, nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy ezek a programok nem működnek 100%-os pontossággal, tehát mindig a felhasználó felelőssége, hogy ellenőrizze a szöveg helyességét.

6.2.2. Formázással javítható hibák

A formázással javítható hibák közé tartozik a helytelenül elvégzett formázási műveletek megszüntetése. A helytelen formázások következménye a tipográfiai hibák többsége, valamint egyes tördelési hibák. Ezen hibák javítása már igazából formázás, és itt érkeztünk el a szövegkezelés utolsó fázisához, a formázáshoz.

A hibajavítás során tehát az ésszerűség azt diktálja, hogy először szüntessük meg a gépelési hibákból származó tördelési hibákat. Előfordul azonban, hogy a szöveg olyan sok bekezdés és karakterszintű formázási hibát tartalmaz, ami zavarja a karakterszintű hibajavítást. Ilyen esetekben érdemes a formázásokat eltávolítani.

Összességében elmondható, hogy érdemes a nagyobb egységtől a kisebbek felé haladni. Ez azt jelenti, hogy először elvégezzük az egész szövegre érvényes javításokat, majd haladunk a kisebb egységek felé. Ez a megoldás azért is támogatható, mert a tényleges formázásokat is ebben a sorrendben érdemes elvégezni.

6.3. Formázás

A formázás magába foglalja az összes gépelésen túli tevékenységet, tehát lényegesen tágabb fogalom, mint a szó eredeti jelentése. Ebben a fázisban végezzük el a lap beállításait, a tördelés jellegű formázási műveleteket hosszabb szövegek esetében, a hivatkozási források létrehozását és a kereszthivatkozások beillesztését, a stílusok létrehozását.

A formázásokat érdemes tehát a nagyobb szövegegységektől a kisebbek felé haladva elvégezni. Ez azt jelenti, hogy a szövegszintű formázásokkal érdemes kezdeni, majd haladunk a kisebb egységek felé. Valamennyi gépelési és formázási lépést úgy kell végrehajtani, hogy a szövegünk eleget tegyen a helyesen formázott szöveg definíciójának, tehát a módosításokkal szemben invariáns maradjon a szöveg.

Az automatizált hibajavítási eszközök hiányában a felhasználó ismeretei azok, amelyekre feltétlenül szükség van annak eldöntésére, hogy az e-szöveg és annak egyes elemei megfelelnek-e a nyomtatott dokumentumokkal szemben támasztott követelményeknek, a helyesen szerkesztett, formázott szöveg definíciójának. A szövegek, a probléma összetettsége meghatározza a szükséges háttérismereteket, általánosságban azonban elmondható, hogy rendkívül széleskörű háttérismeretre van szükség, hogy egy szöveg valamennyi elvárásnak maradéktalanul eleget tegyen. Érteni és írni kell tudni a szöveg nyelvén, ismerni kell a nyelv szabályait, az alapvető tördelési szabályokat, rendelkezni kell legalább alap szintű tipográfiai ismeretekkel, és ismerni kell a szövegkezelő program használatát. Mindezeket figyelembe véve nem csoda, hogy a szöveges dokumentumok olyan nagy százalékban tartalmaznak hibákat. Annak érdekében, hogy a hibák száma csökkenthető legyen, az egyik lehetséges megoldás a hibafelismerésen és hibakezelésen alapuló szövegkezelés.

7. Összegzés

A szövegalapú e-dokumentumok magas hibaszázaléka egyértelműen mutatja, hogy a jelenleg széles körben elterjedt felületkezelési módszerek nem elég hatékonyak, újabb, jellemzően mély megközelítésű problémamegoldási módszerekre van szükség. A más tantárgyakban és a programozásban már hatékony koncepció és algoritmikus-debugging-alapú módszerek adaptálásával kidolgoztunk egy módszert, Error Recognition and Classification, amely alkalmas a szöveges e-dokumentumok hatékony tanítására és kezelésére.

A szövegkezelés hibaalapú megközelítése egyrészt segít a hibák felismerésében, azok elkerülésében, ami mindenképpen elengedhetetlen a helyesen szerkesztett, formázott dokumentumok létrehozásához. Javítja továbbá a debugging készséget, ami egyik eszköze a számítógépes gondolkodás fejlesztésének (Metzger, 2003; Lapidot és Hazzan, 2005). A módszer igazi jelentőségét azonban az adja, hogy ezzel a megközelítéssel tervezhető a dokumentum, valódi mély megközelítésű problémamegoldást tudunk végrehajtani. A szövegkezelés során a programozáshoz hasonló lépéseket hajtunk végre, szakítva ezzel a szövegkezelés kevésbé hatékony, felületi megközelítésű módszereivel.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást részben az OTKA K-105262 számú projekt támogatta.

Irodalom

- Bell, T. és Newton, H. (2013). Unplugging Computer Science. In *Improving Computer Science Education*. (Eds.) Djordje M. Kadijevich, Charoula Angeli, and Carsten Schulte. Routledge.
- Ben-Ari, M. (1999). Bricolage Forever! PPIG 1999. 11th Annual Workshop. 5–7 January 1999. Computer-Based Learning Unit, University of Leeds, UK. <http://www.ppig.org/papers/11th-benari.pdf>. Letöltve: 2015. március 12.
- Ben-Ari, M. és Yeshno, T. (2006). Conceptual models of software artifacts. *Interacting with Computers*. 18:1336–1350.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2013a). Programming skills of the first year students of Informatics. *XXIII. International Conference on Computer Science 2013*, EMT, in Hungarian, 154–159.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2013b). Deep and surface structural metacognitive abilities of the first year students of Informatics. *CogInfoCom 2013, IEEE 4th International Conference* 521–526, 2-5 Dec. 2013 DOI: 10.1109/CogInfoCom.2013.6719303.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2014a). An Algorithmic Approach to Spreadsheets, in Hungarian, *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés*. Szerk.: Buda András, Kiss Endre, DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 310–321.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2014b). Deep and surface metacognitive processes in non-traditional programming tasks. In: *5th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications CogInfoCom 2014*. IEEE Catalog Number: CFP1426R-USB, Italy, 49–54, 2014.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2015). Algoritmusok és/vagy táblázatkezelés? *VII. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. Szerkesztő: Ujhelyi Adrienn és Lévai Dóra. http://caesar.elte.hu/~levaid/VII_OKTINF_Tanulmanykotet.pdf. Letöltve: 2015. május 17.
- Biró, P. és Csernoch, M., Máth, J. és Abari, K. (2015a). Algorithmic Skills Transferred from Secondary CSI Studies into Tertiary Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, International Science Index 98, International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering, 9(2), 426–432.
- Biró, P., Csernoch, M., Máth, J. és Abari, K. (2015b). Measuring the level of algorithmic skills at the end of secondary education in Hungary, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176: 876–883.
- Bray, W. és Santagata, R. (2013). Developing Teaching Capacity for Making Productive Use of Mathematical Errors. *Association of Mathematics Teacher Educators*. 2013 Annual Meeting, Orlando Florida.
- Bujdosó, Gy. és Csernoch, M. (2014). Digitális írástudás, digitális nyelvhelyesség. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 61. évfolyam (2014) 10. szám.
- Chen, J. A. Morris, D. B. és Mansour, N. (2015). Science Teachers' Beliefs. Perceptions of Efficacy and the Nature of Scientific Knowledge and Knowing. In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (Eds.) Fives, H. & Gill, M. G. Routledge.
- Cross Francis, D. Rapacki, L. és Eker, A. (2015). The Individual, the Context, and Practice. In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (Eds.) Fives, H. & Gill, M. G. Routledge.
- Csernoch, M. (1997). Methodological Questions of Teaching Word Processing. *3rd International Conference on Applied Informatics*: Eger-Noszvaj, Hungary, August 25–28, 1997. 375–382.
- Csernoch, M. (2009). Teaching word processing – the theory behind. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 2009/1:119–137.
- Csernoch, M. (2010). Teaching word processing – the practice. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 8/2:247–262.
- Csernoch, M. (2011). Clearing Up Misconceptions About Teaching Text Editing. In: I Candel Torres L Gómez Chova A López Martínez (szerk.) *ICERI2011: 4th International Conference of Education, Research and Innovation*. Konferencia helye, ideje: Madrid, Spanyolország, Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2011, 407–415.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2013). Teachers' Assessment and Students' Self-Assessment on the Students' Spreadsheet Knowledge. *EDULEARN13 Proceedings 5th International Conference on Education and New Learning Technologies* July 1st-3rd, 2013 — Barcelona, Spain. International Association of Technology, Education and Development. IATED. 949–956.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2014). Spreadsheet misconceptions, spreadsheet errors. *Oktatáskutatás határon innen and túl. HERA Évkönyvek I.*, ed. Juhász Erika, Kozma Tamás, Publisher: Belvedere Meridionale, Szeged, 2014, 370–395.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015a). Wasting Human and Computer Resources. *International Journal of Social Education Economics and Management Engineering* 9(2):555-563.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015b). Számítógépes problémamegoldás. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 62. évfolyam (2015) 3: 86-94.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015c). Sprego programming. *Spreadsheets in Education (eJSIE)* Vol. 8: Iss. 1. <http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejsie>, 14/03/2015. Letöltés dátuma: 2015. április 20.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015d). Sprego programming. *LAP Lambert Academic Publishing*. ISBN-13: 978-3-659-51689-4.
- Csernoch, M., Biró, P., Abari, K. és Máth, J. (2014). Programozásorientált táblázatkezelői függvények. *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debrecen, 2014. november 6–8. http://onk2014.unideb.hu/wp-content/program_vegleges/ONK_2014_kotet.pdf. 463. o. Letöltés dátuma: 2015. április 24.
- Godin, S. (2001). Really Bad PowerPoint. Do You Zoom, Inc. <http://www.sethgodin.com/freeprize/reallybad-1.pdf>. Letöltve: 2015. április 9.
- Gombos, E. és Biró, P. (2015). A hibakezelés szintjei és sajátosságai a tanítási folyamatban. *A pedagógusképzés XXI. századi kihívásai* Konferencia kiadványa, Kolozsvár, elfogadott.
- Gove, M. (2012). Michael Gove speech at the BETT Show 2012. Letöltve: 2015. március 12. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-at-the-bett-show-2012>.

- Gove, M. (2014). Michael Gove speaks about computing and education technology. Letöltve: 2015. március 12.
<https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-computing-and-education-technology>.
- Hazzan, O., Lapidot, T. és Ragonis, N. (2011) Guide to Teaching Computer Science: An Activity-Based Approach. *Springer*.
- Heath, C. és Heath, D. (2007). Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die. Random House.
- IEEE&ACM Report (2013). Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Science. December 20, 2013. The Joint Task Force on Computing Curricula Association for Computing Machinery (ACM) IEEE Computer Society.
<http://www.acm.org/education/CS2013-final-report.pdf>. Letöltve: 2014. november. 03.
- Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat. <http://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-europe-report.pdf>. Letöltve: 2015. március 12.
- Kuczmann, I. (2013). Students' Misconceptions in Mechanics and their Manifestation in a Survey. *Physics Competitions* (15)1 & 2 2013.
- Lapidot, T. és Hazzan, O. (2005). Song Debugging: Merging Content and Pedagogy in Computer Science Education. inroads – *The SIGCSE Bulletin*, Volume 37, Number 4, 2005 December. <http://cse.proj.ac.il/y09/song-debugging.pdf>. Letöltve: 2015. március 21.
- Marcone, S. és Reigeluth, C. M. (1988). Teaching Common Errors in Applying a Procedure. *ECTJ Spring* 1988, Vol. 36, Iss. 1: 23-32.
- Metzger, R. C. (2003) Debugging by Thinking: A Multidisciplinary Approach (HP Technologies). Robert Charles. Digital Press.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781555583071500215>. Letöltve: 2015. március 15.
- MVS (2015). Markup Validation Service. <http://validator.w3.org/>. Letöltve: 2015. március 12.
- Panko, R. R. (2008). What We Know About Spreadsheet Errors. Journal of End User Computing's. *Special issue on Scaling Up End User Development*. (10) 2:15–21.
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful ideas. *Basic Books Inc*.
- Perkins, D.N. és Martin, F. (1986). Fragile knowledge and neglected strategies in novice programmers. In Soloway E. and Iyengar S. (eds.), *Empirical Studies of Programmers*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co., 213-229.
- Purser, M. és Chadwick, D. (2006). Does an awareness aid end-users in identifying spreadsheets errors? *Proc. European Spreadsheet Risks Int. Grp. (EuSpRIG)* 2006, 185-204.
- Reynolds, G. (2009). PreZENTáció. *HVG Könyvek*.
- Sestoft, P. (2011). Spreadsheet technology. Version 0.12 of 2012-01-31. IT University Technical Report ITU-TR-2011-142. IT University of Copenhagen, 21/12/2011.
- Spangler, D. B. (2011). Strategies for Teaching Fractions: Using Error Analysis for Intervention and Assessment. Corwin Press Inc.
- Tóth, Z. (2009). Kémiai tévképzetek. *Természet Világa*, 140. évf. 1. szám.
- Van Deursen, A. és Van Dijk J. (2012). CTRL ALT DELETE. Lost productivity due to IT problems and inadequate computer skills in the workplace. Enschede: Universiteit Twente.
http://www.ecdl.org/media/ControlAltDelete_LostProductivityLackofICTSkills_UniverstiyofTwente1.pdf. Letöltve: 2015. március 12.
- Warren, P. (2004). Learning to program: spreadsheets, scripting and HCI, in *Proceedings of the Sixth Australasian Conference on Computing Education* Darlinghurst, Australia, 30:327–333.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. March 2006/Vol. 49, No. 3 *Communications of the ACM*.

A hibakezelés szintjei és sajátosságai a tanítási folyamatban

Gombos Eszter^a, Biró Piroska^b

^aDebreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen, Magyarország

^bDebreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma, Debrecen, Magyarország

Abstract

Errors are an essential part of our everyday life. This explains that handling them play a crucial role in the teaching-learning process. If we accept that errors are the bias from the norms, then we are faced with two questions: (1) What are the norms? The testing of norms is nothing else but the articulation of the objective and subjective acceptances. (2) How to handle effectively these discrepancies? The level of knowledge plays a crucial role in the handling of errors. The first level is the previous knowledge, which is mainly superficial. This knowledge should be elevated to the second level, to the depth of knowledge, to reach a permanent knowledge. However, the school practices mainly strengthen the first level. Beyond that the increasing number of comparative tests focusing on the students' level of knowledge further strengthens this approach. The schools prepare their students for the tests, so the focus is on the reproduction of a certain piece of knowledge, instead of giving them the real knowledge. The efficiency strategy is built on the requirements of these competency tests. Reaching the conceptual level is not even the goal of most of the students. The role of the teacher is to call attention to the errors. This role requires the subject knowledge, excellent pedagogical skills, and the knowledge of avoiding strategies. In this approach the characteristics of the teachers get more emphases and their effect on the teaching-learning processes, in which they reflect to the changes in the learning process, interact, and provide guidelines if it is necessary. In the continuous changes of guiding and feedback the results are formed, which leads to a knowledge where the student can control their own errors.

Keywords: norm-validation, dilemmas and their resolving, classification of errors, roles of errors

Minden hiba hihetetlenül ostobának tűnik, ha más követi el.
(Georg Christoph Lichtenberg)

1. Bevezetés

A hibák életünk részei, lépten-nyomon találkozunk velük, de esetenként nagyon nehéz rendezni a vele szemben kialakított felemás viszonyunkat. Mert egészen másként éljük meg, ha a saját, vagy ha a más hibáiról van szó. És miért is lenne ez a tanítás során másként, mint az élet többi területén? A téma már sokszor, sok nézőpontból előkerült, de éppen a gyakori előfordulása és a vele szemben megnyilvánuló érzékenység indokolja, hogy elgondolkodjunk azon, milyen lehetséges, hatékonyan működő megoldásokat alkalmazhatunk még. Jelen írás arra vállalkozik, hogy összefüggést keressen az értő elsajátítás és a hibák viszonyában.

Induljunk ki a következőkből: ha a hiba fogalmának meghatározásához általánosságban elfogadjuk, hogy a normáktól való eltérést értjük rajta, akkor két kérdéssel találjuk szembe magunkat.

1. Hogyan határozzuk meg a norma fogalmát?
2. Miként kezelhetjük a normától való eltérés eseteit?

2. A viszonyrendszer mérföldköve: a norma

Vegyük szemügyre az első kérdést. Egyáltalán mi indokolja magát a kérdésfeltevést, hogy mit tekintünk normának? Erre a kérdésre a normavizsgálat adja meg a választ. Vannak ún. egzakt (szabályelvű) tantárgyak, mint a matematika esetében egyértelműen eldönthető, hogy mi a helyes válasz a kérdésre. De alapjaiban más a helyzet például azon tantárgyak esetében, ahol a tanulónak véleményt kell formálnia.

Halmozottan igaz mindez az idegen nyelvek esetében, ahol a tartalom és a forma is tanult elem. Nem véletlen, hogy a kérdés vizsgálata már kötetnyi irodalmat mondhat a magáénak, ahol az objektív és szubjektív elvárások kritériumai és súlya is igencsak változóak. Az elsajátítás ugyanis két síkon megy végbe a nyelv tanítása során a hordozó médium és az tartalom szintjén. Az elvárásoktól, a helyzetektől, a beszédszándékoktól függően változik a hiba megítélése, el egészen addig, hogy bizonyos helyzetekben egyáltalán nincs is szükség a hibák javítására, kvázi a maximális hibatolerancia miatt maga a jelenség is megszűnik létezni. Az iskolai gyakorlatban még a mai napig erős a null-tolerancia-elvű szigorú szabálykövetést megkövetelő tanári magatartás, ez sok esetben a hagyományos tanítási módszerrel függ össze. (Jegyezzük meg, hogy vannak helyzetek, amikor valóban erre van szükség.). A döntés kialakításánál a tanárnak kell rendelkeznie azzal a tudással, hogy milyen eszközhöz nyúl, annak érdekében, hogy adott helyzetben a leghatékonyabb megoldást valósítsa meg.

Leggyakrabban a szóbeli feleletek és a fogalmazások esetében merül fel élesen ez a dilemma. Ilyen esetben elsődlegesen azt kell vizsgálnunk, hogy a megoldás egészét tekintve a válasz megfelelt-e a feladat valódi tartalmának. Valami újat kívántunk megtudni, vagy egy rutinfeladat megoldásáról volt szó. Ha a tanári magatartás miatt erre nem kapunk választ, mert a szövegszituáció helyett szó grammatika elemszinten javítja a valós idejű szóbeli feleletet, akkor igen hamar gátlásokat építhet ki a tanulóknak. Hasonló példákkal az irodalom tanulmányozása során számtalan esetben találkozhatunk, ami arra utal, hogy a vizsgálat érzékeny területet érint.

Az általunk taglalt témakijelölés szempontjából a következő megközelítéseknek van jelentőségük. A külső szempontú megközelítése alapján a norma:

- az általános szabályrendszert,
- a tanár által meghatározott és elvárt követelményekhez alkalmazkodást,
- a tanulói csoporton belüli,
- illetve a tanuló korábbi saját teljesítményéhez mért mércét jelenti.

A belső szempontú megközelítés szerint a tanulók által önmagunktól elvárt normákat.

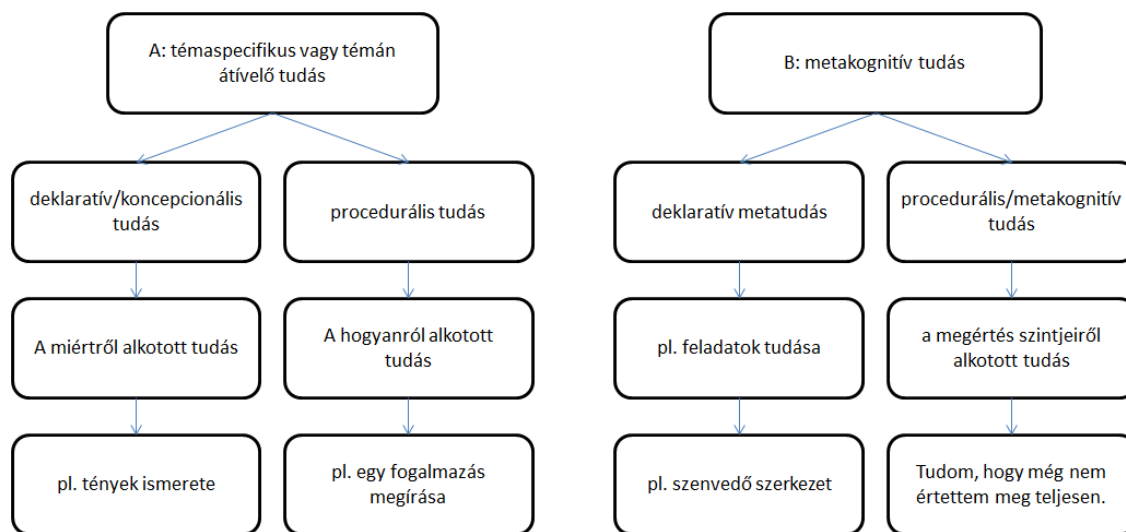
Az objektív és a szubjektív szempontok a megítélésnél gyakran keverednek, ami nem könnyíti meg a helyzetet.

Ha már eljutottunk odáig, hogy hibásnak ítéljük meg egy megnyilvánulást, szembesülünk a másik kevésbé kényes kérdéssel, hogy miként kezeljük eredményesen az eltéréseket.

3. A gondolkodtatás mestersége

Bár a gyökerek több századdal korábbra nyúlnak vissza, az utóbbi időszakban a technológia előrehaladtával elengedhetlenné vált újraértelmezni mindazt, amit a „brain based learninggel” kapcsolatban tudunk, és végiggondolni mindazt, hogy mit is jelent mindez a tanítás oldaláról nézve. Ez indokolja, hogy az alább leírt modell leírása kapcsán térünk ki a címben felvetett problémára.

A Mastery learning alapelve az, hogy a tanulás eredményességét a tanár úgy segítse elő, hogy a tanuló tiszttában legyen azzal, hogy adott esetben mit is jelent alkalmazni a már tanult anyagot. Ennek a szintnek a fontossága fokozatosan felértékelődik, hiszen sok területen tanulóinknak „piacképes” tudásra van szükségük.



1. ábra. A tudástípusok modellje Renkl alapján (Renkl, 2009)

Az (A) első szint az elsődleges tudás (1. ábra), amely még felszínes, ezt kell (B) egy második szintre eljuttatni (1. ábra), a tudásról szerzett tudás mélységéig, a tartós eredmény érdekében. Ezek a kiindulási feltételek az elvárások egyértelmű tisztázását és a cél világos kijelölését jelentik, ahova a tanulónak a folyamat végén el kell jutnia, vagyis a tudás szerveződéséről és elsajátításáról alkotott tudást. Olyan stratégia kidolgozása szükséges, amely a tanár és a tanuló konszenzusán alapszik. A meta-konstruktivizmus a cél, ahol már nem csak ismeretek, megoldások, hanem gondolkodásmódok megkonstruálására is képes a tanuló. „Alapos előkészítéssel elhelyezett (ön)ellenőrzési és kompenzációs hurkok segítségével a tanulási idő átlagosan 10%-os növekedése árán a 80% felett teljesítők (iskolai szóhasználatnál élve: a négyesek–ötösök) arányát a közoktatásban megszokott 35–40%-ról 80–85%-ra emeli.” (Gerő, 2010). Nem szabad megfélemlenünk a transzfer fontosságáról sem, hiszen elméleti és tapasztalati tények bizonyítják, hogy ez nem történik meg automatikusan.

Mivel a megvalósítás a tanár–diák, diák–diák közötti folyamatos interakcióra épül, ezért a támogató, tanulóbárat környezet megteremtése fontos feltétele annak, hogy a módszer a kívánt eredményhez vezessen. Az induláshoz fontos, hogy a tanár tiszttában legyen azzal, hogy mindenki rendelkezik-e a szükséges előzetes tudással (diagnosztika). Az előrelépés szekvenciális, és minden egység, legyen az bármilyen rövid is, ellenőrzéssel zárul. A külső korrekció két formája valósul meg ebben a relációban, egyrészt a diákok egymás közötti, másrészt a tanár által végzett ellenőrzés. A tanár és a tanuló közötti feedback folyamatos, hiszen ezek eredményei határozzák meg a haladás mértékét és irányát (path). Ezek a visszajelzések a tanárnak jelzésként szolgálnak, és akkor beszélhetünk professzióról, ha a tanár nem csak azt tudja, hogy változtatnia kell, hanem azt is, hogyan tegye mindezt. A hibák jelzésértéke tehát nagyon fontos a tanár számára. A visszajelzések fontosságát a Hattie tanulmány (Hattie, 2012. 266. o.) igen magasra teszi, $d=0,75^1$.

¹ A d a hatásfok–mutató (effect size) kifejezésére szolgál, ahol a nullától kisebb értékkel a pedagógiailag káros, míg az annál nagyobb a hatékonyság növekedő mértékét mutatja. Az érzékelhető hatékonyságnövekedés küszöbértéke $d=0,4$.

Az ellenőrzés történhet diagnosztikus és formatív tesztekkel (ezek egy-egy szint vagy a folyamatot lezáró eredmény mérésére szolgálnak, amelyeket kiegészít a tanulási folyamatot végigkísítő hibajavítás. Ennek, a szereplők szerint csoportosítva, négy formája lehetséges: other-initiated other-repair; self-initiated other-repair; other-initiated self-repair, self-initiated self-repair. A következő lépcső előtt egy diagnosztikai teszt méri, hogy a tanuló birtokában van-e a továbblépéshez szükséges tudásnak. Bloom megfogalmazásában ez nem más, mint korrektúramechanizmusok láncolata (Bloom, 1968; id. Beywl-Zierer, 2015).

„A far better approach, ..., would be for teachers to use their classroom assessments as learning tools, and then to follow those assessments with a feedback and corrective procedure. In other words, instead of using assessments only as evaluation devices that mark the end of each unit, Bloom recommended using them as part of the instructional process to diagnose individual learning difficulties (feedback) and to prescribe remediation procedures (correctives). This is precisely what takes place when an excellent tutor works with an individual student. If the student makes an error, the tutor first points out the error (feedback), and then follows up with further explanation and clarification (correctives) to ensure the student's understanding.” (Guskey, 2005).

A módszer egy fontos kérdést mindenképp felvet, különösen az olyan országokban, ahol a központi szabályozás előíró jellegű, és a tanmenetek egy évre, órára lebontva készülnek. Az előzőekben vázolt a módszernek az alkalmazása során a folyamatra szánt idő 25%-kal növekszik meg rövidtávon. (Beywl-Zierer, 2015. 203. o.) A korábban idézett Gerő tanulmány kisebb mértékű, de ugyancsak megnövekedett időfelhasználásról beszél (Gerő, 2010). Ez mindenképpen kihatással van az előre megírt tervre. Hosszú távon azonban két okból kifolyólag mégis megéri ezt a módszert alkalmazni, hiszen a tanulónak sikerül alapos tudásra szert tennie, ezért a téma újbóli előkerülésekor nem szükséges, hogy előről kezdjük a magyarázatot, másrészt a tanuló képes lesz a saját hibáinak a javítására, ezáltal a későbbiben az önálló tanulásra is.

4. A tudod és az érted viszonya

Tudod, mert memorizáltad, vagy tudod, mert érted azt, amit csinálsz. Egy a nyelvtanításból hozott példával jól szemléltethető az előző kijelentés tartalma. A németben a melléknév ragozása tanárok és diákok rémálma szokott lenni, mert 3 darab 4×4-es mátrixba írt végződés ismeretét várják el a tanulóktól (2. ábra). A tanuló feladata abból áll, hogy helyesen idézze fel a táblázatban látottakat. Pedig néhány szabály és a kontextus helyes alkalmazása elég lenne. A névelő használatakor megtanított szabályrendszerbe ágyazottan „értelmet” nyernek a végződések.

	M.	F.	N.	PL.		M.	F.	N.	PL.		M.	F.	N.	PL.
N.	er	e	es	e		e	e	e	en		er	e	es	en
A.	en	e	es	e		en	e	e	en		en	e	es	en
D.	em	er	em	en		en	en	en	en		en	en	en	en
G.	es	er	es	er		en	en	en	en		en	en	en	en

2. ábra. A német nyelv melléknév ragozási táblázata

Ezeknek az ismereteknek az alkalmazásával a tanulók bizonyítottan jobban használják a későbbiekben is a szabályt és javítják a hibá(i)kat. „...if teachers lack the self-efficacy to engage students and teach them the dynamic and evolving nature of science, they are more likely to toss their job mostly as depositing pieces of knowledge into students' minds.” (Chen és mtsai, 2015. 380. o.) A Guskey és Gates által 1986-ban végzett kutatások azt támasztják alá, hogy a Mastery learning az egyik leghatékonyabb módszer (általános iskolások esetében $d=0,94$, középiskolásoknál $d=0,72$). A mai világban, amikor egyre több szó esik a tanulási nehézségekről, nem elhanyagolható, hogy ezzel a módszerrel a tanulási nehézségekkel küszködő tanulóknál $d=0,96$ -os volt az eredményesség. A vizsgált tanulók esetében a vizsgateljesítmények is jobbak voltak. (Bangert-Drowns, 1991)

5. A tudatos hibakezelés

A hibák meghatározásában követendő problémamegoldás lépései a heurisztikus módszer szerint:

- a probléma okainak meghatározása és a hiba definiálása,
- a kérdést több szemszögből is meg kell közelíteni, hogy minél több megoldás-változathoz juthassunk,
- prioritások felállítása és az alternatívák felvázolása, a legeredményesebb stratégia kiválasztása
- megoldási terv készítése,
- végrehajtása,
- értékelés.

Ennek a hatékonysága a Hattie-féle tanulmányban $d=0,71$. (Hattie, 2009. 248. o.)

Tanárként a hiba nem csak azt jelenti, hogy felismerjük, mi az, amit másként kellene csinálnunk és tudjuk, hogyan javítsuk azt, amit elrontottunk, hanem azt is, hogy képesek vagyunk elmagyarázni az okokat, és erre a diákjainkat is rávezetjük, ezek után a hibák újbóli előfordulása esetén például a diákok is segíthetnek egymásnak a helyes megoldás megtalálásában (Csernoch, 2010). A tanárnak pedig kifinomult érzékkel fel kell tudnia ismerni, mikor és mivel segít, ahelyett, hogy éppen az ellenkező hatást éri el. Egységben kell tudnia látni a tanuló és a saját tevékenységét, ha szükséges más megközelítésben rekurziót kell alkalmaznia, ami nem azonos azzal, hogy egy az egyben megismételi azt, ami előzőleg történt, hanem új nézőpontból, esetleg más úton kell eljutni a kiindulóponttól a célig. Ehhez megfelelő módszertani jártasság szükséges. Az is megoldás lehet, ha a tanár felismerni, hogy mely pontokon tudnak a tanulók egymásnak segíteni. A párokban, kis csoportokban történő munka igen hatékony tud lenni ebben a tekintetben.

A problémaközpontú tanulás esetén, mint láttuk, a tanulók mennyiségre kevesebb, de jobban használható, tartósabb tudással rendelkeznek (Chen és mtsai, 2015. 379–380 o.; Biró és Csernoch, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b; Biró és mtsai, 2015a, 2015b; Csernoch és Biró, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d). Sajnos az iskolai tapasztalatok az (A) szintet erősítik, és az egyre terjedő tudásszint felmérések, vizsgák is torzítják az elvárt kimenetek irányába a folyamatot, a hangsúly a mennyiségen, a tanultak reprodukálásán, és az erre felkészítő, egészen szélsőséges esetben idomítás szerű coachingon van. Itt a norma kétséget kizáróan a teszt, amit majd minél eredményesebben kell megoldani (Chen és mtsai, 2015. 380 o.).

Ennek függvényében alakul az eredményességi stratégia. Erről is szól a 2014. május 4-én Andreas Schleicherhez írt levél, mely egyértelműen megfogalmazza (Meyer és Zahedi, 2014), hogy a három évenként végzett felmérés a rövid távú intézkedések meghozatalának kedvez, és az eredmény nagyban befolyásolja az egyes résztvevők munkájának és teljesítményének megítélését. Ez olyan mértékig is elmehet, hogy egyenesen „sokról” esik szó, és konkrét intézkedések születnek annak érdekében, hogy a következő mérésen már jobban teljesítsenek a diákok. Ráadásul felerősíti ezt a tendenciát, hogy az oktatás helyzetét mennyiségi mutatókkal mérő tesztekkel mérik fel, és kiesnek olyan területek, amelyek ilyen módszerekkel nem mérhetőek. A konceptuális szintig eljutni sokak számára nem is cél.

6. A tanár szerepe (other-initiated other-repair; self-initiated other-repair; other-initiated self-repair)

A tanári munka fontos eleme előre felhívni a figyelmet a buktatókra, melyek a hibák forrásaivá válhatnak. Ehhez alapos szakmai tudás, kiváló pedagógiai érzék, és az elkerülési stratégiák ismerete szükséges (Cross Francis és mtsai, 2015). Előtérbe kerülnek egyes személyiségjegyek, valamint a tanár tanulási folyamatra gyakorolt hatása, melynek során reagál a tanulási folyamat változásaira, szükség esetén beavatkozik és irányítja is (ösvények és alternatívák). A Hunters által is leírt Masery Teachinget a Bloom névvel fémjelzett Mastery Learning komplementerének tekinthetjük, melyek együttes érvényesülése esetén egymás hatását erősítik fel (Guskey, 1988). A Hattie által készített és 2009-ben publikált tanulmányban egyértelműen kimutatható, hogy azon tanárok képesek átlagot meghaladó eredményességet produkálni, akik különösen átgondoltan és a diákok által is követhetően tanítanak. E mellett figyelemmel kísérik az egyes tanulók és a csoport egészének a haladását és a tapasztaltaktól függően avatkoznak be a folyamatba, akár úgy, hogy rekurziót alkalmaznak, vagy újabb feladatokat adnak, illetve megnövelik az elsajátításra szánt időt (Beywl-Zierer, 2013).

Az irányítás és visszajelzés folyamatos változásában formálódik az eredmény, mely elvezet oda, hogy a tanuló képes lesz maga is „menedzselni” a hibáit (C szint), (self-initiated self-repair). Ezáltal a tanulók az élethosszig tanuláshoz nélkülözhetetlen képessége tesznek szert, ami a mai kor elvárásai közepette igen fontos a jövő generáció számára.

7. Összegzés

Abból indultunk ki, hogy nem létezik a mindenkor alkalmazható megoldás, a kérdés az, hogy ismersz-e olyat, amelyik az adott körülmények között működik. A cél annak a bemutatása, hogy olyan helyzetekben, amikor modellezhető a folyamat vagy a rendszer, érdemes megkeresni és felépíteni azt a gondolatsablont, vázat, amit a diákjainknak a kezébe adva, minden hasonló helyzetben eredményesen alkalmazhatnak. Bár az első szakaszra több időt kell szánni, hiszen lépésről lépésre kell haladni, úgy hogy a következő lépés „súlyát” elbírja az előző, de az eredmények hosszú távon maradandóbbak, és a későbbi tanulási folyamatban az önálló, értő tanulásnak ágyazunk meg.

Irodalomjegyzék

- Bangert-Drowns, R. L. (1991). Meta-Analysis in Educational Research. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=8>. Letöltés ideje: 2015. ápr. 9.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2013a). Programming skills of the first year students of Informatics. *XXIII. International Conference on Computer Science 2013*, EMT, in Hungarian, 154–159.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2013b). Deep and surface structural metacognitive abilities of the first year students of Informatics. *CogInfoCom 2013, IEEE 4th International Conference* 521–526, 2-5 Dec. 2013 DOI: 10.1109/CogInfoCom.2013.6719303.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2014a). An Algorithmic Approach to Spreadsheets, in Hungarian, *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés*. Szerk.: Buda András, Kiss Endre, DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 310–321.
- Biró, P. és Csernoch, M. (2014b). Deep and surface metacognitive processes in non-traditional programming tasks. In: *5th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications CogInfoCom 2014*. IEEE Catalog Number: CFP1426R-USB, Italy, 49–54, 2014.
- Biró, P. és Csernoch, M., Máth, J. és Abari, K. (2015a). Algorithmic Skills Transferred from Secondary CSI Studies into Tertiary Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, International Science Index 98, International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering, 9(2), 426–432.
- Biró, P., Csernoch, M., Máth, J. és Abari, K. (2015b). Measuring the level of algorithmic skills at the end of secondary education in Hungary, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176: 876–883.
- Chen, J. A, Morris, D. B. és Mansour, N. (2015). Science Teachers' Beliefs. Perceptions of Efficacy and the Nature of Scientific Knowledge and Knowing. In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (Eds.) Fives, H. & Gill, M. G. Routledge.
- Csernoch, M. (2010). Teaching word processing – the practice. *Teaching Mathematics and Computer Science*. 8/2:247–262.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2013). Teachers' Assessment and Students' Self-Assessment on the Students' Spreadsheet Knowledge. *EDULEARN13 Proceedings 5th International Conference on Education and New Learning Technologies IATED*. 949–956.

- Csernoch, M. és Biró, P. (2014). Spreadsheet misconceptions, spreadsheet errors. *Oktatáskutatás határon innen and túl. HERA Évkönyvek I.*, ed. Juhász Erika, Kozma Tamás, Publisher: Belvedere Meridionale, Szeged, 2014, 370–395.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015a). Wasting Human and Computer Resources. *International Journal of Social Education Economics and Management Engineering* 9(2):555-563.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015b). Számítógépes problémamegoldás. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 62. évfolyam (2015) 3: 86-94.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015c). Sprego programming. *Spreadsheets in Education (eJSiE)* Vol. 8: Iss. 1.
<http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ejsie>, 14/03/2015. Letöltés dátuma: 2015. április 20.
- Csernoch, M. és Biró, P. (2015d). Sprego programming. *LAP Lambert Academic Publishing*. ISBN-13: 978-3-659-51689-4.
- Gerő, P. (2010). Hadmérnök V. évfolyam 1. szám, 2010. március http://hadmernok.hu/2010_1_gero.pdf letöltés ideje: 2015. április 9.
- Guskey, R. T. (1988). Bloom's Mastery Learning and Hunter's Mastery Teaching: Complement or Conflict.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292808.pdf>. Letöltés ideje: 2015. április 9.
- Guskey, R. T. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications R.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490412.pdf>. Letöltés ideje: 2015. április 9.
- Guskey, T. R. és Gates, S. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership*. http://www.ldsphilosopher.com/article_digest/guskey-and-gates-1986/. Letöltés ideje: 2015. április 9.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. *Routledge*.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning For Teachers, Maximizing Impact on Learning. *Routledge*.
- Hattie, J. és Beywl-Klaus Zierer W. (2015). Lernen sichtbar machen. *Schneider Verlag*.
- Kleppin, Karin (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe Institut.
- Meyer, H-D. és Zahedi, K. (2014). Open Letter To Andreas Schleicher, OECD, Paris. <http://oecd-pisaletter.org/2014/04/28/open-letter-to-andreas-schleicher-oecd-paris/>. Letöltés ideje: 2015. április 9.
- Renkl (2009). Script. www.uni-bielefeld.de. Letöltés ideje: 2015. április 9.
- Tugend, A. (2011). The Role of Mistakes in the Classroom. *Edutopia*, <http://www.edutopia.org/blog/benefits-mistakes-classroom-alina-tugend>. Letöltés ideje: 2015. április 9.

VI. Neveléstörténet

A tanítóság helye és szerepe a patronázsmunkában a századelő Magyarországon

Pornói Imre

Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, Magyarország

Abstract

When we talk about the activities of the elementary school teachers in the past, we must remember to be about their work helped children and juveniles. They taught, helped children and their family, organized youth leisure activities, collected donations, visited needy families, organized and led support groups. Many ministerial decrees and instructions appeared to support of this work. The attention turned towards the child and juveniles on the area of the penal law. The most important task was to protect children at risk. The teachers received an outstanding role in this. The activity had two overriding aim. One of those was the spiritual support for those in need, and the other aim was help them in their integration into society. They created as an important institution, the daycare center. Its main task was to feed children in need. The teachers had organized the parent's meetings. The teachers gave advice to parents and they helped the families in the education of the children on these meetings.

Keywords: child protection; criminal Law; patronage; history of education; parent's meeting; social help

1. Bevezetés

A kiegyezés (1867) után nagyrészt eltűntek a gátak a polgári fejlődés elől. Ez az emberi energiák olyan felszabadulását eredményezte, mely a gazdaság és a tudomány területén óriási tenni akarást és fejlődést hozott. A meginduló iparosodás, urbanizáció, a társadalmi mobilizáció új szociális szükségleteket hozott létre. Törvények egész sora foglalkozott valamilyen formában a felnövekvő generáció védelmével.

Így a két ipartörvény az 1872:VIII.tc.(44-45.§.-ai) és az 1884:XVII.tc. (64-65.§.-ai) a 14 év alattiak számára 10 órában maxímálta a napi munkaidőt, s a 21 és 5 óra közötti éjszakai munkaidőnek csak a felében dolgozhattak a 14-16 év közöttiek. Az 1884:XVII.tc. 60.§-a pedig a népiskolai tankötelezettség betartatása végett 12. életévben határozta meg a tanoncfelvétel korát.(1877:VII.tc., 1884:XVII.tc.)

A közegészségügy rendezéséről szóló 1876:XIV.tc. 22.§-a szerint a vagyontalan gyermeket a községi (kör) orvosnak ingyen kellett gyógyítania, a községen kívüli gyógyítás költségeit pedig a községnek kellett állnia. (1876:XIV.tc.)

E törvényt az 1908:XXXVIII.tc módosította, melynek 1§-a gondoskodásra kötelezte a településeket többek között – „a kórházakból és gyógyintézetekből elbocsátott gyógyíthatatlan betegek és gyógyíthatatlan, de nem veszélyes elmebetegek, továbbá a szegény és ártalmatlan hülyék, némák, siketnémák, vakok, nyomorékok eltartásáról, végül a talált, valamint hatóságilag elhagyottaknak nyilvánított hét éven felüli gyermekek ápolásának, eltartásának és nevelésének költségeiről.”(1908:XXXVIII.tc.)

Az 1870-es években került sor a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezésére is. Az 1877:XX.tc. 2. § alapján „A kiskorúak atyai hatalom, vagy gyámság alatt állanak.” A kiskorúság határát a 14. életévben határozták meg. Ez időszak alatt a 10.§ értelmében a „kiskorúak a szülők és a gyám iránt tartozó engedelmisségre mindaddig, míg eltartásukról önmaguk nem gondoskodnak, vagy atyjokkal, illetőleg gyámukkal házi közösségben élnek, házi fegyelem által szoríthatók.” Ám e házi fegyelem „csak a kiskorú egészségére ártalmatlan módon gyakorolható.” (1877:XX.tc.)

2. A büntetőjogi reformok

A büntetőjog területén az 1878:V.tc. az ún. "Csemegi-kódex" - a büntető törvénykönyv - kizárta a 12 éven aluli gyermekek büntethetőségét. A 12-16 év közöttiek büntetését is csak abban az esetben rendelte el, ha azok megfelelő belátással bírtak. Ugyanakkor a törvény kötelezte az igazságügy-minisztert, hogy a züllésnek indult gyermekek, és fiatakorúak számára létesítsen javítóintézetet. (1878:V.tc.)

Az 1879: XL.tc., az ún. kihágási törvény egyes rendelkezései büntették azokat a szülőket, gyámokat, akik 16 éven aluli gyermeküket csavarogni engedték. Az ilyen gyermekeket javítóintézetbe szállították, ahol egy évig kellett őket nevelni. (1879:XL.tc.)

1908-ban került sor az 1878-as törvény módosítására. Az 1908:XXXVI.tc., a Büntetőnovella, II. fejezete alakította át a fiatakorúak korábbi büntetési rendszerét, a büntetés helyett a megmentés szempontját helyezve előtérbe. Különös hangsúlyt fektettek a fiatakorúak kriminalitásának csökkentésére, a prevencióra, s az esetleges visszaesés megakadályozására. Ennek érdekében került sor a társadalom bevonására, feladatként fogalmazva meg „az elhanyagoltak, elmaradottak, gazdaságilag és erkölcsileg gyengék oltalomba vételét, az elvetemültek és elhagyottak felemelését, s visszavezetését a tisztesség, az önuralom, a becsületes munka szeretetéhez.”

Mindehhez meg kellett teremteni a megfelelő anyagi és személyi háttért, mivel az addigi társadalmi karitatív tevékenységet nem tartották elégségesnek, azok elaprózottsága miatt. Hiába voltak jótékony célra szolgáló anyagi források és szervezetek, zömmel információk hiányában nem mindig ott és annyit tudtak felhasználni, ahol és amennyi szükséges lett volna egy adott probléma megoldásához. Ennek felszámolását abban látták, hogy a segítségre szoruló körülményeit kell alaposan tanulmányozni, így mindig a legalkalmasabb formát lehet alkalmazni. Erre a célra adta ki 1911-ben a m.kir. Igazságügyminiszter „A fiatakorúak támogatására hivatott jótékonycélú intézmények Magyarországon” c. munkát (Kun, Marschalkó és Rottenbiller, 1911, 3-9)

Az 1908:XXXVI.tc., a Büntetőnovella II. fejezete 15. §-a megfogalmazása szerint „Az ellen, aki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét meg nem haladta (gyermek), sem vád nem emelhető, sem bünvádi eljárás nem indítható. Ha a gyermek büntettet vagy vétséget követett el, a hatóság, amely elé kerül, őt megfenyítés végett a házi fegyelem gyakorlására jogosított egyénnek vagy az iskolai hatóságnak adhatja át. Az iskolai hatóság a gyermeket megdorgálhatja vagy iskolai elzárással fenyítheti.” E törvény 16. §-a megfogalmazása szerint „Az, aki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét már meghaladta, de tizennyolcadik évét még be nem töltötte (fiatakorú), ha a büntethetőséghez szükséges értelmi és erkölcsi fejlettsége nem volt meg, büntetőjogi felelősségre nem vonható. Ha a bíróság ily esetben szükségesnek látja, elrendelheti, hogy a fiatakorút törvényes képviselője, hozzátartozója vagy más alkalmas egyén házi felügyelet alatt tartsa vagy intézkedhetik az iránt, hogy a fiatakorú házi vagy iskolai fenyítést kapjon (15. §. második bekezdése).” (1908:XXXVI.tc.)

3. Tanítók a patronázsban

Mivel a törvény alapján az iskola is feladatot kapott a büntetési tevékenységben érhető, hogy ezzel kapcsolatban az illetékes tárcának, a vallás-és közoktatásügyi minisztériumnak is intézkednie kellett a végrehajtás vonatkozásában.

A 149.500/1909.V. K. számú rendeletben szóltak legelőször széles körben az iskolákra háruló feladatokról. Ennek érvényességi köre kiterjedt az állami, községi, egyesületi (társulati), magán és izraelita hitfelekezeti elemi-, felső-, nép-, polgári-, iparos-és kereskedő-tanonciskolákra, tehát felölelte a népoktatási intézményeket. A családokkal kapcsolatban külön kezelték azon szülőkkel való foglalkozást, akik önhibájukon kívül (betegség, munkanélküliség) átmenetileg anyagi okokból nem tudták gyermekük számára biztosítani a megfelelő erkölcsi nevelést, azoktól a szülőktől akik állandó anyagi zavarokkal küszködtek tartós betegségük, alkoholizmusuk miatt, illetve elhagyták gyermeküket. Külön kategóriát képviseltek a gyermeküket szándékosan veszélyeztető, elhanyagoló, illetve velük szemben bűncselekményt elkövető szülők.

Míg az első esetben a tanítóság feladata a családok helyzetén segíteni tudó jótékonyági egyesületek irányába történő jelzés volt, addig a másik két esetben a családi háttér pontos megismerését követően az iskolai gondnoksághoz kellett fordulniuk, jelentési kötelezettséggel.

Mivel a bíróság elrendelhetette a már jelzett 15-16. §-okban a szülő, illetve az iskolai hatóság által történő fenytést is, ezért az iskolának környezettanulmányt kellett a bíróság számára készíteni.

„Az iskolai fenyték nemei a következők voltak: 1. Szóbeli megdorgálás magánosan (négy szemközt). 2. Szóbeli megdorgálás, a tanítótestület, a gondnokság, az iskolaszék, vagy az ipariskolai bizottság előtt. 3. Iskolai elzárás éheztetés nélkül. 4. Iskolai elzárás éheztetéssel.”

A dorgálással kapcsolatosan a komolyságra, és a jóindulatra hívták fel a tanítók figyelmét. Ezzel kapcsolatban rámutattak arra, hogy a büntetés elfogadásához, és annak pozitív hatásához nélkülözhetetlen a gyermek és tanító közötti bizalom megléte. Ugyanis csak ebben az esetben volt lehetőség arra, hogy a tanító által feltárt rossz szokások, jellemhibák, erkölcsi normaproblémák negatív következményeit a gyermek is belássa, s elfogadja azokat a tanácsokat, melyek helyes magatartáshoz vezethetnek. Éppen ezért kizártnak tartották nemcsak a testi fenytést, de a nyilvános megszégyenítést is. Így a büntetés egyéni jellege miatt az osztály-és iskolatársak tudomására jutás is kerülendő volt, s nem szerepelhetett a tanuló bizonyítványában sem. (Magyarországi Rendeletek Tára: 1909, 2597-2604)

A patronázs fogalmát pártfogásba vétel jelentésében használták, s alatta értették a korszak veszélyeztetett gyermek és fiataikorúinak támogató védelmét. Az a cél vezérelte ezt a tevékenységet, hogy a pártfogásba vettek megfelelő erkölcsi nevelésével olyan érték-és normarendszert alakítsanak ki bennük, mely lehetőséget fog számukra biztosítani a társadalom által megkövetelt szocializációs szint elérésére. A társadalomba való beilleszkedés lehetőségét biztosították a felemelkedni akaróknak. E munka sikere részben a pártfogóktól elvárt gondoskodástól, védelmezéstől, szeretetettől és önzetlenségtől, részben a pártfogoltaknak a munka világába való bevezetésének eredményességétől függött. (Kun és mtsai, 1911, 40)

Részletesebben a Patronázs-tevékenységről kiadott 1911. évi 16.785. sz. V.M. rendelet foglalkozott a megelőző tevékenység szükségességével, érintve a korszak megoldandó problémáit. A minisztérium a tanítók figyelmét a társadalom megismerésére irányította, hogy tisztában legyenek a tennivalókkal, s azokkal a módszerekkel, melyekkel a törvény által elhagyottanak, erkölcsi romlás veszélyének kitétetnek, és züllésnek indultnak nevezett gyermek-és fiataikorúak, valamint a bűnözés útjára lépett gyermekek és fiataikorúak reszocializációja érdekében tehetnek. Mivel a tanítói hivatással szembeni elvárások tartalmazták az ifjúság erkölcsi nevelését, így e prevenciós és mentő munkában való részvétel kötelességüké vált. A korábban kiadott rendeletek alapján a tanítók gyermekvédelmi és patronázs tevékenysége részben az iskolaira, részben az iskolán kívülre koncentrált. A minisztérium felhívta a tanfelügyelőségek figyelmét arra, hogy a gyermekvédelem és a patronázs területén működő egyesületekbe lépjenek be a körzeteikben működő tanítók és óvónők, akiknek ez anyagi leterhelést, azok ingyenessége miatt nem jelentett. A belépésen túl aktív tevékenységet vártak el tőlük. Olyan helyeken, ahol ilyen egyesületek nem voltak, ott a Patronázs-Egyesületek Országos Szövetségéhez fordulhattak patronázs-egyesületek alakítása céljából. (Magyarországi Rendeletek Tára, 1912, 666-669)

A rendelet 1. sz. melléklete a patronázs tevékenység feladataival foglalkozott.

Ezekkel kapcsolatosan a megoldásra részben a bajok kiindulópontja szolgált alapul, részben a rendelet irányt mutatott a tanítók számára a sikeres megoldáshoz.

1. Szülők becsületes, jóindulatú, de teljesen szegény, sokszor nyomorgó (beteg, elaggott) emberek. A tanítónak el kellett érnie a szülők anyagi támogatását, és a gyermekek megfelelő ruházódásának biztosítását. Ehhez a jótékonyági intézményekkel való kapcsolattartásra és a velük való együttműködésre volt szükség.

2. Szülők otthonuktól távol vannak elfoglalva, a gyermekek az iskolai időn kívül teljesen magukra vannak hagyatva. A gyermekek kellő ellátásáról a tanítónak információt kellett szereznie annak környezetéből, s segítenie kellett abban, hogy gondozásába vegye valaki, elsősorban valamelyik jótékonyági szervezet, egyesület aktív tagja. Ehhez is élő kapcsolatra volt szükség az egyesületek és a tanítók között. A VKM miniszter (gr. Zichy János) a magukra hagyott gyermekek nagy száma miatt gyermekotthonok létesítését ígérte a probléma megnyugtató megoldására.

3. Szülők könnyelműsége, léhasága, rosszakarata vagy éppen kegyetlensége. Ezen esetekben a gyermek családból való kiemelése érdekében a tanító és a jótékonyági egyesületek eszközei már nem voltak elegendőek, így a fiatakorúak felügyelő hatóságához kellett fordulnia a hozzá legközelebbi állami gyermekmenhelyhez, s a közvetlen veszély megléte esetén az illetékes gyámhatóság segítségét is kérnie kellett.

4. Tanulók nem a szülői házban élnek. (állami gondozottak, iparostanoncok). A tanítóknak a nevelőszülős családokkal való kapcsolattartás is beletartozott feladatkörükbe, s jelentési kötelezettségük volt az illetékes állami gyermekmenhelynek.

5. Zsúfolt és egészségtelen lakások. Szükségesnek látta a minisztérium, hogy a tanítók családlátogatásokat tegyenek különösen ott, ahol a gyermekek rossz egészségi állapota, gyenge tanulmányi eredményei, s az iskolai normáktól eltérő viselkedése az otthoni, családi környezet nem megfelelő működésére utalhatott. Ennek igazoltsága esetén a gyermekvédelmi és patronázs-egyesületek figyelmének felhívása mellett az illetékes gyámhatóságot is értesíteniük kellett.

6. Gyermekek és fiatakorúak munkaerejének kizsákmányolása ellen. Miután az 1877-es és 1884-es ipartörvények rendezték a gyermek és fiatakorúak munkáltatásának lehetőségeit, ezért ezek be nem tartását elsősorban a tankötelezettségi korban levő, de már nem a mindennapi népiskolába járó ismétlő iskolás 12-15 évesek esetében tudták a tanítók kontrollálni, jelenteni az iparfelügyelethez.

7. Kocsma és egyes „alsóbbrendű” szórakozások, mulatóhelyek, mozgószínházak stb. veszélye. Ezekkel foglalkozott a m. kir. belügyminiszter 1899. évi 78.543. számú körrendelete, melynek 13. §-ában büntetést helyeztek kilátásba, amennyiben az italmérési engedélyt „erkölcstelenség előmozdítására és terjesztésére „használják fel. Ugyanakkor a rendelet 14. §-a szerint csak a cukrászdák, kávéházak, csemegeüzletek és gyógyszerárak nem estek a templomokhoz és iskolákhoz való közelségük szempontjából korlátozások alá. (Magyarországi Rendeletek Tára, 1899, 2369-2370)

Az állami italmérési jövedékről szóló 1899.évi XXV. törvénycikk 3. §-a alapján „Állami, törvényhatósági és községi alkalmazottak, továbbá lelkészek és tanítók, valamint ezek nejei és kiskorú gyermekei, nemkülönbön gyakorló szülésszők részére sem korlátlan vagy korlátozott kimerésre, sem kis mértékben való elárúsításra szóló engedély nem adható.” Ugyanezen törvény 4. § -alapján korlátlan italkimérést templomoktól, iskoláktól, kórházaktól, közhivataloktól lehetőleg távol lehetett engedélyezni. (1899:XXV.tc.)

Az 1879.évi XL. törvénycikk, a kihágásokról szóló büntető törvénykönyv 85. §-a szerint „A ki más korcsmában, vendéglőben, utcán vagy más nyilvános helyen szándékosan lerészegít, továbbá a kik szeszese italok eladásával iparszerűleg foglalkoznak, és ezek megbízottjai, ha részegnek - noha ezen állapotát tudják - még szeszese italt adnak, ötven forintig terjedhető pénzbüntetéssel büntetendők. A pénzbüntetés száz forintig emelhető, ha a kihágás a tizennegyedik évet még be nem töltött kiskorú ellen követett el.” (1879:XL.tc.)

Fischer-Colbrie Ákos püspök, a kassai patronázs elnöke, 1912-ben intézett körlevelet az ország törvényhatóságaihoz és a törvényhozás tagjaihoz az alkohol veszélyeire figyelmeztetve, olyan nagyszabású pénzügyi reform szükségességére mutatott rá, amely az állam alkoholfogyasztásból származó kiemelkedő jövedelmét szüntetné meg. Ezzel együtt a fiatakorúak kassai felügyelő hatósága javasolta a szombat estétől hétfő reggelig tartó vasárnapi munkaszünet kiterjesztését valamennyi kocsmára és pálinkamérésre, s a törvények szigorú végrehajtását rájuk nézve. A heti bér fizetésének szombatról a hét elejére való helyezését is ajánlották,

melytől az alkoholfogyasztás csökkenését várták. Ugyanakkor szükségesnek látták a tömegszórakoztatást biztosító kultúrintézmények létesítését. (Néptanítók Lapja, 1912, 14)

8. Fegyverektől való óvás.

9. Óvás az erkölcsöket rontó irodalomtól. (Detektív-, szerelmi-, légiós-, rémregények) Ezen könyveket a népiskolai tanítóknak el kellett kobozniuk, de a tanfelügyelethez is fordulhattak, hogy lépjenek fel az ilyen műveket a kirakatokban elhelyezőkkel, s azokat a gyermek-és fiatalkorúaknak árusítókkal szemben.

10. Óvás az erkölcstelenektől.

A tanítóktól elvártak, a patronázs-egyesületekben való aktív közreműködésük nélkül nem voltak teljesíthetőek. (Magyarországi Rendelet Tára, 1912, 669-672)

A pártfogásba veendő elsősorban az elhagyott, illetve az erkölcsileg veszélyeztetett 12 éven aluli gyermekek, és a 12-18 éves – már bűncselekményt elkövető fiatalkorúak voltak. Zömmel őket érintette közvetlenül a népiskolai tanítóság által végzett patronázs munka. Másodsorban a javítóintézetekből kihelyezett fiatalkorúakkal is foglalkozniuk kellett. Ez kis településeken zömmel a volt népiskolai tanítványokat jelentett. Ugyanakkor e tevékenység család gondozást is magában foglalt, azokat a nélkülöző családokét, kiknek gyermeke a fenti kategóriák valamelyikébe esett. Kiemelt figyelmet kaptak a bűnözés útjára még nem lépő veszélyeztetettek, kiknek a családi környezetből való gyors kiemeléséhez az állami gyermekvédelmi szervezeteknek, a gyámhatóságoknak és a patronács-egyesületeknek hatékony együttműködésére volt szükség. Azonban a többszörösen visszaesők, illetve menhelyekről szököttek munkára kényszerítése, s az állami menhelyeken való elhelyezése rendszéri és igazságügyi hatósági intézkedéseket követelt. Ezen a területen a patronázs egyesületek, mint jelzőrendszer működhetett, figyelmeztetve az illetékes hatóságokat a beavatkozás szükségességére. A patronázs feladata tehát elsődlegesen a megelőzés, a prevenció volt. (Magyarországi Rendelet Tára, 1912, 674-675)

Ezeket túl a gyermekek és fiatalkorúak testi és erkölcsi fejlődését veszélyeztető tényezők közé tartozott még a betegség, csavargás és a koldulás. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1909. évi 53.000. sz. a. kelt rendeletének 130. §-a határozta meg a tanítók feladatait a tanulók erkölcsi nevelését illetően. A tanítónak kellett a gyermek betegségéről meggyőződnie, illetve orvosi igazolást kérni arról. (Magyarországi Rendelet Tára: 1909, 1630)

Az 1879-es kihágási törvény 64. §-a értelmében a 16 év alatti gyermeküket, gyámoltjukat, gondnokoltjukat csavarogni engedő, azt megakadályozni nem tudó szülőket, gyámokat, gondnokokat pénzbüntetéssel sújtották (100 ft., visszaesőként 200ft.) A 16 évesnél fiatalabb csavargó gyermekeket a 65. § alapján egy évre javítóintézetbe utalták, hasonlóan ezen korú koldulókhöz. (66. §). 8 napig tartó elzárásra számíthattak azok, akik a 16 éven aluli gyermeket koldulásra biztatták, küldték, vagy másnak átadták e célra (66. §). A büntetési tételeket a 68.§ 2 hónapra emelte fel a 14. életévüket betöltötteknek. (1879:XL.tc.)

A patronázs tevékenység gyakorlati megszervezését jelentette a VKM 1912.évi 40.000 sz. körrendelete. A fő feladat a társadalom bevonásának biztosítása volt, ezért a patronázs csoport tagjainak a tanítón túl a település egyszerű, becsületes, erkölcsileg megbízható, és az ügy iránt elkötelezett lakosait ajánlották. Ez a parasztság körében végzett néptanítói tevékenységből már eleve következett.

A segítő-pártfogó csoportok települések közötti állandó kapcsolatot jelentett a patronázs körzetek létrehozása. Ugyanakkor a nehézségeket jelezte, hogy a tanítóval együtt nem működő, a pártfogásnak meg nem nyerhető falvakban is meg kellett szerveznie a tanítónak a patronázst, melynek tevékenységi sikere már indulásakor megkérdőjeleződött, hiszen éppen a társadalmi beágyazottság, az együttműködés hiányzott.

Ez utóbbit azzal is próbálták elérni, hogy a település legtekintélyesebb tagját bízták meg a csoport elnöki tisztével, melyet természetesen gyakorlatilag az igazgatói posztot hivatalból ellátó tanító irányított. A feladat fontosságát jelezte, hogy a nehézségek ellenére minden településen szükségét látták a szervezésnek

Ez hatalmas szervezőmunkát jelentett, s eredményeit csak hosszú távon lehetett számba venni. A szervezésnek volt a része, hogy a munkában résztvevő tanítók, tanítónők és óvónők jelentéseket készítettek a kir. tanfelügyelőknek tevékenységükről, melyet Zichy kultuszminiszter nem a munka ellenőrzésének nevezett, hanem az éppen aktuális karácsonyi jutalmazási lehetőségeket emelte ki. Hosszabb távon a fenntarthatóságot szolgálta

az e tevékenységben való részvétel figyelembevételét az állami elemi iskolai tanítók helyi előléptetésénél, illetve a nem állami tanítók személyi pótlékának engedélyezésénél.

A körrendelet a működés számos elemét is fontosnak találta megemlíteni. Kiemelt fontosságúnak tartották a családlátogatásokat, melyek a felügyelet alá helyezés okait kutatta, a meglátogatott személyiségének sokoldalú feltárása mellett. Ennek megszervezésére havi rendszerességgel tartottak üléseket a szükséges anyagi erőforrások megszerzése érdekében. Ezeket, s a felmerülő ügyeket az igazgatónak (tanító) kellett előterjesztenie, melyekről határozatot is hoztak. A jövőbeni beavatkozásról is döntöttek, mivel kijelölték azokat a gyermekeket és fiatakorúakat, akiket a következő hónapban meg fognak látogatni az otthonukban.

A munka szervezésének következő fázisában a gyűléseken felvett jegyzőkönyveket be kellett terjeszteni a kir. tanfelügyelőkhöz. A tőlük kapott törzskönyv vezetéséből ki kellett derülnie a felügyelet alá vétel okának, az időközbeni tapasztalatok, megfigyelések és intézkedések eredményeinek. Az esetleges költözés esetén az összegyűjtött anyagot átküldték az illetékes település hatóságának.

A tanítók sikeres patronázs – tevékenységének megalapozásához a település gyermek - és fiatakorúinak megismerése, az egyénhez alkalmazott nevelői eljárások szempontjából volt fontos. Ez lehetőséget adott az igazságos, egyénre szabott jutalmazásokra és büntetésekre.

A tanulók megismerésének biztosítását az iskolai nevelőmunkán kívül, olyan szabadidős tevékenységek szervezésében látták, melyek szórakoztatóak, lélekemelő, s testet fejlesztők voltak. E tevékenység közben volt lehetősége a tanítónak megismerni a gyermekek szelidségét, közlékenységét, készségességét, béketűrését, durvaságát, zárkózottságát, fegyelmezetlenségét, vakmerőségét, erőszakosságát, féktelenségét. A tanítónak a gyermek megfigyelése során annak jó és rossz tulajdonságairól készített feljegyzései felhasználásával kellett nevelői tevékenységét megtervezni, s alkalmazni.

A csoportszervezés alapelveként a tanulókkal kiépítendő bizalmi kapcsolat fontosságát hangsúlyozták. A megbízható gyermekek szoros kapcsolatának kialakítását nélkülözhetetlennek látták a csoport többi tagjára való pozitív hatás eredményessége szempontjából. A gyermekekben felmerülő kivételezés gondolatának elkerülését szolgálta, hogy a jutalmat a kifogástalan viselkedéstől gondolták függővé tenni.

A szabadidős tevékenység szervezésében szabad kezlet adtak a tanítóknak a játékok szervezésében, melyeket a helyi viszonyokhoz és a gyermekek érdeklődéséhez kellett igazítani. A katonai jelleg mutatkozott meg az iskolai zászlóalj szervezésének ajánlásában. A VKM szerint ez alkalmas a testedzés, az éberség, az öntudatosság, a bátorság, a fegyelmezettség, az önbizalom növelésére, és az együttérzés erősítésére. Ez lehetőséget biztosíthatott a testileg fejlettebb, otthon elhanyagolt, merészebb, de kevésbé megbízható gyerekek kitérésére is. Ezen gyerekek vezető szerepével kapcsolatban óvatosságra intettek, kizárni ugyan nem zárták őket, de az erre való alkalmasságukat sok-sok gyakoroltatással látták biztosíthatónak.

A tankötelezettségi koron (15 éves) túli fiatakorúak már kiestek a néptanítók állandó figyelme alól, ezért számukra külön ifjúsági egyesületek létrehozását ajánlották. Ebben a munkában alapvetően népművelő feladatokat kellett ellátniuk. A szabadidő szervezés részben a szórakozást szolgáló játékokra (labda, kugli, célbalövés, sakk, dominó stb.), részben a hasznos tevékenységet is ellátó közösségek szervezésére (dalárda, tűzoltó egyesület), részben a nemzeti és erkölcsi nevelést szolgáló tevékenységekre (katonai gyakorlatok végeztetése, vetítéssel egybekötött erkölcsnemesítő előadások tartása), s kulturális tevékenységekre (színdarabok betanítása és előadása, táncmulatságok, kirándulások) koncentrált. Ezen összetett és sokoldalú tevékenységek szervezésének egyik fő célkitűzése a fiatakorúakat veszélyeztető devianciák – agresszív viselkedés, bűnözés, alkoholizmus – megelőzése mellett a pozitív szellemiségű, a követendő érték-és normarendszer alapján álló fiatalok vezető szerepének biztosítása és megerősítése volt. Mivel az alkoholt tartották a korszakban az egyik legsúlyosabb érték-és normarendszer-veszélyeztető tényezőnek, ezért a vele szembeni fellépést mind a családok vonatkozásában -a nyugtatóként és fájdalomcsillapítóként a gyermekeknek is adott pálinkába mártott kenyér és a mákfajegészséget károsító hatására való figyelemfelhívás -, mind a patronázs-csoportnak a lelkesekkel és a községi előjárásokkal való együttműködésben primátust kapott.

A tanítók patronázs tevékenységének súlypontját a hátrányos és a veszélyeztető környezetben élő gyermekek és fiatakorúak ellenőrzése volt, melynek középpontjában a családlátogatások álltak. A szülőkkel való állandó

kapcsolattartás által kialakult bizalmi légkör adott lehetőséget arra, hogy pozitív irányban lehessen befolyásolni őket a gyermekneveléssel kapcsolatban is, s elérni azt, hogy a családi nevelés hiányosságait pótolni lehessen. Ugyanez vonatkozott nevelőszülőkhöz kihelyezett állami gondozottakra is, kiknek esetleges elhanyagolását tapasztalva, be kellett jelenteniük az állami gyermekmenhely igazgatóságának, vagy a kir. tanfelügyelőnek. A környezet alakításának sikertelensége esetén kerülhetett sor a fiatalokból való kiemelésére, illetve új nevelőszülő kijelölésére.

A környezeti hátrányok sorában elsődlegesen az anyagi helyzet volt az, melynek javítása a legtöbb sikerrel kecsegtetett. Az ehhez szükséges anyagi források biztosítását jótékonyági alap létrehozásától várták, mely az ifjúsági egyesületek előadásainak, táncmulatságainak bevételeiből, s különböző adományokból, felajánlásokból gazdálkodhatott. A rászorultak ruhával és tanszerekkel való ellátása is a segítség eszköze volt. Szükségesnek tartották, hogy a települések költségvetései is tartalmazzanak jótékonyagra fordítható összegeket. Ezek hiányában a tanítók feladatai közé tartozott jelentésük a királyi tanfelügyelőjüknek.

A segítség létrehozandó intézményeként határozták meg a napközi otthont, melyben a rászoruló gyermekek étellemezését a társadalmi jótékonyagra alapozták. E munkában a tanító feladata e jótékonyág megszervezése, irányítása mellett, a szükséges hely megszerzése volt. Utóbbi zömmel a népiskola tanterme volt, ahol a felügyelet ellátása és a gyermekek foglalkoztatása is az ő feladat lett. Az élelem beszerzése és kiosztása a patronázs-csoport nem tanító tagjainak volt a feladata, így került el a tanító a 'saját magának gyűjt' gyanúját.

Az egészséges környezet kialakításának is megvoltak a gyermek-és fiatalok védelmére vonatkozó feladatai. Az egészségvédelem olyan alapjait kellett biztosítani, mint a rend, a tisztaság, a gondos szellőztetés. A falvak lakóházainak zömének földes padlózata, a lakások túlszűfozottsága, a betegek elkülönítésének meg nem valósíthatósága sikertelenségre kárhoztatta az egészséges helyiségek használatára vonatkozó törekvéseket, és a járványos betegségekkel szembeni hatósági fellépéseket. (Magyarországi Rendeletek Tára, 1912, 691-705)

Fenti gondolatokat támasztotta alá XIII. Leó pápa 1891-ben kiadott Encyclikája a „Rerum novarum”, melyben megfogalmazták: „Igaz, hogy senkinek sem kötelessége, mások között szétosztani azt, amire saját magának, vagy családjának szüksége van, vagy elajándékozni akár csak azt is, ami az őt megillető életmód fenntartásához szükséges. De, ha szükségleteinket kielégítettük és társadalmi állásunknak méltányosan eleget tettünk, akkor kötelességünk adni a szűkölködőnek abból, amink ezen felül van... Ez kötelesség és pedig (kivéve a végső szükség eseteit), nem az igazságosságnak, hanem a keresztényi szeretetnek a kötelessége, olyan kötelesség, amelyre nem kényszerít bennünket az emberi törvény...Azokat pedig, akiknek nem jutott a szerencse javaiból, az Egyház megtanítja arra, hogy a szegénység Isten szemében nem aláz le és hogy nincs semmi szégyelni való abban, ha valaki munkával keresi meg kenyerét.” (George, 1920, 167)

A patronázs tevékenysége kiterjedt a gyermek és fiatalok számára a kizsákmányolással szembeni védelmére is. A tanítóknak ezzel kapcsolatban jelentési kötelezettségük volt a kir. tanfelügyelő irányába. (Hivatalos Közlöny, 1912, 162)

A „Rerum novarum” a kizsákmányolással szemben kiemelte a munka tiszteletreméltóságát, „amely képessé teszi az embert életének tisztességes és becsületes fenntartására”, ezért hirdette, „hogy szegényteljes és embertelen dolog, emberekkel pénzszerzés céljából úgy bánni, mintha holt javak volnának és csupán egy bizonyos mennyiségű izom és fizikai erőként nézni őket. „A munkaadótól elvárta, „hogy a munkás ne legyen megrontó befolyásoknak és veszélyes kísértési alkalmaknak kitéve és hogy a munkás ne csábíttassék el arra, hogy elhanyagolja otthonát és családját, vagy hogy elpazarolja, a bérét. Ennélfogva továbbá a munkaadónak sohasem szabad az ő munkásait fizikai erejükön felül igénybe venni, sem korukhoz és nemükhöz nem való munkára alkalmazni őket. Legnagyobb és alapvető kötelessége a munkaadónak, hogy megadja mindenkinek, ami igazságos.” Ezért arra figyelmeztetett, „hogy nyereszkedés kedvéért szorongatni a szűkölködőt és elnyomottat és hogy hasznot húzni másnak a szorult helyzetéből, elítélendő dolog úgy az isteni, mint az emberi törvény szempontjából. Valakit a neki kijáró bérben megrövidíteni olyan bűn, amely kihívja az ég bosszuló haragját.” (George, 1920, 164-165)

A szülők bevonását jelentette a nevelési problémák megoldásában a szülői értekezletek meghonosítása, melyek tartását vasár-és ünnepnapokon ajánlották. Ezek sajátossága az volt, hogy az időpontot a tanító határozta

meg, s kizárta a vitát, azaz a szülők és a tanulók hozzászólását a társadalom alacsony szintű általános fejlettségére hivatkozva. Így a tanító útmutatásai mellett a családról szerezhető, a nevelés szempontjából fontosnak tartott információk megszerzése állt az értekezlet középpontjában. A tanító őszinte érdeklődése, a szülők törekvéseinek elismerése, s segítése, buzdítása által kialakított bizalmi légkör emelte a tanítót a segítőtárs szerepébe. (Hivatalos Közlöny, 1912, 163)

Így pl Budapest VII. kerületében Nyár-utcai elemi iskola által 1912-ben az iskola tornacsarnokában tartott szülői értekezleten, ennek fontosságát abban látta a tantestület, hogy az iskola munkájának eredményessége a szülői ház támogatásától is függ. Az értekezleten elhangzó előadás a 'későnjárás' okairól és elhárításáról szólt. A szülők hozzászólása arra szorítkozott, hogy köszönetet mondtak a tanítótestületnek a szülői értekezlet megtartásáért, s elismerték az előadó igazát, megígérve, hogy nagyobb gondot fognak fordítani gyermekeikre a jövőben. (Néptanítók Lapja, 1912, 19-20)

Szintén 1912-ben, a gyulafehérvári állami, elemi iskolában tartott szülői értekezleten a családi és az iskolai nevelés összhangjáról és az egyhuzamban való tanításról szólt. Az értekezlet kiemelt jelentőségét mutatta, hogy a szülők mellett a város értelmisége, tisztviselő kara valamennyi állami hivatal, s az összes felekezeti iskola tantestülete is részt vett rajta. (Néptanítók Lapja, 1912, 20)

4. Eredmények

A tanítók patronázs-tevékenységének 1912-ben már az eredményei is jelentkeztek. Takács Béla Abaújtorna vármegye kir. tanfelügyelője a közigazgatási bizottsághoz írt jelentésében arról számolt be, hogy a vármegye be nem iskolázott tanköteleseinek száma minimálisra apadt, s a felmentetteken kívül csak 71 mindennapi és 59 ismétlő-iskolai tanköteles nem járt iskolába. A be nem iskolázottak javarészt cigányok voltak, kiknek a teljes ruhátlansága okozta a legnagyobb akadályt. A kir. tanfelügyelő szerint az eredmények a tanítók patronázs munkájának volt köszönhető. E munkának a beiskolázásra való kiemelkedő hatását, az iskola, a szülők és a lakosság közvetlen érintkezésében, kapcsolatának javulásában látta. Ez az iskolai fegyelem, és a tanulmányi szint növekedéséhez is hozzájárult. Ez jelentkezett a jótékonyság eredményeiben is, hiszen a tanítók helyi erőforrásokból 300 tankötelest ruháztak fel, 156-nak az ételmezéséről gondoskodtak, s 250 tanulót láttak el író-és rajzszerekkel, s tankönyvekkel egy negyed év alatt. Ezek mellett a kassai napközi otthon részére 870 koronát gyűjtöttek össze, s közel 200 veszélyeztetett gyermek felügyeletét látta el saját hatáskörükben a tanítói-patronázs. (Néptanítók Lapja, 1912, 6)

Irodalom

- Az 1872. évi VIII. törvénycikk, az ipartörvény <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5542> (2012 május 24.)
- Az 1876. évi XIV. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5727> (2012 május 24.)
- Az 1877. évi XX. törvénycikk a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezéséről <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5784> (2012 május 24.)
- Az 1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5799> (2012 május 25.)
- Az 1879. évi XL. törvénycikk a magyar büntető törvénykönyv a kihágásokról <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5870> (2012 június 23.)
- Az 1884. évi XVII. törvénycikk, ipartörvény <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6141> (2012 május 24.)
- Az 1899. évi XXV. törvénycikk az állami italmérési jövedékről <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6753> (2015 május 20.)
- Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7036> (2015 február 12.)
- Az 1908. évi XXXVIII. törvénycikk a közegészségügy rendezéséről szóló 1876. XIV. tc. II. rész I. fejezetének (Közegészségügyi szolgálat a községeknél) módosításáról <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7038> (2012 május 31.)
- George, Henry (1920). Munka, hit, és föld. Nyílt levél XIII. Leó pápához. Franklin-Társulat, Budapest

- Hivatalos Közlöny(1912). A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1912. évi 40.000.sz. körrendelete a tanítók patronázs tevékenységének irányítása tárgyában. Valamennyi kir. tanfelügyelőnek és tanfelügyelőségi kirendeltségnek. XX. Évfolyam. 8. (rendkívüli) szám. Kiadja a m. kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára(1899). A m. kir. belügyminiszter 1899. évi 78.543. számú körrendelete valamennyi törvényhatósághoz, az italmérésnél és italelárusításnál követendő egészségügyi rendszabályok, az áthágások büntetései és a rendőri és egészségrendőri felügyelet tárgyában. Harminczharmadik folyam. Kiadja a m.kir.Belügyminisztérium megbízásából az Országos Törvénytár Szerkesztősége, Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára(1909). A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1909. évi 53.000. sz. a. kelt rendelete, az állami elemi népiskolák gondnoksága és az állami elemi népiskolai tanítók és igazgató-tanítók utasításának kibocsátásáról. Negyvenharmadik folyam. Kiadja a m.kir.Belügyminisztérium megbízásából az Országos Törvénytár Szerkesztősége, Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára(1909) A m.kir.vallás és közoktatásügyi miniszter 1909.évi 149.500. számú rendelete valamennyi kir.tanfelügyelőhöz. Negyvenharmadik folyam. Kiadja a m. kir. Belügyminisztérium megbízásából az Országos Törvénytár Szerkesztősége, Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára(1912).A m.kir.vallás-és közoktatásügyi miniszter 1911.évi 16.785.számú körrendelete valamennyi főtitzt, egyházi főhatósághoz, Fiume kormányzójához, valamennyi tanfelügyelőhöz és tanfelügyelői kirendeltséghez,és az iparoktatási főigazgatóhoz a tanítókat a gyermekvédelem és a fiatalok pártfogásba vétele (patronázs) terén kifejtendő tevékenységéről. Negyvenhatodik folyam. Kiadja a m. kir. Belügyminisztérium megbízásából az Országos Törvénytár Szerkesztősége, Budapest.
- Magyarországi Rendeletek Tára(1912). A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1912. évi 40.000. számú körrendelete valamennyi kir. tanfelügyelőhöz és tanfelügyelőségi kirendeltséghez, a tanítók patronázs-tevékenységének irányításáról. Negyvenhatodik Folyam. Kiadja a m. kir. Belügyminisztérium megbízásából az Országos Törvénytár Szerkesztősége, Budapest.
- Dr.Kun Béla,dr. Marschalkó János,dr. Rottenbiller Fülöp(1911,szerk.). A fiatalok támogatására hivatott jótékonycélú intézmények Magyarországon, a magyar királyi igazságügyminisztériumtól és a patronázs egyesületektől nyert adatok alapján. Wodianer F. és Fiai Könyvnyomda Műintézete, Budapest.
- Néptanítók Lapja, XLV. évfolyam, 5. szám. Budapest, 1912 február 1.
- Néptanítók Lapja, XLV. évf. 10. sz. Budapest,1912.március 7.
- Néptanítók Lapja, XLV.évf. 12.sz. Budapest, 1912.március 21.

Négy erdélyi arisztokrata család/nemzetség (Jósika, Klebelsberg, Majthényi, Mikes) tagjai a kalsburgi jezsuita kollégiumban és a bécsi Theresianumban a dualizmus korában

Rébay Magdolna¹

Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Debrecen, Magyarország

Abstract – Members of Four Transylvanian Aristocratic Families/Clans in the Jesuitenkolleg Kalksburg and in the Theresianum in Wien During the Age of Dualism

In our research, we focus on the education of high rank families in Hungary. By doing a prosopographical investigation we see the connection between home and school education in dualism; expectations and requirements needed to meet by schools and how they wanted to realize them. The two inspected grammar schools were chosen by surprisingly many Transylvanian families – for their elite nature and colourful educational programs adopting to the aristocratic traditions. Earlier we had members of four families inspected and now we take members from four other Transylvanian aristocratic families (Barons Jósika and Majthényi, Counts Klebelsberg and Mikes). Our resources were school and admission reports, lists of students. Our questions of research: how many years the students spent in the schools in what status; which subjects they chose to learn and what things we know about their previous and later studies. Our results show that the aristocratic boys applied for the secondary schools typically after their private studies but there were exceptions as well. They had three paths: stayed in the firstly chosen institution until finishing the last class; they finished either the lower classes or the higher classes or one of those in one of the schools. The tradition of learning French prevailed in these families, too. For a complete education, they put a great emphasis on teaching music and doing sports, too. Often learning Hungarian was a primary requirement. Parents gave a futile description of their children and we can observe adaptation to the individuality during the training and education.

Keywords: aristocracy; Transylvania; age of dualism; education; Austria

1. Az erdélyi arisztokrácia

Az erdélyi arisztokrácia kb. 50–60 nemzetségből állt a dualizmus korában. A magyarországi főnemesség sajátos csoportját alkotta, amely elkülönült erős regionális identitása, viszonylag kis birtoka, s ebből kifolyólag kevésbé jelentős vagyona miatt. Az erdélyi mágnások befolyásukat elsősorban nem vagyoni helyzetüknek, hanem generációkra visszamenő katonai és hivatali pályafutásuknak köszönhették. A társadalomban vezető szerepet vállalva a közügyekben, a gazdasági és a kulturális életben is irányító pozíciókat töltötték be – főként Erdélyben. Az ország más vidékeitől eltérően az erdélyi mágnások kevésbé váltak el a középnemességtől:

¹ E-mail: rebay.magdolna@arts.unideb.hu. A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának köszönhetően valósult meg. A bécsi kutatómunkát – emellett – a MÖB bécsi Collegium Hungaricum Ösztöndíja tette lehetővé. A tanulmány a Jézus Társasága Ausztriai Rendtartományának Levéltára (AASI) engedélyével kerül közzésre.

életszínvonaluk hasonló volt, s gyakran születtek házasságok a nemesség e két csoportja közt. (Makkai, 1940; Virág, 2013. 24–26.)

2. Az erdélyi arisztokrácia neveltetése a XVIII. század végén és a reformkorban

A reformkorban az erdélyi mágnáscsaládokban a magánnevelés dominanciája mutatható ki. A házi nevelésben a dajkák, a külföldi nevelőnők és a házitánítók mellett a szülők és a nagyszülők is fontos szerepet játszottak. Virág Irén *A magyar arisztokrácia neveltetése* című könyvében az erdélyi családokra is kitékint. Bárány Jósika Kálmán (1837)² példáján keresztül hangsúlyozza az anya jelentőségét a nevelésben, br. Jósika Miklós (1794) életében pedig az apai útmutatás irányadó voltára mutat rá. Utóbbi naplójának tanúsága szerint hálás volt apja szigorú és következetes nevelési elveiért (Virág, 2013. 35–36., 78–80.) Az idősebb generációhoz tartozó gr. Teleki László (1764) szintén köszönettel emlékezett vissza az édesapjára: „*Pénzed nem kímélte, és nem fősvénykedtél: úgy folytattad Atyám a nevelésem, hogy egyszersmind meg is nyerted a Szívemet. Apám volt, s együtt jó barátom, ezen virtust vajon hány Apákba látom?*” (Idézi Virág, 2013. 36.) Gróf Wass Samu (1814) gyermekkorában gyakran volt az apai nagyapa gondoskodására bízva. (Virág, 2013. 34.)

Az Erdélyben letelepedő John Paget szintén kiemelte a nevelésben a szülői közreműködést: „*A gyermeknevelés többnyire az anya gondja. A gazdagabb családokban egy nevelőnő és házitánító is segít neki, a kevésbé jómódúaknál egyedül reá hárul e kötelesség, teljes egészében azonban sehol sem bízzák ezt idegenekre. A bentlakásos iskola intézménye csaknem ismeretlen, így aztán a fiúkat, míg el nem érik azt a kort, amikor kollégiumba lehet őket küldeni, házitánítók, többnyire katolikus vagy protestáns lelkészek oktatják.*” (Idézi Virág, 2013. 47.) Melyek voltak azok az intézmények, amelyekbe a házi nevelést követően beírárták a gyermekeket? Az egyik preferált iskola a bécsi Theresianum volt, amelynek elvégzése jó ajánlólevélként szolgált a hivatali pályákon. Ebben az intézményben tanult gr. Teleki Ferenc (1785), br. Jósika Kálmán (1837) (Virág, 2013. 48.), s az általunk vizsgált családok számos tagja, a tárgyalt időszakban születettek közül pl. br. Apor Lázár (1784), Károly (1815), György (1818), Sándor (1820), Adalbert (1826), gr. Mikes Mihály (n. a.), Benedek (1819), Kelemen (1820) vagy gr. Klebelsberg János (1774). (Gemmel-Flischbach és Manussi, 1913. 318.) Többen tanultak kolozsvári felekezeti iskolákban: a piarista gimnáziumban (br. Jósika Miklós [1794], gr. Mikes Antal [n.a.], gr. Haller Ignác [1794], gr. Wass Samu [1814]), a református kollégiumban (gr. Bethlen Miklós [1819?], gr. Wass László [n. a.], gr. Bánffy Béla [1831?]) vagy az unitárius kollégiumban. Keresett volt e társadalmi körben a nagyenyedi református kollégium is (gr. Bethlen János [1792], br. Kemény Zsigmond [1814], gr. Teleki Domonkos [1810]). (Virág, 2013. 48.) Ezen iskolák sora bővült ki az 1856-ban alapított kalsburgi jezsuita kollégiummal.

3. Az erdélyi arisztokrácia neveltetése a dualizmus korában

A jellemzően sokgyermekes erdélyi arisztokrata családokban a gyermekekkel 3–4 éves korukig dajka foglalkozott. Nevelésüket ekkor külföldi nevelőnők (német, francia, ritkábban angol) vették át, akik a tehetősebb családoknál kb. 10 éven keresztül egymást váltották. Az idegen nyelvek használata így a gyermekek számára szinte természetessé vált. Első helyen ezek közt a francia szerepelt. A fiúkat a tankötelezettség bevezetésével előírt vizsgákra magántanár készítette fel: az elemi első négy és sokszor a középiskola alsóbb osztályait is eképpen végezték el. A nevelést a szülők felügyelték. A gyermekek életében jelen voltak a sportfoglalkozások is. Hittant is tanultak. Az érettségi vizsgát rendszerint felekezeti iskolában (Kolozsvár, Nagyvárad, Nagyenyed)

² Zárójelben a születési dátum.

tették le, majd a felsőoktatásban folytatták tanulmányaikat, a szülők ugyanis elvárták, hogy egyetemi diplomát szerezzenek. (Kornis, 2002. 16–38.)

A br. Apor, br. Atzél, gr. Béldi és br. Bornemisza családra vonatkozó kutatásaink megerősítették a francia nyelv elsődlegességét az idegen nyelvek közt. A fiúgyermekesek esetenként – az Apor család fiatalabb tagjai – az elemi oktatásban nyilvános tanulóként (is) részesültek. A középiskolát jellemzően több intézményben végezték el: a kalksburgi jezsuita kollégiumban leginkább néhány évet – főként az alsóbb osztályokat – töltöttek el. (Vö. Rébay 2015. 159–163.) A középiskola összes évfolyamát főként a Theresianum növendékei végezték el egy intézményben: br. Atzél Elemér (1876) és gr. Béldi Ferenc (1872). (Gemmel-Flischbach és Manussi, 1913. 255., 251.) Az ifjak körében a legnépszerűbb a diplomata, a katonai és az egyházi pálya volt. Néhányukat (ifj. br. Apor Gábor [1889], gr. Béldi Ferenc) aktív egyházi közéleti szerepvállalás is jellemezte. (Vö. Rébay 2015. 159–163.)



1. kép: Gr. Klebelsberg Vilmos kalksburgi osztálytársaival (alulról a 2. sorban a bal oldalon, é.n.) Forrás: AASI KK

Az alábbiakban a kutatásunkat folytatva újabb négy erdélyi család/nemzetség tagjainak tanulmányútját térképezzük fel. A Klebelsberg Thumburg grófi család két tagja járt Kalksburgba, a jezsuiták gimnáziumába: Vilmos (1847–1915) és Zdenko (1852–1914). (Gudenus II., 1993. 87.) A testvérpár³ korábbi – elemi és gimnáziumi tanulmányait – magánúton végezte. A két testvér között 5 év korkülönbség volt, az idősebb 12, az

³ Édesapjuk gr. Klebelsberg Vilmos (1812–1870), édesanyjuk gr. Kuun Jozefin (1816–1881), akiknek a két fiú mellett egy leányuk született. Egyik fiúnak sem lett gyermeke. (Gudenus II., 1993. 87.; PIM Névtér, Irodalmi adattárak. <http://opac.pim.hu/index.jsp?page=search&group=1>.)

ifjabb 11 évesen jelentkezett a kalsburgi kollégiumba, a III., illetve a II. osztályba.⁴ Minden bizonnyal a többi gimnáziumi osztályt is itt végezték el, hiszen Vilmos (lásd 1. kép) 19, Zdenkó 18 éves koráig az iskola tanulója volt. Felvételük előtt mind a ketten tanultak már franciául, Vilmos ezen kívül rajzolni is. Őt a magyar mellett angolra is beírták, az öccsét egyedül magyarra.⁵ További tanulmányairól nincs információnk. Zdenkó publicista, politikus lett. Indult az 1887. évi képviselőválasztáson a keszthelyi kerületben az Istóczy-féle antiszemita párt színeiben, a parlamentbe azonban nem jutott be.⁶

A báró Jósika nemzetségnek összesen hét tagja járt a kalsburgi kollégiumba. A két legidősebb közülük szintén testvér volt: Gyula (1850–1880) és Andor (1851–1900).⁷ A fiúk édesanyja korán meghalt. A gimnázium I–III., illetve I–IV. osztályát nyilvános tanulóként, jó eredménnyel végezték el Gyulafehérvárt, ahol egy tanárnál laktak. Haynald Lajos püspök felügyelte a nevelésüket. Mind a ketten tanultak franciául és németül, valamint zongorázni és rajzolni. A család azt kérte⁸, hogy a franciát ne felejtsek el a gyerekek, lehetőleg minden nap foglalkozzanak a nyelvvel. A magyar nyelv és irodalom oktatását heti három nap igényelték. A gyerekeknek az édesapjukkal magyarul kellett levelezniük. A zongora és a rajz tanulmányaikat is folytatniuk kellett – a kérés szerint felváltva, minden második nap kellett foglalkozniuk ezekkel a tárgyakkal. A fiúkat feltehetőleg a német nyelv elsajátítása miatt írták be 1865-ben a kollégiumba, hiszen csak egy évet maradtak ott. A német tudásuk igen gyenge lehetett, Miske báróné szerint ennek az oka a „hazafias lelkesedés” volt. A báróné azt várta el az iskolától, hogy a gyermekeket „tisztességes, szolid, nyugodt gondolkodású, vallásos, erkölcsös férfivé”, „a király és a haza megbízható, hű szolgálójává” neveljék. Mindez egybevágott a kollégium nevelési céljaival.⁹

Míg br. Jósika Gyulának egyetlen gyermeke sem, addig Andornak hat fia és egyetlen lánya született.¹⁰ A négy idősebb fiú (Gyula [1877], Gábor [1878], Andor [1880] és Aladár/Géza [1882]) szintén tanult a kalsburgi kollégiumban. (Gudenus I., 1990. 616–618.) Egyszerre 2-2 testvért írtak be (1888-ban és 1891-ben), s mind a négyen egy időben (1892) távoztak.¹¹ A testvérek (lásd 2–4. kép) „szelíd, de szigorú és nagyon igazságos bánásmódban” részesültek.¹² A szülők az egyéniséghez igazították a nevelést. Aladár például katona akart lenni, ezért „nagy szabadságot élvezett”, „önállóságra szoktatták”.¹³ Andor pedig az apja kedvence volt, így főleg az ő társaságában tartózkodott, eljárt vele vadászatokra is.¹⁴ A két idősebb gyermeket egy francia és egy magyar nevelő oktatta, ők a jelentkezéskor a gimnázium első osztályát már elvégezték. A fiatalabbakat a helyi – gyéresszentkirályi – lelkész, Zathureczky Károly tanította az elemi iskolai tárgyakra. Egyedül Alfrédnél szerepel, hogy tud egy kicsit németül, de feltételezhetjük, hogy a többiek is tanulták ezt a nyelvet, különben nem kérték volna felvételüket a II., illetve az I. osztályba. E kérésnek azonban nem – vagy nem minden esetben – adott helyt az iskola vezetősége. A fotódokumentumokból tudjuk ugyanis, hogy Gábor az előkészítő osztályba került. Ennek legvalószínűbb oka pedig éppen a német nyelvtudás elégtelensége lehetett.

⁴ Hogy tanulmányait végül melyik osztályban kezdték meg, arról nincs tudomásunk. (Vö. AASI KK 37/2.)

⁵ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ka–Kn. Wilhelm Graf Klebelsberg Thumburg; Zdenko Gf. Klebelsberg. (Az adatlapok átírásában Szász Lajos volt segítségemre, akinek ezúton is köszönöm munkáját.)

⁶ Az antiszemita párti kerületek és képviselőjelöltek. http://mtdportal.extra.hu/tizenket_ropirat/7_evfolyam/7_evf_8_szam.pdf.

⁷ Édesapjuk br. Jósika Pál (1819–1892), édesanyjuk br. Miske Angelika (1829–1861). (Gudenus I., 1990. 616–618.)

⁸ A két jelentkezési lap szerzője Miske Anna báróné, aki a nagymama lehet (a szöveg nehezen olvasható). Saját bevallása szerint 4 éve nem látta a gyermekeket.

⁹ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho–J. Baron Gyula Jósika; Baron Andor Jósika.

¹⁰ Édesanyjuk br. Wesselényi Anna (1856–1902). Arról nincs tudomásunk, a két legfiatalabb fiú hol tanult.

¹¹ AASI KK 37/2.

¹² AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho–J. Andreas Baron Josika von Branyicka; Alfréd – Géza – Paul Baron Josika von Branyicka. (Utóbbi nevét Aladár-ra kijavították. A kalocsai értesítőben Gézaként szerepel.) Vö. uo. Br. Gabriel von Josika von Branyicka; Br. Julius von Josika von Branyicka.

¹³ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho–J. Alfréd – Géza – Paul Baron Josika von Branyicka.

¹⁴ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho–J. Andreas Baron Josika von Branyicka.



2. kép: Br. Jósika Gyula és Gábor kollégiumi egyenruhában (1889) Forrás: AASI KK

A kalksburgi kollégiumban a választható tárgyak közül a szülők az első helyre a franciát tették: mind a négy gyermeknek folytatnia kellett ezirányú tanulmányait. Háromnál szerepelt a magyar nyelv és a rajz, egynél a hegedű. A rajzzal kapcsolatban megjegyzik, hogy egyiküknek van érzéke hozzá, másikuk pedig szívesen tanulná. Ebből akár arra is következtethetünk, hogy a készségtárgyaknál számításba vették a gyermekek adottságait.¹⁵



3. kép: Br. Jósika Andor (é. n.) Forrás: AASI KK



4. kép: Br. Jósika Aladár (é. n.) Forrás: AASI KK

¹⁵ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho-J. Andreas Baron Josika von Branyicka; Alfréd – Géza – Paul Baron Josika von Branyicka; Br. Gabriel von Josika von Branyicka; Br. Julius von Josika von Branyicka.

A négy testvér további életútjáról kevés információval rendelkezünk. Gyula a kalocsai jezsuita gimnáziumban folytatta tanulmányait, itt 1892-ben magántanulóként levizsgázott a III–IV. osztály anyagából, s nyilvános tanulóként beiratkozott az V. osztályba. Az iskola Stephaneum nevet viselő kollégiumában lakott. A francia tanulmányait nem hagyta abba, rendkívüli tárgyként egészen a VII. osztályig tanulta a nyelvet. A haladók közt 1892/93-ban a legjobb, a 3. (legfelső) tanfolyamra járók sorában két évvel később a 2–3. legjobb eredményt érte el. A rajz tanulását valószínűleg már Kalksburgban elkezdte, s ezt folytatta Kalocsán (V., VII–VIII.). A legfelső 3 osztályban vívni is tanult. Az érettségi vizsga idején még államtudományi pályára készült, a szándékát utóbb módosította: az egyházi hivatást választotta.¹⁶ Később Bécsben, Budapesten és Leuvenben hallgatott teológiát, majd a Felvidéken papként szolgált. Balesetben halt meg mindössze 34 éves korában.¹⁷ Gábor magántanulóként vizsgázott le a II. osztály tananyagából, majd két évig járt a jezsuiták kalocsai gimnáziumába (III–IV. osztály). Bátyjához hasonlóan a Stephaneum növendéke lett. Rendkívüli tárgyként ő is foglalkozott a franciával.¹⁸ Gábornak három gyermeke született, a Szovjetunióban hunyt el 67 évesen 1945-ben. (Gudenus I., 1990, 617.) A két kisebb fiút szülei szintén a kalocsai gimnáziumba írtatták át: egy évet jártak ide. Talán rossz eredményeik miatt – mindketten megbuktak 2-2 tárgyból – másik iskolában folytatták tanulmányaikat.¹⁹ Andor 21 évesen, Aladár 32 évesen öngyilkosságot követett el. Előbbi huszárezredben szolgált önkéntesként, utóbbinak egy régészeti tanulmánya ismert. (Gudenus I., 1990. 618.; Jósika, 1914.)



5. kép. Br. Jósika János vivőleckét vesz (jobb szél, alulról a 3., kb. 1903/04.) Forrás: AASI KK

¹⁶ *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1892–93. iskolai évről*, 1893. 117., 119., 121., 129. (A továbbiakban *Értesítő*.); *Értesítő* 1893/94. 90., 98., 115.; *Értesítő* 1894/95. 112., 119.; *Értesítő* 1895/96. 239., 263.

¹⁷ Jósika Gyula, branyicskai, br. In Magyar Katolikus Lexikon <http://lexikon.katolikus.hu/J/J%C3%B3sika.html>.

¹⁸ *Értesítő* 1892/93. 114., 116.; *Értesítő* 1893/94. 84., 94., 130.

¹⁹ *Értesítő* 1892/93. 108. (Az értesítőben Aladár és Géza néven szerepelnek, ami tévedés lehet.) Gábornak nem volt elégtelen érdemjegye, más lehetett a távozás oka. (*Értesítő* 1893/94. 84.)

A Jósika nemzetség még egy tagja járt a kalksburgi jezsuita gimnáziumba, mégpedig 1898 és 1905 között, a fentiek távoli rokona, János (1888–1958). (Gudenus I., 1990. 613–614.) János az elemi tanulmányait otthon végezte magántanár irányítása mellett. Erdélyi szokások szerint már 10 évesen tudott valamennyire franciául. A szülők a kollégiumtól teljes körű nevelést kértek a számára: a francia mellett magyarra, rajzra, tornára és zongorára írástak be.²⁰ Később vívni is tanult (lásd 5. kép). Tanulmányait, ahogy a nemzetsége több tagja, ő is Kalocsán, az érseki főgimnáziumban folytatta. Itt végezte el a VII. osztályt igen jó eredménnyel – csak két „jó” érdemjegye volt –, az érettségi vizsgát azonban nem itt tette le. Kalocsán francia kurzusra is járt, a legjobbak társalgási órájára, ahol dicséretet kapott. Vívásoktatáson szintén részt vett (vö. 5. kép).²¹ Br. Jósika János további tanulmányaira nézve nem találtunk adatot. A két világháború közt aktív szerepet vállalt az erdélyi politikai életben: hat alkalommal is képviselővé választották az Országos Magyar Párt színeiben. (György, 2006. 217., vö. Szabó, é. n.)²² Észak-Erdély visszacsatolását követően Szilágy vármegye főispánjává nevezték ki. Tisztségéről 1944-ben a zsidók deportálása elleni tiltakozásul lemondott. (Tibori Szabó, 2004.)

Egy másik történelmi erdélyi nemzetségnek, a Mikesnek is több tagja tanult Kalksburgban. Az uzoni ágból egy testvérpár: Kelemen (1865) és János (1867)²³, a zabolai ágból pedig János (1876) szombathelyi püspök és unokaöccse Zsigmond (1867)²⁴,



6. kép. Gr. Mikes Kelemen 1882/83-ban a VIII. osztály tagjai közt (balról ülve az 1.) Forrás: AASI KK

²⁰ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. Ho–J. Johann v. Josika; AASI KK 37/2.

²¹ Értesítő 1905/06. 103., 108.

²² Beszédeit lásd Dippold é. n.

²³ Édesapjuk gr. Mikes Árpád (1835–1899), édesanyjuk gr. Horváth-Tholdy Róza (1836–1923). (Gudenus II., 1993. 322–323.)

²⁴ Gr. Mikes Miklós (1841–1893) és br. Bornemisza Johanna (1842–1932) fia. (Gudenus II., 1993. 324–325.)

Brassó vármegye főispánja. (Gudenus II., 1993. 322–323.) (János testvére, Ármin (1868) 1879 és 1887 között a Theresianumban tanult, minden osztályt itt végzett el, s 1887 júliusában itt érettségizett.²⁵ [Gemmel-Flischbach és Manussi, 1913. 244.]) A négy Mikes fiúból három a kalksburgi jelentkezése előtt nyilvános tanuló volt. Kelemen két évet (I–II. osztály) töltött a pesti piarista gimnáziumban, ahol jó eredményt ért el, s megkezdte a francia tanulmányait – noha a nyelvek nehezen mentek neki –, valamint rajzot is tanult.²⁶ János a III–IV. osztályt a dévai minorita elemi iskolában végezte el. Azelőtt a szülői háznál tanították. Noha a nyelvekhez neki sem volt tehetsége, mégis elkezdett a franciával és a némettel is foglalkozni.²⁷ Szüleik egyidőben írást be őket a kalksburgi kollégiumba. János az iskola diákjaként hunyt el 1881-ben.²⁸ Kelemen a VIII. osztály elvégzéséig az intézményben maradt (lásd 6. kép). Rendkívüli tárgyként a jelentkezéskor mind a kettőjüket beírást a francia mellett rajzra, tornára, lovaglásra és úszásra, Kelemen pedig zenére is.²⁹



7. kép. Gr. Mikes János Forrás: AASI KK

²⁵ *Jahres-Bericht des Gymnasiums der k. k. Theresianischen Akademie in Wien für das Schuljahr 1880*, 1880. 87. (A továbbiakban *Jahresbericht Theresianum*.) *Jahresbericht Theresianum* 1880/81. 107.; *Jahresbericht Theresianum* 1881/82. 62.; *Jahresbericht Theresianum* 1882/83. 41.; *Jahresbericht Theresianum* 1883/84. 39–40.; *Jahresbericht Theresianum* 1884/85. 57.; *Jahresbericht Theresianum* 1885/86. 64.; *Jahresbericht Theresianum* 1886/87. 57–58.; *Jahresbericht Theresianum* 1887/88. 51.

²⁶ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Clement graf Mikes; AASI KK 37/2.

²⁷ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Johann graf Mikes.

²⁸ Gudenusnál eltérő adatok szerepelnek: szerinte 1867-ben született és 1886-ban hunyt el. (Gudenus II., 1993, 323.) AASI KK 37/2.

²⁹ Uo. és AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Clement graf Mikes.

Zsigmond három középiskolába is járt: 10 évesen a Theresianum gimnáziumába íratják be, ahol két évet töltött (1877–1879). (Gemmel-Flischbach és Manussi, 1913. 239.) A gimnázium II. osztályát azonban már a görzi³⁰ állami gimnáziumban végezte el – feltehetőleg – magántanulóként. A III. osztály anyagával már elkezdett foglalkozni, de nem vizsgázott le, így Kalksburgba ebbe az évfolyamba kérték a felvételét. 14-től 20 éves koráig volt a jezsuiták intézetének diákja. Korábban tanult – kevés sikerrel – zenét, valamint rajzolni. Kalksburgban a szülők a választható tárgyak közül magyarra, rajzra, vívásra és lovaglásra írták be.³¹ János, a későbbi püspök (lásd 7. kép), a többiekkel ellentétben magántanulmányokat követően jelentkezett Kalksburgba. Itt végezhetette el a középiskolai osztályokat: 9-től 18 éves koráig járt ide. Beiratkozásakor már tudott kissé latinul, s beszélt franciául. A gimnázium első osztálya egyes tantárgyainak, a latin mellett a földrajznak és a természetrajznak a tanulását is megkezdte. Svájci édesanyja³² nála kimondottan hangsúlyozza a magyar nyelv jelentőségét: „Magyar, így nagy súlyt fektessenek a magyar nyelv oktatására. Naponta egy órát kellene magyarul tanulnia.”³³ Érettségi vizsgát a Mikes fiúk diákévei alatt nem lehetett tenni a kalksburgi kollégiumban, mivel az még nem rendelkezett nyilvánossági joggal. A tanulmányi idő hosszúságából viszont arra következtethetünk, hogy ők már nem váltottak középiskolát, hiszen hárman 18–20 éves korukig maradtak, egyikük pedig 14 évesen meghalt.

A Mikes fiúk közül egyedül a székelyudvarhelyi plébánosból 1911-ben, mindössze 35 éves korában szombathelyi püspökké kinevezett János (lásd 8. kép) lett az országos közélet tagja. Tanulmányainak folytatása ezért csak az ő esetében ismert: az innsbrucki egyetemen hallgatott teológiát. (Bakó, 2005.)



8. kép. Gr. Mikes János püspök a 40. érettségi találkozón. Forrás: Kalksburger Korrespondenz, 1934. dec.

³⁰ Város Trieszt közelében. Vö. Görz. <http://www.kislexikon.hu/gorz.html>.

³¹ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Sigismund Mikes; AASI KK 37/2.

³² Az 1848/49-es szabadságharcot követően emigrációba kényszerült édesapját (gr. Mikes Benedek [1819-1878]) korán elvesztette. (A családi háttérrel lásd Bakó, 2005.; Vö. Gudenus II., 1993. 324–327.)

³³ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Janos Gf. Mikes; AASI KK 37/2.

A vizsgált összesen nyolc erdélyi nemzetség/család tagjai közül egyedül báró Majthényi egyik tagja tanult Kalksburgban a trianoni döntést követően. Ez annál meglepőbb, mivel a Majthényiak közül korábban sem a Theresianumba, sem a kalksburgi kollégiumba nem íratk be senkit sem. Oka talán a családi helyzetben kereshető báró Majthényi István (1910–1964) édesapja³⁴ hősi halált halt az első világháborúban. István 1922-ben magántanulmányok után a III. osztályba jelentkezett. Németül tudott, édesanyja azonban tartott attól, hogy a latin nyelvvel nehézségei lesznek, ugyanis elmondása szerint Romániában eltörölték a gimnáziumi oktatását, ezért legutóbb már nem tudott levizsgázni belőle.



9. kép. Br. Majthényi László húgával, Eleonórával (1923) Forrás: AASI KK

Ő azonban továbbra is tanulta, s korábban kiváló eredményt ért el. A nem kötelező tárgyak közül az édesanyja a franciát és a zongorát választotta számára.³⁵ Végül az I. osztályba vették fel, s itt érettségizett 1930-ban kitűnő eredménnyel, jogi tanulmányokra készülve.³⁶

4. Összegzés

A családok a sokszínű nevelést nyújtó középiskolát – mint amilyen a kalksburgi kollégium és a Theresianum volt –, azért preferálták, mert a korábbi családi nevelés előnyeit is kínálta (válogatott diákok, élő idegen nyelvek, zene, sport). Az arisztokrata fiúgyermekek jellemzően magántanulmányok után jelentkeztek a középiskolába, de kivételekkel is találkoztunk. A középiskolában három utat követtek: 1. maradtak az első választott intézménynél

³⁴ Br. Majthényi István (1882–1916). Édesanyja: Gaál Ilona (1886–1965). (Gudenus II., 1990. 254–255.)

³⁵ AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. M. Baron Stephan v. Maythényi.

³⁶ *Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1922–23*, 1923. 8. (A továbbiakban *Jahresbericht Kalksburg* 1923/24. 12.; *Jahresbericht Kalksburg* 1924/25. 12.; *Jahresbericht Kalksburg* 1925/26. 12.; *Jahresbericht Kalksburg* 1926/27. 13.; *Jahresbericht Kalksburg* 1927/28. 12.; *Jahresbericht Kalksburg* 1928/29. 13.; *Jahresbericht Kalksburg* 1929/30. 7.

egészen az utolsó osztály befejezéséig, 2. az alsóbb, 3. a felsőbb osztályokat – vagy azok egyikét – végezték el egy iskolában. A francia nyelv tanulásának erdélyi hagyománya ezekben a családokban is élt. Emellett a teljes körű nevelés érdekében a zenetanulásra és a sportolásra is nagy súlyt fektettek. Számos esetben a magyar nyelv tanulása is elsődleges követelmény volt. A szülők részletes jellemrajzot adtak a gyermekekről, s az oktatás és a nevelés során megfigyelhető az egyéniséghez történő igazodás.

Irodalom

Adattárak

Petőfi Irodalmi Múzeum (PIM). Névtér, Irodalmi adattárak. <http://opac.pim.hu/index.jsp?page=search&group=1> (2015.05.02.)

Dippold Péter (é. n.): A határokon kívül élő magyarság történetének bibliográfiája, 1918–1945.

<http://adatbank.transindex.ro/regio/dippold/?szerzo=J%C3%83%C2%B3sika%2C+J%C3%83%C2%A1nos>. (2015.05.17.)

Levéltári és irattári források

Archiv der Österreichischen Provinz der Gesellschaft Jesu/Archivum Provinciae Austriae Societatis Iesu (AASI). Kollegsarchiv Kalksburg (KK) 37/2. [Register der eingeschriebenen Zöglinge, Bd. 2].

AASI KK Karton II. Anmeldebögen bis 1926. [Pontos adatok a lábjegyzetben.]

AASI KK Photosammlung. [Rendezetlen.]

Könyvtári források

Gemmel-Flischbach, M. és Manussi, C. Hrsg. (1913). *Album der k. k. Theresianischen Akademie (1746–1913)*. Wien: Theresianische Akademie.

A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1892–93. iskolai évről. Kalocsa, 1893. [Rövidítve: Értesítő 1892/93. Megjelent évente.]

Gudenus János József (összeállította) (1993). *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, II. kötet. Budapest.

Gudenus János József (összeállította) (1990). *A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája*, I. kötet. Budapest: Natura.

Jahresbericht des Gymnasiums der Gesellschaft Jesu in Kalksburg mit Öffentlichkeitsrecht über das Schuljahr 1922–23. Kalksburg, 1923.

[Rövidítve: Jahresbericht Kalksburg 1922/23. Megjelent évente.]

Jahres-Bericht des Gymnasiums der k. k. Theresianischen Akademie in Wien für das Schuljahr 1880. Wien 1880. [Rövidítve: Jahresbericht Theresianum 1879/80. Megjelent évente.]

Kalksburger Korrespondenz 1934/49. (Dezember)

Kornis Gabriella (2002). Kastélyélet a XX. század elejétől a második világháborúig. In: Kornis Gabriella (szerk.): *Elődök és Utódok. Erdélyi főnemeseik a XX. században*. [Budapest]: Unikornis Kiadó, 16–45.

Rébay Magdolna (2015). *Az Apor-család tagjai a kalksburgi jezsuita kollégiumban és a bécsi Theresianumban (1867–1918)* In: Birta-Székely Noémi (szerk.): Tudás – tanulás – szabadság. Kolozsvár: Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Doceo Egyesület, 157–163.

Virág Irén (2013). *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Eger: Liceum Kiadó.

Internetes források

Az antiszemitapárti kerületek és képviselőjelöltek. *12 röpirat*. Budapest, 1887. május, VII. évfolyam, VIII. füzet.

http://mtdportal.extra.hu/tizenket_ropirat/7_evfolym/7_evf_8_szam.pdf. (2015.05.02.)

Bakó Balázs (2005). „Non confundar” – „Nem szégyenülök meg”. Megemlékezés gróf Mikes János püspökről. <http://www.vasiszemle.t-online.hu/2005/06/bako.htm>. (2015.05.25.)

Görz. <http://www.kislexikon.hu/gorz.html>. (2015.05.25.)

György Béla (2006). *A romániai Országos Magyar Párt története, 1922–1938*. Doktori disszertáció,

<http://doktori.btk.elte.hu/hist/gyorgybela/diss.pdf>. (2015.05.17.)

Jósika Aladár (1914). *Árpád-kori sírok Várfalván*. <http://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/7575/121-122.pdf?sequence=1>. (2015.05.16.)

- Jósika Gyula, branyicskai, br. In: *Magyar Katolikus Lexikon* <http://lexikon.katolikus.hu/J/J%C3%B3sika.html>. (2015.05.16.)
- Makkai Sándor (1940). Erdély társadalma. In: *Erdély*. h.n.: Magyar Történelmi Társulat. <http://mek.niif.hu/04700/04729/html/37.html>. (2015.05.02.)
- Szabó Csongor: *Országos Magyar Párt a két világháború közti parlamenti választásokon*.
<http://lexikon.adatbank.ro/tarsadalomismeret/szocikk.php?id=1>. (2015.05.17.)
- Tibori Szabó Zoltán (2004). *Kettős kisebbségben. A zsidóság Észak-Erdélyben*. <http://www.historia.hu/archivum/2004/040203tibor.htm>. (2015.05.17.)

Az erdélyi magyar tanárképzés kihívásai a két világháború közötti időben. Gondok és megoldások.

Ozsváth Judit

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, Románia

Abstract

With the border changes after Trianon Hungarian young people from Transylvania and the Partium had very few opportunities for further education. At the University of Kolozsvár after 1920 one could only study in Romanian, and this presented a serious problem particularly for teacher training. Because of restrictions imposed on secondary education, students arrived at the university lacking a Hungarian cultural background, and there was no way for them to get to grips with Hungarian specialist language nor was there an opportunity to gain any knowledge of Hungarian culture. In my study, which is based on primary sources from archives and libraries, I embark on outlining this situation, and propose some measures that are aimed at correcting the problems.

Keywords: further education; Hungarian from Transylvania; university; society.

1. Bevezető

A trianoni határmódosulás után nagyon beszűkültek az erdélyi és partiumi magyar fiatalok továbbtanulási lehetőségei. A kolozsvári egyetemen 1920 után csak román nyelven lehetett tanulni, s ez főleg a tanárképzés szempontjából jelentett komoly gondot. A középiskolai megszorítások miatt már nagyon hiányos magyar műveltséggel érkeztek az egyetemre a hallgatók, ahol a magyar szaknyelv elsajátítására sem volt mód és a magyar kultúrával való ismerkedésre sem nyílt lehetőség. Levéltári és könyvtári primér forrásokra alapozott tanulmányomban ennek a helyzetnek a részletes feltérképezésére vállalkozom, és a gondok orvoslását célzó intézkedéseket is számba veszem.

2. Helyzetkép

Az 1920 után Erdélyben magyarul tovább tanulni akaró magyar diákok számára a magyarországi egyetemek, illetve a romániai magyar teológiai főiskolák vagy a román egyetemek maradtak. Mivel a Magyarországon szerzett diplomák romániai elfogadtatása eleinte nehézkes volt, majd nem is volt lehetséges, sokan inkább felvállalták a román nyelven való tanulást. (A kik Magyarországon tanultak, többnyire kénytelenek voltak ott letelepedni. Mikó Imre sajnálattal állapította meg, hogy ilyen módon a háborúban elesettek után „újabb fiatal évfázatok veszítettek el Erdély s az így kihulló mintegy tizenöt korosztály mély szakadékot támasztott öregek és fiatalok között”. (Mikó, 1941. 188. o.)) Lassan megjelentek tehát a magyar diákok a kolozsvári egyetemen, és az

évek során fokozatosan nőtt a számuk. A nehéz jelen és a kilátástalan jövő miatt viszont többségüket a bizonytalanság és a talajvesztettség érzése jellemezte. Egyre többen választották a tanári pályát is, ám a román nyelvű oktatás a nemzeti műveltség és a magyar szakkifejezések megismerését sem biztosította.

Az 1912-ben tanári oklevelet, majd doktori címet is szerző, az évek során többfelé tanárkodó, folyóiratot szerkesztő és tudományos tevékenységet folytató György Lajos felismerte a Kolozsváron tanuló magyar ifjúság tanulmányi irányításának szükségességét, és 1927 februárjában javaslatot tett az erdélyi történelmi egyházak vezetőinek a kérdés orvoslására. Felvetése a magyar értelmiség utánpótlására és jövőjének biztosítására irányult. *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben* címmel hosszú tanulmányt szerkesztett,¹ melyben alaposan megrajzolta az aktuális helyzetképet, majd felvázolta a tennivalókat és megoldási javaslatokat is fogalmazott. Rámutatott, hogy a korábban magas színvonalon álló erdélyi magyar középiskolai oktatást a kíméletlen románosítás kényszerítette a bomlás állapotába, aminek következtében a magyar diákok rendkívül fogyatékos magyar nemzeti ismeretanyaggal kerültek az egyetemekre.² Még a magyarszakos tanárjelöltek is mennyiségileg és minőségileg is sokkal szerényebb ismeretanyaggal kezdtek – a csupán három évesre zsugorított – egyetemi tanulmányaikat, mint amire tudományosan építeni lehetett volna. Ráadásul a kolozsvári magyar nyelvi és irodalmi tanszéken csupán egy tanár működött teljes katedrával, akitől képtelenség volt elvárni, hogy a három év alatt a tudományos módszerekbe is bevezesse tanítványait. A román nyelvű egyetemi oktatás esetében sajnos semmilyen magyar vonatkozású ismeretszerzésre nem nyílt lehetőség. György Lajos közelebbi felmérést készített a Kolozsváron tanuló magyar ajkú tanárjelöltekről. Elemzésében külön tárgyalja az 1928/29-es egyetemi évben Kolozsváron felekezeti bentlakásokban lakó 64 magyar tanárjelölt sorsát. Aggodalmasnak tartja, hogy az iskolák számának csökkenésével szemben a tanári pályára készülők száma emelkedik. A szakcsoportok aránytalan elosztását is nehezményezi: a tanárjelöltek 60%-a francia nyelvi és matematika-fizika-kémia szakos, a többi 40% pedig arányosabban képviseli az összes más szakokat. Különösen aggasztónak tartja, hogy a 64 tanárjelölt közül egyetlen egy sem választotta főszakul a magyar nyelvet, holott a magyartanárokra (sőt, a nemzeti kultúra minden területén otthonosan mozgó, jól felkészült magyartanárokra) a jövőben is rendkívül nagy szükség lenne. A mellékszakként magyar nyelv és irodalmat tanuló fiatalok felkészültsége is nagyon hiányos, közülük többen állami gimnáziumban tanultak, ahol a magyarság szellemi múltjáról semmilyen képzést nem kaptak. Ugyanez a helyzet a történelem és földrajz szakosokkal. Sajnálatosnak tartja azt is, hogy a román nyelv és irodalom szakra kevés magyar hallgató jelentkezett, így a magyar tanulókat minden bizonnyal román tanerők tanítják majd románul, ami csak nehezíti a nyelv elsajátítását. György Lajos ebben a tanulmányában is rámutat a kolozsvári tanárjelöltek alacsony tudományos színvonalára. Sajnálatosnak tartja, hogy amíg Nyugaton még a tanítóképzést is tudományos alapokra kezdik áthelyezni, addig a híres kolozsvári egyetem tanárképzőjében (mely a tudományos és gyakorlati szempontokat régen egybe tudta hangolni) rendszer és tananyag tekintetében is „legnagyobb összevisszaság” uralkodik. Ennek ellensúlyozására

¹¹ György Lajos: *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben*. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki Levéltár (a továbbiakban: GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

² Az állami elemi iskolák román nyelvűek voltak, a felekezetiekben is erőltették a román nyelv tanítását. A középiskola alsó tagozatán a magyar nyelvet ugyanannyi órában tanulták a magyar gyerekek, mint a román nyelvet. Az érettségi vizsga tárgyai között nem szerepelt a magyar nyelv és irodalom, így az összefoglaló ismétlés, frissítés is elmaradt. A történelem és a földrajz oktatásában pedig teljesen mellőzve voltak a nemzeti vonatkozású témák.

több alkalommal is javasolja a jó tanulmányi eredményt elért diákok vagy végzett hallgatók külföldi egyetemeken való évközi vagy nyári továbbképzését.³

A 15 oldalas tanulmány utolsó részében a kérdés megoldásához egy tudományos intézet és egy – a budapesti Eötvös-kollégiumhoz hasonló – főiskolai internátus létesítésére tett rövid javaslatot.⁴ Tervének benyújtása után György Lajos másfél évre (1927. március – 1928. november között) németországi tanulmányútra távozott, ahol az irodalomtörténeti kutatások mellett a kisebbségi helyzet feladatainak és a főiskolai ifjúság nevelésének tanulmányozásával foglalkozott. Hazatérése után a római katolikus, a református és az unitárius egyházi főhatóságok közösen megbízták a kolozsvári magyar egyetemi hallgatók tanulmányi ügyének megszervezésével és igazgatásával. Ehhez először is egy szemináriumi rendszerben működő, a hiányos nemzeti és anyanyelvi szakismeretek, valamint a román és idegen nyelvek tanítását felvállaló intézetet, a *Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumát* (KMEHSZ) hívta életbe.⁵

3. A Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma

A KMEHSZ életét a György Lajos által vezetett *Tanulmányi és Felügyelő Bizottság* szervezte és irányította. A bizottság a diákok nevelése és szakképzésük kiegészítése, elmélyítése mellett szociális gondjaik enyhítését és tanulmányi feltételeik javítását is felvállalta. Az 1929 októberében alakult Tanulmányi és Felügyelő Bizottságnak 18 tagja volt: tanügyi referensei és internátusi felügyelői által képviseltet kapott mind a három egyház, az Országos Magyar Párt, a Diáksegélyező Bizottság, s az egyetemi ifjúsággal szorosabb kapcsolatban álló vezetők is. Az ifjúság életének erkölcsi, tanulmányi és szociális kérdéseiről minden hónapban gyűléseken értekezett a vezetőség, és jegyzőkönyveit, javaslatait rendszeresen megküldte mindhárom felekezett vezetőinek is. A Tanulmányi és Felügyelő Bizottság félévente döntött a különféle adományokból, segélyekből és rendezvények jövedelméből begyűlt összeg felhasználásáról. A rászoruló diákok segélyezésénél diákmegbízottak tanácsát is kikérték, s az anyagi és tanulmányi helyzet elemzése mellett külön vizsga elé állították az ösztöndíjra jelöltet. Ugyancsak a Tanulmányi és Felügyelő Bizottság tett javaslatot az egyházaknak a külföldi ösztöndíjak odaítélésére, és megszervezte a fiatal végzetek posztgraduális továbbképzését. A második tanulmányi év végén az Országos Magyar Párt részére írt jelentésében György Lajos beszámolt a katolikus Báthory-Apor Szeminárium épületében otthonra lelt, bármely magyar felekezethez tartozó diák előtt nyitva álló KMEHSZ első két évének tevékenységéről. Az írásból kitűnik, hogy a tanárjelöltek részére minden tantárgyból rendszeresen korrepetáló órákat szerveztek. Ezeket a munkájukkal tudományos szinten foglalkozó kolozsvári középiskolai tanárok az egyetemi anyagot magyarázták és megfelelő magyar vonatkozásokkal egészítették ki azt. Az igénylők részére heti három–három órában teljesen ingyen francia, német és román nyelvű konverzációs órákat tartottak. Ezen túlmenően – az ifjúság magyar öntudatának nevelése céljával – különféle előadásokat és szemináriumokat szerveztek; tárgyaltak kisebbségi jogi kérdéseket, kisebbségi magyar kulturális feladatokat és gyakorlati tennivalókat vitattak meg. A magyar irodalom és történelem oktatására külön szeminárium keretén belül került sor, itt a hiányos nemzeti műveltség pótlására nyílt lehetőség. – E tanulmányi rendszer majdnem megfelelt

³ A budapesti továbbképzésre jelentkezők szállásgondjainak enyhítésére létesült 1930-ban az ottani Erdélyi Kollégium, melyben évente nyolc-tíz hallgató elhelyezésére nyílt lehetőség. A beszámoló tanúsága szerint ezzel éltek is a frissen diplomázott fiatalok. Vö.: *Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1930. november hó 27-én du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei I. értekezletéről*. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a továbbiakban: EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 171/1931, 5–7.; *Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1931. január hó 16-án a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei II. értekezletéről*. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 547/1931, 2–3.; *Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről*. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931, 12–13.

⁴ A György Lajos – végül is meg nem valósult – tudományos intézeti tervéhez hasonló projektet dolgozott ki később Venczel József is, *Collegium Transilvanicum* címmel (Venczel, 1935/36).

⁵⁵ György Lajos: *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumáról*. 1930. május 21. GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.

György Lajos németországi utazása előtt összeállított tervezetében szereplő „főiskolai internátusnak”, azzal a különbséggel, hogy ez az intézmény nem biztosított bentlakást a diákok számára.

4. A Lyceum-könyvtár

György Lajos a tanárjelöltek alapos felkészüléséhez nélkülözhetetlennek látta a magyar szakirodalmat és folyóiratanyagot tartalmazó külön könyvtár létesítését.⁶ Utóbbiak beszerzését részben a budapesti bibliográfiai központ segítségével az ő szerkesztésében újból meginduló *Erdélyi Irodalmi Szemle*⁷ cserépéldány-akciója révén látja biztosítva. A szakfolyóiratok iránti igényt abból is lemérte, hogy az egyetemi hallgatók örömmel fogadták a saját könyvtárából rendelkezésükre bocsátott 30 (!) folyóiratot. A könyvtár felszerelése után ennek helyiségeit – az olvasáson túl – a fentebb említett szemináriumi munkákra is alkalmasnak látja. „Ha a Méltóságos Igazgatótanács a kat. lyceum gazdag, de jelenleg rendeltetésének eleget nem tehető könyvtárat az egyetemi hallgatók előtt megnyitja, s elrendeli annak szemináriumszerű berendezését, sehonnan semmiféle vád nem érhet bennünket, ha ifjúságunkat ott szakemberek vezetése mellett dolgoztatjuk azzal a céllal, hogy magunkra hagyatottságukban segítsük és színvonalukat emeljük. Egy ilyen kellemes környezethez, mint amilyen a lyceum könyvtára, az ifjúság hamar hozzá melegednék, s mivel szellemi szükségleteinek kielégítését kapná, remélhetőleg meg is szeretné, ami erkölcsileg is jótékony hatással lehetne rá.”⁸ Bár Bíró Vencel katolikus főgimnáziumi igazgató kezdetben aggodalmát fejezte ki a terv megvalósításával kapcsolatosan, a fent említett jelentés leadása után alig néhány nappal, a Státus igazgatótanácsának december 20-iki gyűlésén kimondatott, hogy meg kell keresni a kérdés gyakorlati megoldásának megoldását.⁹ Az iskola részéről továbbra is felmerülő aggodalmaskodás ellenére aztán a Státus igazgatótanácsa 1929. február 14-én György Lajost bízta meg a római katolikus főgimnázium földszintjén kialakítandó Lyceum-könyvtár kezelésével és rendezésével, ám annak hivatalos átvétele csak május 2-án történhetett meg. Az első évben három szoba és egy nagyterem lett berendezve nyolc asztallal és 50 ülőhellyel, ruhatárral, könyv- és folyóiratszekrényekkel. Következő években újabb átalakítások következtek, melyek nyomán újabb férőhelyeket sikerült kialakítani. A Lyceum-könyvtár 1929. november 4-én nyitotta meg kapuit olvasói előtt és 1940-ig minden külső beavatkozás nélkül működött.¹⁰ Bár a katolikus egyház tulajdonát képező épületben kapott helyet és a Római Katolikus Státus segítségével lett rendbe téve, „nemcsak a katolikus ifjúságnak, hanem általában minden magyar főiskolai hallgatónak szorgalmasan látogatott munkahelye a kolozsvári római katolikus főgimnázium földszintjén hét teremből álló Lyceum-könyvtár. [...] A könyvtár páratlanul ízléses és stílusszerű berendezésével nem rideg hely, hanem valóságos otthon, ahol 25 asztal mellett egyszerre mintegy 90 hallgató helyezkedhetik el. Semmi más nem vezeti a

⁶ Alig egy hónappal korábban, 1928. november 16-án a dr. Balázs András státi előadóhoz benyújtott beadványában veti fel először a katolikus liceumban létesítendő, az egyetemi hallgatók és tanárok, tudományos kutatók által is használható könyvtár felszerelésének és beindításának ügyét. (Vö. György Lajos: *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. GYÉL, VI. 11/b, 4. d. 18–26. cs.) Ezt a kérését ismételte és erősítette meg a Római Katolikus Státus igazgatótanácsának 1928. december 14-én keltezett jelentésében. (Vö. György Lajos: *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről*. 1928. december 14. EKSL, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928.)

⁷ A *Keresztény Magvető* irodalmi mellékleteként indult folyóirat szerkesztését 1926-tól vette át György Lajos és a leszakított területek egyetlen magyar nyelvű tudományos és kritikai folyóiratává fejlesztette. (Mivel a román állam az Erdélyi Múzeum-Egyesület vagyonára tört, azzal kezdve ki, hogy sem muzeális, sem akadémiai tevékenységet nem folytat, 1930-ban György Lajos felajánlotta az Erdélyi Múzeum-Egyesületnek a szerkesztésében és tulajdonában lévő Erdélyi Irodalmi Szemlét, s a saját folyóiratát megszüntetve, helyére életre keltette a Mikó Imre gróf által 1859-ben alapított, ám 1917 óta meg nem jelenő *Erdélyi Múzeumot*.)

⁸ György Lajos: *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről*. 1928. december 14. EKSL, IV. 4/b. – 404. d. 2476/1928, 18.

⁹ A könyvtár korábban is a felsőoktatás ügyét szolgálta, de az 1870-es évek elejétől, az Egyetemi Könyvtár megnyitásakor zárt könyvtárrá nyilvánították.

¹⁰ Vö. György Lajos: *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. GYÉL, VI. 11/b, 4. d. 18–26. cs.

könyvtárt, csupán az, hogy a hallgatók minél zavartalanabban és eredményesebben mélyedhessenek szaktanulmányaikba és az érdeklődésükhöz közelálló önművelődési ágakba. Különösen fontos és pótolhatatlan szerepet tölt be a mai diák-nyomorúságban, amikor szegény ifjaknak meleg szobát, kellemes világitást nyújt és hozzáférhetővé teszi számukra a máskülönben nehezen megszerezhető különféle drága tankönyveket. A Lyceum-könyvtár tehát egyszersmind szociális intézmény is, amelynek áldásaiban a kolozsvári magyar főiskolai ifjúság megkülönböztetés nélkül részesül” – olvasható a katolikus egyetemi hallgatók által szerkesztett 1932-es Erdélyi Tudósító-számban.¹¹ Már az induláskor ott voltak a polcokon a legszükségesebb lexikális, szépirodalmi és különféle szakművek, az egyetemen használt tankönyvek.¹² Volt, hogy közel száz darab magyar, román, német és francia nyelvű folyóiratot járatott, amelyeket a szünidő kivételével munka- és szünnapokon is reggeltől estig olvashattak a diákok.¹³ Könyvállományának gyarapításához jelentős adományokkal járult hozzá a Magyar Tudományos Akadémia, a Szent István Társulat, a budapesti Pallas RT., a Szent István Akadémia, az Erdélyi Katolikus Akadémia, az Erdélyi Szépművészeti Céh, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a szegedi egyetem, a kolozsvári Minerva RT., az Országos Magyar Párt, maga György Lajos igazgató, valamint sok más intézet és magánszemély. „Az olvasáson és tanuláson kívül a szemináriumi és szakdolgozataik elkészítésében is támogatást nyerne itt a hallgatók. A nagy látogatottság már magában véve beszélő bizonyíték ez intézmény értékéről és jelentőségéről. A könyvtár olvasótermei, valamint a korrepetáló órák és előadások felekezeti különbség nélkül minden magyar egyetemi hallgató előtt nyitva állanak” – jegyezte le György Lajos 1930. május 21-én, az Országos Magyar Párt Intézőbizottsága részére készített jelentésében.¹⁴ A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának egyes előadásain túl a Lyceum-könyvtár helyet adott a KMEFHSZ Felügyelő Bizottsága gyűléseinek, helyet biztosított továbbá (1929-től) az Erdélyi Katolikus Akadémia, később – 1938-tól – utóda, a Pázmány Péter Társaság felolvasó üléseinek, 1930-tól pedig az Erdélyi Múzeum-Egyesület bölcsészeti szakosztályának szakülései számára. Utóbbi üléseken a könyvtárban tartózkodó hallgatók is részt vehettek. Bár az 1927-es felterjesztésében említett tudományos intézet megvalósítására György Lajosnak nem nyílt lehetősége, a Lyceum-könyvtárral egy olyan színvonalas szellemi műhelyt sikerült létrehoznia, amelyik az egyetemi hallgatók képzését, fejlődését, a tudományos munkára való serkentését nagyban segítette.¹⁵ Ám az egyetemi hallgatók és az egyetem keretében dolgozó tanárok mellett György Lajos minden kolozsvári középiskolai tanár előtt megnyitotta a könyvtár kapuit: „A hallgatók kifejezett kívánságára a vasárnapok és ünnepnapok délutánjain is nyitva tartja a könyvtárt. A könyvtár és különösen a másutt hozzá nem férhető folyóiratok olvasására a tudomány iránt érdeklődő szakembereket és a kolozsvári magyar középiskolák tanári testületeit is meghívta” – írja a Szeminárium Felügyelő Bizottságának negyedik értekezletén készített jegyzőkönyvben.¹⁶ Hogy ezzel a meghívással éltek is a megszólítottak, arról a következő hónapok beszámolóiban lehet olvasni. Ugyanott – a megnyitás után alig három hónappal – már elégtétellel nyugtazza, hogy a „Lyceum-könyvtár a Szeminárium lényeges támasztéka és fontos tényező a magyar egyetemi hallgatók művelődésében és szellemi irányításában.”¹⁷ Külön említésre méltó a Szeminárium fennállásának második, s a Lyceum-könyvtár

¹¹ ***(1932). Intézményeink. *Erdélyi Tudósító*, 13. 10. sz. 383. o.

¹² Az 1929 után beszerzett könyveket a törzsanyagtól elkülönített helyre tették és „Bibliotheca Academică” címen új beosztást és kezelést nyertek – ugyanilyen szövegű pecsét került rájuk. (Vö. György Lajos. *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18–26. cs., 132.)

¹³ Az 1948-as államosításig 50 ezer kötete és 80 ősnymtatványa és 350 darab 1711 előtről származó könyve volt a Lyceum-könyvtárnak.

¹⁴ György Lajos. *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma és Felügyelő Bizottsága tevékenységéről*. 1930. május 21. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18–26. cs.

¹⁵ György Lajos könyvtárigazgató munkáját – többek között – Venczel József, Kekel Béla és Blédy Géza egyetemi hallgatók segítették a kezdeti időben, később mindhárman tudományos munkát végeztek.

¹⁶ *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. évi december hó 30-án de. 11 órakor a Lyceum-Könyvtárban tartott ezidei IV. értekezletéről*. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928., 8.

¹⁷ Azt, hogy György Lajos milyen szoros egységben látta a Lyceum-könyvtár tevékenységét a kolozsvári magyar egyetemisták képzésével, az is bizonyítja, hogy a KEHMSZ Felügyelő Bizottságának havi rendszerességgel tartott gyűlésein minden alkalommal referált a könyvtár körül történt eseményekről.

működése első (tan)évének végén tartott értekezletről készült jegyzőkönyv, amelyikben több mint négy gépelt oldalas leírás olvasható a könyvtár évi tevékenységéről. Ebben György Lajos kimondja, hogy „a könyvtár olyan látogatottságnak örvendett, amilyenre a megnyitásakor a legvérmesebb reményekkel sem lehetett előre számítani. [...] A Lyceum-könyvtár tehát a nyolchónapos egyetemi szorgalmi idő alatt 11.177 megforduló személynek – 95%-ában egyetemi hallgatónak – nyújtott alkalmat tanulásra és tanulmányozásra. Ez a rendkívüli szám mutatja, hogy a hallgatók a Lyceum-könyvtárban meleg otthonra, barátságos környezetre és tanulmányaikban segítséget nyújtó intézményre találtak, amit kifogástalan magaviselettel és komoly magatartással viszonyoztak.”¹⁸ A jegyzőkönyv címek szerinti alfabetikus rendbe sorolja azt a 93 (64 magyar, 13 román, 11 francia és 5 németnyelvű) folyóiratot, amelyek mindig a legfrissebb számaikkal álltak az olvasók rendelkezésére az első évben.¹⁹ A következő évtől már külön folyóirattermet is sikerült berendezniük.²⁰ A Szeminárium Felügyelő Bizottsága által tartott 1930/31-es egyetemi évi utolsó értekezlet jegyzőkönyve (amely az előző évhez képest közel háromszoros forgalomról számol be) így adja vissza György Lajos Lyceum-könyvtárról szóló beszámolójának záró szavait: „Az igazsághoz akkor járunk közel, ha megállapítjuk, hogy e könyvtár a legfontosabb, a legáltalánosabb és legáldásosabb intézmény a magyar főiskolai ifjúság tanulmányi támogatásában.”²¹

Azzal szemben, hogy „1929-ben, az átvételkor úgyszólván semmit, de semmit nem tudott nyújtani a főiskolai ifjúság szellemi szükségleteinek kielégítésére”, György Lajos tanulmányi igazgató és segítői munkásságának köszönhetően az évek során „hiányosságai mellett is kétségtelenül a Lyceum-könyvtár volt az a hely, ahol az uralomváltkozás után a legtöbb magyar kiadvány gyűlt össze Erdélyben”.²²

5. Az Erdélyi Iskola

A magyar pedagógusjelöltek kiegészítő képzéséhez az 1933 októberében indított Erdélyi Iskola című nevelésügyi és népnevelő folyóirat is hozzájárult. Az 1920 után megjelent, oktatás- és nevelésügyi kérdésekkel foglalkozni kívánó romániai magyar sajtókiadványok többnyire a felmerülő problémák számbavételére, képviselőre, orvoslásra való előterjesztésére helyezték a hangsúlyt. A neveléstudomány aktuális kérdéseit elemző, részletesebb módszertani útmutatót hozó, a műveletlenül maradt népréteg tanítását is szorgalmazó és segítő írásokat az említett lapokban csak elvétve találunk. Ennek a hiányosságnak a felismerésével és orvoslási szándékával hívta életbe György Lajos és Márton Áron az – 1933-tól 1940 tavaszáig évi négy, összevont számmal folyamatosan megjelenő – Erdélyi Iskolát. (Ezután közel kétéves kényszerszünet következett, majd – 1942–1944 között, már más szerkesztővel – még kilenc Erdélyi Iskola-füzet, 1947-ben pedig egy kis brosúra látott napvilágot.)

A folyóiratnak két nagy része volt: az egyik az iskolai, a másik az iskolán kívüli neveléssel foglalkozott. Az első hét évfolyam (amelyből hatot Márton Áron neve is fémjelez), mindkét részhez rovatbeosztást rendelt. (Az 1942 – ben újraindított kiadványban már nem találkozunk ezzel, csupán az „Oktatásügy” és „Népnevelés” főcímeket találjuk.) Állandó rovat volt a *Nevelésügy*, a *Módszertan* (később *Hogyan tanítsunk?* címmel), a

¹⁸ *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928., 22.

¹⁹ Az Erdélyi Iskola arculatának kialakításánál minden bizonnyal nagyban befolyásolták a Lyceum-könyvtárban hozzáférhető külföldi (elsősorban magyarországi) pedagógiai folyóiratok.

²⁰ Vö. *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. november hó 27-én du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei I. értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. 6.

²¹ *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928., 15.

²² György Lajos. *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948).* GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18–26. cs.

Nyelvünk és Kultúránk. Több számba került *Neveléstörténet* vagy *Szülők Iskolája* című rovat is. A két nagy egység között kisebb közleményeket, könyv- és folyóiratszemlélt, híreket, üzeneteket, tanácsokat közöltek.

Az Erdélyi Iskola hosszabb tanulmányainak egy része különféle konferenciákon, továbbképző kurzusokon, gyűléseken elhangzott előadások írott változataként jelent meg, de volt, hogy kifejezetten a folyóiratnak írtak a szerzők. Előfordult az is, hogy más folyóiratoktól kölcsönöztek írásokat. A módszertani rész óratervezetei tanítókori gyűléseken tartott tanórák vázlatai, vagy kifejezetten az Erdélyi Iskolának szánt, igényes kidolgozású vázlatok voltak. Az Erdélyi Iskola, a Majláth-Kör Pedagógiai Szemináriuma, illetve a Népszövetség Pedagógiai Szakosztálya több ízben írt ki pályázatot, s a szerkesztők a jutalmazott munkáknak megjelenési lehetőséget biztosítottak a folyóiratban. Az Erdélyi Iskola a legjobb kortárs erdélyi (és nem csak erdélyi) szakemberek írásainak adott helyet lapjain, s a nevelői rend tagjai mellett más pályákon működő, az erdélyi magyarság megmaradását, megerősödését szolgáló, az iskola és a nevelés ügyét felvállaló és azért tenni akaró szellemi nagyságok írásait is több alkalommal hozta.

A panasz helyett a kitartó munkára buzdító Erdélyi Iskola kétségtelenül hiánypótló kezdeményezés volt a két világháború között. Nagy nevű szerkesztői gondosan távol tartották a folyóiratot mindenféle politikai irányzattól, de az első lapszámban meghirdetett, a keresztény értékekhez igazodó szemléletet percig sem tévesztették szem elől. Az Erdélyi Iskolát katolikus folyóiratnak tervezték és ilyenként indították útjára 1933-ban,²³ ám az, hogy – az inséges idők ellenére – szélesedő olvasótáborában egyre többen voltak más vallásúak is, feltétlenül azt mutatja, hogy haladó szemléletű szerkesztői valóban az egyetemesség jegyében munkálkodtak. Az Erdélyi Iskola a mindenkor magyar pedagógiai sajtó leg színvonalasabb kiadványai közé sorolandó.

6. Összegzés

A két világháború között Erdélyben csak román nyelven nyílt lehetőség egyetemi tanulmányok végzésére, ami a nemzeti műveltség gyarapítását és a magyar szaknyelv elsajátítását sem tette lehetővé a hallgatók számára. Ezen hiányosságok felismerése hívta életbe a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumát, a magyar szakirodalommal gazdagon felszerelt Lyceum-könyvtárat, és ezek a szempontok is közrejátszottak az Erdélyi Iskola című nevelésügyi és népevelő folyóirat indításánál. Mindhárom – főképpen György Lajos által irányított – szellemi műhely meghatározó módon járult hozzá a magyar tanárjelöltek színvonalas kiegészítő képzéséhez, s így pótolva azt, amit a románná lett egyetem nem biztosított számukra.

Irodalom

Mikó Imre (1941). *Huszonkét év.* Stúdium Kiadó, Budapest

Venczel József (1935/36). Collegium Transilvanicum. *Erdélyi Iskola*, 3. 5–6. sz. 305–310.

*** (1932). Intézményeink. *Erdélyi Tudósító*, 13. 10. sz. 383.

Levéltári források

György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

György Lajos: *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről.* 1928. december 14. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928.

György Lajos. *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumáról.* 1930. május 21. GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.

²³ A harmadik évfolyamtól már el is maradt a „katolikus” jelző.

- György Lajos. *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma és Felügyelő Bizottsága tevékenységéről.* 1930. május 21. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18–26. cs.
- György Lajos: *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948).* GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18–26. cs.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. évi december hó 30-án de. 11 órákor a Lyceum-Könyvtárban tartott ezidei IV. értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928.
- Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1930. november hó 27-én du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei I. értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 171/1931.
- Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1931. január hó 16-án a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei II. értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 547/1931.
- Jegyzőkönyv a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órákor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről.* EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931.

VII. Education and methodology (English language presentations)

Innovative Ways of Creating and Developing Elementary Literacy

Ľudmila Belášová, Vladimír Fedorko

Prešov University, Department of Pre-School and Elementary Pedagogy and Psychology, Prešov, Slovak Republic

Abstract

Elementary literacy is regarded as one of the key competencies necessary for further development of children. Contemporary concepts of elementary reading and writing in Slovakia have quality textbooks at their disposal and these textbooks compete with each other in the best sense of the word. However, it is possible and desired to enrich them with activities employing modern approaches to teaching. The author suggests that the use of information and communications technology is a prospective way which could enrich but – and it is important to emphasize – not replace teaching elementary reading and writing. The paper, except theoretical elaboration of the topic, brings also basic findings of the experimental verification of teaching elementary reading and writing at 1st grade of elementary school based on activities on interactive whiteboard. Based on the research findings it is possible to state out that these activities increase motivation character of education and make it easier for pupils to master (for them often very complicated) processes of elementary reading and writing.

Keywords: elementary literacy, concepts of elementary reading and writing, information and communications technology, interactive whiteboard

1. Introduction

The term literacy is undergoing significant content changes in the present. Traditionally it relates to an individual's ability to read and write and it is usually acquired in the first year of education under the professional guidance of a teacher. This understanding used to prevail in interpretations of various authors until half of the 20th century. Since 1950s it is possible to see an increased interest of scholars in the issue of literacy who start to focus on its broader cultural-social context. Functionality of acquired abilities to read and write becomes a new phenomenon and an effort to find a new definition of literacy has appeared. A unique definition covering all its contemporary dimensions of the term is yet practically impossible.

The Literacy Dictionary by T. L. Harris and R. E. Hodges (1995) with definitions of literacy can be regarded as the most complex elaboration of the issue and it is known in Slovakia mainly through the interpretation of B. Pupala (2001). The authors of the dictionary arrange the known literacy definitions into six circles according to their demands, i.e. from literacy as an individual's ability to read and write to a population's literacy level and increase of literacy as a means of development of civil society.

2. Elementary literacy

Mastering the processes of elementary reading and writing is a precondition for literacy in its traditional understanding. It is one of the basic human competences, a necessary background for further education of every individual. Elementary literacy can be specified as a goal-directed, systematic teaching of reading and writing usually realized in the first year of primary school, when the pupil acquires individual ability to read and write under the guidance of a qualified teacher.

However, the process of acquiring reading and writing is practically impossible without a broader social framework. It is always realized in particular place and time, in circumstances which have not appeared here and now, but they have their historical dimension. They also reflect the current situation of literacy in particular country, ruling power, educational policy, and they always relate to the man living in particular social-cultural environment. As presented by P. Gavora (2003), “practice of basic literacy is one of the basic factors of school beginning with children’s compulsory school attendance. At the same time, it is one of the pillars of initial learning and acquiring school knowledge, and a tool of socialization and acculturation of the child” (p. 12).

According to a *simple model of reading* (Gough – Tunmer, 1986), reading is composed of two basic components, namely decoding and comprehension. Decoding means a transformation of a written speech to a spoken discourse, comprehension means understanding the meaning of the words, sentences and texts read. Reading with comprehension is achieved, providing that both components are “active”. If the pupil mastered only the technique of reading, comprehension would not be achieved. Neither can it be achieved automatically. Another important precondition of comprehension of the text read is, according to these authors, a comprehension of what the pupil is reading, also in the spoken form. It means that even if the pupil reads the words which are not included in his active vocabulary technically correctly, he cannot comprehend the text he read. Writing is mastered on the level of graphomotoric realization of what is seen (copying a written text, transcribing a printed text to a handwritten form), heard (dictation) or thought (own production).

2.1. Models of literacy

There are two basic models of literacy distinguished in the process of creating and developing elementary literacy.

The (top-down) global model presupposes pre-literate experience of children that allows the initial teaching of reading to focus on understanding the text without (often lengthy) training of sound analysis and reverse synthesis. This model also supports creative writing without emphasizing qualitative features of handwriting (shape, height, slant, cursive handwriting, connectivity of letters, spacing). From the point of view that if follows pre-school age, it logically prefers block letters rather than cursive letters. Evaluation criteria of pupils are also different, they turn away from formal requirements of accuracy and perfection which are being acquired by pupils gradually as natural results of learning to read and write.

The (bottom-up) analytic-synthetic model emphasizes the training of the reading technique. It is a consistent analysis and reverse synthesis on all levels: auditory, visual and graphomotoric. Text comprehension is usually presented in the form of analysis and reproduction of the read text. The training of writing starts with the acquisition of letter components, the shapes of small and big alphabet letters, and their uniting into syllables, words and sentences. Big attention is paid to qualitative features of writing. Own production of written texts is fully possible only after being familiarized with all letters of the alphabet.

In educational practice, these models are represented by specific methods of teaching elementary reading and writing, namely global method and phonic analytic-synthetic method.

2.2. Concepts of elementary literacy

There has been a significant shift in the field of concepts of elementary reading and writing in Slovakia. Its beginning can be dated from school year 1991/1992 from which it has been possible to realize the process of creating elementary literacy by three concepts and their wider spectrum of strategies, methods and proceedings.

The common feature of the existing concepts is their high professional and artistic level. Each of them divides the curriculum into three consecutive stages: preparation, training and textbook. Primers are supplemented with workbooks and many quality teaching aids which suitably complement and at the same time intensify the specifics of each of the methods.

Although the main method remains phonic analytic-synthetic method, it is important to add that nowadays it achieves much higher quality than it was in the past. Main reason for its use in educational practice in the first year of elementary schools is the fact that this method represents a relatively simple way of acquiring elementary literacy. Pupils realize the phonic structure of words during reading (phonemic awareness). Due to the high concordance rate between a phoneme and grapheme, or between spoken and written speech, it is possible in a relatively short time to acquire all forms of phones and letters, and their uniting into syllables, words and sentences through the phonic analysis and synthesis. The second main specific method of elementary reading and writing is the syllabic-synthetic method with components of the global method.

3. Innovative ways of creating and developing elementary literacy

Except “officials” proceedings of the process of creating and developing elementary literacy it is appropriate to enrich it and make it more effective with various more or less verified strategies and methods that can lead to involvement of pupils into action, support their creative activities, experience learning and modern digital competences. We consider the following strategies and methods to be effective: e.g. Sfumato methodology, methodological system of creative drama, literary activities, or ERR model (evocation, realization of meaning and reflection) which can be suitably used from the first year of elementary school during work with both artistic and educational texts.

3.1. Information and Communication Technologies (ICT) in primary education

Information and communication technologies play an important role in contemporary society, and they have become an inevitable part of our lives. Progressive ICT are most often associated with the term innovation. Due to the fact that education environment has to react to society’s needs, it is necessary to increase the interest of teachers in modernisation of education by application of ICT as innovative didactic tools.

Implementation of ICT into education systems of European Union member states is a demonstration of strengthening European dimension in education. Several documents have been passed in Slovakia after 2000 which have established conceptual and other related legislative changes in this field.

Establishing ICT in education systems results directly from the State Educational Programme for 1st Grade of Elementary Schools in Slovak Republic ISCED 1 – Primary Education (2008) which enriches the graduate’s profile with competences in the field of digital literacy (implementation of Informatics as a compulsory subject for pupils of 2nd year of elementary school) and it is recommended to use ICT as a common tool in teaching of all subjects.

In connection with the process of creating and developing elementary literacy we find the work with interactive whiteboard (IWB) as a very effective way of improving traditional education. In the present it is standard classroom equipment, together with the classical blackboard.

Its benefits for educational practice have been summarized by M. Blasko (2013, p. 276) as follows:

3.1.1. *Benefits of IWB for teachers:*

- change in the way of work of teachers with new, innovative elements,
- possibility of repeated use or further editing of the programme,
- adaptation to present situation in the classroom,
- involvement of pupils directly in the programme of teaching,
- involvement of all pupils into the action in the classroom,
- gaining the respect of pupils thanks to effective and impressive use of ICT.

3.1.2. *Benefits of IWB for pupils:*

- strong motivation to be part of the action in the classroom and to work with the interactive whiteboard,
- new impulses for various types of sensual perception,
- possibility to participate on the programme of the class,
- removal of ineffective copying and making notes to notebooks,
- higher possibility of self-realization, creativity,
- better opportunity to cooperate with others,
- better opportunity to be involved in the action in the classroom, participation in activities.

3.2. *Methods of interactive whiteboard use in the process of creating and developing elementary literacy*

Our contribution to the process of creating and developing elementary literacy was performed in the form of an experiment based on preparation, realization and analysis of an innovative model of teaching elementary reading and writing realized with the use of interactive whiteboard.

The preparation was based on an outline of activity tasks stimulating the process of creating and developing elementary literacy and corresponding with aim and content orientation of the subject *reading and writing* in the 1st year of elementary school. The tasks we have proposed were introduced to pupils in 10-minute entries that were recorded on video for the research purposes and that enabled us to analyze and interpret them afterwards.

In this paper, we are going to present research findings of the first two phases realized in preparatory and partially training period of the research. The tasks of the preparatory period focused on development of communication and presentation skills of pupils, development of cognitive processes corresponding with preparation for the acquisition of reading and writing processes (visual and auditory perception, memory and differentiation, analysis and synthesis) and space orientation. The training phase tasks focused on visual and auditory differentiation and identification of phones/letters, writing block and cursive form of letters and continuous improvement of reading. From the point of view of communication skills, the aim of our tasks was to support pupils in creative and spontaneous performance and develop their ability to read and write with comprehension.

3.2.1. *Analysis of current experience of interactive whiteboard use in the process of creating and developing elementary literacy*

The effectiveness of our innovative model of teaching elementary reading and writing realized by the use of interactive whiteboard has been verified by several quantitative and qualitative methods (three types of questionnaires, focus groups, analysis of video recordings, structured observation). This study reveals research findings gathered by the analysis of video recordings of classes during which we realized 10-minute entries using our activity tasks.

The analysis of the video recordings focused on observation of the performance of pupils' activity. From many observation sheets, we decided to prefer the observation method of C. Robson (1993 In: Hendl, 2005) who presents four coding dimensions:

- non-verbal behaviour
- space behaviour

- extra-linguistic behaviour
- linguistic behaviour.

We recorded positive and negative performance of pupils' activity for each of these dimensions.

Among positive performance of *non-verbal behaviour* we included all activities of pupils which related to work with interactive whiteboard and were not an immediate reaction to teacher's initiative (e.g. putting up one's hand, pointing the correct answer, non-verbal reaction to given instructions for a particular task, repeating what happened while working with interactive whiteboard, etc.). Negative performance of non-verbal behaviour was presented in the form of pupil's reactions showing his lack of concentration, indifference to classroom and interactive whiteboard activities (lying on the desk, turning around).

Positive performance of *space behaviour* was pupil's movement to interactive whiteboard to solve tasks. The negative performance was when the pupil left his place at the desk without teacher's instruction.

Extra-linguistic behaviour was positively performed in pupils' sound reactions signalling a surprise or delight which related to solving tasks at the interactive whiteboard. Its negative performances were sound reactions expressing lack of interest and misunderstanding.

Positive performances of *linguistic behaviour* were represented by particular speech expressions representing pupils' answers for teacher's question and also spontaneous utterances, comments which exceeded teacher's instructions but were connected with the topic of given tasks. Negative performances of linguistic activities were represented by incomprehensible utterances and disturbing communication of pupils.

4. Conclusion

For lack of space we are not going to present the frequency of particular performances of the observed categories. We can summarize it by the fact that among observed pupils prevailed positive performances of activities, mainly in the sphere of non-verbal and linguistic behaviour. They represented 92% of all of the performances of pupils' activities. Negative performances appeared only sporadically (in 8% of pupils). From the abovementioned four coding dimensions the most performances of negative behaviour were connected with linguistic activity and they did not appear in the field of space activity of pupils at all.

Individual differences among pupils and their results in particular categories are influenced by other variables that enter the process of creating and developing elementary literacy. First, it is the classroom climate and atmosphere, working habits and styles belonging to the teacher's competences and personal characteristics of the observed students. Despite these undesirable factors that influenced the activity in education process we could monitor performances of positive of negative activities of pupils and offer an overall view of our innovative model of creating and developing elementary literacy and its influence on pupils' activity.

Based on the research findings we can state that the interactive whiteboard activities were efficient in the classes of elementary reading and wiring in the 1st year of elementary school. It has been also supported by other research methods used in the research of the effectiveness of our innovative model.

Acknowledgement

The paper is one of the outputs of the Slovak Grant Research Project VEGA 1/0781/13 *Elementary Literacy in the Context of Information and Communication Technologies*.

References

- BELÁSOVÁ, L. 2013., *Elementárna gramotnosť. História a súčasnosť* [Elementary Literacy. Past and Present]. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0799-6.
- BLÁŠKO, M., 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby* [Quality in the System of Modern Education]. Košice, TUKE. ISBN 978-80-553-128-1.
- GAVORA, P. 2003. *Modely a úrovne gramotnosti* [Models and Levels of Literacy]. In: Gavora, P. – Zápotočná, O. a kol.: *Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 11 – 25. ISBN 80-223-1869-8
- GOUGH, P. – TUMNER, W. 1986. *Decoding, reading and reading disability*. In: *Remedial and Special Education*. Vol. 7, No.1, pp. 6 – 10.
- HARRIS, T. L. – HODGES, R. E. 1995. *The Literacy Dictionary*. Newark: International Reading Association.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace* [Qualitative Research. Basic Theories, Methods and Applications]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA a kol., 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika* [Pre-School and Elementary Pedagogy]. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie [State Educational Programme for 1st Grade of Elementary School in Slovak Republic ISCED 1 – Primary Education]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Elementary Literacy of Pupils of Primary Schools and Multitasking

Vladimír Fedorko, Ľudmila Belásová

Prešov University, Department of Pre-School and Elementary Pedagogy and Psychology, Prešov, Slovak Republic

Abstract

The contribution reflects the prevalence of visual information in today's society and outlines the concept of pupils' literacy of primary degree in primary schools in an era of many new media. It also rates the literacy and preferences related to media and reception of information in the context of multitasking. The aim of this contribution is also to confront the phenomenon nowadays. On the one hand, we note the rise in information, but the time on their perception is not increasing. In this regard, it appears that media multitasking is necessary. On the other hand, pupils with attention divided by multitasking use in the perception of information different part of the brain than pupils who are concentrated on one problem for a long time. This is the remediation of person, change of the human brain induced by multitasking, an information explosion and digital remediation.

Keywords: Elementary Literacy, Primary Schools, Multitasking.

Elementary (early, basic) literacy starts to develop in the period of entering primary school. In this phase children learn to handle the technique of reading and writing, however, they also start to be influenced by increasing number of impulses, mainly from the media sphere, which can be today only hardly eliminated as they have become an everyday part of our life. Zapotocna (2013) formulated principles which help to fulfil the goals of elementary literacy in the following way:

- variability and plurality of methods,
- consideration of individual variability and developmental continuity,
- authentic and socially relevant context,
- motivation, advisability and functionality.

Training of elementary literacy is one of school's essential goals, it is an instrument of socialization and acculturation of the child. In the present the teacher aims to master it all with the pupil, but what if the pupil has already learnt to perceive and learn differently? Can be the efficiency of learning at school of a high quality then? The prevalence of visual information in contemporary society outlines a different concept of literacy of pupils at the primary level of primary school in the era of many new media. Is the teacher, pedagogue, able to reflect these facts competently and familiarize pupils with them? The number of information grows but the time necessary for its perception does not. From this point of view it seems that media multitasking is necessary. On the other hand, pupils with concentration distracted by multitasking use different part of brain for perceiving information than those who concentrate on just one problem for longer time. It is remediation of the man, a change of human brain evoked by multitasking, information explosion and digital remediation. Are we as teachers ready for it or we have not registered it in haste yet? The term *multitasking* comes from the field of information technologies;

however, it is used today also in modern psychology and social sciences. Originally, it means the ability of a system to do several operations at the same time. In the field of human functioning it is the ability to shift attention quickly to various changing activities, which are not mutually related, by frequent „switching“. Certain capacity of brain has to be reserved for deciding in what sequence we will deal with the activities. Contemporary work methodology is not homogeneous in opinions on multitasking, i.e. switching between activities. Opponents of multitasking claim that brain is not able to work correctly on several tasks at the same time. And also, neurons have to adapt to work on another task. Switching from task to task takes more time than working on them continuously. Multitasking brings stress and worsens the quality of short-term memory (Hrdličková, 2009). According to a Kaiser Family Foundation study (2010), almost two thirds of 8- to 18-year-olds who use computers for their homework use it also for other activities. While doing their homework almost one third (31%) of 8- to 18-year-olds says that *“most of the time”* they also use one or more media (watch television, text messages, listen to music). On the other hand, approximately one in five (19%) says that s/he *“never”* uses any other form of media while doing homework. These figures have remained relatively stable in the last five years. Altogether 81% of young people (8- to 18-year-olds) say that they do several activities at a time in a workweek, either from habit or because it *“saves”* time. Nevertheless, contemporary researches have not proven any time-saving and suggest that multitasking significantly decreases children’s productivity, changes their learning habits and negatively influences interpersonal relationships. *“Young people, identically with adults, often believe that multitasking increases effectiveness, but it does not work this way”* says a psychologist, D. E. Meyer (2001), Head of the Brain Cognition Lab at the University of Michigan. It is important to think over the situation, whether it is not US (pedagogues, parents – real examples) who offer multitasking to our children every day as an inevitable part of our – their lives. People who do several things at once need much more time for the work than people who focus on one thing only. Meyer points out that a constant mental switching from one task to another can cause a kind of mental *“brownout”*. *“You wind up needing to use the same sorts of mental and physical resources for performing each of the tasks. You have to switch back and forth between the two tasks as opposed to really doing them simultaneously”* he explains. Moreover, switching itself takes a toll: *“Due to the switching you are not able to concentrate on either task and you need a mental warm-up, i.e. to resume the task, to be able to continue where you stopped”*.

In the research called Human Perception and Performance, published in 2001 in Journal of Experimental Psychology (Vol. 27, No. 4), Meyer and his colleagues found that people have lost the ability of time switching, i.e. switching from one task to another. The amount of time people spent solving complex or unfamiliar tasks has increased significantly. *“The result is that the efficiency is much less than in the situation if the man concentrates on one task only from beginning to end”*. Multitasking also worsens the ability of young people to learn. *“People with splitted or divided attention acquire new information hard and very superficially and they can face problems with their consequent application,”* says Poldrack (2006), a professor of neuroscience at the University of California. In the paper published in Proceedings of the National Academy of Sciences in 2006, (Vol. 103, No. 31) Poldrack and his colleagues asked participants to learn by the method of trial and error to sort cards into different categories. Sometimes they could concentrate only on this task, at other times they had to listen simultaneously to high- and low- pitched tones through headphones and were required to keep a running count of the high-pitched tones. The participants learned to sort the tasks even when they were multitasking but they did not learn it in the same way. It is because they used different kind of memory for learning when they were multitasking, Poldrack says they relied on procedural memory rather than the more flexible declarative memory. The result was that they could not answer the questions requiring an application of what they learned while multitasking. An FMRI study confirmed the findings in behaviour. When participants focused on the task, they relied more on the hippocampus – the centre of declarative memory system. When they multitasked, they relied on the basal ganglia – one of the systems which builds less flexible memory. *“Students with one eye on teacher and one on a BlackBerry may be more likely to learn routine answers instead of developing a true understanding,”* says Poldrack (2006). He also adds that the quest for new information made possible by cell phones and other gadgets can be addictive. The entire culture of today suffers from attention disorder, the

problem is based on the inability to focus and on distractibility. A recent study published in Common Sense Media proves it. In a meta-analysis of a research dating back to the 1980s, researchers from National Institutes of Health and Yale University found that according to 69% of the 13 papers that dealt with media exposure and ADHD there is a statistically significant relationship (Hrdlickova, 2009). Tamara Waters-Wheeler has noticed a similar trend in the classroom. *“In the past, kids were more able to sit down and focus on things for much longer. Now they can only attend to things for a short period. They are also easily distracted. It’s not that they can’t focus, it’s that they focus on everything.”* They hear sounds they would normally be able to leave out because they are used to attending to several activities at once. Recommendations to deal with the issues of attention are legitimate. Many of these students do not have ADHD, syndrome of attention deficit hyperactivity disorder, they have only learnt to work short times on many different things at the same time. Some researches admit that, under certain circumstances, the human brain can deal with several activities at the same time without negative influence, e.g. drawing or scribbling in the classroom can be an effective tool for recalling memories in situations which are not fully stimulating. There are also neuropsychological predispositions of multitasking. Higher frequency of multitasking is seen in people with tendency towards neuroticism and those who seek strong impulses and excitement (Wang, Tchernev 2012), which has been supported by another research saying that *“young people who like risk and adventure are more likely to media multitask”* (Foehr 2006, p. 10). According to Carr (2010) *“all those technologies that through history have influenced how we find, store, and interpret information, how we direct our attention and engage our senses, how we remember and how we forget—have shaped the physical structure and workings of the human mind. Their use has strengthened some neural circuits and weakened others, reinforced certain mental traits while leaving others to fade away”*. *“Some brain cells and parts of brain either develop or retrograde during human life depending on to what extent they are being used. The brain adapts to the situation in the way that our neurons are always breaking old connections and forming new ones, and brand-new nerve cells are always being created.”* (Carr, 2010, pp. 60 – 74). Analogical processes of remediation of the man or his organs occur in media multitasking. Ofir, Nass and Wagner (2009) state that *“human cognition is ill-suited both for attending to multiple input streams and for simultaneously performing multiple tasks”*. Based on their own research they claim that heavy media multitaskers are less likely to filter and ignore irrelevant stimuli, and thus, they are more easily distracted by any stimulus to which they always want to react, while the ability of perceiving information worsens with complicated tasks requiring more concentration and increasing number of input stimuli. This surely surprising finding indicates that heavy multitaskers have reduced ability to filter out interference from the irrelevant task set. Lin (2009) shows that multitasking leads the information recipient to a habit of treating all of the information with equal, or almost equal, amounts of attention instead of focusing the attention on a particular task. Until recently it was assumed that *“human multitasking has rather positive effects on learning and its efficiency – according to the previous opinions, multitasking should prevent decline of attention devoted to a particular task for a (longer) period of time”* (Škoda, Doulik 2011, pp. 175 – 176). Traditional understanding of multitasking as a positive characteristic has been intensively shifted as there is an increasing number of research findings and evidence that multitasking may have negative influence on realization of tasks, education and learning. In the context of the involvement of mental sources into several psychic activities the experts claim that there are significant differences in effects, depending on the fact whether it is active or passive multitasking, i.e. creative activities or passive watching (*passive perception of content/information*). In addition, it is possible to differentiate between activities which facilitate (*boost and ease*) or inhibit (*decline, destruct and worsen*) learning (Wallis 2010, p. 8). In sharp contrast to escalation of the popularity of media multitasking there is a rising number of researches supporting the claim that multitasking has negative influence on fulfilling tasks and learning. We explicate this claim by situated and contextualised studies.

They confirmed that:

- students who engaged in instant messaging while reading a textbook took significantly longer to read the passage, the additional time to complete the reading was approximately 21% greater than the reading time for the students who did not engage in instant messaging (Bowman, Levine, Waite a Gendron 2010),

- doing homework and assignments combined with watching television decreases performance and negatively influences both reading with comprehension and memorization assignments (Pool, Koolstra a van der Voort 2003),
- multitasking demonstrably interferes with processing and verifying of written information (Gilbert, Tafariodi a Malone 1993),
- significant cognitive worsening caused by chronic media multitasking is also alarming – heavy multitaskers are more susceptible to interference from irrelevant stimuli and surprisingly they performed worse on a test of task-switching ability (Ofir, Nass, Wagner, 2009).

So, what does the term literacy mean today? Who is literate and who is not? What is sufficient literacy to succeed at school, at work, in life? To decide who is sufficiently literate and who is not depends on the definition of literacy. Definition of literacy then depends on the theoretical basis according to which we look at it. And, are we able to look at literacy reflecting contemporary state of multitasking society? Specification of literacy is also influenced by identifying practical needs of people, and factors (institutional and extra-institutional) which are considered crucial for the development and cultivation of literacy (Gavora, 2002). Theoretical framework of literacy also dictates the ways and criteria of evaluation of the degree or level of literacy of people (pupils, adolescents, adults), as well as the extent to which literacy meets those criteria. We got used to give answers all the time, let's try to think more deeply about the phenomena and start with our questions.

Acknowledgement

The paper is one of the outputs of the Slovak Grant Research Project VEGA 1/0781/13 *Elementary Literacy in the Context of Information and Communication Technologies*.

References

- BOWMAN, L., L., LEVINE, L., E., WAITE, B. M. A M. GENDRON.: Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. In: Computers & Education [online]. 54/2010, pp. 927–931 [accessed 2015-04-08]. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002656>
- CARR, N.: The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains [online]. New York; London: W. W. Norton, 2010, 622 p. ISBN 978-0-393-07936-4.
- FOEHR, U., G.: Media Multitasking among American Youth: Prevalence, Predictors and Pairings. [online]. Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation, December 2006, 36 p. [accessed 2015-04-07]. Retrieved from: <http://faculty.ithaca.edu/jpowers/docs/sensemreadings/f>
- GAVORA, P.: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: Pedagogika – Bratislava. Vol. 52, issue 2, 2002, ISSN 1338-0982.
- GILBERT, D., T., TAFARODI, R., W., A., P., S., MALONE: You can't not believe everything you read. In: Journal of Personality & Social Psychology [online]. 1993, vol. 65, pp. 221–233. Cited according to WANG, Z., TCHERNEV, J., M.: The "Myth" of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratifications. In: Journal of Communication [online]. Volume 62, Issue 3, pages 493–513, June 2012 [accessed 2015-04-06]. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x/full>
- HENRY J. KAISER, FAMILY FOUNDATION: Generation M²: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds. Menlo Park, California, 2010.
- HRDLÍČKOVÁ, L.: Pět věcí najednou? To hravě zvládnú! In: Psychologie dne. Issue 12/2009. ISSN 1212-9607.
- LIN, L.: Breadth-biased versus focused cognitive control in media multitasking behaviors. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America [online], 2009, vol. 106, issue 37, pp. 15521 – 15522 [accessed 2015-04-01]. ISSN 1091-6490.
- OFIR E., O., NASS, C., WAGNER, A., D.: Cognitive Control in Media Multitaskers. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America [online], 2009, vol. 106, issue 37, pp. 15583 – 15587 [accessed 2015-04-02]. ISSN 1091-6490. Retrieved from: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full>
- POOL, M., M., KOOLSTRA, C., M., VAN DER VOORT, T., H., A.: The Impact of Background Radio and Television on High School Students' Homework Performance. In: Journal of Communication. Vol. 53, issue 1, pp. 74–87, March 2003. ISSN: 1460-2466.
- RUBINSTEIN, JOSHUA S., MEYER, DAVID E., EVANS, JEFFREY E.: Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2001, vol. 27, issue 4. ISSN 0096-1523.

- RUSSELL A. POLDRACK: Multi-Tasking Adversely Affects the Brain's Learning Systems. UCLA Scientists Report, 2006.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P.: Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Grada: Praha, 2011, ISBN: 9788024733418.
- WANG, Z., TCHERNEV, J., M.: The “Myth” of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratifications In: Journal of Communication, 2012, vol. 62, issue 3, pp. 493 – 513. ISSN 1460-2466.
- WALLIS, C.: The impacts of media multitasking on children's learning & development: Report from a research seminar. The Joan Ganz Cooney Center and Stanford University, 2010. [online]. [accessed 2015-04-06]. Retrieved from: http://multitasking.stanford.edu/MM_FinalReport_030510.pdf
- ZÁPOTOČNÁ, O.: Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Veda: Bratislava, 2013. ISBN: 9788022412810.

Recent Trends in Identification of Sport Talents in the 21st Century

Rudolf Horváth ^{a1}, Ivan Bernasovský ^b, Jarmila Bernasovská ^c, Eva Petrejčíková ^c,
Marek Nemčík ^a

^a Faculty of Education, University of Prešov, Prešov, Slovakia

^b Institute of Romanies Study, University of Prešov, Prešov, Slovakia

^c Faculty of Humanities and Natural Sciences, University of Prešov, Prešov, Slovakia

Abstract

The paper presents the results of the comparison of sport talent selection methods by the application of motoric tests and of molecular genetic analysis with special emphasis to use genetic information in diagnosing of motoric predispositions in primary school children from East Slovakia. The phenotypes are influenced by a combination of genetic and environmental factors. Genetic tests differ in principle from the traditional motoric tests, because the DNA of an individual does not change during life. Somatic tests examined weight, height and body mass index (BMI). Motoric parameters were tested using a modified EUROFIT test. Biological material for genetic analyses comprised samples of buccal swabs. Genotypes were determined using Real Time High resolution melting PCR method. We identified genotypes and the frequency of allele for R577X polymorphism. This polymorphism generates three possible genotypes: XX, RX and RR. Children were investigated on the base of results in motoric tests in association with their genotype. Analysis of this association indicates significant correlations. This will make it possible to select talented young sportsmen in a more comprehensive way.

Keywords: motoric tests, genotype, frequency, molecular genetics,

1. Introduction

It is important to identify talented children as early as the primary-school age in order to support and develop their talents. While multiple questions of treating talented children were discussed in the history of education this issue has been paid special attention during the last one hundred years and, no doubt, it will be an important topic in the 21st century too. There are a number of definitions of talent. One of the best known is the so-called Marland's definition according to which talented children, identified by experts, have an extraordinary capacity for excellent performance. In order to ensure that their talents can be developed to the benefit of the whole society these children require a special education program and service, one which is not commonly available at standard schools. Talented children demonstrate success and extraordinary abilities in one of the following areas:

- General intellectual abilities

¹ Corresponding author: Rudolf Horváth; E-mail: rudolf.horvath@pf.unipo.sk

- Specific academic abilities
- Creative and productive way of thinking
- Leadership abilities
- Artistic skills
- Psychomotor skills.

Our research project reflects practical needs to scientifically objectify selection of talented children for sports. Choutka and Dovalil (1991) as well as some other authors define talented children as individuals featuring a set of, *inter alia*, innate morphological, physiological, motoric and mental abilities the structure of which corresponds with a set of requirements on the achievement of specific sport results as a system of preconditions for high-level performances in a specific sport area. Children talented for sports in general represent about 3% of common population (Bunc 1989, Perič 2004, 2006). Given this low percentage the selection of talented sportsmen and subsequent work with them should be highly effective. The selection of talented children in recent past mostly relied on testing somatic, motor, functional, and some other predispositions. Their level affects the quality of sport skills. Recent scientific advancements pave the way to the introduction of molecular genetics methods, that is, methods used for the identification of genetic predispositions. Research aimed at indirect identification of talented sportsmen goes back to 1950s and 1960s. It was focused primarily on physical fitness. The decade of 1970s, both in Europe and Slovakia, concentrated on performance preconditions and motor skills (Kovarová 2012). 1990s introduced examination of, among others, physiological, psychological and social factors (Ko et al. 2003). In the years to follow, the attention came to be focused on individual sport disciplines, for example, Ren (1996) in China, Kozel (1996) in Germany, Hoare (1996) in Australia, Perič (2006) in the Czech Republic. Methods of molecular genetics have been applied to the selection of talented sportsmen in recent years.

Sport performance is a polygene multiple factor feature influenced by training as well as by environmental and genetic predispositions. Physical condition of each individual is primarily limited by their genotype. One of the genes, which has a crucial impact on one's physical performance, is ACTN3. Polymorphism R577X found in ACTN3 gene leads to two versions of the ACTN3 protein in humans. Allele 577R is functional allele of the gene, where the presence of alpha-actinin-3 predisposes individuals to speed-power sports, while 577X is dysfunctional allele, protein is absent, which is predisposing to endurance sports. Based on one's genotype it is possible to determine, with a high level of exactness, whether or not an individual has the capacity for top sport performances in endurance-based or speed-based sport disciplines. Bouchard et al. (1977) provide information of genetic influence upon athletic performance. Simoneau and Bouchard (1991) define three genetically conditioned levels: motor abilities and skills, physical characteristics, and physiological attributes of a particular sport. Genetic influence on sport performance is currently studied by three different methods. One method analyzes the degree of similarity between close relatives and remote relatives. A case study dealing with monozygotic twins demonstrated that the structure of muscular fibres is genetically determined to a high degree (Komi and Karson 1979). It is, however, evident that the structural and metabolic capacity of one's muscular fibres can be adapted to specific modes of training activity. Another technique identifies genetic markers distributed in a genome, i.e., specific regions affecting the variation of these markers in an individual. The third method studies specific genes in order to identify sequence variants in specific genes that influence sport performance (Mac-Arthur et al. 2004). In Slovakia, motoric predispositions with regard to polymorphism of the R577X ACTN3 gene were studied by Sovičová, Bernasovská (2008), Bernasovská, Sovičová (2010) and Hronská (2014).

2. Objectives

Our paper presents partial results of VEGA 1/0246/14 research grant Identification of sport talents by testing somatic and motoric predispositions and by application of molecular genetics methods. The research includes the following tasks:

1. Comparison of somatic and motoric tests in primary-school-age sportsmen (boys actively training triathlon) and children not actively involved in sport training (boys, standard population).
2. Comparison of somatic and motoric test results of individual genotypes in order to determine any correlations.

3. Methods

Our partial research includes 50 boys, age 8 to 9, including 30 boys actively training triathlon for two years, and 20 boys from local schools who are not involved in any training process. All of them were tested for somatic and motoric parameters by means of a modified EUROFIT test and by genetic tests. **Somatic tests** examined WEIGHT, HEIGHT and body mass index (BMI). A modified EUROFIT test included:

3.1. Motoric tests

- TAPP - plate tapping – frequency hand strength factor,
- LJUMP - long jump without run-up – dynamic lower limb strength factor,
- LS - lie-sit – dynamic and endurance strength factor of abdominal muscles,
- ERUN - serpentine endurance run – run endurance factor.
- SWIM – 50m free style – sport skill: swimming speed factor.

Since one group of the tested boys were triathlonists the test also included swimming as a sport skill.

3.2. Genetic tests

Biological material for genetic analyses comprised samples of buccal swabs which were extracted by available commercial kits according to the standard protocol and concentration of DNA samples was measured by a spectrophotometer Nanodrop ND 2000. Polymorphism of ACTN3 gene was detected by a real-time PCR High-Resolution method using LightCycler® 480 Real-Time PCR System (Roche). Children were investigated on physical performance level in association with their genotype. Individual genotype values for both groups were calculated from allele frequencies:

Three genotypes were identified:

- RR – strength-speed genotype
- RX – heterozygous genotype
- XX – endurance genotype

The data were statistically evaluated by means of the SYSTAT12 statistical software; tables were produced by the EXCEL OFFICE program. The statistical methods used employed basic statistical characteristics and hypothesis testing.

4. Results and Discussion

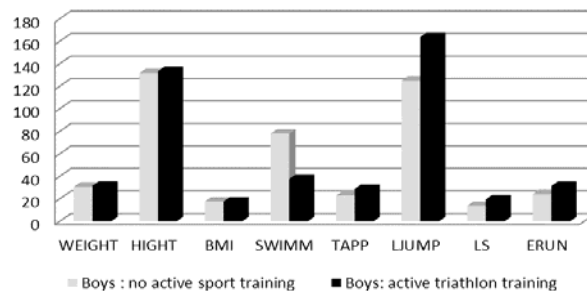
As a first step, results of the tested groups were compared. They are provided in Table 1.

Table 1. Somatic and motoric predispositions – comparison of the two tested groups.

Boys: no active sport training				Boys: active triathlon training				t-test
DISC	x	s	N	DISC	x	s	N	
WEIGHT	30,62	1,526	20	WEIGHT	31,46	1,979	30	1,783
HEIGHT	131,8	3,105	20	HEIGHT	133,63	3,368	30	1,977
BMI	17,657	1,254	20	BMI	17,628	0,99	30	0,059
SWIMM	78,045	20,488	20	SWIMM	37,667	2,784	30	8,766**
TAPP	22,9	2,882	20	TAPP	28,733	2,684	30	7,25**
LJUMP	124,95	4,639	20	LJUMP	163,8	2,140	30	35,047**
LS	13,65	1,755	20	LS	19,53	1,592	30	12,046**
ERUN	24,1	1,889	20	ERUN	31,267	2,638	30	11,186**

n=50; $t_{crit}=2,011$; $p=0,95$; x – arithmetic mean; s – standard deviation; N – N of cases

An analysis of the data suggests that there are no statistically significant differences between the two tested groups in somatic parameters. However, our motoric predisposition data shows substantial differences. The triathlonist group was significantly better than the non-sportsmen group in all parameters. It should be noted that the training period of the triathlonist group is not longer than two years. The somatic and motor tests data clearly shows the importance of early recognition of talents in primary school – age children as illustrated in Graph 1.



Graph 1. Somatic and motor predisposition – comparison of the two tested groups.

Within genetic tests, the RR genotype – strength-speed, the XX genotype – endurance, and the RX heterozygous genotype were identified for each testee in order to determine correlation between the individual genotypes and motoric test results. The results are given in Table 2.

Table 2. Genetic predispositions – correlation between the individual genotypes and motoric test results.

RR n=19			XX n=10			RX n=21		
DISC	x	s	DISC	x	s	DISC	x	s
WEIGHT	30,7	1,33	HMOT	30,98	1,85	WEIGHT	31,57	1,91
HIGHT	132,36	2,73	VYS	134,3	2,03	HIGHT	132,71	4,22
BMI	17,54	1,13	BMI	17,19	1,2	BMI	17,93	0,95
SWIMM	57,01	25,5	PLAV	45,52	17,54	SWIMM	54,85	24,77
TAPP	26,05	3,45	TAP	29	3,88	TAPP	25,476	4,08
LJUMP	145,1	20,9	SKOK	155,3	18,9	LJUMP	147,76	19,14
LS	16,3	3,26	LS	18,8	2,86	LS	16,81	3,53
ERUN	28,02	4,64	VBEH	29,4	2,36	ERUN	28,23	4,65

x – arithmetic mean; s – standard deviation; n – n of cases

Table 3. T test results – comparison of somatic and motoric predispositions and genotypes

RR - RX		RR-XX		XX -RX	
n=41	t _{krit} =2,021	n=29	t _{krit} =2,045	n=30	t _{krit} =2,042
WEIGHT	1,691	WEIGHT	0,422	WEIGHT	0,981
HIGHT	0,31	HIGHT	2,168	HIGHT	1,3
BMI	1,17	BMI	0,771	BMI	1,804
SWIMM	0,271	SWIMM	1,423	SWIMM	1,33
TAPP	0,483	TAPP	2,55	TAPP	2,265
LJUMP	0,425	LJUMP	1,345	LJUMP	1,149
LS	0,068	LS	1,757	LS	1,902
ERUN	0,126	ERUN	1,034	ERUN	1,143

p= 0,95

As it follows from Table 3 and Diagram 2 that there are no differences among individual genotypes in terms of somatic and motoric predispositions. While statistically significant differences can only be observed for the motoric plate tapping test, the XX genotype tested boys achieved better results than the RR and RX genotype in the jump and lie-sit motoric tests and in the swimming skill.

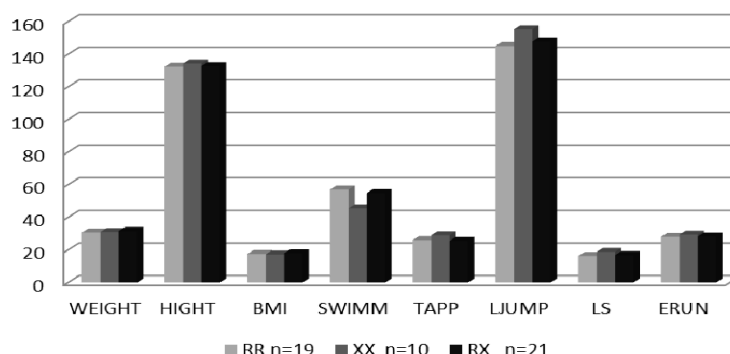


Diagram 2. Genetic predisposition – comparison of somatic and motoric predispositions between genotypes

Our partial research has not identified any significant correlation between somatic and motor parameters, on one hand, and individual genotypes, on the other. This result may be attributed to a small number of tested probands (50 boys). Since the VEGA project will include 300 sportmen a minimum we expect its results to be more conclusive.

Acknowledgements

The paper provides partial results of the VEGA 1/0246/14 grant project.

References

- BERNASOVSKÁ, J. – SOVIČOVÁ, A. 2010. Aplikácia metód molekulárnej genetiky v športe In: Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov v športe. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.s. 157-227. ISBN 978-80-555-0270-0.
- BOUCHARD, C., et al. 1973. Evaluation l'état d'entraînement, Rapport de l'athlète. Université Laval
- BUNC, V., 1989. Biokýbernetický prístup k hodnotení reakcie organizmu na telesné zaťaženie. Praha: Univerzita Karlova
- HOARE, D., 1996. Australian national talent search program. Coaching director, Volume 8, number 3, pp 33-35
- HRONSKÁ, D. 2014. Diagnostika športovej výkonnosti a genetických predpokladov pre šport. Písomná práca k dizertačnej skúške. Prešov: FHaPV PU v Prešove s.69
- CHOUTKA, M. - DOVALIL, J., 1991. Sportovní trénink, Praha: Olympia, ISBN 80-7033-099-6
- KO, B.L. et al. 2003. The Construction of sports talent identification model. In: International journal of applied sports sciences, vol15(2), pp64-84
- KOMI, P. V. - KARLSON, J. 1979 Physical performance skeletal muscle enzyme activities and fibre types in monozygots and dizygous twins of both sexes. Acta Psychologica Scandinavica, Volume 462
- KOVAROVÁ, L. 2012. K identifikaci predpokladů v triatlonu. Praha: univerzita Karlova, Karolinum, ISBN 978-80-246-2124-1
- KOZEL, J., 1996. Talent identification and Development in Germany. In: Coaching focus, volume 31, Number 5-6.
- MAC – ARTHUR, D. G. et al. 2004. A gene for speed? The evolution and function of alpha – actinin -3. In: Biossays, Volume 26, pp 786-795
- NEMČÍK, M., 2014. Identifikácia talent pre triatlon u detí mladšieho školského veku aplikáciou somatických, motorických a molekulárno-genetických testov. Dizertačná práca, PF PU v Prešove, počet strán 114
- REN, W., 1996. Discussion of some psychological aspects in talent identification. In: Sport science, Volume 16, Number 2, pp 69-73
- SIMONEAU, J. A. -BOUCHARD, C., 1995. Genetic determinism of fiber type proportion in human skeletal muscle. Volume 9, pp 1091 – 1095.
- SOVIČOVÁ, A. 2008 Výskyt polymorfizmu R577X ACTN3 génu vo vybraných skupinách športovcov. Prešov. FHaPV PU v Prešove, dizertačná práca

Kiadja
a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alakalmazott Didatika Intézete
és
a DOCEO Egyesület

Megjelent 150 példányban

